

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

La réforme des plans de pilotage au sein de trois écoles de la première vague en Fédération Wallonie-Bruxelles

**Quelle marge de manœuvre pour le comité de
pilotage au prisme du pouvoir discrétionnaire ?**

Auteur : Vande Ghinste Rémi
Promoteur : Souto Lopez Miguel
Lecteur : Reuchamps Min
Année académique 2023-2024
Master en administration publique

Code de déontologie

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, etc.) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave.

Résumé

Cette recherche examine la marge de manœuvre des comités de pilotage de trois écoles dans le cadre de la réforme des plans de pilotage en Fédération Wallonie-Bruxelles, en mettant l'accent sur les concepts de pouvoir discrétionnaire et de mécanisme d'adaptation. À travers une analyse thématique approfondie, des entretiens ont été menés auprès des membres de ces comités pour explorer comment ils adaptent les directives de la réforme à leurs contextes spécifiques et comment ils la mettent en œuvre. Cette étude s'accorde sur une série de facteurs déterminants dans l'utilisation du pouvoir discrétionnaire et des mécanismes d'adaptation, offrant une vue précise sur le terrain. Les résultats montrent une marge de manœuvre importante prise par les comités de pilotage malgré les contraintes en matière d'information, de ressources et de formes de standardisation dues à la reddition des comptes. Cela a permis à chaque école de s'approprier leur plan de pilotage de manière totalement unique.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mon promoteur, monsieur Miguel Souto Lopez, pour son aide précieuse, sa disponibilité, son respect, et surtout pour m'avoir pris au sérieux tout au long de cette aventure académique.

Je remercie également l'ensemble des professeurs que j'ai croisés tout au long de mon cursus à l'Université Catholique de Louvain, dont ce mémoire est l'aboutissement.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement tous les enseignants, les membres de la direction, ainsi que les éducateurs et les membres du secrétariat (qu'on oublie souvent) que j'ai rencontrés durant mon stage et mes recherches pour ce mémoire. Merci pour leur gentillesse, leur bienveillance, et leur partage de connaissances. Ils m'ont fait découvrir la complexité et la richesse du monde scolaire.

Merci également à ma famille, à mes amis et à mes collègues qui m'ont soutenu dans les moments plus difficiles durant cette année remplie de nouveautés, de projets professionnels, et d'ambition, mais pour laquelle il me devait d'arriver au bout.

Table des matières

Introduction	1
Contextualisation.....	2
1. Une nouvelle gouvernance scolaire.....	2
1.1. Reddition des comptes	2
1.2. New Public Management	5
2. Changement de cap dans l'enseignement belge.....	7
2.1. Le Pacte d'Excellence	7
2.2. Le plan de pilotage	10
3. Problématique.....	11
Cadre théorique.....	13
1. Analyse des politiques publiques	13
1.1. L'analyse cognitive	13
1.2. L'approche par les instruments	14
1.3. La « street-level bureaucracy » (perspective adoptée).....	15
2. Concepts théoriques	18
2.1. Le pouvoir discrétionnaire.....	18
2.2. Les mécanismes d'adaptation	20
3. Hypothèses	21
Méthodologie.....	22
1. Collecte des données	22
2. Échantillon	24
3. Analyse des données	26
Étude approfondie.....	28
1. De nouveaux rôles dans la vie scolaire	28
2. L'élaboration du plan de pilotage.....	29
2.1. Mobilisation préalable des équipes	30

2.2.	Constitution d'un état des lieux de son école	30
2.3.	Réalisation d'un plan d'actions	32
2.4.	Négociation avec le DCO	33
2.5.	Mise en œuvre, suivi et (auto)évaluation	34
3.	L'évaluation intermédiaire	34
3.1.	Préparation	34
3.2.	Rencontre et analyse.....	35
3.3.	Rapport d'évaluation	35
3.4.	Adaptation	35
	Résultats	37
1.	Établissements.....	37
2.	Thématiques	38
2.1.	Facteurs individuels.....	38
2.2.	Organisation interne	44
2.3.	Contexte institutionnel	53
2.4.	Facteurs extérieurs.....	63
3.	Analyse.....	64
	Discussion	67
	Conclusion.....	68
	Bibliographie.....	71
1.	Livres.....	71
2.	Articles scientifiques	72
3.	Sources juridiques	74
4.	Rapports	74
5.	Sites web	75

Introduction

Les débats sur les réformes nécessaires à l'école ont toujours occupé une place importante dans notre société, compte tenu de son rôle crucial dans la transmission des savoirs et des valeurs aux générations futures. De ce fait, de nombreuses études ont été réalisées et révèlent l'inefficacité du système éducatif belge ainsi que son aspect inégalitaire.

Dans ce contexte, le Pacte pour un Enseignement d'excellence, initié en 2014 en Fédération Wallonie-Bruxelles, cherche à améliorer le système éducatif francophone par une approche systémique. De plus, la réforme introduit les contrats d'objectifs comme nouveau mode de gouvernance, visant à renforcer le pilotage du système éducatif.

Les plans de pilotage, intégrés dans cette réforme, visent à responsabiliser les équipes éducatives en leur offrant une autonomie accrue de gestion, tout en introduisant un mécanisme de reddition de comptes. Ces plans permettent aux écoles de fixer des objectifs spécifiques et de gérer leurs priorités en fonction de leurs réalités, favorisant ainsi une gestion participative et adaptée.

Cependant, une question cruciale demeure : quelle est la marge de manœuvre du comité de pilotage dans la réalisation des plans de pilotage ? Cette problématique soulève des interrogations sur la liberté d'action que possèdent les acteurs impliqués.

Ce mémoire vise à explorer et analyser la marge de manœuvre du comité de pilotage au sein de trois écoles de la première vague en Fédération Wallonie-Bruxelles. Des entretiens seront menés auprès des membres des comités de pilotage et analysés à travers diverses thématiques. Pour ce faire, nous aborderons le concept de pouvoir discrétionnaire et de mécanisme d'adaptation définis par Lipsky. Le pouvoir discrétionnaire se réfère à la capacité des acteurs sur le terrain à prendre des décisions et à adapter les politiques en fonction des situations spécifiques rencontrées. Les mécanismes d'adaptation, quant à eux, sont les méthodes utilisées par ces acteurs pour gérer les contraintes et les ressources disponibles.

Pour guider le lecteur à travers notre recherche, nous avons structuré cet article de la manière suivante : contexte, cadre théorique, méthodologie, étude approfondie, résultats, discussion, conclusion. Le contexte présentera la réforme ainsi que son implantation historique et idéologique. Le cadre théorique exposera les concepts clés, notamment le pouvoir discrétionnaire et les mécanismes d'adaptation. La méthodologie décrira les méthodes utilisées pour recueillir et analyser les données. L'étude approfondie identifiera la procédure générale

de construction du plan de pilotage et de mise en œuvre du contrat d'objectif. Les résultats présenteront les thématiques issues de l'analyse des données de trois écoles en les mettant en perspective avec le cadre théorique et les objectifs de la recherche. La discussion abordera les points forts et les limites de cette étude. Enfin, la conclusion synthétisera les principaux points clés de cette recherche.

En somme, cette recherche vise à fournir une compréhension précise du fonctionnement des comités de pilotage dans le cadre de la réforme, à identifier les obstacles et les opportunités permettant d'améliorer l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Contextualisation

Avant d'aborder pleinement la réforme des plans de pilotage, il est essentiel de comprendre le contexte historique et les circonstances ayant conduit à cette transformation. En situant cette réforme dans le cadre des évolutions scolaires et des tendances contemporaines, nous pourrions formuler une problématique pertinente pour notre recherche.

Dans un premier temps, nous analyserons les mécanismes de reddition des comptes dans le domaine de l'éducation, en mettant en lumière la responsabilisation des acteurs éducatifs. Nous explorerons ensuite la doctrine du New Public Management et son influence sur la gouvernance des systèmes scolaires, en soulignant les objectifs et les implications de cette approche. Par la suite, nous examinerons le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, en détaillant ses principaux axes et son impact sur le système éducatif. Enfin, nous aborderons le plan de pilotage, un outil clé de la nouvelle gouvernance scolaire, en analysant son rôle dans la mise en œuvre des politiques éducatives et dans l'amélioration des performances des établissements scolaires.

Ces différentes analyses nous permettront de mieux comprendre les enjeux et les défis liés à la gouvernance et à la responsabilisation des écoles. Et nous formulerons ainsi la problématique qui guidera notre recherche tout au long de cette étude.

1. Une nouvelle gouvernance scolaire

1.1. Reddition des comptes

Dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, des mécanismes de responsabilisation et de reddition de comptes, ou « accountability » en anglais, ont été récemment mis en place pour évaluer les performances. Ce processus implique que les individus et les institutions soient

tenus responsables de leurs actions, décisions et résultats. Il repose sur le principe fondamental selon lequel ceux qui détiennent le pouvoir ou les responsabilités doivent rendre des comptes à ceux qu'ils servent (Grek et al., 2021).

Les systèmes de responsabilisation axés sur la performance, initialement développés aux États-Unis, au Chili et en Angleterre (Figlio & Loeb, 2011), se composent de quatre éléments clés (Harris & Herrington, 2006) :

1. Des standards définissant ce que les élèves doivent apprendre ;
2. Un mécanisme d'évaluation externe des acquis des élèves ;
3. La diffusion publique des résultats des évaluations ;
4. Une exigence de responsabilité des écoles pour leurs résultats, avec des conséquences significatives ou légères.

Les politiques d'accountability « post-bureaucratiques » (Maroy, 2008) visent à transcender la bureaucratie professionnelle qui a longtemps caractérisé les systèmes éducatifs, ainsi que la tendance au découplage qui en découle. Le découplage se réfère à une dissociation relative entre les activités réelles d'enseignement et les règles et structures formelles des institutions scolaires, entraînant une difficulté pour les politiques éducatives à impacter le cœur technique des écoles, à savoir les salles de classe et le travail pédagogique des enseignants (Meyer & Rowan, 1977). Les politiques d'accountability visent explicitement à réduire ce découplage et à favoriser un meilleur « alignement » du système scolaire afin d'améliorer son efficacité ou son équité (Mons & Dupriez, 2010). À cet égard, du côté des États-Unis, un système d'accountability à « forts enjeux », impliquant le remplacement de l'équipe de direction ou du personnel en cas de mauvaises performances répétées, ainsi que des primes individuelles ou collectives, dévoile un processus de recouplage entre les pratiques pédagogiques et les mécanismes de régulation gestionnaires ou étatiques (Spillane et Burch, 2006). Dans l'idée qu'une forme plus dure de reddition des comptes, avec des sanctions à la clé, entraînerait une plus grande conformité entre les pratiques réelles et les structures formelles.

Au Québec, une réforme globale de l'administration publique en 2000 a introduit la gestion axée sur les résultats, caractérisée par des objectifs mesurables, une reddition de comptes et une flexibilité dans les méthodes utilisées pour atteindre ces objectifs. Cette réforme, étendue au système scolaire public à travers les lois 124 (2002) et 88 (2008), a obligé les commissions scolaires à élaborer des plans stratégiques avec des objectifs quantifiables et à conclure des conventions de partenariat et de gestion avec le Ministère, alignées sur les objectifs tels que l'augmentation du taux de diplomation et la réduction du décrochage scolaire. L'objectif de

cette approche est la réussite de tous les élèves tout en renforçant la démocratie et la légitimité de l'enseignement public (Christian Maroy, 2017).

Ces systèmes se caractérisent par divers éléments, tels qu'une certaine autonomie accordée aux écoles en matière de gestion et de pédagogie. Ils impliquent également une standardisation, l'établissement à grande échelle de normes et d'objectifs d'apprentissage pour tous les élèves, ainsi que l'utilisation de méthodes d'évaluation externe standardisées. De plus, ces systèmes instaurent des contrats d'objectifs que les écoles ou les réseaux d'écoles doivent respecter, sur lesquels ils doivent rendre des comptes aux autorités scolaires ou aux usagers locaux des services éducatifs. Ils peuvent aussi comporter des incitations, tant matérielles que symboliques, ainsi que des sanctions de différents niveaux de sévérité (Grek et al., 2021).

Souvent, l'idée de reddition de comptes laisse place à une forme de responsabilisation des équipes éducatives, à partir du feedback qui leur est donné concernant les effets de leur travail (Dupriez, 2015). Et d'après Mons et Dupriez (2010), en Europe continentale, le pilotage par les résultats suit le modèle de « l'accountability réflexive ». Les auteurs soulignent ainsi « l'effet miroir » du feedback adressé aux enseignants, reflétant leurs pratiques, dans le but de les encourager à adopter des pratiques réflexives. La progression, en relation avec l'efficacité de la mise en œuvre des stratégies, sera évaluée en fonction des objectifs définis. De plus, un système d'incitations et de sanctions peut être instauré, à l'instar des pays anglo-saxons où la reddition de comptes se traduit par des pressions à la fois de la hiérarchie et des parents, auxquels les résultats de l'école sont communiqués (Dupriez, 2005).

Plusieurs études ont été réalisées sur l'efficacité de l'accountability, mais leurs conclusions sont contradictoires. D'une part, l'accountability est considérée comme bénéfique pour l'équité. D'autre part, elle est perçue comme creusant les écarts et défavorable à l'équité.

Pour illustrer la première conclusion, on peut citer l'étude de Carnoy et Loeb (2002). Ils ont examiné les politiques d'accountability des différents États américains et l'évolution des performances des élèves à un test fédéral administré à des échantillons d'élèves de tous les États. Ils ont constaté que plus les systèmes d'accountability étaient développés et rigoureux, plus les performances des élèves s'amélioraient au fil du temps, avec des gains particulièrement marqués chez les élèves issus de minorités par rapport aux élèves blancs.

En revanche, l'étude de Ladd (1999) appuie la deuxième conclusion. Elle a analysé les effets du système d'accountability du district de Dallas (Texas), où des mesures sophistiquées d'efficacité scolaire ont été utilisées pour instaurer des incitations explicites visant à améliorer

les écoles. En comparant les effets de l'accountability à Dallas avec ceux des autres réformes potentiellement en cours dans d'autres districts, Ladd a constaté que ce système d'accountability a conduit à des gains importants pour les élèves blancs, moins significatifs pour les élèves hispaniques et inexistant pour les élèves afro-américains. Ces résultats soutiennent la théorie pessimiste selon laquelle la reddition de comptes pourrait exacerber les inégalités dans l'éducation.

Comme l'indique Torres (2021), il est difficile de prouver l'impact des pratiques de responsabilisation sur l'équité et les performances scolaires. Son étude, utilisant les données du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA 2006-2015), examine cet impact dans les pays à revenu élevé et les pays à revenu faible et intermédiaire.

Aucune preuve concluante n'a été trouvée quant à l'effet des pratiques de responsabilisation sur les résultats scolaires dans les pays à revenu élevé. Cependant, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les résultats montrent une amélioration des performances et une augmentation des inégalités, notamment en mathématiques et en sciences, sous certains régimes de responsabilisation. Par ailleurs, une plus grande autonomie des écoles en matière de gestion du curriculum et d'évaluation semble améliorer les résultats scolaires en lecture, mathématiques et sciences.

1.2. New Public Management

Soulignons, comme l'ajoute Maroy (2022), que ce mouvement global visant à réformer les systèmes éducatifs trouve son inspiration dans deux sources principales. D'une part, il puise ses fondements dans la recherche en éducation portant sur les écoles et les pratiques pédagogiques efficaces. D'autre part, il est influencé par le concept de « new public management » (NPM), émergeant principalement en réponse aux critiques liées à l'inefficacité, la bureaucratie et le gaspillage des ressources au sein des administrations publiques.

Fondé sur des principes et des théories provenant de diverses disciplines, telles que les sciences économiques, le management, et le public choice, le New Public Management a vu le jour au début des années 1980 au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande. Par la suite, il s'est étendu dans la plupart des pays de l'OCDE, notamment les États-Unis, le Canada, l'Allemagne, la France, les Pays-Bas, et a également laissé son empreinte en Belgique avec son plan « Copernic » visant à moderniser l'Administration fédérale (Van Haepelen, 2012).

La New Public Management repose sur une triple critique de la manière dont les institutions publiques sont gérées par l'État (Dupriez & Franquet, 2013) :

1. Une gestion centralisée, jugée inadéquate aux spécificités locales et ne tenant pas compte de la connaissance de l'environnement par les acteurs locaux.
2. Une gestion centralisée inefficace, entravant les innovations.
3. Une gestion centralisée inefficace en termes de coûts et d'objectifs à atteindre.

À partir de cette critique, l'objectif du NPM est de décentraliser la gestion du système public afin de promouvoir une plus grande autonomie et responsabilisation des différents acteurs locaux dans leurs domaines de compétence (Dupriez & Franquet, 2013).

Dans ce contexte, certains systèmes éducatifs évoluent progressivement d'un modèle d'État éducateur à un modèle d'État évaluateur. Dans ce dernier cas, l'État réduit son rôle en tant que fournisseur ou prescripteur de services éducatifs, préférant se concentrer sur la définition d'objectifs, la contractualisation avec des opérateurs et l'évaluation de leur travail. Dans cette perspective, le recours à l'évaluation découle de l'autonomie accrue accordée aux acteurs locaux. En effet, l'État considère qu'il doit évaluer les résultats des stratégies mises en place par ces acteurs plus autonomes (Dupriez & Franquet, 2013).

Maroy (2008) constate une évolution des politiques éducatives qui tendent à s'orienter vers la doctrine du New Public Management (NPM), en mettant en lumière six tendances principales:

1. Accroître l'autonomie des établissements scolaires.
2. Trouver un juste équilibre entre centralisation et décentralisation.
3. Renforcer l'évaluation externe des établissements et du système éducatif.
4. Encourager ou assouplir la liberté de choix des écoles par les parents.
5. Élargir la diversité des offres scolaires.
6. Renforcer la régulation et le contrôle du travail des enseignants.

De plus, cette approche favorise un ensemble de réformes visant à accroître l'efficacité, la responsabilité et l'orientation vers les résultats au sein de l'administration publique. Pour ce faire, la privatisation, la concurrence, la décentralisation et l'externalisation de certains services publics sont promues, tout en cherchant à réduire le rôle de l'État dans ces domaines.

Cependant, dans les pays d'Europe continentale tels que la France et la Belgique, ce concept n'a pas été appliqué avec un accent aussi néolibéral, mais plutôt comme un moyen de rendre la bureaucratie publique plus efficace en accordant davantage d'autonomie aux gestionnaires tout en mettant l'accent sur l'évaluation et la reddition de comptes en matière de résultats. (Maroy, 2022)

Une étude de Lapuente et Van de Walle (2020) a examiné l'impact des réformes du NPM sur la qualité, l'efficacité et l'efficience des services publics. Basée sur des données provenant du COCOPS Top Public Executive Survey, une enquête menée auprès des hauts responsables gouvernementaux dans 18 pays européens, les résultats montrent que les effets des réformes NPM sont nuancés et dépendent du contexte administratif et politique. Bien que les réformes aient amélioré la transparence et l'efficacité, les attentes des citoyens restent souvent insatisfaites. Dans les pays nordiques, des bases institutionnelles solides ont permis une adoption réussie des réformes NPM, montrant que l'impartialité peut coexister avec l'efficacité managériale. La pandémie de covid-19 a souligné la nécessité de trouver un équilibre entre innovations managériales et valeurs publiques traditionnelles. Selon leur conclusion, les réformes NPM peuvent améliorer les services publics, mais leur succès dépend du contexte spécifique de chaque administration.

2. Changement de cap dans l'enseignement belge

2.1. Le Pacte d'Excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence en Fédération Wallonie-Bruxelles, une réforme systémique de l'enseignement, s'inscrit dans cette tendance internationale en promouvant une forme de régulation axée sur les résultats. Ce Pacte succède au Contrat pour l'École, une note gouvernementale établie en 2005.

C'est une vaste réforme initiée en décembre 2014 sous l'impulsion de la ministre de l'Éducation, Joëlle Milquet, et poursuivie par sa successeuse, madame Marie-Martine Schyns (Fédération Wallonie-Bruxelles, s. d.). Pour éclairer ce processus, un état des lieux approfondi de notre système éducatif a été réalisé par une entité externe. Cette démarche a permis d'ancrer la réforme du Pacte dans une analyse détaillée des fondements du système éducatif francophone belge, comme exposé dans l'avis n°1 de 2015 du Groupe central intitulé « Synthèse des travaux de la première phase du Pacte ». Ce diagnostic inclut divers éléments tels que la répartition des élèves et des enseignants, les données démographiques des écoles, les ressources financières, les résultats du test PISA 2012, et bien d'autres informations pertinentes. Sur cette base, des analyses approfondies ont été menées, mettant l'accent sur quatre axes thématiques principaux: « savoirs et compétences », « parcours des élèves », « acteurs impliqués » et « gouvernance » (FWB, 2015).

Pour aller plus loin, cinq axes articulent les stratégies du Pacte visant à rendre notre système éducatif à la fois plus efficace et plus équitable, clairement décrits dans l'avis n°3 de 2017 du Groupe central.

- Axe 1 : Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^e 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 accrue 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 socioprofessionnelle 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.

Comme le décrit Souto Lopez (2022), depuis la création de la Belgique, les principes régissant le système éducatif de la FWB ont évolué. Initialement basées sur la liberté d'organiser l'enseignement et de choisir l'établissement scolaire, les régulations ont favorisé la concurrence entre les écoles. Cependant, à partir du décret Missions (1997), une tendance à la centralisation a émergé, privilégiant la régulation par objectifs avec un accent sur l'efficacité. Cette approche évolue actuellement vers une décentralisation et une régulation axée sur les résultats. L'objectif déclaré est d'améliorer l'équité, l'efficacité et la qualité globale du système éducatif.

Hajji (2022) ajoute que, après plus de vingt-cinq ans de tentatives de réforme infructueuses pour améliorer les résultats scolaires et réduire les inégalités sociales, une nouvelle approche était nécessaire. Plutôt que de se limiter à des réformes structurelles globales, l'idée était d'orienter directement les actions concrètes des acteurs scolaires.

En 2015, dans la continuité du Pacte d'excellence, une révision de la gouvernance scolaire a été envisagée. Celle-ci est centrée sur la contractualisation entre le pouvoir subsidiant, d'une part, et chaque pouvoir organisateur et établissement, d'autre part. Grâce à leur responsabilisation et leur autonomie, les équipes éducatives des écoles élaborent ainsi des objectifs spécifiques conformes aux objectifs généraux de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), en fonction de la situation de chaque établissement (Souto Lopez, 2022). Ce processus constitue le cœur de notre étude : **la mise en place des plans de pilotage**, lesquels se transforment ensuite en contrats d'objectifs établis entre l'école et l'autorité publique.

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux pays ont adopté cette forme de gouvernance novatrice qui repose sur la mise en œuvre de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des organisations et des acteurs scolaires (Maroy & Voisin, 2013). Ce processus vise à sensibiliser les équipes aux lacunes identifiées, les incitant ainsi à choisir celles qu'elles s'engagent à améliorer en tenant compte de la cohérence, de la faisabilité et de l'efficacité. En examinant les données de leur école, comparées à celles d'autres établissements (telles que les résultats des évaluations externes et d'autres indicateurs quantitatifs), les équipes éducatives déterminent des objectifs spécifiques. Comme le soulignent Mons et Dupriez (2010), cela implique de confronter les acteurs du système éducatif aux résultats de leurs actions. Par conséquent, il est crucial que les enseignants comprennent les standards et leur application afin de développer leur professionnalisme.

Le plan de pilotage illustre clairement l'influence croissante du New Public Management dans divers secteurs de l'administration publique. Comme l'ont souligné Dupriez et Franquet (2013), cela implique une évolution des structures du système, avec pour objectif de donner aux acteurs locaux et régionaux plus d'autonomie et de responsabilités dans la gestion des compétences qui leur sont attribuées. Dans le cadre des politiques de reddition de comptes, le modèle de l'État évaluateur se développe progressivement au sein de la FWB. La responsabilisation « douce », basée sur la réflexion de l'enseignant pour améliorer son travail, a évolué vers une approche plus contraignante et renforcée grâce à la contractualisation entre les autorités publiques (la FWB) et les équipes éducatives (Maroy & Voisin, 2014).

Maroy et Voisin (2014) avancent que la perte de confiance du public dans le jugement des professionnels, notamment des enseignants, a conduit à un changement de paradigme dans la gouvernance des services publics, favorisant une approche de gestion similaire à celle du secteur privé. Ainsi, la régulation bureaucratique-professionnelle a cédé la place à une régulation néolibérale.

Simultanément, l'évolution de la gouvernance du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles se caractérise par une augmentation notable de l'autonomie des établissements scolaires et, par extension, de leurs acteurs. Cette autonomie est accompagnée d'une responsabilisation accrue quant à la manière de gérer tous les aspects nécessaires pour garantir l'efficacité et l'équité de l'école (Maroy & Voisin, 2014). Cela englobe non seulement la gestion des ressources humaines, matérielles, spatiales et temporelles, mais aussi la mise en place de formations adaptées (FWB, 2017) et l'orientation pédagogique en fonction du profil des élèves et des attentes des parents (Maroy & Voisin, 2014).

2.2. Le plan de pilotage

En mettant les enseignants au cœur du processus et en leur permettant d'élaborer un plan de pilotage personnalisé adapté à la réalité spécifique de leur établissement, on les engage à assumer une responsabilité accrue. En effet, ils doivent rendre compte des stratégies mises en œuvre pour atteindre les objectifs qu'ils ont définis. Cette approche témoigne d'une évolution vers une gestion de plus en plus contractuelle des écoles. Tous les objectifs établis par les équipes seront évalués de manière quantitative, et les résultats des élèves seront comparés pour déterminer dans quelle mesure chacun des objectifs a été atteint.

En effet, la réforme des plans de pilotage, telle qu'évoquée dans l'étude de Michiels (2019), introduit un nouveau rapport à l'autorité dans le domaine de l'enseignement. Elle se base sur la création, la négociation et l'évaluation régulière d'un contrat qui engage les équipes éducatives envers leur pouvoir organisateur (PO) et les autorités publiques. D'ailleurs, le délégué au contrat d'objectifs (DCO) est un représentant du pouvoir subsidiant, jouant un rôle clé dans le pilotage du système scolaire. Il assure la liaison entre les écoles et l'administration, garantit l'efficacité des plans, évalue leur mise en œuvre, suit les écoles en difficulté et maintient la cohérence des contrats. Et un directeur de zone (DZ) coordonne les DCO (SeGEC, 2019).

Ce nouveau modèle de gestion des établissements vise à atteindre les objectifs définis par le Pacte en mobilisant chaque établissement et chaque équipe pédagogique à travers l'élaboration d'un plan de pilotage spécifique à chaque école. Ce changement de « gouvernance » nécessite une organisation globale qui implique une clarification des rôles de chaque intervenant. À cet égard, l'avis n°1 du Groupe central (2015) précise les attentes en matière d'autonomie et de responsabilisation de chaque acteur. Il annonce que le pilotage du système éducatif reposera sur les données des écoles, un renforcement des évaluations externes, ainsi que sur une « régulation des choix scolaires » (p.43).

Ce contrat est principalement élaboré par la direction de l'école et son équipe, qui effectuent un état des lieux de ce que l'école produit, en utilisant des indicateurs spécifiques. Il laisse à priori aux équipes une certaine autonomie pour analyser leur situation spécifique et définir leurs propres objectifs. Les plans de pilotage impliquent donc, théoriquement, à la fois une reddition de comptes et la reconnaissance des besoins, des difficultés et des caractéristiques locales de chaque école (Michiels, 2019).

Pour aider à cette réalisation, au sein de la plupart des établissements scolaires, particulièrement sous l'impulsion des conseillers pédagogiques des fédérations de pouvoirs organisateurs (PO), certains enseignants se mobilisent en formant des petits groupes de volontaires, communément appelés « comités de pilotage » (Copi). Ces comités sont souvent configurés pour refléter la structure interne de l'institution, couvrant différents niveaux tels que le degré inférieur, le degré supérieur, ou les éducateurs (Keukeleire, 2022).

Le Copi joue un rôle essentiel dans la préparation et l'accompagnement du processus de réforme éducative. Il opère en tant qu'interface entre la direction de l'établissement et l'ensemble de l'équipe pédagogique. Parfois, un membre du PO se joint à cette dynamique de collaboration. Et certains enseignants bénéficient d'heures NTPP supplémentaires, incluses dans leur emploi du temps pour cette tâche. Précisons que le NTPP est le « nombre total de périodes professeurs » dont chaque école dispose en fonction du nombre d'élèves qui y sont inscrits (Doray & Maroy, 2001). Ce modèle s'ancre dans un « leadership partagé » avec les directions, renforçant ainsi la coopération au sein de l'équipe pédagogique (Keukeleire, 2022).

De plus, pour soutenir ces démarches, les Fédérations de PO (SeGEC, CECP, CPEONS, FELSI et WBE), ou réseaux d'enseignement, ont reçu les moyens nécessaires pour engager des conseillers pédagogiques, disponibles sur demande, afin d'accompagner les établissements dans la création de leur plan de Pilotage. Les directions quant à elles jouent un rôle central qui recouvre de nombreuses exigences en termes de formation, d'information, d'intégration d'acteurs, d'animation et d'organisation (Michiels, 2019).

3. Problématique

Les plans de pilotage incarnent la mise en œuvre des réformes éducatives axées sur la responsabilisation et la reddition des comptes au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces plans, se traduisant par des contrats d'objectifs entre les écoles et les autorités publiques, visent à définir des objectifs spécifiques alignés avec les orientations générales de l'éducation. Comme nous venons de le voir, leur but affiché est d'accroître l'engagement des parties prenantes et de

promouvoir l'amélioration du système éducatif en mettant l'accent sur l'efficacité, l'efficience et l'équité. Cependant, bien que ces plans soient théoriquement élaborés par les écoles elles-mêmes, il est essentiel de questionner la véritable liberté d'action conférée aux établissements dans ce processus.

La contradiction entre une réforme imposée « d'en haut » et l'objectif de favoriser des initiatives émanant « du bas » met en lumière un décalage entre le cadre formel de la réforme et les intentions politiques d'origine. Il est crucial d'examiner ce décalage et les défis inhérents à la mise en œuvre de cette réforme complexe. Malgré l'affirmation d'un principe d'autonomie, la réglementation pourrait la limiter et soulève des questions sur les contraintes législatives et administratives. Les établissements scolaires, en théorie libres de définir leurs objectifs et méthodes, pourraient se trouver contraints par des directives rigides ou des standardisations restreignant leur marge de manœuvre et leur capacité d'innovation.

L'approche des sciences politiques et des politiques publiques peut offrir une perspective intéressante sur cette réforme souvent analysée sous le prisme des sciences de l'éducation. Cependant, il est trop tôt pour évaluer l'efficacité globale de la réforme. Ce qui nous intéresse particulièrement, c'est de questionner la liberté d'action et la marge de manœuvre des comités de pilotage (Copi) des écoles.

Par conséquent, nous posons la question : **Dans le cadre de l'autonomie annoncée par la réforme, quelle est la marge de manœuvre du comité de pilotage des écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles dans la réalisation des plans de pilotage ?**

Cadre théorique

Ce chapitre revêt le socle conceptuel sur lequel repose ce mémoire de recherche. Dans un premier temps, il explore diverses approches en matière de politiques publiques qui pourraient éclairer l'analyse de la réforme des plans de pilotage, avant de justifier notre choix de nous appuyer sur la théorie de Lipsky. Ainsi, ce chapitre développe l'armature théorique qui soutient cette étude, en mettant en lumière les concepts qui en découlent et en débouchant sur deux hypothèses.

1. Analyse des politiques publiques

Dans le contexte des politiques publiques, plusieurs théories et auteurs semblent pertinents pour analyser la réforme des plans de pilotage décrite dans le chapitre précédent. Nous examinons trois de ces approches afin de justifier la pertinence de notre choix final pour répondre au mieux à la question de recherche.

1.1. L'analyse cognitive

L'approche cognitive des politiques publiques considère que les politiques publiques visent à construire des cadres d'interprétation du monde plutôt qu'à simplement résoudre des problèmes, apportant ainsi des éléments de réponse supplémentaires (Muller, 2000). Contrairement aux recherches qui expliquent l'action publique par la confrontation des intérêts, l'analyse cognitive regroupe des études qui se concentrent sur les idées, les discours et les récits. Ces travaux, bien que variés, s'accordent à dire que pour comprendre les dynamiques entre les acteurs politiques, il est essentiel de les replacer dans un processus plus large de construction de cadres cognitifs et normatifs (Muller, 2005).

Plus précisément, l'analyse cognitive des politiques publiques se focalise spécifiquement sur les aspects cognitifs qui sous-tendent les processus décisionnels et les interactions entre les acteurs politiques. Elle englobe l'examen des croyances partagées, des paradigmes, des référentiels et des systèmes de valeurs qui influencent les choix politiques. Les chercheurs en analyse cognitive scrutent les discours des acteurs pour comprendre leur contribution à la formation des politiques publiques et à la genèse de consensus ou de conflits sur des questions données (Gardon et al., 2020).

Les approches cognitives visent à démontrer que les politiques publiques vont au-delà de la simple agrégation des intérêts, et qu'elles façonnent des cadres, des références, des médiations, etc. Elles partent du postulat qu'il existe des valeurs et des principes qui définissent une vision

du monde. Pour les partisans de l'analyse cognitive, ce sont les croyances partagées qui fournissent la principale cohésion politique. La convergence de sens faciliterait la mise en œuvre des réformes des politiques publiques (Gardon et al., 2020).

En appliquant cette théorie à la réforme des plans de pilotage, il serait possible d'analyser comment les acteurs impliqués dans ce processus appréhendent les objectifs, les mécanismes et les résultats attendus de ces plans. En comprenant les perceptions, les croyances et les valeurs des acteurs concernés par la réforme des plans de pilotage, une meilleure compréhension des dynamiques politiques et des enjeux associés à la mise en œuvre de ces politiques éducatives pourrait être obtenue. Cela est intéressant, mais ne semble pas apporter les concepts nécessaires pour répondre à notre problématique et ainsi comprendre quelle est la marge de manœuvre des acteurs impliqués dans le plan de pilotage.

1.2. L'approche par les instruments

Les instruments des politiques publiques désignent les outils et mesures employés par le gouvernement pour mettre en œuvre ses politiques publiques (Bherer, 2011). L'analyse de ces instruments offre un moyen précieux d'appréhender le changement, allant au-delà des seuls choix et discours des acteurs politiques. Cette approche fournit une autre perspective méthodologique pour explorer l'action publique, en mettant l'accent sur l'observation et l'analyse de dimensions souvent subtiles, mais importantes. Elle invite à une compréhension concrète de l'action publique, en examinant les outils spécifiques utilisés par les décideurs pour influencer les comportements individuels, groupaux et organisationnels dans la société (Lascoumes & Simard, 2011).

Comme le décrivent Lascoumes et Simard (2011), l'approche par les instruments invite également à une réévaluation, voire une réinterprétation des décisions politiques. En effet, les instruments matérialisent les intentions des décideurs et permettent de distinguer l'innovation réelle du simple recyclage ou des mesures partielles. Cette analyse contribue à deux domaines clés.

Premièrement, en sociologie politique, elle permet de saisir l'évolution des relations entre gouvernants et gouvernés à travers des manifestations concrètes de l'action publique. L'instrumentation éclaire les transformations de l'État, en particulier dans la tension entre contrainte et incitation, et nourrit la réflexion sur les régimes politiques au-delà des divisions sectorielles traditionnelles.

Deuxièmement, dans une perspective internationale, l'étude du transfert des instruments offre un cadre pour comprendre la circulation des idées et des modèles, ainsi que les processus d'appropriation et de réinterprétation.

Les chercheurs qui adoptent cette approche analysent les caractéristiques, les effets et les implications des divers instruments d'action publique, tels que la législation, la régulation, les incitations financières, la gouvernance en réseau, l'information, la persuasion et la délibération (Lascoumes & Simard, 2011). Chaque instrument constitue d'abord la réalisation d'une théorie et comporte en lui une série de contraintes imposées aux acteurs (Lamb, 2022).

Appliquée à la réforme des plans de pilotage, cette approche permettrait une analyse approfondie des instruments et dispositifs utilisés pour superviser, évaluer et réguler les performances des établissements scolaires. Cependant, dans notre étude, nous nous concentrons sur la liberté d'action des acteurs de terrain plutôt que sur le plan de pilotage lui-même.

1.3. La « street-level bureaucracy » (perspective adoptée)

L'approche de Michael Lipsky, connue sous le nom de « street-level bureaucracy » ou « bureaucratie de proximité », constitue le fondement théorique de cette étude. Cette théorie est particulièrement pertinente pour analyser la marge de manœuvre des enseignants, en se concentrant sur leur pouvoir discrétionnaire.

Notre approche se démarque en se concentrant sur la manière dont les politiques publiques sont mises en œuvre et adaptées sur le terrain et spécifiquement sur la compréhension des contraintes et des marges de manœuvre des acteurs (les enseignants) qui sont en interaction directe avec les citoyens (les élèves). Contrairement aux approches centrées sur les outils de politique publique ou les idées influençant la formulation des politiques, nous analysons concrètement la liberté d'action.

Comme souligné dans le premier chapitre, il est pertinent d'interroger la marge de manœuvre des enseignants dans leur capacité à innover et à adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves et de l'école, un enjeu central de la réforme éducative en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le plan de pilotage promeut l'autonomie des écoles. Elle implique la liberté d'accomplir des tâches tout en respectant des directives. La marge de manœuvre, en revanche, représente la liberté de s'écarter du cadre formel et d'agir selon son propre jugement. Par exemple, un directeur pourrait choisir d'adopter six objectifs au lieu des trois prescrits, illustrant ainsi

l'ajustement des actions en fonction des besoins locaux. Cette latitude permet de développer des approches et priorités propres, essentielles pour adapter les réformes aux contextes spécifiques. Lipsky fournit ainsi les outils nécessaires pour analyser cette marge de manœuvre, offrant une compréhension approfondie de la liberté d'action accordée aux enseignants dans leur travail quotidien.

Sa théorie se focalise sur le rôle de l'individu au sein de l'administration publique, en mettant particulièrement l'accent sur les acteurs de première ligne, qualifiés de « street-level bureaucrates » ou « bureaucrates de proximité ». Comme Sauviat (2023) l'explique, le concept de « street-level bureaucracy » peut être compris littéralement comme une « bureaucratie de rue », c'est-à-dire une bureaucratie en contact direct avec le public, fonctionnant en proximité géographique et relationnelle. Selon Lipsky, auteur de l'ouvrage « Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services », initialement publié en 1980 et mis à jour en 2010, ce domaine englobe les organismes publics ou gouvernementaux financés par l'État. Ces acteurs sont positionnés entre les décideurs politiques ou les gestionnaires publics d'un côté, et les citoyens, les bénéficiaires ou les usagers de l'autre.

Ils appartiennent à une catégorie d'agents qui jouissent d'une certaine marge de manœuvre en ce qui concerne la prestation de services publics ou l'application de sanctions. L'auteur soutient que ces exécutants sont tenus d'appliquer les règles, de se conformer aux lois et aux politiques publiques établies par les représentants du peuple. Toutefois, dans certaines situations, ces acteurs de première ligne peuvent contourner ces règles en utilisant leur pouvoir discrétionnaire. Ils englobent des professions telles que les enseignants, les policiers, les juges, les travailleurs sociaux et les professionnels de la santé, parmi d'autres.

Lipsky identifie trois caractéristiques des « bureaucrates de proximité » : ils sont en contact direct et régulier avec les citoyens, travaillent au sein de la fonction publique, et disposent d'un pouvoir discrétionnaire significatif dans l'application des règles et des politiques.

Dans notre étude, nous examinons le personnel des écoles engagé dans le plan de pilotage, plus précisément le comité de pilotage. Cela inclut essentiellement la direction, les enseignants et les éducateurs. Les enseignants, en interaction fréquente avec élèves et parents, jouissent d'un pouvoir discrétionnaire important dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Les éducateurs, par leur proximité avec les élèves, jouent également un rôle clé. Les directions scolaires, en contact direct avec la communauté, exercent également un pouvoir discrétionnaire dans la gestion et la direction de l'établissement, y compris dans la mise en œuvre des plans de

pilotage. Ainsi, tous ces acteurs se positionnent comme des bureaucrates de proximité, traduisant les politiques éducatives en actions concrètes.

Ensuite, Lipsky (2010) met en évidence le fait que les individus qui rejoignent le service public le font avec l'intention de servir la communauté et sont guidés par de nobles idéaux, notamment l'équité envers les citoyens. Cependant, ces idéaux sont souvent confrontés à la réalité du terrain. Cette position paradoxale des acteurs, qui sont à la fois entravés par les contraintes de la bureaucratie (règles, hiérarchie, structure, etc.) et dotés d'une autonomie grâce à leur pouvoir discrétionnaire, est motivée par deux raisons fondamentales. La première est qu'ils interagissent directement avec les usagers ou citoyens, répondant à leurs besoins en allouant ou redistribuant des ressources. La seconde raison réside dans leur rôle de contrôle social, contribuant ainsi aux décisions publiques et à la mise en œuvre des directives administratives. Du fait de leur proximité avec les bénéficiaires, ils sont souvent contraints de baser leurs décisions sur des considérations personnelles, tenant compte du vécu et de la singularité de chaque individu. Cela les amène parfois à entrer en conflit ou à rencontrer des difficultés à concilier cette approche individualisée avec la perspective standardisée et impersonnelle qui prévaut dans le fonctionnement et les règles bureaucratiques courantes. Par conséquent, les fonctionnaires de terrain se trouvent fréquemment dans la nécessité d'ajuster leur comportement professionnel (Sauviat, 2023).

De plus, la « bureaucratie de rue » doit être comprise dans son contexte, où les conditions de travail influencent fortement le rôle des bureaucrates de première ligne. Lipsky (2010) souligne que ces acteurs, souvent confrontés à un manque de ressources, voient leur perception des problèmes et l'élaboration de solutions impactées. Les ressources attribuées sont souvent insuffisantes pour satisfaire la demande, et les agents sur le terrain se trouvent confrontés à une situation complexe marquée par une forte incertitude quant aux besoins des administrés.

Dans ce contexte, les bureaucrates de rue font face à des dilemmes de rôles. Ils doivent fournir des réponses rapides et optimales malgré des moyens limités, tout en respectant les décisions législatives et les besoins des citoyens. Pour éviter d'apparaître indécis ou incompetents, ils mobilisent leur pouvoir discrétionnaire et leur autonomie, assumant ainsi un rôle de décideurs politiques (Sauviat, 2023).

En somme, la perspective de Lipsky souligne que les acteurs de première ligne aspirent à maintenir des idéaux élevés en matière de service public et qu'ils jouent un rôle clé dans la mise en œuvre des politiques publiques, tout en évoluant dans un environnement soumis à des

pressions hiérarchiques et réglementaires. En utilisant la théorie de la « street-level bureaucracy », nous pouvons alors analyser la marge de manœuvre dont dispose l'équipe éducative dans le contexte de la réforme des plans de pilotage, qui prévoit une certaine autonomie pour chaque établissement. Cette marge de manœuvre sera explorée en tenant compte du concept de pouvoir discrétionnaire et des mécanismes d'adaptation qui en découlent.

2. Concepts théoriques

2.1. Le pouvoir discrétionnaire

Comme décrit précédemment, en raison de la nature de leur activité au sein de l'administration publique, les bureaucrates de proximité détiennent un pouvoir discrétionnaire significatif. Cette faculté découle en partie d'une asymétrie d'information en leur faveur, laquelle les place dans une position d'avantage vis-à-vis de leur hiérarchie et des usagers-citoyens. De plus, ils jouissent d'une autonomie décisionnelle lors de l'exécution de leurs rôles.

Selon Dubois (2010), le pouvoir discrétionnaire des bureaucrates de rue est reconnu juridiquement comme étant « le pouvoir [...] d'agir en se fondant sur sa propre appréciation, au-delà donc d'une simple application des règles, mais en restant néanmoins dans un cadre légal ». Cette première conception met en évidence l'aspect de l'appréciation au sein du pouvoir discrétionnaire. Lipsky (2010) et d'autres penseurs, tels que Buffat, Hill et Hupe (2016), ont exploré d'autres dimensions importantes du pouvoir discrétionnaire. Selon leur perspective, le deuxième sens renvoie à la capacité de prendre des décisions de manière autonome, sans supervision hiérarchique. Le troisième sens implique la prise de décisions en élaborant ses propres normes lorsqu'aucune règle prédéfinie n'existe. Mais lorsque celles-ci existent, il revient au fonctionnaire de les interpréter.

Le pouvoir discrétionnaire est un concept complexe et multidimensionnel qui trouve ses origines dans les travaux de Michael Lipsky (2010). Il caractérise la discrétion comme un outil essentiel pour les acteurs de première ligne, leur permettant de façonner leurs réponses face aux pressions environnementales. Et comme démontré par Lipsky (2010), la latitude décisionnelle dont ils disposent dans l'application des lois, ainsi que la possibilité de créer leurs propres normes de travail grâce à cette marge discrétionnaire, explique pourquoi les pratiques institutionnelles peuvent différer des objectifs politiques officiellement définis.

En raison de la nature intrinsèquement relationnelle de leur travail, les bureaucrates de rue sont fréquemment confrontés à l'obligation d'adapter, voire de déroger, aux normes établies par les politiques administratives. Cette nécessité découle des situations uniques auxquelles sont

confrontés les administrés, requérant des décisions au cas par cas. Par conséquent, ils sont contraints de prendre des décisions relevant nécessairement de leur pouvoir discrétionnaire, influencé par leur personnalité, leurs préférences personnelles et leur liberté d'action et de jugement, soulevant ainsi une réflexion sur leur propre rôle. Cette utilisation de la discrétion peut entraîner des actions non autorisées, dont l'équité pour les administrés peut faire l'objet de débats et poser des problèmes. Car elle s'écarte des objectifs standardisés et rationalisés, altérant potentiellement les résultats des organismes publics ou gouvernementaux. Cependant, il convient de noter que ces travailleurs reconnaissent généralement l'autorité de leur hiérarchie, même si, dans certaines situations, l'exercice de leur pouvoir discrétionnaire peut revêtir une connotation négative, se traduisant par un refus de travailler ou un ralentissement du traitement des dossiers (Soulet, 2019).

En somme, les bureaucrates de rue disposent d'une marge de manœuvre pour prendre des décisions à leur discrétion, tant que ces décisions respectent le cadre légal établi. C'est-à-dire qu'ils ont un ensemble de possibilités grâce auquel ils peuvent faire face à une situation donnée, une liberté d'action (Pic, 2020).

Il convient d'ajouter que le pouvoir discrétionnaire peut être exercé tant au niveau individuel que collectif. Dans notre situation, le Comité de pilotage (Copi), une équipe qui se rassemble autour d'un objectif commun lié aux plans de pilotage, peut mettre en œuvre un pouvoir discrétionnaire collectif en tirant parti de leurs compétences. Ils prennent des décisions collégiales pour atteindre leurs objectifs et faire valoir leurs intérêts organisationnels. (Weill, 2015)

Néanmoins, selon l'analyse de Lipsky (2010), l'utilisation du pouvoir discrétionnaire varie en fonction de trois catégories de facteurs. Le premier concerne l'individu et englobe des éléments tels que l'âge et le genre, mais aussi l'impact de la socialisation professionnelle, l'expérience au travail, les formations professionnelles, et d'autres aspects personnels. Le deuxième facteur est d'ordre organisationnel, incluant les ressources disponibles et le mode de fonctionnement au sein du service public. Enfin, le dernier facteur est institutionnel, et englobe notamment le cadre politique dans lequel les agents évoluent, renvoyant au cadre formel.

Prenons des exemples plus concrets qui s'intègrent dans le contexte scolaire. L'autrice de Keukeleire (2022) nous apporte des pistes. Sur base de témoignages d'enseignants, elle met notamment en évidence plusieurs facteurs qui interviennent dans la réalisation des plans de pilotage : les moyens alloués, la longueur du processus, la participation de certains enseignants, la mise en place d'un travail collaboratif, etc. D'autres éléments concrets abordés dans l'article

apparaissent aussi pertinents : l'expérience en enseignement, le niveau de sociabilité, l'attitude envers le changement, l'adhésion des enseignants à la réforme, l'existence d'un travail collaboratif préexistant.

L'essai de réflexivité collective du CGé sur les plans de pilotage (2019) est également une source intéressante pour identifier des facteurs propres au milieu scolaire et intervenant dans le cadre la réforme comme le temps disponible, le niveau de soutien du pouvoir organisateur, les outils disponibles, le niveau de formation des enseignants.

En résumer, les facteurs individuels tels que l'expérience en enseignement, les pratiques, l'attitude envers le changement, le niveau de sociabilité, le niveau de formation, l'adhésion à la réforme; les facteurs organisationnels tels que la participation des enseignants, l'existence d'un travail collaboratif, la prise de décisions, la délégation des tâches, l'organisation des évaluations, le temps disponible ; et les facteurs institutionnels tels que les ressources et moyens disponibles, les outils disponibles, le niveau de soutien du pouvoir organisateur, le niveau d'exigence du DCO, le cadre légal, l'autonomie sont susceptibles d'influencer l'utilisation du pouvoir discrétionnaire. D'autres éléments viendront naturellement s'ajouter à notre étude, mais cette première démarche nous offre une base théorique solidement ancrée dans le contexte examiné.

En outre, il convient de noter que l'utilisation du pouvoir discrétionnaire n'est pas uniforme, et Lipsky met en évidence que son ampleur dépend en grande partie de la nature de la tâche à accomplir. Plusieurs paramètres expliquent pourquoi certaines tâches requièrent un degré variable de discrétion. Ceux-ci comprennent, entre autres, la nature des tâches, le cadre réglementaire en vigueur, ainsi que les mécanismes de contrôle mis en place, tous jouant un rôle dans la détermination du niveau de discrétion exercé. Dans notre cas, nous nous référons au contexte des plans de pilotage, de chaque phase de construction et des exigences qui y sont associées. En ce qui concerne les mécanismes de contrôle, il convient notamment de prendre en compte le suivi exercé par le délégué au contrat d'objectif (DCO).

2.2. Les mécanismes d'adaptation

Enfin, pour être complet, la théorie de la « street-level bureaucracy » engendre un autre concept, à savoir les « coping mechanisms » ou « mécanismes d'adaptation ».

À l'origine, le concept de « coping » relève du domaine de la psychologie, attribué à Lazarus et Folkman, qui le définissent comme « L'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou

dépassent les ressources d'un individu » (Mariage, 2001). Afin de réduire le stress lié à leur travail, les individus mettent en œuvre divers mécanismes d'adaptation.

Tummers et al. (2015) expliquent que Lipsky a adapté ce concept de « coping » en s'inspirant du travail de Richard Lazarus et Folkman. Ses recherches mettent en lumière l'une des principales raisons pour lesquelles un acteur de première ligne est confronté à des pressions, à savoir l'insuffisance des ressources organisationnelles, qu'elles soient d'ordre humain ou financier.

Ces deux auteurs citent également les travaux de Hill, Hupe, Winter et Lipsky, qui mettent en évidence divers types de mécanismes d'adaptation, considérés comme des stratégies, telles que l'acceptation ou la confrontation, le détachement ou le soutien émotionnel, ainsi que la hiérarchisation des priorités.

Donc, d'une part, le pouvoir discrétionnaire fait référence à la latitude, la liberté et la marge de manœuvre dont disposent les fonctionnaires lorsqu'ils prennent des décisions dans le cadre de leurs responsabilités professionnelles. Il s'agit de la capacité des agents publics à interpréter et à appliquer les politiques, les règlements et les lois, ainsi qu'à prendre des décisions en fonction de leur propre jugement, de leur expérience et du contexte spécifique de la situation.

Quant aux mécanismes d'adaptation, d'autre part, ce sont les stratégies ou les tactiques que les fonctionnaires utilisent pour faire face aux contraintes, aux dilemmes et aux pressions auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils exercent leur pouvoir discrétionnaire. Ces mécanismes peuvent inclure des choix pragmatiques, des compromis, des raccourcis, des négociations informelles, des ajustements non officiels, et d'autres approches pour gérer des situations complexes. Les mécanismes d'adaptation sont des réponses pratiques aux défis du travail des fonctionnaires.

3. Hypothèses

Nous sommes désormais en mesure de formuler deux hypothèses :

Les facteurs individuels, organisationnels et institutionnels déterminent le pouvoir discrétionnaire du comité de pilotage dans la réalisation du plan de pilotage. En d'autres termes, la capacité des membres à exercer leur pouvoir discrétionnaire et à prendre des décisions autonomes est modulée par ces facteurs.

Les contraintes, les dilemmes et les pressions déterminent les mécanismes d'adaptation du comité de pilotage dans la réalisation du plan de pilotage. En d'autres termes, les stratégies et

actions adoptées par les membres du comité de pilotage pour surmonter ces défis dépendent de la nature et de l'intensité des contraintes.

Ces hypothèses guideront notre analyse qui prendra la forme d'une analyse thématique des données qualitatives recueillies auprès des membres des comités de pilotage dans diverses écoles.

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous explorerons en détail la méthodologie sous-tendant notre étude, qui constitue le cœur de notre recherche. La méthodologie choisie revêt une grande importance dans la mesure où elle détermine la manière dont nous collectons, analysons et interprétons les données, tout en visant à répondre aux questions de recherche posées. Ce chapitre est divisé en trois sections, chacune contribuant à éclairer la démarche adoptée pour mener à bien notre étude.

1. Collecte des données

Les chercheurs disposent de deux orientations méthodologiques, qualifiées de quantitative et qualitative. Le choix entre ces deux approches dépend des objectifs de l'enquête. La démarche quantitative se concentre sur la recherche de ce qui « prédispose », tandis que la démarche qualitative explore ce qui « pousse à » (Blanchet & Gotman, 1992). Autrement dit, l'approche quantitative implique l'utilisation de données souvent organisées sur un large échantillon d'individus, ce qui permet de mesurer des phénomènes et d'évaluer les relations entre différents facteurs. En revanche, l'approche qualitative se concentre sur l'analyse de matériaux généralement non structurés (comme des textes ou des discours) provenant d'un petit nombre d'individus, ce qui permet de saisir des perceptions complexes et de comprendre en profondeur une situation spécifique (Coron, 2020). Dans ce cas, l'orientation choisie est la démarche qualitative, car l'objectif est d'analyser les processus en cours et les justifications fournies par les acteurs sociaux. L'intention est d'explorer un phénomène en profondeur, d'appréhender les détails et les nuances, et d'acquérir une compréhension approfondie des expériences individuelles.

L'approche qualitative repose principalement sur deux techniques : l'observation directe et l'entretien. L'observation exige que l'observateur s'immerge dans le contexte de la situation qu'il étudie, vivant ainsi la principale tendance culturelle de cette réalité (Laplantine, 1996).

En ce qui concerne la méthode d'entretien, elle consiste à recueillir des discours à travers une interaction entre le chercheur et l'individu interrogé. Plusieurs types d'entretiens sont utilisés : l'entretien non directif, souvent utilisé dans les études de cas pour obtenir des informations approfondies sur un petit nombre de cas (Bertaux, 2010) ; l'entretien semi-directif ou semi-dirigé, où le chercheur utilise un guide d'entretien flexible et suit la conversation de la personne interrogée ; enfin, l'entretien directif ou structuré (Blanchet & Gotman, 1992), qui suit un ensemble de questions prédéfinies et permet une analyse plus quantitative des données qualitatives (Sauvayre, 2013).

Dans cette étude, l'utilisation d'entretiens semi-directifs a été privilégiée, afin de guider les personnes interrogées vers les sujets d'intérêt tout en leur laissant l'opportunité d'exprimer des éléments inattendus au fur et à mesure de la conversation. Cette approche offre un équilibre entre structure et flexibilité, permettant d'aborder un large éventail de thèmes à travers des questions ouvertes, tout en donnant la liberté à l'interviewé d'explorer des situations spécifiques. L'entretien semi-directif offre l'occasion également à l'intervieweur d'approfondir certains sujets si nécessaire. Cette méthodologie est précieuse car elle permet de recueillir des données directes de première main auprès des acteurs impliqués dans les plans de pilotage. Cependant, un guide d'entretien est nécessaire pour guider la conversation.

La construction du guide d'entretien consiste alors en un travail de questionnement visant à préciser la question de recherche. Elle oblige à définir plus précisément ce que l'on cherche à comprendre et à dépasser les limites de la connaissance préalable sur le sujet. Cela implique de formuler la première question de manière à solliciter l'opinion de la personne interrogée plutôt que des informations générales, comme le recommande Sophie Duchesne (1997). Pour les autres questions, il est généralement conseillé de privilégier celles qui sollicitent des idées personnelles en utilisant des formulations telles que « Selon vous... » ou « Pour vous... » (Sauvayre, 2013).

Dans le cadre de cette étude, dans un premier temps, la démarche consiste à élaborer une étude approfondie de la création du plan de pilotage ainsi que de la précision de chaque étape.

Dans un second temps, pour la collecte de données, le processus se poursuit par l'établissement d'un premier contact avec la direction de l'école. Cette première étape vise à établir un lien de confiance et à obtenir une vision globale de la situation. Ensuite, les membres de l'équipe éducative impliqués dans le cadre du plan de pilotage, ou plus spécifiquement membre du Copi, seront interrogés dans la limite du possible. Et pour garantir l'intégrité des données et une

analyse précise, chaque entretien sera enregistré au moyen d'un dictaphone et de manière anonyme.

En outre, l'entretien s'articule autour des facteurs individuels, organisationnels et institutionnels, ainsi que des potentielles contraintes identifiées dans le contexte des plans de pilotage, comme décrit dans le chapitre du cadre théorique. Cependant, il convient de noter que les questions doivent rester suffisamment ouvertes pour permettre aux personnes interrogées de mettre en évidence d'autres situations et d'autres facteurs qui pourraient influencer ou non l'utilisation de leur pouvoir discrétionnaire. L'objectif est d'étudier l'utilisation de ce pouvoir dans les conditions de la réforme afin de tirer des conclusions sur la marge de manœuvre des acteurs.

Ainsi les indicateurs de l'utilisation du pouvoir discrétionnaire à travers les discours des interviewés comprennent les faits :

- D'appréciation (agir en se fondant sur sa propre appréciation),
- D'interprétation (une interprétation personnelle des règles),
- De prise de décisions autonomes (sans supervision hiérarchique)
- Et de création de normes propres (lorsqu'aucune règle prédéfinie n'existe)

D'autre part, les indicateurs des mécanismes d'adaptation comprennent les stratégies ou les tactiques que les fonctionnaires utilisent pour faire face aux contraintes, aux dilemmes et aux pressions auxquels ils sont confrontés lorsqu'ils exercent leur pouvoir discrétionnaire.

- L'acceptation ou la confrontation
- Le détachement ou le soutien émotionnel
- La hiérarchisation des priorités

Cela peut s'exprimer à travers des choix pragmatiques, des compromis, des raccourcis, des négociations informelles, des ajustements non officiels, et d'autres approches pour gérer des situations complexes.

2. Échantillon

Pour cette étude, l'échantillon sélectionné se compose d'écoles secondaires ayant joué un rôle pionnier dans l'implémentation de ces plans, en participant activement à toutes les phases, y compris l'évaluation intermédiaire de 2023. Cette sélection a été réalisée en s'appuyant sur la base de données établie par la doctorante Noémie Godenir, qui mène également des recherches sur les plans de pilotage, ainsi que sur l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 12 décembre 2018

déterminant la première cohorte des établissements scolaires devant établir un plan de pilotage en vue de la conclusion d'un contrat d'objectifs et listant les écoles de la première vague.

Au-delà des variations inhérentes à chaque établissement, telles que la localisation géographique, la taille de l'école et le profil démographique de ses élèves, une distinction a été opérée en fonction de l'affiliation à différents réseaux d'enseignement. Trois réseaux principaux ont ainsi été représentés dans notre échantillon : le SeGEC, le FELSI et le WBE, chacun ayant une approche et une relation propre avec leurs écoles.

Les entretiens, quant à eux, se font avec des membres clés de l'équipe pédagogique impliqués directement dans la conception et la mise en œuvre des plans de pilotage ou des contrats d'objectifs de leur école respective.

Tableau d'échantillon

<i>Caractéristiques de l'école</i>		<i>Réseaux d'enseignement / Pouvoir organisateur</i>	<i>Entretiens</i>	<i>Personnes interrogées</i>	
<i>École 1</i>	École secondaire générale, technique de qualification et professionnelle, d'indice socio-économique 3b.	SeGEC	Trois entretiens collectifs	1	Conseillère principale d'éducation (CPE)
					Responsable du Dispositif Interne d'Accrochage Scolaire (DIAS)
				2	Professeur de sciences
					Professeure de sciences économiques et sociales
				3	Directeur adjoint et coordinateur du premier degré
					Professeure de langue et coordinatrice du premier degré
<i>École 2</i>	École secondaire professionnelle,	FELSI	Un entretien individuel	4	Directrice

	d'indice socio-économique 3a.				
<i>École 3</i>	École secondaire général, technique et professionnel, d'indice socio-économique 1.	WBE	Un entretien collectif	5	Directeur
					Coordinatrice pédagogique

3. Analyse des données

Cette étude s'appuie sur l'analyse thématique, décrite dans le livre « L'entretien compréhensif en sociologie » de Elsa Ramos (2015), car nous estimons que les entretiens vont nous permettre de découvrir d'autres pistes d'analyses et d'autres facteurs influençant le pouvoir discrétionnaire. C'est une méthode qui repose sur la découpe du texte en unités à partir de la transcription d'entretiens enregistrés, suivie de leur classification en catégories. Cette approche implique plusieurs étapes essentielles pour garantir une analyse rigoureuse et objective.

Pour commencer, lors de la retranscription des entretiens, il est crucial que le chercheur adopte un état d'esprit ouvert. Cela permet de repérer des idées, expressions, voire des mots qui n'auraient peut-être pas été évidents lors de la réalisation des entretiens. De plus, cette démarche peut conduire à la formulation de nouvelles hypothèses et à l'établissement de connexions entre différents éléments du discours, générant ainsi de nouvelles questions (Ramos, 2015).

Ajoutons qu'une retranscription exhaustive et la prise en compte de l'intégralité du contenu de l'entretien sont impératives pour préserver l'objectivité de l'analyse. Il est essentiel de ne pas procéder à une transcription sélective en fonction de ce qui attire l'attention du chercheur, car cela pourrait biaiser les résultats (Ramos, 2015).

Une fois que l'entretien est entièrement retranscrit, la première étape de l'analyse thématique consiste à lire l'intégralité de l'entretien en soulignant chaque idée sans les remettre en question dans un premier temps. L'objectif est d'identifier toutes les idées, même si certaines d'entre elles sont liées les unes aux autres. Avant de chercher à établir des relations, il est important de les identifier individuellement. Ensuite, le discours est découpé en extraits d'entretien, ce qui permet d'obtenir de nombreuses idées distinctes. Cependant, il est essentiel de conserver le sens de ces extraits dans le contexte de l'entretien initial (Ramos, 2015).

La deuxième étape de l'analyse consiste à regrouper les idées en catégories. Les idées similaires sont rassemblées pour créer des groupes thématiques. Cette étape contribue à la fragmentation de l'entretien, car elle découpe transversalement le discours pour identifier les thèmes communs à plusieurs entretiens. Cette approche ne vise pas à préserver la singularité de chaque entretien, mais à rechercher une cohérence thématique interentretiens (Ramos, 2015).

Après avoir effectué les premiers regroupements, il est essentiel de nommer chaque boîte thématique. Certains thèmes peuvent apparaître dans un seul entretien, mais il est important de les examiner par rapport à l'ensemble des entretiens pour évaluer leur pertinence.

Il est crucial de noter que rassembler des idées similaires ne signifie pas nécessairement conserver tous les verbatim qui développent la même idée. En analyse qualitative, la récurrence n'est pas un indicateur absolu, et l'objectif n'est pas de prouver des hypothèses, des causalités ou des tendances générales. Au contraire, il s'agit de comprendre à quel mécanisme ou caractéristique du phénomène social chaque idée renvoie (Ramos, 2015).

Certains thèmes peuvent être récurrents dans plusieurs entretiens en raison des questions du guide d'entretien et des hypothèses initiales. Cependant, il est essentiel de distinguer les thèmes du guide d'entretien de ceux de l'analyse thématique. L'analyse vise à aller au-delà de ce qui était prévu dans le guide d'entretien en explorant de nouvelles dimensions et caractéristiques du sujet. Le travail de regroupement d'idées et de raffinement de l'analyse permet d'élaborer des hypothèses nouvelles, de découvrir des pistes de réflexion et de poser des questions qui n'avaient pas encore été envisagées. Cela souligne l'importance d'une lecture attentive des entretiens et de la flexibilité dans la construction de la grille d'analyse (Ramos, 2015).

Enfin, une fois l'analyse thématique de l'entretien terminée, l'idée est que, en dissimulant les extraits des entretiens, le lecteur dispose d'une grille analytique qui lui permet d'en apprendre davantage sur les dimensions et les caractéristiques du sujet étudié. Cette grille analytique sert de base pour la rédaction de la recherche. L'objectif de l'analyse thématique est d'obtenir une compréhension approfondie et exhaustive de l'entretien (Ramos, 2015).

Étude approfondie

1. De nouveaux rôles dans la vie scolaire

Pour comprendre l'élaboration du plan de pilotage et sa mise en œuvre, il est essentiel de connaître les acteurs impliqués et leurs missions. Pour ce faire, nous nous basons sur les décrets de la Fédération Wallonie-Bruxelles et sur le tableau des acteurs du plan de pilotage du SeGEC dans leur le Vademecum à l'usage des pouvoirs organisateurs (2019).

Selon le décret du 13 septembre 2018, le directeur établit le plan de pilotage de l'établissement. Il doit piloter de manière efficiente le processus en se basant sur un diagnostic collectif solide et en définissant des objectifs spécifiques avec des stratégies adaptées au contexte de l'établissement (art. 15, §5). La direction doit également contresigner le contrat d'objectifs et renforcer le leadership partagé en constituant une équipe motivée. La réforme, instaurée par ce décret, définit également les objectifs du Gouvernement, les responsabilités des directions, la création des fonctions de délégués aux contrats d'objectifs (DCO) et de directeurs de zone (DZ), et les étapes de déploiement dans le temps en trois vagues successives.

L'équipe éducative joue un rôle clé dans l'amélioration des établissements. Elle participe au diagnostic initial, définit les axes d'amélioration, et peut rejoindre l'équipe « plan de pilotage », le Copi, ou assumer des responsabilités dans des projets spécifiques. Le Centre psycho-médico-social (CPMS) peut être concerté, bien que cela ne soit pas obligatoire (art. 15, §5). La participation des parents et des élèves est également valorisée : ils peuvent être consultés pour le diagnostic et impliqués dans certaines initiatives d'amélioration. Ils sont informés des grandes étapes du plan de pilotage et peuvent participer directement à sa mise en œuvre (SeGEC, 2019).

D'autres acteurs externes peuvent aussi être impliqués. Les conseillers pédagogiques de l'organe de coordination des pouvoirs organisateurs (PO) soutiennent les établissements en offrant des formations, des documents et des outils tels que l'enquête « miroir » de l'école et le « scan », ainsi que des accompagnements sur site afin de renforcer l'amélioration continue des établissements. Ils assurent un suivi des plans de pilotage et apportent un appui selon le décret du 28 mars 2019 (art. 4). Ensuite, les DCO, représentant le pouvoir subsidiant, jouent un rôle central en supervisant l'implémentation des plans, en assurant leur cohérence, et en soutenant les écoles en difficulté. Ils coordonnent leur action avec le DZ, qui supervise plusieurs DCO et veille à la décentralisation de l'administration pour un meilleur soutien aux écoles. Pour finir,

les plans de pilotage sont signés par le PO et le DZ, puis contresignés par la direction de l'école et le DCO (SeGEC, 2019).

2. L'élaboration du plan de pilotage

Penchons-nous à présent sur les étapes de réalisation du plan de pilotage. Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, les écoles de la Communauté française élaborent des plans de pilotage transformés en contrats d'objectifs avec le pouvoir régulateur pour une durée de six ans. Ce processus, lancé en 2018, s'est déroulé en trois vagues, bien que la crise de la COVID-19 ait perturbé le calendrier. Actuellement, les écoles de la première vague devraient avoir complété l'ensemble des premières étapes, y compris l'évaluation intermédiaire avec le délégué aux contrats d'objectifs (Hajji, 2022). Cette étude se concentre sur ces écoles, offrant ainsi une vue complète de chaque phase de création.

Le processus débute par l'établissement d'un diagnostic, prenant en compte divers éléments tels que les résultats des élèves au CE1D, le taux de redoublement, le public accueilli, et l'opinion des parents sur le climat scolaire. Ce diagnostic utilise des outils comme « l'enquête miroir » et le scan proposés par les pouvoirs organisateurs (PO), synthétisant les données pertinentes dans le plan de pilotage (Michiels, 2019).

Ce diagnostic mène à la définition d'objectifs spécifiques alignés avec les objectifs globaux du Pacte. Ces objectifs sont traduits en un plan d'action adapté aux besoins et ressources de l'établissement. Le plan est ensuite soumis aux organes de concertation sociale et au Conseil de participation, où l'équipe éducative, les élèves, le personnel, les parents, et la direction peuvent s'exprimer. Après accord, le pouvoir organisateur signe le plan, en assumant la responsabilité.

Le plan est validé par le DCO après négociation, sous la supervision du directeur de zone (DZ). Les DCO veillent à ce que les objectifs des plans soient adaptés aux situations spécifiques des écoles et contribuent aux objectifs d'amélioration générale du système scolaire définis par le Gouvernement (Michiels, 2019) :

1. Améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves
2. Augmenter la part des diplômés du secondaire supérieur
3. Réduire les différences entre les plus favorisés et les moins favorisés
4. Réduire progressivement le redoublement et le décrochage
5. Réduire les changements d'école au sein du tronc commun
6. Augmenter l'inclusion des élèves à besoins spécifiques

7. Accroître les indices du bien-être à l'école et du climat scolaire

En outre, concentrons-nous sur les étapes qui ont dirigé les écoles de la vague 1, une vague d'écoles participant sur base volontaire. Ces étapes sont décrites de manière exhaustive dans l'étude menée par Michiels en 2019, qui visait à être profondément impliquée dans les interactions, en s'engageant dans les processus d'élaboration et de négociation des plans, en rencontrant les parties prenantes et en réfléchissant avec elles aux défis rencontrés, ainsi qu'aux moyens de promouvoir des changements bénéfiques pour réduire les inégalités. Indépendamment de l'affiliation d'un établissement à une fédération de pouvoir organisateur, le processus d'élaboration suit généralement cinq étapes, impliquant des intentions et des outils d'animation similaires.

2.1. Mobilisation préalable des équipes

La première phase de mobilisation vise à obtenir l'adhésion en expliquant les raisons et les modalités des plans de pilotage. Cette communication peut prendre diverses formes : des formations, des accompagnements, des conférences, des lettres d'information ou des supports vidéo.

Par exemple, une directrice d'école secondaire a assisté à dix journées de formation avec d'autres directeurs et membres du pouvoir organisateur. Certaines directions ont opté pour une formation de deux jours, en collaboration avec l'Institut de Formation (IFC) et l'Université libre de Bruxelles (ULB) (Michiels, 2019).

Cette première étape revêt une double importance : elle permet de diffuser les informations et de mobiliser le personnel éducatif, les agents des Centres PMS, ainsi que les parents et les élèves, dans la mesure du possible. Les moyens de communication peuvent inclure la page Facebook de l'école, des soirées d'information, des questionnaires, par le biais du conseil des délégués, ou des réunions avec les représentants des parents. L'objectif est de garantir une compréhension large de la procédure, couvrant à la fois ses aspects pratiques et symboliques, dans le cadre du Pacte d'excellence.

2.2. Constitution d'un état des lieux de son école

La deuxième phase concerne l'état des lieux de l'école. Que la première étape de la procédure ait été entreprise de manière exhaustive par les différents acteurs ou non, à un moment donné, chaque école devra effectuer un diagnostic collectif de sa situation, évaluant leurs atouts et leurs faiblesses à la lumière des objectifs d'amélioration du Gouvernement lors d'une journée

pédagogique. Un processus dont le rapport global doit être intégré dans la rédaction du plan de pilotage, conformément au décret.

Cet exercice implique la mobilisation d'indicateurs pour une évaluation objective de la situation de l'école. Il exige également l'implication, d'une manière ou d'une autre, de l'équipe éducative, des parents et des élèves. L'analyse de ces données permet progressivement d'élaborer un plan d'actions à suivre au cours des six années à venir.

Cependant, le choix des thématiques abordées n'est pas dû au hasard. Ceux-ci sont clairement définis dans le décret relatif au pilotage, et toutes les équipes sont encouragées à les considérer lors de l'élaboration de leur plan. Ces thèmes influencent non seulement la section « diagnostic » mais également celle qui concerne la formulation du plan d'actions à réaliser. Au total, quinze thèmes structurent ce processus :

1. Actions pédagogiques déployées pour conduire chaque élève vers la réussite et maîtrise des apprentissages
2. Dispositifs d'accrochage scolaire
3. Dispositifs d'adaptation et d'encadrement spécifiques
4. Aménagements raisonnables
5. Orientation des élèves et promotion des outils d'orientation
6. Promotion de la citoyenneté, de la santé, de l'éducation aux médias, de l'environnement et du développement durable
7. Prévention et prise en charge des discriminations et des violences au sein de l'établissement scolaire
8. Insertion des outils numériques et équipements numériques
9. Accueil et accompagnement des nouveaux enseignants
10. Partenariat et collaboration avec les parents d'élèves, en concertation avec le conseil de participation
11. Apprentissage et accès à la culture et à la lecture et collaborations nouées avec les institutions culturelles et de lecture publique de la zone
12. Apprentissage et accès aux sports et collaborations avec les institutions sportives de la zone
13. En cas d'offre d'enseignement du qualifiant, partenariats noués avec les entreprises et employeurs du secteur concerné
14. Maintenance et amélioration des infrastructures scolaires
15. Politique de l'établissement en matière de frais scolaires

En plus des thèmes d'actions, la collecte et l'analyse d'indicateurs sont essentielles pour étayer le diagnostic. Le Gouvernement a mis à disposition l'application Pilotage qui permet non seulement de communiquer les plans mais offre également des données quantitatives spécifiques sur chaque école, permettant une comparaison avec des établissements similaires socioéconomiquement. Cette application, essentielle pour les directions d'écoles et les pouvoirs organisateurs, fournit des données couvrant généralement une période de trois ans.

Les indicateurs administratifs comprennent des informations telles que les taux d'inscription, le retard scolaire moyen, les taux d'obtention du CE1D ou les taux d'absence du personnel. Ces données touchent à la démographie scolaire, au climat scolaire, aux résultats d'apprentissage et à la dynamique collective. En complément, les équipes sont encouragées à utiliser d'autres ressources pour réaliser leur diagnostic, ainsi que l'outil « miroir de l'établissement » qui repose sur des questionnaires standardisés adressés aux parents, élèves, équipe pédagogique et direction. Ces questionnaires, disponibles en papier ou en ligne, recueillent des données qualitatives sur divers aspects tels que la communication et le bien-être.

Une fois les données collectées, une journée pédagogique est organisée pour le traitement et l'analyse des résultats. La direction, avec l'aide éventuelle d'un conseiller pédagogique, facilite cette séance. Les directions ont elles-mêmes bénéficié d'une formation préalable basée sur l'analyse d'indicateurs relatifs à des écoles fictives. En revanche, les membres du personnel n'ont pas préalablement suivi de formation en analyse de données statistiques.

Les écoles doivent ensuite analyser ces données pour identifier les questions pertinentes, en utilisant diverses méthodes comme la lecture individuelle, la comparaison en binômes, et le partage en groupe. Les Post-its sont fréquemment utilisés dans ce type de démarche. L'objectif est de mettre en évidence les écarts les plus significatifs, ainsi que les points forts et faibles de l'établissement, tout en tentant progressivement de les hiérarchiser au fil de la journée et d'en prioriser deux ou trois. Le deuxième jour de la session est consacré à la problématisation à l'analyse des causes des forces et faiblesses identifiées, avec un focus sur celles sur lesquelles l'école peut agir et qui auront le plus grand impact.

2.3. Réalisation d'un plan d'actions

La troisième phase consiste à élaborer un plan d'action basé sur les causes prioritaires identifiées. Lors de cette troisième journée dédiée, les participants formulent des objectifs spécifiques pour l'école et définissent les actions nécessaires pour les atteindre. Ils génèrent des

idées à partir des causes sélectionnées, évaluent leur impact et faisabilité, puis les soumettent à un vote. Il est recommandé à chaque école de choisir entre trois et cinq objectifs, selon sa taille.

Après la définition des objectifs, les équipes proposent des actions concrètes associées. La logique de travail est au fond toujours la même, dans le canevas proposé : brainstorming en petits ou grands groupes, puis mise en commun et tentative de classer, prioriser, voter par divers ressorts d'animation ce qui aura été déposé.

Il incombe aux équipes d'évaluer divers aspects des actions proposées : coût, temps, faisabilité, dépendance externe, impact potentiel sur les causes fondamentales et les objectifs de l'école. Les DCO s'assureront de la cohérence de ces actions avec les objectifs gouvernementaux.

La dernière étape de cette procédure technique consiste à regrouper les actions sélectionnées en catégories plus larges, appelées stratégies, à fixer des échéances si cela n'a pas déjà été fait, et à répartir les responsabilités. Ces stratégies doivent nécessairement intégrer des pratiques collaboratives ainsi qu'un plan de formation obligatoire, et éventuellement volontaire.

Toutes ces exigences visent à répondre aux besoins du plan de pilotage et à son dépôt formel : chaque action identifiée doit spécifier ses porteurs, son public cible, les conditions requises pour son succès, son calendrier, les ressources disponibles et les partenariats éventuels. Chaque ensemble d'actions s'inscrit obligatoirement dans une stratégie, et chaque ensemble de stratégies dans un objectif spécifique.

2.4. Négociation avec le DCO

La quatrième phase concerne l'étape de négociation. Après finalisation, le plan de pilotage doit être remis au DCO avant la date limite du 30 avril 2019 pour les écoles de la première vague. Le DCO évalue le plan pour détecter d'éventuelles erreurs conformément au décret et s'assure qu'il reflète une réelle collaboration au sein de l'équipe éducative. Un manque de collaboration peut entraîner le rejet du plan.

Le DCO effectue une première analyse du plan, puis le partage avec d'autres pairs, travaillant en binômes ou trinômes. Il rencontre les directions d'écoles, les représentants du pouvoir organisateur, voire d'une partie de l'équipe éducative pour faciliter l'analyse. Ils disposent de 60 jours à partir du dépôt du plan pour rendre leur évaluation.

Si l'avis est favorable, le plan devient un contrat d'objectifs engageant formellement l'école pour six ans. En cas d'erreurs d'appréciation ou de problèmes de forme, le DCO formule des recommandations, et l'école dispose ensuite de plusieurs jours pour ajuster son plan.

2.5. Mise en œuvre, suivi et (auto)évaluation

Enfin, en cinquième lieu, nous abordons l'étape cruciale de l'évaluation. Selon le décret « pilotage », il est requis que les équipes procèdent à une évaluation annuelle des contrats d'objectifs. Cela constitue une forme d'auto-évaluation permettant d'ajuster certains objectifs, actions et échéances au fil du temps. À la troisième année, le DCO reprend contact avec l'équipe pour réaliser une première évaluation intermédiaire de l'état d'avancement du plan, et le cas échéant, apporter des ajustements nécessaires. À l'issue de ces six années, le DCO effectue une évaluation finale du contrat d'objectifs, évaluant les résultats obtenus en fonction des actions entreprises et des réalités rencontrées durant cette période.

L'évaluation des contrats d'objectifs vise plutôt à s'inscrire dans une logique d'évaluation formative, englobant des objectifs bien plus vastes que la simple réussite des élèves aux épreuves. Les DCO se concentrent principalement sur les efforts entrepris pour atteindre les objectifs que l'établissement a établis.

À l'expiration du contrat, la phase d'élaboration d'un nouveau plan de pilotage pour une période de six ans débute, et l'évaluation du plan précédent est intégrée dans le processus de diagnostic.

3. L'évaluation intermédiaire

Dans le cadre de notre étude, nous examinons également l'évaluation intermédiaire, étant donné que les écoles de la première vague devraient avoir atteint cette étape d'ici la fin de l'année 2023. Ce processus récent est essentiel pour notre analyse, étant donné que notre échantillon se compose d'écoles ayant expérimenté toutes les phases.

À la lumière de la circulaire 8737 datée du 23 septembre 2022, intitulée « Guide sur l'évaluation intermédiaire des contrats d'objectifs », nous sommes en mesure de condenser les étapes de l'évaluation de la manière suivante.

3.1. Préparation

La première étape consiste en la préparation. Tout d'abord, le DCO annonce la date de début de l'évaluation intermédiaire, en concertation avec la direction et le PO, au moyen de l'application Pilotage, six mois avant son lancement. Ensuite, l'établissement scolaire réalise une analyse préparatoire synthétique, impliquant une réflexion sur l'évolution du contexte, des objectifs spécifiques, des stratégies transversales, et une éventuelle adaptation de ces éléments. Trois semaines avant le début de l'évaluation intermédiaire, l'école transmet cette analyse au DCO

via l'application Pilotage. Celui-ci établit alors le contact avec la direction et le PO pour planifier les rencontres et organiser la réunion préparatoire.

Il convient de noter que l'évaluation intermédiaire porte sur la mise en œuvre du contrat, et non sur l'analyse préparatoire effectuée par l'école. Cet examen, bien que mobilisé pendant l'évaluation, constitue uniquement l'un des éléments d'analyse de ce processus d'évaluation intermédiaire.

3.2. Rencontre et analyse

La deuxième étape est centrée sur les rencontres du DCO avec les acteurs de l'école et l'analyse. Cela se déroule dans un cadre de dialogue constructif. Le DCO, en étroite concertation avec le PO et la direction, choisit les acteurs de l'école à rencontrer et est responsable de l'organisation de ces rencontres.

Au cours de ces rendez-vous, le DCO aborde chaque objectif spécifique établi par l'école, ainsi que chacune des stratégies transversales. Il adopte une démarche d'écoute et pose des questions visant à évaluer la mise en œuvre et l'efficacité des stratégies et des actions entreprises. Cette phase d'analyse permet de recueillir des informations pour évaluer la manière dont le contrat d'objectifs a été mis en œuvre au sein de l'école.

3.3. Rapport d'évaluation

La troisième étape du processus d'évaluation intermédiaire concerne la transmission et la présentation du rapport d'évaluation. Après avoir mené les rencontres et collecté les informations pertinentes (analyse préparatoire, indicateurs, discussions lors des rencontres, etc.), le DCO évalue la mise en œuvre du contrat d'objectifs et rédige le rapport d'évaluation. Celui-ci est ensuite transmis à l'école via l'application Pilotage.

Le DCO procède ensuite à la présentation du rapport. Dans un premier temps, il le présente au PO et à la direction de l'école. Par la suite, il effectue une présentation plus large en s'adressant à l'ensemble de l'équipe éducative. Cette démarche vise à informer chaque membre de l'équipe sur le bilan réalisé après trois années de mise en œuvre du contrat d'objectifs.

3.4. Adaptation

Enfin, la quatrième étape implique l'adaptation du contrat d'objectifs si cela s'avère nécessaire. Cette adaptation peut être entreprise par la direction de l'école et l'équipe éducative de manière

autonome. Elle intervient après avoir reçu l'avis de l'organe de concertation sociale et du conseil de participation, ainsi qu'après l'approbation du PO.

L'adaptation du contrat d'objectifs ne signifie pas la création d'un nouveau contrat, mais plutôt une mise à jour en fonction des conclusions de l'évaluation intermédiaire. Cela constitue un processus normal, car en effet, l'école évolue constamment et cette évaluation offre l'opportunité d'ajuster le contrat en réponse à un environnement en mutation, de renforcer l'engagement de l'équipe, et de s'assurer que le contrat continue de guider les actions de l'école de manière pertinente.

Une fois les avis reçus de l'organe de concertation sociale et du conseil de participation et après l'approbation du PO, les propositions d'adaptation sont soumises au DCO pour examen par le biais de l'application Pilotage. Si elles sont conformes et appropriées, le contrat d'objectifs est officiellement adapté. Cependant, si les propositions nécessitent des ajustements, le DCO peut émettre des recommandations à ce sujet. Dans ce cas, la direction et l'équipe éducative révisent leur proposition en tenant compte de ces recommandations et la soumettent de nouveau au DCO pour approbation. Une fois adapté, le contrat est mis à jour dans l'application Pilotage par l'école.

Résultats

Dans ce chapitre, les résultats des entretiens sont présentés à travers les différentes thématiques explorées. Les propos des intervenants des trois écoles étudiées sont résumés, révélant parfois des discours contradictoires mais néanmoins complets. Il est important de noter que chaque intervenant n'a pas nécessairement abordé tous les thèmes discutés. L'objectif est de fournir un compte rendu des faits et idées issus des entretiens.

Les discussions ont été riches et variées, mais les résultats se concentrent spécifiquement sur la question de la marge de manœuvre et, plus précisément, sur le pouvoir discrétionnaire des acteurs et leurs mécanismes d'adaptation. Le chapitre débute par une présentation succincte des établissements et des personnes interviewées, basée sur les entretiens. Ensuite, ceux-ci sont traités selon quatre thématiques principales : les facteurs individuels, l'organisation interne de l'école, le contexte institutionnel, et les facteurs extérieurs. Enfin, les résultats sont analysés sous le prisme de la théorie de Lipsky.

1. Établissements

La première école, répartie sur deux sites avec 900 élèves et 120 employés, est orientée vers l'enseignement technique qualifiant. Les objectifs de leur plan de pilotage sont d'augmenter le taux de réussite au CE1D, de faciliter le passage au troisième degré qualifiant en luttant contre le décrochage scolaire, et de promouvoir le codéveloppement professionnel entre pairs des différents degrés afin de favoriser une meilleure collaboration et un partage des bonnes pratiques. Au sein de cette école nous interrogeons différents membres du Comité de pilotage : la CPE (conseillère principale d'éducation), le responsable DIAS (Dispositif Interne d'Accrochage Scolaire), une professeure de sciences économiques et sociales, un professeur de sciences, le directeur adjoint, et une professeure de langue qui est également coordinatrice du premier degré.

La deuxième école, également sur deux sites, accueille 430 élèves dont 315 au niveau secondaire et emploie 108 personnes. Elle propose dans la première implantation un enseignement professionnel pour les élèves de la troisième à la septième année, tandis que la seconde implantation accueille le quatrième degré offrant un enseignement supérieur dans le secteur du service à la personne. Les objectifs de leur plan de pilotage incluent l'amélioration de l'environnement scolaire via l'embellissement des locaux, la réduction du décrochage en cinquième année, le développement du numérique (un projet initié avant la pandémie de

COVID-19), et l'amélioration de l'autre site bien que non précisément rappelé. Au sein de cette école, nous interrogeons la directrice.

La troisième école comprend un secondaire avec 610 élèves et 100 employés, et un fondamental avec 360 élèves et 35 employés. Dans notre cas, nous étudions la situation de l'établissement secondaire. L'école accueille de jeunes espoirs sportifs venant de divers horizons et propose une formation large, alliant enseignement général et technique de qualification. Les objectifs de leur plan de pilotage sont l'amélioration des performances scolaires, la réduction de l'absentéisme, et le bien-être des élèves. Nous interrogeons le directeur et la coordinatrice pédagogique du secondaire. Au sein de cette école, nous interrogeons le directeur et la coordinatrice pédagogique, tous les deux membres du Comité de pilotage.

2. Thématiques

2.1. Facteurs individuels

L'expérience

Dans la première école, chacun a un parcours assez différent. La conseillère principale d'éducation (CPE) est en poste depuis 18 ans et le responsable DIAS est également membre de l'école depuis 18 ans mais a commencé en tant que professeur de sciences. Ces deux derniers ont un métier complètement encré dans le plan de pilotage au travers de leurs missions : « *moi j'ai continué à faire un DIAS en interne. Donc un espèce de dispositif d'accrochage scolaire [...] parce que dans le plan de pilotage justement, l'objectif c'est d'essayer de diminuer le décrochage au 3e degré* » (Entretien n°1, ligne 79-82)

Ensuite, le professeur de sciences, coordinateur de l'objectif trois, a rejoint l'école il y a sept ans. La professeure de sciences économiques et sociales, également coordinatrice de l'objectif trois, fait partie des plus anciennes de l'école et exprime le fait qu'elle a toujours voulu enseigner. Le plus intéressant est qu'elle a participé aux réunions organisées par les SeGEC avec la direction de l'époque lors du lancement de la vague une des plans de pilotage.

Enfin, la professeure de langue et coordinatrice du premier degré a d'abord travaillé dans l'audiovisuel et s'est ensuite réorientée et enseigne le néerlandais depuis 10 ans. Elle fait cependant partie de l'école depuis 2016. Le directeur adjoint a également un parcours de réorientation. Il a travaillé 10 ans dans la construction, ensuite, il est devenu professeur de mathématiques pendant cinq ans et est maintenant directeur adjoint depuis cinq ans.

Dans la seconde école, nous avons affaire à une jeune directrice en poste depuis le début de l'année 2023. Avant cela, elle a été professeure durant 25 ans dans l'école. Lors de la construction du plan de pilotage, elle était donc enseignante.

Dans la troisième école, le directeur actuel occupe ce poste depuis trois ans. Avant de rejoindre cette institution, il a travaillé dans un autre établissement en tant que professeur pendant 17 ans. Notamment, il était membre du Comité de Pilotage (Copi) dans cette ancienne école et a vécu la contractualisation du plan de pilotage. La coordinatrice pédagogique, quant à elle, a toujours enseigné dans cette école et a également fait partie du Copi. Elle a été nommée à son poste en même temps que l'arrivée du nouveau directeur.

La socialisation professionnelle

Dans la première école, la CPE souligne l'ouverture de l'établissement à l'extérieur et l'engagement actif avec les élèves, avec une forte concertation interne et un échange d'idées. La professeure de sciences économiques et sociales partage cette vision et insiste sur l'importance de la communication entre collègues : « *on est obligé de se parler entre collègues [...] c'est fondamental ou sinon je trouve que ça perd de sens* » (Entretien n°2, ligne 80-81). Le plan de pilotage a bénéficié des compétences de chacun, créant une complémentarité.

Le directeur adjoint affirme que l'école vise à fournir un enseignement de qualité à tous les élèves, évitant toute forme d'élitisme. L'établissement se remet facilement en question face aux difficultés rencontrées avec les élèves qu'ils accueillent. Il décrit l'équipe de profs comme extraordinaire, pleine de bonne volonté, de bienveillance, et de solidarité. Lors de l'évaluation, les membres du personnel ont acquiescé en apparence pour camoufler certaines choses au DCO, employant le bon vocabulaire et les bons termes pour le satisfaire : « *Et c'est vrai que quand j'ai eu besoin d'aide pour le contrat d'objectifs, personne n'a moufté, tout le monde a aidé. Et quand il a suffi de dire oui oui, tout le monde a dit oui aussi. Donc il y a une solidarité qui s'est créée là.* » (Entretien n°3, ligne 537-539). Cela a été un moment de confiance partagé, et les professeurs comprennent que c'est pour leur bien, selon le directeur adjoint.

La deuxième école se distingue par une approche très collaborative et familiale, où tout le monde se tutoie, y compris la directrice : « *on a l'habitude de travailler comme ça. C'est très collaboratif [...] même moi qui suit la directrice.* » (Entretien n°4, ligne 373-376).

La troisième école se caractérise par son ambiance familiale et un enseignement différencié qui favorise des classes plus petites et un encadrement accru grâce à la disponibilité de nombreux collègues.

Les informations et formations préalables

Dans la première école, selon la CPE, la direction de l'époque a initialement exposé les contours du plan de pilotage, basée sur les informations disponibles à ce stade précoce de la réforme. L'équipe pédagogique a été mobilisée et informée lors d'une assemblée générale et a été accompagnée assez rapidement.

Lors de la première vague de mise en œuvre, le SeGEC a organisé des réunions d'information auxquelles la direction a préféré ne pas assister seule. Trois professeurs, dont notre intervenante, professeure en sciences économiques et sociales, ont accompagné la direction, permettant des échanges enrichissants avec d'autres écoles. Selon cette professeure, bien que ces grandes sessions d'information initiales n'aient pas semblé directement pertinentes, elles ont offert une opportunité précieuse de collaboration avec d'autres directions, suscitant inspiration et échange d'idées : « *ce qui était intéressant là, c'est qu'on a [...] eu l'occasion de travailler avec d'autres directions d'école et de voir ce qu'eux faisaient ou avaient déjà mis [en place] et nous, ça nous a quand même beaucoup inspirés pour la méthodologie* » (Entretien n°2, ligne 555-557).

Elle explique également avoir bénéficié d'une formation pédagogique institutionnelle pour développer une méthodologie de travail spécifique à la construction du plan de pilotage.

Le directeur adjoint note qu'il n'a vraiment compris le plan qu'en prenant ses fonctions actuelles. En tant que professeur, il n'avait pas pleinement saisi le processus de création. Il note également un manque de propositions d'actions concrètes et une incompréhension quant aux objectifs du plan parmi les membres du personnel et ceux qui les accompagnaient : « *Je pense que personne n'était au courant, [...] ne se rendait compte de si c'était quelque chose d'important ou pas quoi. C'était, il fallait le faire, donc faisons-le et teste ton truc* » (Entretien n°3, ligne 213-214). Les professeurs n'ont pas bénéficié de séances d'information spécifiques, contrairement à la direction, qui était orientée vers les aspects techniques de la plateforme et des critères. Malgré ces défis, l'équipe était encouragée à considérer cette phase comme une opportunité de test, avec pour consigne de ne pas se sentir sous pression.

Avec le recul, les membres du personnel enseignant continuent de ne pas se mettre sous pression. À présent, ils ont acquis une meilleure compréhension du processus, réalisant l'avantage d'avoir commencé dès la première vague de mise en œuvre.

À l'époque, aucune documentation écrite ou orale n'avait été transmise. Le directeur adjoint actuel n'y avait pas accordé d'attention en dehors de son rôle scolaire. Cette démarche n'a pas été encouragée non plus par la direction de l'époque. Ce n'est que récemment, au cours des deux

dernières années, qu'une initiative systématique a été entreprise pour informer les professeurs à ce sujet.

Dans la deuxième école, au début du processus, une séance d'information a été organisée par l'ancienne direction pour présenter les contours du plan de pilotage. Une journée pédagogique entière a été consacrée à expliquer le plan, mais cette approche s'est révélée peu interactive et lourde, laissant l'impression que le directeur de l'époque se contentait de lire les circulaires reçues.

Les informations ont été dispensées de manière non structurée, ce qui n'a pas facilité l'assimilation ni stimulé l'engagement initial. Toutefois, une fois que tous les acteurs étaient impliqués, la collaboration s'est améliorée, comme le souligne la directrice actuelle, qui décrit cette phase comme « *très chouette* » (Entretien n°4, ligne 455).

Dans la troisième école, le plan de pilotage a été initialement présenté lors d'une assemblée générale, où les conseillers pédagogiques ont expliqué les objectifs et les attentes. Il n'y a pas eu de retour en comité de pilotage (Copi) concernant les formations de la direction de l'époque.

Le directeur explique que la construction du plan de pilotage a été marquée par un manque de clarté et d'informations précises, ce qui a engendré une certaine frustration et a conduit au départ de certains membres du Copi. Les concepts stratégiques, les actions à entreprendre et le découpage des actions à réaliser n'avaient pas été pleinement compris par le personnel : « *les actions qui avaient été retenues, en fait, étaient un découpage d'une seule action. Donc, quelque part, quand on regroupait tout ça et qu'on remettait de l'ordre en fait y avait pas grand-chose dans le contrat d'objectifs.* » (Entretien n°5, ligne 207-210).

La coordinatrice pédagogique estime également qu'il y a eu un manque de formation spécifique pour analyser les données issues d'outils statistiques tels que les indicateurs et le Tabor.

L'adhésion à la réforme

Dans la première école, selon les responsables DIAS, la première réaction face à la réforme a été marquée par une réticence et un manque de compréhension de son origine, tant du côté de la direction que des enseignants, mais ils n'ont pas eu le choix de s'y conformer : « *Bah forcément ça amène des discussions, ça amène un peu de réticence. Mais après t'as pas trop le choix, [...] on va devoir la mettre en place.* » (Entretien n°1, ligne 375-377). Ils n'ont pas saisi les enjeux de la réforme, croyant à tort, selon le directeur adjoint, qu'elle impactait le projet pédagogique et éducatif, ce qui les a empêchés de s'investir pleinement. Le directeur adjoint

affirme à présent que la réforme est un puissant levier pour modifier les habitudes et pratiques de l'école. Le plan de pilotage de l'école, perçu comme une « *vaste blague* » (Entretien n°3, ligne 244), n'est ni compliqué ni ambitieux, et aurait pu être beaucoup plus spécifique.

Le directeur adjoint regrette que l'équipe n'ait pas saisi les enjeux dès le départ, et décrit le plan de pilotage comme faible, bien que pris au sérieux. Les raisons de cette inadéquation pourraient être multiples selon lui : étant en première vague, manque d'intérêt, et insuffisance d'informations. En conséquence, le plan n'a pas été utilisé comme un outil pour l'école, les élèves, ou les professeurs, mais ils croient en la réforme et la soutiennent.

Aujourd'hui, le contrat d'objectifs n'est utilisé que comme un outil administratif, mais ils ont de l'ambition pour le prochain plan. Pour finir, le directeur adjoint observe quand même une contradiction dans l'injonction : on impose un processus censé être non imposé du haut vers le bas. Bien que le principe soit discutable, les objectifs profondément humains de la réforme ne peuvent être contestés selon lui : « *j'aime bien la liberté et je l'applique de façon massive et drastique dans les objectifs de la Fédération. Parce que j'y crois et que je crois que c'est des objectifs profondément humains et dont chaque être humain a besoin pour grandir en humanité et être bien en soi* » (Entretien n°3, ligne 670-672).

Dans la deuxième école, la directrice actuelle note que les professeurs ont mal accueilli la réforme, se sentant comme des cobayes en première vague. Ils estimaient que la réforme imposait un cadre à des pratiques collaboratives qu'ils avaient déjà mises en place depuis longtemps : « *On les a pas attendus pour faire des projets dans les écoles, on les a pas attendus pour travailler en collaboration dans les écoles et qu'est-ce qu'ils viennent nous encadrer un truc qu'on fait depuis 20 ans* » (Entretien n°4, ligne 156-158). Malgré cette réticence, la directrice reste convaincue des bénéfices de la réforme pour les élèves, même si les statistiques de l'école ne reflètent pas complètement leurs efforts.

Dans la troisième école, la coordinatrice pédagogique s'est sentie motivée par la démarche innovante de consulter les professeurs pour proposer des initiatives, ce qui ne se faisait pas avant. Toutefois, cette motivation a été entachée par des frustrations et un découragement dus aux changements fréquents de consignes et au manque de clarté dans les directives.

Le positionnement de la direction

Dans la première école, la direction a changé depuis le lancement du plan de pilotage initial. Le responsable du DIAS indique que la direction de l'époque était convaincue par la réforme. Selon le directeur adjoint, l'ancienne directrice a directement engagé l'école dans le plan de

pilotage : « *Je sais que c'est l'ancienne directrice qui a commencé, qui a dit bah remettons-nous en question et tant qu'à faire, on nous propose de le faire, faisons-le.* » (Entretien n°3, ligne 156-158). Cependant, le directeur adjoint actuel rappelle qu'il n'y a pas eu de démarche claire pour informer et expliquer aux membres du personnel.

Actuellement, lors des discours en assemblée générale, la direction rappelle systématiquement que les actions sont entreprises dans le cadre du contrat d'objectifs, en les reliant aux formations et au projet d'école, une pratique absente initialement. La direction actuelle se caractérise également par son accessibilité et sa volonté d'écouter attentivement les avis et les critiques concernant le contrat d'objectifs, et dans leur cas, le DCO.

Dans la deuxième école, l'ancienne direction a présenté la réforme comme une nécessité sans alternative, requérant des volontaires plutôt que de les enthousiasmer avec des perspectives optimistes. La directrice actuelle est partiellement convaincue par certains aspects de la réforme, reconnaissant que leur approche préexistante était déjà en accord avec certaines des directives imposées. Elle perçoit un cadre supplémentaire comme superflu et adopte une vision négative quant à sa nécessité spécifique dans leur contexte : « *maintenant oui on se rend évidemment bien compte que c'est pas comme ça dans toutes les écoles et que sans doute qu'il avait besoin de ce cadre qui n'était pas forcément nécessaire chez nous.* » (Entretien n°4, ligne 400-402).

Elle reconnaît cependant que la réforme pourrait apporter des bénéfices à l'école, notamment en renforçant le travail collaboratif, une conviction qu'elle avait déjà avant la réforme. Néanmoins, elle reste sceptique quant à l'obligation de résultat, qu'elle perçoit comme contraignante, même si officiellement cela ne devrait pas être le cas. Parfois, beaucoup d'énergie et de ressources sont investies pour des résultats minimales, particulièrement en ce qui concerne l'orientation des élèves dans leur cas.

Dans la troisième école, depuis l'élaboration du plan de pilotage, l'école a connu une succession de trois directions aux styles de leadership différents, ce qui a entravé la clarté du plan comme l'explique la coordinatrice pédagogique. Le premier directeur était renfermé, avait peu de contact avec l'équipe pédagogique et était souvent absent. Le deuxième directeur manquait de communication avec les enseignants. Le troisième directeur, arrivé avec la pandémie de COVID-19, a relégué le plan au second plan.

Le directeur actuel le perçoit autrement : « *Moi j'ai vu ça comme une opportunité plutôt de se réapproprier son emploi.* » (Entretien n°5, ligne 9-10). Selon lui, la prise en main du chef de

l'établissement influence le plan de pilotage. Dans son ancienne école, il avait observé une censure de la part de la direction, qui supprimait des actions proposées par les professeurs, vivant cela comme une contrainte. Selon la coordinatrice pédagogique, dans cette école, il n'y a pas eu de censure de la part de la direction, qui restait neutre. Toutefois, l'absence de prise en main de l'ancien directeur faisait que rien ne bougeait. La construction du plan était floue, laissée aux professeurs qui avaient la liberté de mettre presque tout ce qu'ils voulaient, ce qui compliquait le travail. Raisons pour lesquelles le plan de pilotage a dû être retravaillé par la suite parce qu'il n'était pas assez concret. Il n'y avait donc ni censure ni soutien selon elle.

Avec le nouveau directeur, une nouvelle philosophie de leadership partagé a été introduite. Lors de la reconstruction du contrat, il n'a pas utilisé de veto et a fait confiance à son équipe, estimant qu'elle connaît mieux le terrain.

2.2. Organisation interne

Les pratiques collaboratives

Dans la première école, la coordination et le travail horizontal sont assurés dans chaque degré et pour chaque option, comme le souligne la CPE. Le professeur de sciences indique également que dans le premier degré, la collaboration est fréquente, mais varie selon les options spécifiques. Avant la réforme, la structure était uniquement organisée autour de coordinateurs par degré et par option. Désormais, une verticalité a été introduite entre les différents degrés, dans le but de formaliser cette nouvelle organisation conformément à l'un des objectifs.

Dans la suite du plan de pilotage, un temps formel a été dédié chaque mardi au travail collaboratif, complétant une tradition informelle : « *ces temps informels à l'école ont toujours été fort présents et il y a toujours eu une grande tradition, par exemple, on faisait des repas d'automne.* » (Entretien n°2, ligne 226-227). La professeure de sciences économiques et sociales estime que cette dimension informelle est cruciale pour accueillir, créer des liens et encourager la confiance, et souhaitait que cela soit intégré dans le plan de pilotage.

Le directeur adjoint explique que l'organigramme de l'école suit une structure classique en arborescence, mais avec une volonté affirmée de promouvoir la participation et la collaboration. Ils opèrent avec des coordinateurs et une cellule pédagogique, plus puissante que ce qui est en place en termes de Copi. Selon lui, actuellement, il n'y a pas de Copi institué. Les responsables des actions sont des membres survivants du GPIL (groupe de pilotage) qui avait été créé pour élaborer le plan de pilotage, réunis en urgence par la direction afin de « *remplir l'obligation administrative* » (Entretien n°3, ligne 507) de l'évaluation intermédiaire.

Dans la deuxième école, la directrice explique qu'ils n'ont aucune instance formelle de collaboration, comme un conseil pédagogique ou un Copi : « *on est une trop petite structure donc on n'a pas tout ça.* » (Entretien n°4, ligne 134). Cependant, ils se distinguent par leur appartenance au réseau FELSI, où ils construisent leur propre programme. Cette obligation de collaboration pour construire le programme implique que celle-ci était déjà présente dans l'école. De plus, pour adopter une pédagogie active, ils travaillent en interdisciplinarité depuis dix ans. La directrice souligne qu'ils collaborent de manière informelle, sans cadre institutionnel, et estime que cela fait 25 ans qu'ils pratiquent effectivement les principes du plan de pilotage.

Dans la troisième école, selon la coordinatrice pédagogique, les professeurs dans le secondaire collaborent surtout avec leurs collègues du même cours, restant souvent dans leur zone de confort. La coordinatrice pédagogique note qu'un petit groupe se motivait traditionnellement, mais la réforme a étendu ces pratiques : « *le contrat d'objectifs force à ce que ces pratiques collaboratives soient étendues à tout le monde sur des sujets qui ne touchent pas uniquement leur petit cours.* » (Entretien n°5, ligne 262-263).

Le directeur explique qu'il n'y avait pas de travail collaboratif formel auparavant, mais une forte solidarité et une collaboration informelle parmi les enseignants : « *quand je suis arrivé ici moi ce qui m'a frappé c'est l'habitude qu'avaient les profs de discuter entre eux, ce qui n'était pas du travail collaboratif de manière formelle, mais par contre, parce qu'on a besoin de se serrer les coudes, parce que c'est un public qui est demandeur de tout un tas de choses que ça soit au niveau pédagogique ou au niveau social, affectif, et cetera* » (Entretien n°5, ligne 266-270).

Le directeur mentionne que le format en P45 (périodes de 45 minutes) facilite également la collaboration, avec trois périodes sans cours réservées pour le travail commun, l'organisation de sorties pédagogiques, etc. Cette forme de travail fait aussi partie intégrante du métier d'enseignant.

Avant le plan de pilotage, il n'y avait pas de structure formelle mais maintenant, ils disposent du Copi et des GT. Le directeur actuel ajoute que le plan de pilotage est arrivé en même temps que la réforme du statut de directeur, passant d'une structure très hiérarchique à un travail en collaboration, ce qui l'a incité à s'engager davantage dans cette fonction.

La participation des membres du personnel

Dans la première école, selon le professeur de sciences, la direction a toujours invité des membres du personnel à participer aux différentes étapes du plan de pilotage, telles que les formations SeGEC et la contractualisation, afin de maintenir la transparence.

Lors des premières étapes du plan de pilotage, un petit groupe composé des membres les plus engagés ainsi que de la direction s'est formé. Selon la professeure de sciences économiques et sociales, ce groupe initial de cinq personnes a travaillé pendant un an sur les valeurs fondamentales de l'école et a développé une méthodologie pour faciliter le travail en groupe impliquant une centaine de personnes. Par la suite, un groupe de pilotage (GPIL) de vingt personnes a été constitué.

Pour la mise en œuvre, un comité de pilotage (Copi) a été créé avec des responsables spécifiques pour chaque objectif du plan. Ceux-ci disposent chacun d'une heure de travail par semaine, totalisant six heures pour les missions du contrat d'objectifs. Il est également souligné que la direction participait activement aux discussions et aux décisions au même titre que les enseignants. Le professeur de sciences précise que toutes les idées venaient des professeurs eux-mêmes, avec l'aide de méthodes comme les Post-its, les nuages de mots et les analyses de documents.

Le directeur adjoint ajoute que malgré les efforts, la mobilisation de l'équipe dans le GPIL à l'époque n'a pas été optimale. L'ancienne directrice avait commencé à se désengager dès octobre 2018, avant de quitter ses fonctions en février 2019. La directrice actuelle, qui était à l'époque directrice adjointe, a donc principalement construit le plan en utilisant les ressources disponibles : « *le GPIL à l'époque [...] n'avait plus été vraiment sollicité. Ça s'était un peu dilué. Et elle a construit le contrat d'objectifs toute seule [...] dans la plateforme, elle l'a introduit sur base des données [...] qu'elle avait, mais c'est elle qui l'a construite. Faut être claire là-dessus, hein.* » (Entretien n°3, ligne 521-524). Même s'il y a quand même eu une enquête « miroir » et la mobilisation des enseignants.

Dans la deuxième école, selon la directrice qui était précédemment professeure, le processus de création du plan de pilotage a débuté avec un courriel de la direction invitant le personnel à se porter volontaire. Encouragées par une collègue, elles ont commencé à deux. Suite à cet appel, environ une dizaine de membres du personnel se sont impliqués activement. Selon elle, « *L'entièreté de l'école a été finalement mobilisée à des échelles différentes mais l'entièreté d'école a été mobilisée* » (Entretien n°4, ligne 282-283). Des pilotes ont été désignés, les

membres de l'équipe ont pris part aux discussions, et les enseignants ont contribué à différentes phases du projet, y compris les stages et autres activités :

Dans la troisième école, la coordinatrice pédagogique souligne que tous les membres du personnel ont été invités à contribuer à l'élaboration du plan de pilotage. Cette démarche participative a permis de mobiliser un groupe motivé de professeurs. Le directeur décrit une dynamique scolaire très active : « *c'est une école qui bouge vraiment beaucoup ici, on s'ennuie vraiment pas. Il y a énormément de projets que ce soit parce qu'il y a P45, parce qu'il y a du qualifiant, parce qu'il y a des projets sportifs qui sont intégrés dedans* » (Entretien n°5, ligne 523-525). Toutefois, il exprime également des préoccupations concernant la charge de travail accrue imposée à l'équipe, ce qui l'amène parfois à gérer certaines responsabilités avec la coordinatrice pédagogique pour éviter le surmenage.

La délégation des tâches

Dans la première école, selon la CPE, lors de l'élaboration du plan de pilotage, les membres du personnel ont d'abord travaillé en sous-groupes. Le GPIL a ensuite réfléchi et proposé des actions à l'équipe. La professeure de sciences économiques et sociales précise que les vingt membres du GPIL se sont divisés en trois objectifs, puis en petits groupes pour élaborer des actions spécifiques. Pendant la création du plan, la directrice organisait les ordres du jour. Une fois le plan établi, le Copi a pris en charge chaque objectif, avec des responsables assignés. Le responsable DIAS affirme que la direction menait et continue de mener le suivi du plan, tout en déléguant la réalisation des objectifs à des membres de l'équipe.

L'objectif trois, qui concerne le problème de décrochage scolaire identifié dans l'école, était déjà un enjeu pour la CPE et le responsable DIAS avant la mise en place du plan de pilotage. Ils ont intégré cet enjeu directement dans le plan. Par exemple, pour le CE1D, il était évident qu'il fallait trouver une solution : « *On n'a pas rajouté quelque chose. On a mis ce qu'on faisait dedans en fait.* » (Entretien n°1, ligne 543).

Aujourd'hui, selon le directeur adjoint, il n'y a pas de réunions Copi actives. Le groupe ne s'est réuni que pour l'évaluation intermédiaire, et se résume à une institutionnalisation.

Dans la deuxième école, la directrice actuelle chapeaute l'ensemble des activités. Elle explique que, sous l'ancien directeur, une hiérarchisation claire était en place : le directeur jouait le rôle de chef pilote et les volontaires celui de copilotes, avec d'autres enseignants impliqués à différents moments.

L'ancien directeur avait déjà effectué un premier travail d'identification des problématiques. Ceux-ci ont ensuite été priorisés avec l'équipe de volontaires : « *Donc le directeur lui avait balisé où étaient les soucis, [...] il y avait une dizaine de soucis. Et donc on a pris ce qui nous semblait le plus important, le plus urgent.* » (Entretien n°4, ligne 246-248). Le choix des objectifs s'est fait en fonction des affinités des pilotes. Chaque projet comptait généralement deux responsables, qui mobilisaient une équipe pour la mise en œuvre. Par exemple, un groupe s'est chargé de l'embellissement des locaux (objectif 1) avec la participation des élèves.

Concernant le décrochage scolaire, la directrice actuelle et sa collègue n'ont pas vraiment construit un projet autour de cet objectif, car il était déjà prévu avant la création du plan de pilotage.

Au sein de la troisième école, le directeur souligne l'absence d'attachement à une hiérarchie rigide, où tous sont considérés comme des collègues égaux. Dans le Copi, ils ont adopté une approche sans désigner de pilote unique : « *Déjà au sein du Copi donc on n'a pas choisi la formule pilote. On a essayé au début et en fait on n'a pas de pilote. Ils sont tous copilotes.* » (Entretien n°5, ligne 311-312).

Chaque action entreprise dans l'école est accompagnée d'un groupe de travail (GT), à l'exception d'une seule. Chaque GT est chargé de mettre en œuvre et d'évaluer ses propres initiatives de manière autonome. Comme l'explique le directeur, pour garantir une participation active et une responsabilité partagée, chaque réunion du Copi voit la représentation d'un membre différent de chaque GT : « *Ça oblige tout le monde à s'investir un petit peu, à se tenir au courant puisqu'il est le porte-parole dans cette réunion* » (Entretien n°5, ligne 313-314). L'autonomie des GT et leur capacité à mener des activités indépendantes existent depuis la nouvelle direction et le rafraîchissement du contrat d'objectifs.

La prise de décision

Dans la première école, selon la CPE, les décisions sont prises de manière réfléchie et collective, de façon ludique et sans de longs discours. Le professeur de sciences indique qu'ils peuvent proposer des idées, mais c'est la direction qui tranche en dernier ressort. La professeure de sciences économiques et sociales confirme : « *Et ça ne nous gêne pas. [...] Malgré si parfois c'est pas toujours ce qu'on veut. [...] Moi je suis dans l'idée que c'est bien qui ait quand même un chef qui décide pour qu'il y ait une orientation dans l'histoire.* » (Entretien n°2, ligne 495-497).

La méthodologie adoptée dans la construction du plan de pilotage, selon la professeure de sciences économiques et sociales, se distingue par l'absence de leadership direct, où chacun joue un rôle équivalent, y compris la direction malgré les éventuelles réticences. Le travail s'effectue principalement en petits groupes.

Dans la troisième école, le directeur est clair concernant les prises de décision : *« elles sont concertées donc c'est-à-dire qu'en général ça passe soit par des réunions, soit par des groupes de travail pour le contrat d'objectifs, soit par des notes de service où en fait on invite les membres du personnel à donner leur avis, soit à prononcer favorablement ou défavorablement par rapport à une proposition, ou soit eux-mêmes à faire des propositions »* (Entretien n°5, ligne 63-66).

La communication

Dans la première école, le directeur adjoint envisage d'adopter une approche différente pour le prochain plan de pilotage, capitalisant sur l'expérience acquise. Cette nouvelle approche impliquera une communication renouvelée et une méthodologie différente, avec une implication accrue des enseignants : *« on va communiquer différemment »* (Entretien n°3, ligne 499-500). Ils seront mieux conscients de l'importance de la contractualisation associée au plan, étant donné que ce sera leur deuxième expérience dans ce domaine : *« les profs surtout, puisque ce sera le deuxième, auront la conscience qu'il y a une contractualisation derrière. »* (Entretien n°3, ligne 500-501).

Dans la deuxième école, la direction actuelle explique qu'il y a eu un changement de direction mais aussi sur le plan interne. Elle a introduit une nouvelle dynamique par rapport à son prédécesseur, qui était perçu comme manquant de confiance envers le personnel enseignant et peu enclin à reconnaître leur travail : *« je ne suis clairement pas dans la même optique que l'ancien directeur. »* (Entretien n°4, ligne 520). Il était principalement axé sur l'aspect administratif, au détriment du côté humain et de la communication, ce qui explique le manque d'informations.

L'organisation du temps

Dans la première école, selon la CPE, des formations ont été suspendues pour organiser des journées dédiées à l'émergence des valeurs et à la construction du plan de pilotage : *« On a quand même fait pas mal de journées pédagogiques, cinq ou six quand même. [...] on a laissé tomber des formations et on s'est lancé là-dedans »* (Entretien n°1, ligne 235-236)

Dans le cadre du troisième objectif, la professeure de sciences économiques et sociales explique que permettre aux enseignants de trouver un moment pour le travail collaboratif était impossible en raison de leurs horaires différents. Pour pallier ce problème, un tableau avec les temps communs (TC) a été intégré à l'agenda de chacun. Le professeur de sciences explique aussi qu'ils ne comptabilisent pas leurs heures, et les entretiens dans le cadre de ce mémoire font partie des heures dédiées à ce travail.

Le Copi se réunit en fonction des disponibilités des membres. Selon la professeure de sciences économiques et sociales, il n'y a eu qu'une seule réunion du Copi en 2023. Et selon le professeur de sciences, les réunions ont surtout eu lieu en GPIL. Il y a eu trois ou quatre réunions du Copi depuis le changement du GPIL : « *Le GPIL c'étaient des profs qui se sont rassemblés pour créer le plan de pilotage. Une fois que le plan de pilotage a été écrit, acté, signé, il n'y avait plus de GPIL, on est passé au Copi. Et le Copi là, à ce moment-là, il n'y a plus vraiment de réunion.* » (Entretien n°2, ligne 467-469). Le directeur adjoint note qu'il n'y a plus de démarche d'école liée au contrat d'objectifs. Bien qu'ils continuent à parler du contrat et à mener des actions, celles-ci sont détachées des objectifs initiaux prévus.

Dans la deuxième école, avant le changement de direction et l'évaluation intermédiaire, la directrice explique qu'ils organisaient des réunions avec les équipes, où chacune présentait l'état d'avancement de leurs projets. Ça correspond à ce que l'on pourrait appeler le Copi, bien qu'ils ne le nomment pas ainsi : « *À côté de ça on avait aussi, rien que les pilotes avaient des réunions régulièrement une fois par mois avec la direction pour relayer où on en était, si ça avançait, si ça avançait pas, si ça avançait pas c'était pour quelle raison, etc.* » (Entretien n°4, ligne 303-305). En plus de ces réunions spécifiques, l'école organise des réunions avec tous les membres du personnel lors des journées pédagogiques, une à deux fois par an. En d'autres temps, ils ont également des discussions informelles dans les couloirs et dans la salle des professeurs.

Selon la directrice, les objectifs des projets sont répartis en actions à court, moyen et long terme. Les actions à court et moyen terme sont maintenues et progressent, tandis que celles à plus long terme rencontrent des difficultés et sont souvent à l'arrêt. La réflexion de l'équipe est qu'ils ont encore trois ans avant d'être contrôlés, ce qui explique en partie le ralentissement des efforts sur les objectifs à long terme.

Dans la troisième école, selon la coordinatrice pédagogique, la rédaction du plan de pilotage a été précipitée : « *ils nous ont appelés un jour en disant mince c'est aujourd'hui qu'on doit le rendre et qu'on doit tout encoder dans la plateforme. Donc on a mis nos élèves à l'étude et en une journée on le rédige* » (Entretien n°5, ligne 199-201).

Le directeur explique que depuis cette année scolaire, le Copi se réunit une fois par mois, pendant une période de 45 minutes, afin de rester efficace. Ces réunions servent de moments de mise en commun et de demande d'aide en cas de besoin. Il ajoute son appréciation pour les échanges informels, mais que l'aspect administratif légal doit également être pris en compte. La coordinatrice pédagogique souligne les difficultés rencontrées pour organiser les agendas au sein de l'école. La fréquence mensuelle des réunions du Copi a été décidée pour éviter de mettre le contrat d'objectifs de côté.

Chaque GT s'organise de manière autonome, avec des réunions diverses telles que des rencontres sur le temps de midi ou des réunions ad hoc lorsqu'un certain temps s'est écoulé. Ils se fixent de petits objectifs pour progresser. Cependant, certains GT sont moins actifs en raison du manque de temps, aucun enseignant n'étant à plein temps, et des difficultés rencontrées avec les outils numériques, selon la coordinatrice pédagogique.

L'évaluation

Dans la première école, les auto-évaluations annuelles ont servi de base à l'évaluation intermédiaire, comme indiqué par le responsable DIAS. Chacun évaluait ses objectifs et transmettait ses résultats à la direction, qui les compilait à travers une application dédiée.

Pour le professeur de sciences, l'auto-évaluation impliquait une réunion avec la direction pour examiner les progrès accomplis, identifier les tâches restantes et discuter des points critiques à résoudre. Et dans le cadre de l'évaluation intermédiaire, chaque responsable d'objectifs a rédigé un rapport détaillant les réalisations et les lacunes, ainsi que les raisons sous-jacentes. Ces informations ont été utilisées par la direction et soumises au DCO qui a finalement fourni un rapport d'analyse : « *Il a fait un rapport et il est venu le présenter, en assemblée générale, devant tous les collègues* » (Entretien n°1, ligne 515-516).

Selon la coordinatrice pédagogique, le rapport d'évaluation intermédiaire a mis en lumière principalement des aspects positifs, avec quelques points à améliorer. Elle souligne la bonne structure et le mode de fonctionnement de l'école, ainsi que le soutien efficace reçu et la conformité aux exigences établies. L'impact réel des initiatives sera à évaluer ultérieurement. En revanche, pour l'objectif deux, malgré la mise en œuvre complète, les résultats ne semblent pas répondre aux attentes, selon le responsable DIAS : « *Concrètement, est-ce que ça porte ses fruits ? Bah bof. C'est mieux que rien évidemment* » (Entretien n°1, ligne 274).

Dans un autre contexte, lors de l'évaluation intermédiaire, l'avis de trois élèves a été sollicité. Cependant, la professeure de sciences économiques et sociales exprime des réserves sur la pertinence de leurs commentaires, jugeant qu'ils ne reflètent pas fidèlement la réalité de l'école.

Cette professeure indique aussi que le DCO s'est montré satisfait du travail accompli. Cependant, elle soulève une critique concernant des « *absurdités* » (Entretien n°2, ligne 676) qui aurait été dites à propos de la diminution du nombre d'élèves due à l'exclusion de certains : « *oui, il y en a huit qui ont crevé les pneus des bagnoles 10 fois d'affilé, on les garde encore un an ou deux ou bien à un moment on met la limite* » (Entretien n°2, ligne 677-678).

Enfin, le directeur adjoint note que le principal commentaire du DCO concerne le manque d'harmonisation et de collaboration dans les cours. Il approuve l'approche du DCO sur la nécessité d'une organisation en projet d'école : « *ce qu'il nous reproche à raison, c'est une observation correcte, c'est le manque d'harmonisation dans les cours et de collaboration, que ce soit horizontal ou vertical.* » (Entretien n°3, ligne 367-369).

Dans la deuxième école, selon la directrice actuelle, avant chaque journée pédagogique, les pilotes devaient remplir un formulaire utilisant des smileys pour évaluer l'état d'avancement des projets. Cela représentait une forme d'évaluation annuelle.

En janvier 2023, l'école a reçu une très bonne évaluation intermédiaire du DCO. Cette évaluation est survenue peu après la nomination de la directrice actuelle. Cependant, depuis cette évaluation intermédiaire, ils ne s'attardent plus beaucoup sur le contrat d'objectifs : « *on a l'impression que ça va c'était bon et ça ne travaille plus beaucoup. Et d'ailleurs la semaine passée, à la rentrée, j'ai dit à ma coordinatrice pédagogique: dis écoute [...], on va devoir relancer ce plan de pilotage* » (Entretien n°4, ligne 509-512).

Dans la troisième école, dès l'arrivée du nouveau directeur, l'accent a été mis sur la préparation d'une évaluation intermédiaire. Avant cela, il n'y avait pas eu de processus d'évaluation annuelle en place en raison des circonstances spécifiques de l'école à ce moment-là. Et selon le directeur, ils ont bénéficié d'un accompagnement significatif de la part d'une conseillère pédagogique pour préparer cette évaluation intermédiaire, mettant à disposition des outils pour guider le processus.

L'approche de l'évaluation intermédiaire a suscité des inquiétudes parmi certains membres du personnel, craignant des sanctions potentielles, bien que cela se soit avéré être une rumeur infondée selon le directeur. Une partie substantielle de l'équipe exprimait également un sentiment de manque de consultation, ce qui a incité à réaliser un effort de réappropriation des

objectifs existants tout en redéfinissant les actions nécessaires : « *une grosse partie de l'équipe a l'impression de ne pas avoir été concertée avant, je dis bah c'est génial c'est l'occasion de se réapproprier notre contrat d'objectifs* » (Entretien n°5, ligne 344-346).

Cette réflexion a conduit à la reformulation des GT inactifs et à un travail en profondeur. Le contrat d'objectifs maintient les objectifs initiaux tout en intégrant de nouvelles stratégies et actions adaptées aux besoins actuels de l'école : « *l'évaluation intermédiaire, en fait, ce qu'on visait nous c'est pas qu'il soit maintenu et qu'on nous dise « c'est bon on continue », non ! Nous, on souhaitait qu'il soit réadapté.* » (Entretien n°5, ligne 352-353). Le résultat est un nouveau plan cohérent, développé de manière collaborative au sein de l'équipe. Le directeur explique que, maintenant, le Copi se concentre sur la mise en œuvre des nouvelles actions décidées, avec l'intention d'évaluer leur efficacité lors de l'auto-évaluation de l'année prochaine. Cette démarche vise à justifier le maintien ou l'ajustement des actions entreprises. Selon la coordinatrice pédagogique, l'approche consiste à expérimenter pour trouver ce qui fonctionne afin d'atteindre l'objectif. Et selon le directeur, l'équipe a réalisé un énorme travail, aboutissant à une évaluation intermédiaire très positive.

2.3. Contexte institutionnel

L'administratif

Dans la première école, La CPE explique que les auto-évaluations doivent être saisies dans l'application de pilotage, avec une limite de temps. Selon la professeure de sciences économiques et sociales, la directrice a consacré deux journées entières à l'encodage, une tâche qui représente une contrainte administrative pour la direction. Elle s'est assurée de tout mettre en ordre et de respecter les délais, ce qui l'a privé de présence sur le terrain durant cette période : « *Moi je préfère qu'elle soit deux jours à travailler avec moi sur le terrain que de s'enfermer pendant deux ou trois jours.* » (Entretien n°2, ligne 684-685). Le directeur adjoint explique également qu'ils ont « *une contrainte administrative parce qu'on a dû rendre à échéance fixe des documents précis dans une plateforme précise* » (Entretien n°3, ligne 662-663).

Dans la troisième école, selon la coordinatrice pédagogique, le contrat d'objectifs représente une charge administrative importante. Elle exprime que ça manque de rigueur et de simplification. Elle souligne que l'aspect administratif implique l'auto-évaluation, le travail collaboratif, la gestion de documents et justifications, ce qui s'ajoute aux tâches quotidiennes

des enseignants. Elle estime que ce temps pourrait être plus utilisé pour d'autres choses « *qu'à remplir ce genre de papier* » (Entretien n°5, ligne 604).

Les ressources et moyens disponibles

La première école, selon le responsable DIAS, dégage un maximum de moyens pour soutenir les objectifs du plan de pilotage : « *On a toujours dégagé tous les moyens, tout ce qu'on peut avoir.* » (Entretien n°1, ligne 560). Selon la CPE, concrètement, cela s'est traduit par exemple par l'attribution d'heures pour une logopède et des éducateurs. Des choix ont également été faits, tels que la réduction du nombre d'élèves par classes au premier degré, ce qui a entraîné la perte d'aides, mais visait à renforcer la préparation des élèves pour le CE1D. Il est important de noter que les projets de l'école et du contrat d'objectifs s'intègrent dans une dynamique commune où l'école s'est intégrée au plan de pilotage et vice-versa.

Le responsable DIAS souligne également que c'est intéressant, car le prochain plan de pilotage leur permettra de mettre en place de nouvelles initiatives : « *Quand je vois tout ce qu'on a mis en place pour ces trois objectifs-là, si on peut de nouveau mettre en place d'autres choses pour d'autres objectifs, c'est intéressant. Ça fait avancer l'école, même si ça peut des fois être contraignant et compliqué.* » (Entretien n°1, ligne 650-652). Cependant, lorsque l'on se fixe des objectifs, il est essentiel de se donner les moyens de les atteindre, ce qui peut être lourd à gérer au quotidien selon lui. Il ajoute qu'ils ont également des formations en lien avec leur objectif.

Selon la professeure de sciences économiques et sociales, la création du plan, du GPIL, etc., s'est faite bénévolement. Ensuite, il y a eu un appel à candidatures pour occuper le poste de pilote et bénéficier d'heures dédiées. Elle ne considère pas avoir rencontré de freins en termes de ressources, mais au début, par exemple, les moyens informatiques de l'école étaient limités. Les ressources comprennent également l'accès à la documentation du SeGEC et de la conseillère pédagogique, comme indiqué par le professeur de sciences.

Dans la troisième école, selon la coordinatrice pédagogique, dans l'élaboration du plan de pilotage, ils ont été accompagnés par ce qu'ils appellent les CSA (Conseillers au soutien et à l'accompagnement), l'équivalent des conseillers pédagogiques liés au pouvoir organisateur. Des moyens supplémentaires ont été octroyés au réseau (WBE) pour permettre le détachement de ceux-ci.

Pour la mise en pratique du plan, l'école n'a pas bénéficié de moyens financiers supplémentaires ni de NTPP. Ils ont plutôt réaffecté leurs ressources existantes en libérant des heures et en

consacrant du temps spécifique au contrat d'objectifs. La coordinatrice pédagogique dispose également de temps dédiés pour accompagner le directeur dans la réalisation des objectifs.

Le niveau de soutien et d'exigence du pouvoir organisateur

Dans la première école, ils n'ont pas été freinés par le PO, selon la CPE et le responsable DIAS : « *On n'a aucune contrainte.* » (Entretien n°1, ligne 594). Lors de l'évaluation du DCO, le PO les a soutenus et défendus, montrant ainsi un appui solide. Selon la CPE, le PO est composé de personnes qui vivent la même réalité : « *Puis on a une de nos anciennes directrices qui est au PO, donc elle connaît l'école. Elle sait vers quoi on a toujours travaillé, vers quelle ouverture on allait.* » (Entretien n°1, ligne 596-598). Selon la CPE, le PO les suit attentivement, ce qui constitue une chance pour l'école, car ils viennent les féliciter et les rencontrer, se positionnant comme des alliés.

Le responsable DIAS souligne que le PO est présent « *sans être intrusif.* » (Entretien n°1, ligne 607). Le professeur de sciences ajoute qu'il joue aussi un rôle de médiateur : « *Et chercher des solutions justement pour nous aider. Et que ça puis quand même encore un peu convenir au DCO. Mais que ça nous convienne à nous ! Donc moi je dirais qu'ils ont été soutenant.* » (Entretien n°2, ligne 615-617). Cependant, selon la professeure de sciences économiques et sociales, les interactions avec le PO sont limitées, se produisant uniquement lors des visites du DCO, la concernant.

Dans la deuxième école, la directrice explique qu'au-dessus d'elle dans la hiérarchie se trouve le PO, mais que tout repose sur elle : « *un pouvoir organisateur qui est pas très présent faut bien le dire. Donc c'est surtout sur mes épaules que tout repose.* » (Entretien n°4, ligne 90-92). Elle souligne que le PO est composé principalement avec une moyenne d'âge de 85 ans, selon elle, et qu'aucun enseignant ne fait partie du PO. Les membres sont principalement d'anciens directeurs et des professionnels du milieu médical, mais leur implication est minime. Ils passent deux fois par an en AG.

En revanche, elle mentionne que le réseau de pouvoirs organisateurs, la FELSI, fournit des conseillers pédagogiques qui apportent leur soutien à l'école. Il y a donc une distinction entre le PO local et le réseau FELSI : « *le PO, à ma connaissance, je crois qu'on leur dit: plan de pilotage, et ils ne savent même pas ce que c'est. Le réseau oui, la FELSI oui, mais pas vraiment le PO.* » (Entretien n°4, ligne 498-500).

La participation d'un conseiller pédagogique

Dans la première école, selon la CPE, les conseillers pédagogiques étaient présents pour aider et accompagner, mais ce n'étaient pas eux qui menaient les journées pédagogiques. Le directeur adjoint explique que le rôle des conseillers est similaire à celui du DCO, mais sans la reddition des comptes. Toutefois, il note un défaut de soutien en raison d'une équipe de CSA incomplète, ce qui a conduit à de nombreuses demandes sans réponse et un manque de légitimité des profils engagés. Ce manque de légitimité est particulièrement ressenti lorsqu'un ancien professeur doit accompagner un directeur dans le management : « *une équipe incomplète, donc beaucoup de demandes, mais ils ne savent pas spécialement y répondre. Ça, c'est le premier défaut. Le deuxième défaut, bah qui a été recruté là-dedans ? Tous ceux qui ont postulé.* » (Entretien n°3, ligne 567-570). Le directeur adjoint souligne également un manque de confiance envers ces accompagnateurs.

Cependant, une conseillère en particulier a apporté une dynamique positive en fournissant des outils de management, des études, et des méthodologies : « *les deux, trois premières années, on a eu une personne extraordinaire qui était psychopédagogue et qui a vraiment apporté des outils de management.* » (Entretien n°3, ligne 582-583).

Dans la deuxième école, les conseillères pédagogiques proviennent de la FELSI : « *elles ont travaillé sur le plan de pilotage avec nous aussi et les autres écoles.* » (Entretien n°4, ligne 494-495). Et encore actuellement : « *J'ai encore travaillé avec deux ce matin* » (Entretien n°4, ligne 493).

Dans la troisième école, les conseillers pédagogiques, CSA, viennent tous du WBE. Selon le directeur, les CSA ont guidé la construction du plan en expliquant les étapes, en fournissant des outils et en rectifiant la trajectoire de travail, bien que cette guidance n'ait pas toujours été très claire. La coordinatrice pédagogique souligne que les réunions accompagnées des conseillers pédagogiques étaient compliquées : « *c'était compliqué puisqu'on était en vague une, les conseillers au pilotage recevaient les informations au compte-gouttes et d'une réunion à l'autre les informations pouvaient être contradictoires* » (Entretien n°5, ligne 89-91). Le directeur, qui a travaillé avec les mêmes CSA dans son ancienne école lors de la construction du plan de pilotage, a ressenti une frustration de devoir travailler longtemps pour rien à cause du manque de clarté et des changements d'instructions.

Cependant, le directeur note qu'un conseiller était fortement présent pendant l'année de l'évaluation, intervenant de manière efficace. Un problème majeur réside dans le gros turnover

des conseillers pédagogiques, avec au moins sept différents depuis le début de la première vague, ce qui est jugé problématique selon eux.

Les outils disponibles

Dans la première école, selon la CPE, l'équipe a utilisé des Post-its et des enquêtes pour identifier et faire émerger trois problématiques. De plus, l'objectif deux s'est construit en s'appuyant sur l'ancien système, Tabor. La professeure de sciences économiques et sociales mentionne que cet outil a été employé pour recueillir des données sur l'école, notamment en ce qui concerne le turnover des enseignants, fournissant ainsi des critères objectifs pour l'analyse.

De plus, Google Forms a été utilisé dans le cadre de l'objectif trois pour recueillir des avis de manière efficace, comme indiqué par la professeure de sciences économiques et sociales. Cependant, elle souligne que bien qu'il soit « *un chouette outil* » (Entretien n°2, ligne 573), il doit être utilisé avec discernement et pas de manière excessive. Le professeur de sciences indique qu'ils ont reçu divers outils de la direction et de la conseillère pédagogique pour soutenir leur travail. Selon le directeur adjoint, ils ont démarré en première vague et ont ensuite mené des sondages en utilisant l'outil Miroir du SeGEC. Il ajoute que la théorie et la méthode provenaient de la CSA.

Au moment de l'évaluation intermédiaire, selon le professeur de sciences, certains outils initialement utilisés se sont révélés obsolètes : « *J'en ai un en tête mais je ne suis pas sûr que ça soit celui-là. « Miroir » [...] on a dû l'utiliser au début et l'intermédiaire on devait le réutiliser pour vérifier mais on nous a dit qu'il n'était plus d'actualité* » (Entretien n°2, ligne 591-593).

Dans la deuxième école, lors de la construction du plan de pilotage, ils ont longuement discuté, facilité par des panneaux, des Post-its, etc. De plus, ils ont bénéficié de l'aide de la compagne de l'ancien directeur, apportant ainsi des outils externes à l'école : « *c'était sa compagne qui travaillait dans un truc de ressources humaines et qui avait ce genre de document et qu'il a été lui piqué. Donc ça venait tout à fait de l'extérieur.* » (Entretien n°4, ligne 463-464). Par ailleurs, l'école a obtenu des outils fournis par les conseillers pédagogiques.

Dans la troisième école, selon le directeur, l'utilisation des outils a été souvent compliquée par des changements de consignes : « *on arrivait avec un outil, on essaie de l'utiliser au mieux parce qu'on était vraiment de bonne volonté et puis après on disait ah bah en fait non il va falloir faire autrement* » (Entretien n°5, ligne 170-171).

La coordinatrice pédagogique ajoute que certains outils utilisés, comme SMART, étaient inconnus et pour lesquels le personnel n'était pas formé. Le directeur explique aussi qu'à l'époque ils devaient travailler avec l'outil TABOR, qui était illisible. Aujourd'hui, les CSA fournissent des outils sous forme d'Excel et de graphiques, rendant les choses beaucoup plus faciles. Pour l'élaboration du plan de pilotage, la coordinatrice pédagogique indique que divers outils des CSA ont été utilisés, tels que Ishikawa, l'analyse SWOT, ainsi que des Post-its. Un outil particulièrement apprécié, selon le directeur, est un document appelé « carte d'identité ». Ce document reprend toutes les évaluations annuelles, les échéanciers, les évaluations des actions, les responsables, etc. Il pourra simplement être imprimé pour l'évaluation finale et adonné au DCO.

Le niveau de soutien et d'exigence du DCO

Dans la première école, la CPE rappelle qu'initialement, lors de la contractualisation, des ajustements ont dû être faits sur l'objectif trois en raison de zones floues. Et elle mentionne que lors de la vague une, les DCO semblaient eux-mêmes désorientés quant à leurs missions.

Lors des évaluations intermédiaires, bien que la visite du DCO se soit bien déroulée, elle a été ressentie comme une inspection. Le responsable DIAS confirme : « *on nous a vendu ça comme de l'accompagnement, qui allait avoir quelqu'un qui allait nous accompagner [...]. En fait ce qu'on a eu en face de nous, ça a été un inspecteur* » (Entretien n°1, ligne 288-289).

Selon la CPE, certains collègues n'ont pas apprécié le DCO lors de l'évaluation en raison de sa posture. Il y a eu un décalage de communication entre lui et les membres de l'équipe : « *on ne parle pas la même langue* » (Entretien n°1, ligne 297). Elle souligne aussi une exigence de sa part.

Selon la CPE, ils œuvrent à atteindre l'objectif du plan, mais celui-ci est dévalué, car il est réduit à des chiffres pour évaluer la qualité, au détriment du travail sur le terrain. Ce problème est ignoré par le DCO, ce qui entraîne une frustration de ne pas être écouté : « *c'est un peu frustrant de te dire que tu mets des choses en place à ton niveau et qu'on observe des choses qu'ils devraient bien de changer vers le bas. Enfin d'en haut vers le bas. Et tu n'as pas cette possibilité.* » (Entretien n°1, ligne 484-486).

Le responsable DIAS indique que le DCO a été maladroit, bien qu'on ne puisse pas dire qu'il n'a pas été bienveillant. Selon la CPE, le DCO ne maîtrise pas les codes sociaux appropriés. En revanche, le responsable DIAS se souvient que le DCO a osé faire une AG face à tout le monde, où il a exprimé sa satisfaction.

Ensuite, selon la professeure de sciences économiques et sociales, ils n'ont pas une bonne opinion du DCO, le comparant à un contrôleur du fisc. Elle estime que le DCO a « *chicané* » (Entretien n°2, ligne 356) sur des détails, alors qu'ils ont une direction rigoureuse qui a fait du bon travail. Le DCO est perçu comme cherchant à aligner l'école sur des moyennes statistiques plutôt qu'à améliorer la qualité de l'enseignement.

En réponse à cette approche, ils ont tendance à acquiescer pour satisfaire le DCO et passer à autre chose : « *Donc maintenant, moi j'ai compris que c'était le contrôleur du fisc et devant le contrôleur du fisc, qu'est-ce que vous faites Monsieur ?* » « *Oui monsieur, oui monsieur* » pour que ça passe plus vite. » (Entretien n°2, ligne 384-385).

Enfin, selon le directeur adjoint, ils devaient mettre des heures de coaching dans la grille horaire des élèves, ce qui a été fait. Et le DCO a estimé que c'était réalisé, et l'action s'est arrêtée là, « *ça va pas très loin, c'est très factuel* » (Entretien n°3, ligne 235). Selon lui, le DCO est venu aux moments administrativement prévus, faisant le minimum, ce qui est considéré comme dommage. Le directeur adjoint est très convaincu par le principe de DCO, mais déçu de ne pas avoir reçu l'impulsion attendue de sa part.

Dans la deuxième école, premièrement, la directrice actuelle n'a pas d'informations claires concernant la contractualisation avec le DCO. Elle décrit une approche principalement axée sur les chiffres concernant l'amélioration du décrochage scolaire et la frustration d'être évalué sur les résultats finaux plutôt que sur l'ensemble du processus : « *On espérait une amélioration de vingt pour cent. Je crois qu'on a eu une amélioration de cinq pour cent. [...] Et du coup, le DCO est resté accroché à ces chiffres* » (Entretien n°4, ligne 437-438). Selon la directrice, malgré les efforts déployés, le DCO ne semble pas fournir de nouvelles pistes de solution pour progresser davantage. Bien que les discussions avec lui soient enrichissantes, ces conseils ne se retrouvent pas dans ses rapports : « *le DCO nous dit: oui, c'est super ce que vous faites mais le résultat n'est pas là. Donc, il va falloir faire des efforts pour arriver à ce résultat. Et le truc, c'est qu'on voit pas ce qu'on peut faire de plus pour y arriver. Et on est frustré parce qu'on sait que ce qu'on a fait est bien, on sait qui a eu des résultats qui sont certes pas à la hauteur de ce qu'on voulait.* » (Entretien n°4, ligne 590-594).

Dans la troisième école, selon le directeur, malgré un plan initial mal construit, il y avait de la souplesse contractuelle en vogue. La coordinatrice pédagogique note qu'au départ, le DCO ne savait pas clairement comment orienter le projet et que les indicateurs ont été discutés seulement après la contractualisation : « *En vogue une, eux-mêmes ne savaient pas trop vers*

quoi on allait. Et les DCO non plus. Avec l'exemple que nous on nous a parlé des indicateurs, une fois que le contrat d'objectifs a été contractualisé » (Entretien n°5, ligne 213-215).

Le directeur décrit le DCO comme très sympathique, humain et connaissant bien la région et ses spécificités. Il souligne qu'il n'y a pas eu de changement de DCO depuis la contractualisation initiale et que c'était celui-ci qui était présent lors de l'évaluation intermédiaire. Le DCO a accepté des propositions de modification du contrat sans nécessiter de réécriture formelle : *« il nous a remerciés pour le document qu'on a rendu et en fait les adaptations qu'on a proposées il les a acceptés sans devoir et rien réinscrit dans le contrat dans la plateforme parce que le document qu'on a fourni était suffisamment précis. »* (Entretien n°5, ligne 378-381).

Le DCO a pris le temps de rencontrer toute l'équipe, deux groupes de professeurs pour chaque objectif, ainsi que les élèves, mais pas les parents, car l'école n'arrive pas à les mobiliser. Le PMS n'a pas été impliqué dans le contrat. Le directeur souligne que le DCO a été compréhensif face aux changements récents de direction, aux tensions passées entre l'ancien directeur et l'équipe, et à l'élan positif actuel de l'école. L'objectif principal du DCO était de vérifier que l'équipe était mobilisée et bien orientée. Le directeur mentionne la présence parfois conjointe du DZ (Directeur de zone), apportant parfois ses avis et supervisions. La coordinatrice pédagogique ajoute que le DCO a principalement guidé et conseillé l'équipe, apportant une assurance nécessaire.

La durée du processus

Dans la première école, le responsable DIAS trouve intéressant qu'ils puissent continuer à améliorer l'école de manière cohérente dans le prochain plan de pilotage. Selon la professeure de sciences économiques et sociales, il serait pertinent de refaire ce travail : *« L'école, elle a fort changé en six ans, en termes de membres du personnel. Il y a plein de jeunes quoi. Donc faire ce travail a tout à fait sa pertinence »* (Entretien n°2, ligne 456-457).

Dans la deuxième école, la directrice estime que la durée du processus est cohérente, car certaines actions se mettent en place en quelques mois, tandis que d'autres nécessitent plus de temps : *« C'est cohérent, parce que c'est sûr qu'il y a certaines choses qui ne se mettent pas en place en deux, trois mois. Parfois, il faut une année, en tout cas il est nécessaire, ou parfois davantage, pour mettre tout en place »* (Entretien n°4, ligne 507-509).

Dans la troisième école, selon la coordinatrice pédagogique, se projeter sur six ans peut parfois être compliqué, car l'école n'est pas stable et il y a un fort turnover parmi les enseignants. Il faut constamment réexpliquer le contrat d'objectifs, ce qui fait perdre du temps à organiser des

assemblées générales pour tout expliquer à chaque fois : « *On a une équipe très jeune. On a 40% du personnel qui change chaque année [...] on a ce décalage entre les nommer qui voit l'évolution, et chaque année bah des nouveaux profs à qui on doit réexpliquer* » (Entretien n°5, ligne 555-557). Selon elle, un horizon de six ans serait pertinent s'il devait correspondre à la durée de la scolarité d'un élève. Cependant, les parcours scolaires sont ici chaotiques.

L'autonomie

Dans la première école, selon la CPE et le responsable DIAS, malgré les complications rencontrées lors de la vague une par rapport aux autres vagues, ils ont bénéficié d'une aide accrue et d'une plus grande liberté dans la mise en place de leurs actions : « *tous ceux qui font maintenant un plan de pilotage ont beaucoup plus de chance, ils ont toutes nos maladies en fait.* » (Entretien n°1, ligne 206-207). « *On a eu plus d'aide aussi et on a été moins tenu.* » (Entretien n°1, ligne 208). Le responsable DIAS mentionne qu'ils ont ressenti moins de pression, car l'école s'est lancée directement, sans devoir rendre des comptes sur les résultats, se concentrant uniquement sur la mise en œuvre des moyens nécessaires. Il ne ressent pas avoir été imposé. La CPE note qu'un avantage de la vague une était la possibilité de commettre des erreurs sans conséquences majeures.

Cependant, la CPE souligne qu'ils ont ressenti une pression lors des visites du DCO. Selon la CPE, ils pensaient avoir eu une certaine liberté toutes ces années, mais en réalité, cela n'était pas le cas : « *Tu penses que t'as beaucoup de marge de manœuvre pendant quatre ans ou cinq ans et là tu remarques en fait bah... en fait non.* » (Entretien n°1, ligne 480-481).

Ensuite, selon la professeure de sciences économiques et sociales, ils ont bénéficié d'une grande marge de manœuvre lors de la création du plan de pilotage. Ils ont ressenti le sentiment d'être à égalité avec la direction, partageant un but commun. Selon le professeur de sciences, lors de la création du plan, ils avaient la liberté totale de choisir les activités afin d'obtenir des résultats ou des réponses. Ils ont bénéficié d'une grande marge de manœuvre lors de l'écriture du plan et de la définition des actions. Il souligne également qu'ils ont utilisé les outils proposés, mais cela était leur choix, ils auraient pu opter pour d'autres approches.

Pour la professeure de sciences économiques et sociales, cette autonomie s'est étendue à la rédaction des actions pour l'objectif trois, bien qu'elle note qu'il y ait eu une certaine censure pour s'assurer que le document final soit conforme à l'encodage officiel. Elle souligne la distinction entre leur plan informel, écrit sur papier, et le plan formel qui doit être encodé : « *l'écriture vraiment des actions, moi, je me suis sentie [...] assez libre. Et même si j'étais*

consciente quand je mets dans le plan de pilotage, que c'est important de boire un verre, je me doute bien qu'elle va pas le réécrire. Voilà, mais on l'a quand même noté. Et donc moi le vrai plan de pilotage, c'est ce qu'on a noté. » (Entretien n°2, ligne 269-272).

Elle exprime que la directrice leur a fait confiance et leur a permis une certaine liberté d'action, malgré un manque de temps pour les soutenir pleinement. Cependant, elle note également qu'il y avait parfois des préférences de la direction concernant les objectifs à atteindre. Le professeur de sciences ajoute que la seule période où ils ont ressenti moins d'autonomie était lors de l'évaluation par le DCO.

Enfin, selon le directeur adjoint, ce n'est pas très contraignant, ils pourraient se limiter au strict minimum pour répondre aux formalités administratives : *« on pourrait très bien vivre notre petite vie pénard, remplir les 2-3 petites cases qu'il y a sur la capsule, faire un petit syllabus bien gentil quand le DCO vient et c'est bon hein »* (Entretien n°3, ligne 477-479). Dans leur cas, leurs objectifs étaient très larges, les actions étaient simples et ont été réalisées. Ils en ont même fait un peu plus.

Il explique qu'il y avait des contraintes administratives, mais pour le reste, ils ont fait ce qu'ils voulaient. C'est dommage, car cela n'a parfois pas été pris au sérieux. Selon lui, les freins incluent la façon dont cela a été mené, l'information qui a été communiquée, ainsi que le manque d'outils des professionnels impliqués. Sa conclusion est qu'ils ont fait de leur mieux avec les moyens dont ils disposaient : *« Donc j'essaie de faire ce que je peux avec les moyens que j'ai pour y arriver. Et en même temps c'est dommage d'avoir de beaux objectifs comme ça et chez moi me déclencher pour les mettre en œuvre. »* (Entretien n°3, ligne 671-673).

Dans la deuxième école, la directrice estime avoir une liberté balisée. Ils ont la liberté de choisir et de traiter les sujets en fonction des problématiques spécifiques de l'école. Elle a eu des discussions avec d'autres directions qui n'ont pas le même plan. Cependant, selon elle, ils doivent tout de même respecter des lignes directrices préétablies : *« maintenant en tant que directrice j'ai discuté avec d'autres directions d'écoles avec des optiques totalement différentes parce que pas la même problématique, pas le même terrain, pas la même population, pas la même sur plein de choses différentes. Et donc oui, à ce niveau-là, effectivement, on avait quand même une liberté assez importante. Tout en devant bien-sûr respecter des choses bien définies »* (Entretien n°4, ligne 11-15).

Dans la troisième école, ni le directeur ni la coordinatrice ne se sont jamais sentis contraints : « *Moi depuis que je suis ici je me suis jamais senti contraint. Contrôlé oui mais jamais on m'a mis de frein.* » (Entretien n°5, ligne 610-611).

Le contexte scolaire actuel

Dans la première école, selon la CPE, ils ont dû faire face à un imprévu. Un inspecteur est passé et a retiré des élèves qui n'étaient plus en règle, entraînant une perte de NTPP et donc de moyens : « *Parce que ce qui se passe avec ces 13 gamins qu'on n'avait pas déclarés à temps, entre guillemets, ben il les enlève, en fait, de notre compte NTPP. Donc on perd nos NTPP* » (Entretien n°1, ligne 702-703). De plus, il y a eu un changement : une obligation d'encodage pour obtenir des chiffres plus précis pour les plans, ce qui a conduit à une diminution du temps consacré à l'organisation de l'école pour la CPE.

Selon la professeure de sciences économiques et sociales, il existe aussi une crainte d'épuisement, car dans trois ans, ils devront refaire toutes les étapes pour reconstruire un plan de pilotage. Cette crainte s'ajoute aux autres réformes en cours.

Dans la deuxième école, selon la directrice, le plan de pilotage n'est pas une priorité à l'heure actuelle. Avec les difficultés que rencontrent les professeurs en ce moment, le plan passe donc au second plan.

Dans la troisième école, le directeur explique que le manque de cohérence et de suivi dans les réformes entraîne des contradictions, comme les professeurs du qualifiant engagés dans le plan de pilotage, qui doivent motiver les élèves malgré leur propre insécurité d'emploi en raison du tronc commun et du refondement de la troisième année : « *On a des profs du qualifiant ici qui sont hyper inquiets pour le maintien de l'emploi parce qu'on sait qu'on va perdre de l'emploi [...] puisque le tronc commun est en train de monter* » (Entretien n°5, ligne 570-573). Cette situation retombe ensuite sur la direction.

2.4. Facteurs extérieurs

La pandémie de COVID-19

Dans la première école, selon la CPE, la pandémie de COVID-19 les a impactés : « *le COVID nous a un peu ralenti dans notre [...] notre lancée. Et en même temps, ça nous a permis de réfléchir encore différemment et donc d'avancer peut-être plus vite pour la suite.* » (Entretien n°1, ligne 397-399).

Selon la professeure de sciences économiques et sociales, la pandémie de COVID-19 les a entravés dans la mise en œuvre. Ils ont dû se réadapter en utilisant Teams pour la co-construction : « *Par exemple, puisque nous c'était la co-construction et qu'on n'était pas du tout dans le numérique, bah on a organisé « comment utiliser Teams en co-construction ? » avec notre collègue qui s'y connaissait* » (Entretien n°2, ligne 279-282).

Dans la deuxième école, la directrice explique qu'ils ont été freinés par la pandémie de COVID et que ça ne les a pas permis de réaliser des stages et des visites dans le cadre de leur objectif : « *comme c'est dans la première vague on s'est un peu pris le COVID sur le figure.* » (Entretien n°4, ligne 310-311). Mais ça ne les a pas empêchés de travailler sur la modernisation numérique et la décoration du bâtiment.

Dans la troisième école, selon le directeur, le contrat d'objectifs a été mis en pause durant la pandémie.

3. Analyse

Ces résultats, obtenus dans le cadre de l'étude de trois écoles de la première vague en Fédération Wallonie-Bruxelles et de neuf personnes interrogées, mettent en lumière l'utilisation du pouvoir discrétionnaire et des mécanismes d'adaptation par les acteurs concernés. Les données recueillies révèlent que les membres du comité de pilotage ont souvent pris des décisions en se basant sur leur propre appréciation et interprétation des règles établies. Leur pouvoir discrétionnaire leur a permis de naviguer entre les contraintes et les pressions rencontrées, en adaptant leur plan d'actions.

Premièrement, il apparaît que l'élaboration d'un cadre propice à l'expression de la créativité et des idées de chacun n'a pas été aisée. Dans chaque école, des difficultés ont été constatées concernant la transmission d'informations sur la réforme et la procédure des plans de pilotage. Ces trois écoles de la première vague ont apparemment reçu des informations approximatives, des consignes changeantes et parfois contradictoires. Dans la deuxième école, un problème de communication avec l'ancien directeur a été souligné, tandis que dans la troisième école, les informations reçues lors d'une assemblée générale ont été contredites par les conseillers pédagogiques, ou CSA, ce qui a conduit au départ de certains membres du Copi en raison de manque de clarté et de frustration. Comme le décrivait la théorie de Lipsky, avec une compréhension insuffisante et des ressources limitées, les acteurs de terrain sont confrontés à des dilemmes de rôles, risquant de paraître indécis ou incompetents. Les attentes

organisationnelles souvent vagues doivent coexister avec des impératifs de performance et de productivité qui nécessitent une évaluation constante.

Cependant, d'autres éléments ont également émergé. Dans la première école, la direction a fait preuve de transparence et a invité des membres de l'équipe pédagogique à participer aux différentes étapes du plan de pilotage. Les pilotes ont également bénéficié de formations alignées sur les objectifs du contrat. De plus, chaque école a pu s'appuyer sur une culture collaborative et informelle préexistante, favorable à l'autonomie. L'accompagnement humain des conseillers pédagogiques a également été un atout, de même que l'utilisation d'outils standards comme l'enquête miroir et les démarches de Post-it. De même, des ressources et des heures NTPP ont été allouées pour permettre la réalisation des objectifs de l'école. Certains acteurs ont fait preuve d'originalité en utilisant des outils externes, comme dans la deuxième école où des outils RH apportés par la compagne de l'ancien directeur ont été utilisés. Au fil du temps, les informations ont été mieux assimilées, et une volonté d'ajustement et de reclarification, particulièrement notable dans la première école avec la nouvelle direction, a été observée.

Dans ce cadre, chaque membre de l'équipe a fait preuve d'initiative et a exercé son pouvoir discrétionnaire. Dans la première école, l'adaptation à la réalité a conduit à l'absence d'un Copi véritablement institué. Ils mènent des projets indépendants du contrat d'objectifs, qu'ils rattachent artificiellement à ce dernier, intégrant leurs pratiques existantes dans le plan. Notons que les perceptions diffèrent entre les membres de la direction et le personnel interrogé. Certains membres ont ressenti une forme de standardisation ou une limitation de leur autonomie imposée par la direction. Dans la deuxième école, ils ont choisi de ne pas formaliser de structure, tandis que dans la troisième école, ils se réunissent mensuellement en Copi. Dans ce cas, le nouveau directeur a adopté une philosophie de leadership partagé, faisant confiance à son équipe pour gérer chaque mission en groupes de travail autonomes, en partant du principe que l'équipe connaît mieux le terrain.

Ensuite, dans chaque école, les idées intégrées dans le contrat d'objectifs provenaient des professeurs eux-mêmes. Cependant, dans la deuxième école, le directeur a pris des initiatives en identifiant les problématiques de l'école avant la procédure de création du plan, jouant un rôle de chef pilote. En revanche, dans la troisième école, ils ont opté pour une approche collective en copilotage. D'autres formes d'adaptation se manifestent également : dans la première école, des formations ont été annulées pour organiser cinq ou six journées pédagogiques, tandis que dans la troisième école, une communication de dernière minute les a

contraints à tout encoder immédiatement, ce qui les a poussés à mettre les élèves en étude pour rédiger le plan en une journée. La réappropriation est particulièrement marquante dans cette même école, avec un travail approfondi du contrat d'objectifs pour l'évaluation intermédiaire et la redéfinition des actions nécessaires.

D'un autre côté, ils ont également subi diverses formes de contraintes. Dans la deuxième école, un manque d'impulsion et d'initiative de l'ancienne direction a laissé la construction du plan floue et stagnante. Dans la première école, l'absence de suivi de la part de la direction a entraîné une mobilisation sous-optimale de l'équipe dans le GPIL à l'époque. Les membres du personnel ont également dû faire face à des contraintes imposées par le contrat d'objectifs, qui obligeait à étendre les pratiques collaboratives à tout le monde. De plus, il y avait une forme de surveillance avec la nécessité de remettre un rapport d'état d'avancement des objectifs avant l'évaluation intermédiaire du DCO. Pour continuer, dans les trois écoles, le contrat d'objectifs représente une charge administrative importante. De plus, un point crucial abordé a été la réduction d'autonomie engendrée par le DCO, perçu comme un contrôleur, particulièrement dans le cas de la première école, ce qui fait écho à la reddition des comptes. Il y avait également une tendance à la standardisation, due à la nécessité de se conformer aux chiffres et aux statistiques moyennes. Enfin, il ne faut pas oublier que chaque école a également subi les impacts de la pandémie de COVID-19, ce qui a ajouté une couche supplémentaire de défis et de contraintes.

Face à cela, les écoles ont eu la possibilité de réagir de différentes manières. Dans la première école, malgré un manque d'informations initiales, les membres de l'équipe ont adopté une attitude de détachement et d'acceptation, sans se mettre de pression. Ils se sont également détachés des remarques du DCO, qu'ils considéraient davantage comme une surveillance plutôt qu'une ressource, contrairement à la troisième école. Dans la deuxième école, la première réaction a été la confrontation face à la standardisation et au cadre imposé par la réforme, mais la directrice a ensuite accepté ses bienfaits, peut-être par résignation. Dans la troisième école, ils ont priorisé le fait de se réunir mensuellement pour éviter de négliger le contrat d'objectifs. Une autre réaction observée dans la première école a été de camoufler certaines informations au DCO, soit par solidarité interne, soit en acquiesçant à ses interventions dans l'intérêt de l'école selon eux. La direction de cette école soutient désormais la réforme et considère qu'elle constitue un levier puissant pour modifier les habitudes et pratiques de l'établissement. Le directeur adjoint exprime d'ailleurs une ambition accrue pour la création de leur prochain plan de pilotage par rapport à l'actuel. En revanche, dans la deuxième école, le contrat d'objectifs a été relégué au second plan au vu des besoins actuels des enseignants.

En conclusion, en prenant en compte les facteurs individuels, organisationnels, institutionnels et, dans une moindre mesure, les facteurs externes, nous pouvons affirmer que dans le cadre de la réforme des plans de pilotage de la première vague, il y a de l'espace laissé à une importante marge de manœuvre. Malgré les contraintes et la surveillance, chaque école a eu la liberté de définir des objectifs, des stratégies, des structures de décision, de prioriser et de réaliser des adaptations. Elles ont pu débattre, intégrer des ressources humaines, et faire des choix distincts et personnels sur plusieurs années. Cela a permis à chaque école de s'approprier leur plan de pilotage de manière totalement unique, bien que certaines formes de standardisation aient persisté.

Discussion

Nos résultats montrent la marge de manœuvre dont bénéficient les membres des trois écoles interrogées face aux diverses contraintes et autorités. Cette marge de manœuvre semble étendue mais reflète uniquement les situations spécifiques des écoles étudiées, et ne doit pas être généralisée à l'ensemble des établissements. Cette étude offre néanmoins un aperçu détaillé du terrain et de la manière dont la réforme des plans de pilotage est utilisée, interprétée et appropriée par les acteurs concernés.

Les résultats mettent en évidence que, malgré l'autonomie théorique accordée par la réforme, la pratique sur le terrain est nuancée. Les comités de pilotage semblent exercer un pouvoir discrétionnaire notable, mais ce pouvoir est modifié par les contraintes institutionnelles et les dynamiques internes des écoles. Cette observation concorde avec les théories qui suggèrent que la capacité d'action, le pouvoir discrétionnaire, des comités est influencé par les facteurs individuels, organisationnels et institutionnels. La présence de marges de manœuvre significatives indique une certaine flexibilité dans l'application des plans de pilotage, mais cette flexibilité est modulée par des facteurs contextuels spécifiques à chaque établissement. Les résultats révèlent également des variations dans la manière dont les réformes sont interprétées et mises en œuvre.

Les forces de cette étude résident d'abord dans l'utilisation de données très récentes concernant l'évaluation intermédiaire des plans de pilotage, offrant une perspective actuelle sur les pratiques en cours. De plus, l'approche méthodologique adoptée, à savoir une analyse thématique approfondie, permet une compréhension détaillée des mécanismes d'adaptation et du pouvoir discrétionnaire exercé par les comités de pilotage. Toutefois, certaines limites

doivent être prises en compte. Le manque de documentation provenant directement des fédérations de pouvoirs organisateurs restreint la diversité des perspectives institutionnelles, car seul le SeGEC fournit des documents publics. De plus, la recherche porte sur seulement trois écoles, ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats. Une étude avec un échantillon plus large, incluant diverses fédérations de pouvoirs organisateurs et des milieux socio-économiques variés, offrirait une vue plus représentative. Par ailleurs, la difficulté rencontrée pour obtenir des entretiens, notamment en raison du refus de certains enseignants, a limité la richesse des données qualitatives recueillies. Les contraintes liées à la disponibilité des membres des écoles ont également restreint les opportunités de rencontre et d'interview.

Pour des recherches futures, il serait pertinent d'explorer comment les écoles des différentes vagues de la réforme ont vécu et mis en œuvre les plans de pilotage, afin de comprendre les variations dans la perception de la liberté accordée à chaque vague. Il serait également intéressant de vérifier, lors de la création des futurs plans de pilotage dans trois ans, si les consignes deviennent plus claires et si de nouvelles contraintes de normalisation apparaissent. Cette évaluation pourrait fournir des connaissances précieuses sur l'évolution des pratiques dans le cadre de cette réforme.

En somme, cette étude permet de discuter en détail de la manière dont trois écoles ont navigué dans le cadre de la réforme des plans de pilotage. Elle révèle une série de facteurs déterminants dans l'utilisation du pouvoir discrétionnaire et des mécanismes d'adaptation, offrant une vue précise sur le terrain. Les contributions de cette recherche enrichissent la compréhension de l'impact de la réforme sur les pratiques des membres impliqués dans le plan de pilotage, tout en fournissant une base solide pour de futures investigations sur le sujet

Conclusion

La réforme des plans de pilotage en Fédération Wallonie-Bruxelles représente une transformation majeure de la gouvernance scolaire, visant à responsabiliser les équipes éducatives et à leur offrir une autonomie de gestion. Cette étude, centrée sur trois écoles de la première vague de mise en œuvre, explore la marge de manœuvre des comités de pilotage et leur capacité à exercer leur pouvoir discrétionnaire dans ce nouveau cadre de gouvernance.

Les débats sur les réformes nécessaires à l'école ont toujours été centraux dans notre société, compte tenu de son rôle crucial dans la transmission des savoirs et des valeurs aux générations futures. En 2014, la Fédération Wallonie-Bruxelles a ainsi lancé le Pacte pour un Enseignement

d'Excellence, une initiative visant à améliorer le système éducatif francophone par une approche systémique. De plus, cette réforme introduit les contrats d'objectifs comme nouveau mode de gouvernance, visant à renforcer le pilotage du système éducatif.

Les plans de pilotage, intégrés dans cette réforme, ont pour but de responsabiliser les équipes éducatives en leur offrant une autonomie de gestion, tout en introduisant un mécanisme de reddition des comptes. Par conséquent, ces plans permettent aux écoles de fixer des objectifs spécifiques et de gérer leurs priorités en fonction de leurs réalités, favorisant ainsi une gestion participative et adaptée. Cependant, une question cruciale demeure : quelle est la marge de manœuvre du comité de pilotage dans la réalisation des plans de pilotage ? Cette problématique soulève des interrogations sur la liberté d'action des acteurs impliqués.

Pour cela, le cadre théorique de cette étude repose sur la théorie du pouvoir discrétionnaire et des mécanismes d'adaptation de Lipsky. En effet, le pouvoir discrétionnaire se réfère à la capacité des acteurs de terrain à prendre des décisions et à adapter les politiques en fonction des situations spécifiques rencontrées. Les mécanismes d'adaptation, quant à eux, sont les méthodes utilisées par ces acteurs pour gérer les contraintes et les ressources disponibles. Par ailleurs, la méthodologie employée pour cette recherche comprend la collecte de données qualitatives à travers des entretiens avec les membres des comités de pilotage des trois écoles étudiées. L'analyse des données a permis d'identifier les thématiques principales et d'évaluer la marge de manœuvre des acteurs impliqués dans la mise en œuvre des plans de pilotage.

L'étude approfondie révèle que les comités de pilotage jouent un rôle central dans la préparation, l'élaboration et la mise en œuvre des plans de pilotage. En effet, ces comités, souvent composés de membres de la direction, d'enseignants et d'éducateurs, bénéficient théoriquement d'une autonomie pour fixer des objectifs spécifiques et gérer les priorités de leur établissement. Ils sont également responsables de la constitution d'un état des lieux de l'école, de la réalisation de plans d'actions, de la négociation avec les délégués aux contrats d'objectifs (DCO) et de l'évaluation continue des progrès réalisés.

Les résultats montrent que, malgré les contraintes en termes de ressources et les formes de standardisation imposées par la reddition des comptes, les comités de pilotage disposent d'une marge de manœuvre importante. Cette liberté d'action leur permet d'adapter les politiques éducatives aux réalités spécifiques de leurs établissements, en utilisant leur pouvoir discrétionnaire pour prendre des décisions adaptées aux situations locales. Plusieurs facteurs influencent la marge de manœuvre des comités de pilotage : les facteurs individuels, tels que la motivation et l'engagement des membres du comité ; l'organisation interne de l'école, telle que

la délégation des tâches ; le contexte institutionnel, tel que les ressources disponibles ; et les facteurs extérieurs.

Néanmoins, la recherche présente certaines limites, notamment le fait qu'elle ne couvre qu'un échantillon de trois écoles, ce qui restreint la généralisation des résultats. Cependant, cette étude concerne également des données très récentes concernant les évaluations intermédiaires, permettant ainsi une analyse actuelle et pertinente des pratiques des comités de pilotage.

En conclusion, cette recherche offre une compréhension précise de la liberté d'action des acteurs éducatifs dans le cadre de la réforme des plans de pilotage en Fédération Wallonie-Bruxelles au sein de trois écoles. Les résultats montrent que, malgré les contraintes, les comités de pilotage disposent d'une marge de manœuvre importante, leur permettant ainsi de jouer un rôle clé dans l'adaptation des politiques éducatives aux spécificités locales.

Bibliographie

1. Livres

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie* (3^e éd). Armand Colin.

Blanchet, A. et Gotman. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.

Coron, C. (2020). Outil 1. Approche quantitative ou qualitative ? Dans C. Coron (dir.), *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise* (p. 12-13). Dunod.

Doray, P. et Maroy, C. (2001). Chapitre 6. L'alternance au lycée technique de la Plaine. Dans P. Doray et C. Maroy (dir.), *La construction sociale des relations entre éducation et économie: Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec* (pp. 121-146). De Boeck Supérieur.

Dubois, V. (2010). Chapitre 10 : Politiques au guichet, Politique du guichet. Dans O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques 2: Changer la société* (pp. 265-286). Presses de Sciences Po

Duchesne, S. (1997). *Pratique de l'entretien dit « non-directif »*. CNRS.

Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approche organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.

Dupriez, V. et Franquet, A. (2013). Chapitre 1. L'évaluation dans les systèmes scolaires : au-delà d'un effet miroir ? Dans V. Dupriez (Ed.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires : Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (pp. 19-34). De Boeck Supérieur.

Figlio, D. N. et Loeb, S. (2011). School accountability. Dans E. A. Hanushek, S. Machin, et L. Woessmann (Ed.), *Handbook of the economics of education* (pp. 383-421). North Holland.

Gardon, S., Gautier, A. et Naour, G. L. (2020). Chapitre 5 - L'analyse cognitive des politiques publiques. Dans S. Gardon, A. Gautier et G. L. Naour (Ed.), *La santé globale au prisme de l'analyse des politiques publiques* (pp. 51-60). Quae.

Grek, S., Maroy, C. et Verger, A. (2021). *World yearbook of education 2021: Accountability and datafication in the governance of education*. Routledge.

Harris, D. et Herrington, C. (2006). Chapitre 15. La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles ? Dans G. Chapelle (Ed.), *Améliorer l'école* (pp. 203-213). Presses Universitaires de France.

Hupe, P., Hill, M. et Buffat, A. (2016). *Understanding Street-Level bureaucracy*. Policy Press.

Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan.

Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service* (30th Anniversary Expanded, éd.). Russell Sage Foundation.

Lipsky M. (1997). *Street-level bureaucracy: An introduction*. Routledge.

Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie: Usages, pratiques, analyses*. Armand Colin.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.

Sauviat, I. (2023). *Michael Lipsky - La théorie de la Street-Level bureaucracy*. Éditions EMS.

Soulet, M. (2019). *Pouvoir discrétionnaire et pratique réflexive : La position paradoxale des " faiseurs " d'action publique*. Schwabe Verlag.

Spillane, J. P. et Burch, P. (2006). The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public education. Dans H.D. Meyer et B. Rowan (Ed.) *The new institutionalism in education* (pp. 87-102). SUNY Press.

2. Articles scientifiques

Bherer, L. (2011). Les relations ambiguës entre participation et politiques publiques. *Participations*, 1, 105-133.

Carnoy, M. et Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A Cross-State analysis. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 24(4), 305-331.

Dupriez, V. (2005). Régulation et pilotage des systèmes scolaires : les voies de l'harmonisation dans deux systèmes scolaires historiquement décentralisés, l'Angleterre et la Belgique francophone. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 37-52.

Hajji, A. (2022). Introduction. *La Revue Nouvelle*, 1, 29-32.

Keukeleire, M. (2022). Sur le terrain des plans de pilotage. *La Revue Nouvelle*, 1, 81-85.

Ladd, H. F. (1999). The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impacts on student outcomes. *Economics Of Education Review*, 18(1), 1-16.

- Lamb, T. (2022). Fixer les caractéristiques d'un instrument de politique publique controversé: Le compteur Linky entre économie d'énergie et économie de marché. *Revue française de science politique*, 72, 311-332.
- Lapiente, V. et Van de Walle, S. (2020). The effects of new public management on the quality of public services. *Governance*, 33(3), 461-475.
- Lascoumes, P. et Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. *Revue Française de Science Politique*, 61(1), 5-22.
- Mariage, A. (2001). Stratégies de coping et dimension de la personnalité : étude dans un atelier de couture. *Le travail humain*, 1(64), 45-59.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 31-55.
- Maroy, C. (2022). Responsabilisation et autonomie des écoles: Quelles « leçons » tirer de l'expérience québécoise ? *La Revue Nouvelle*, 9(1), 43-52
- Maroy, C. et Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação and Sociedade*, 34(124), 881-901
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée, Nouvelle série* (11), 31-58.
- Michiels, T. (2019). Plans de pilotage : Essai de réflexivité collective. *CGé*.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique: Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 55, 155-187.
- Mons, N. et Durpiez, V. (2010). Les politiques d'accountability: Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche & formation*, 65, 45-59.
- Pic, M. (2020). Marge de manœuvre: H. M. Enzensberger, S. Howe, G. Perce. *Critique*, 879-880, 625-642.
- Souto Lopez, M. (2022). Nouvelle gouvernance du Pacte d'excellence: Gage d'équité, de qualité et d'efficacité ? *La Revue Nouvelle*, 1, 33-42.

Torres, R. (2021). Does test-based school accountability have an impact on student achievement and equity in education? *OECD Education Working Papers*.

Tummers, L. L. G., Bekkers, V., Vink, E., et Musheno, M. (2015). Coping During Public Service Delivery: A Conceptualization and Systematic Review of the Literature. *Journal Of Public Administration Research And Theory*, 25(4), 1099-1126.

Van Haepere, B. (2012). Que sont les principes du new public management devenus ? *Reflets et perspectives de la vie économique*, 51(2), 83-99.

Weill, P. (2015). L'exercice collectif du pouvoir discrétionnaire: Les commissions Droit au logement opposable (DALO). *Politix*, 112, 223-244.

3. Sources juridiques

Circulaire 8737 du 23 septembre 2022 Guide sur l'évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs, FWB, septembre 2022.

Décret du 13 septembre 2018 modifiant le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre afin de déployer un nouveau cadre de pilotage, contractualisant les relations entre la Communauté française et les établissements scolaires, M.B., 9 octobre 2018.

Décret du 28 mars 2019 relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement, M.B., 09 octobre 2019.

4. Rapports

Fédération Wallonie-Bruxelles (2015, 1 juillet). *Synthèse des travaux de la première phase du Pacte. Pacte pour un Enseignement d'excellence.* <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2024/03/Groupe-central-du-Pacte-Avis-N%C2%B01.pdf>

Fédération Wallonie-Bruxelles (2017, 7 mars). *Avis N° 3 du Groupe central. Pacte pour un Enseignement d'excellence.* <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>

Secrétariat général de l'enseignement catholique (2019). *Plan de pilotage et contrat d'objectifs : vade mecum à l'usage des Pouvoirs organisateurs.* lenseignement.catholique.be.

http://lenseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/Service_segec/po/2019-2020/Brochure-plan-de-pilotage.pdf

5. Sites web

Fédération Wallonie-Bruxelles (s. d.). *Le Pacte c'est quoi ?* Pacte pour un Enseignement d'excellence. Consulté le 15 avril 2024 sur <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/le-pacte/>

Fédération Wallonie-Bruxelles (s. d.). *Le pilotage des écoles*. Pacte pour un Enseignement d'excellence. Consulté le 3 octobre 2023 sur <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-pilotage-des-ecoles/>

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)

Place Montesquieu, 1 bte L2.08.05, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/psad