

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

**Le Pacte pour un enseignement d'excellence :
Les enjeux et les conséquences pour la communauté
scolaire du secondaire.
Que vise réellement l'appellation « d'Excellence » ?**

Autrice : Marie-Françoise Bernard

Promoteur : Mathieu de Nanteuil

Année académique 2022-2023

Master 60 en sciences du travail

Remerciements

Pour être concise et n'oublier personne, je remercie toute les personnes, professeurs de l'université ainsi que ma direction, collègues, amis, famille qui m'ont soutenue durant cette année et conduite jusqu'au point final de ce travail.

J'adresse des remerciements encore plus vifs à Anne-Françoise, Sylvie et Isabelle.

*A Gaby,
Absence fatale
Toi, partout
En rafales
Moi, debout*

Plagiat et erreur méthodologique grave

Le plagiat, fût-il de texte non soumis à droit d'auteur, entraîne l'application de la section 7 des articles 87 à 90 du règlement général des études et des examens.

Le plagiat consiste à utiliser des idées, un texte ou une œuvre, même partiellement, sans en mentionner précisément le nom de l'auteur et la source au moment et à l'endroit exact de chaque utilisation*.

En outre, la reproduction littérale de passages d'une œuvre sans les placer entre guillemets, quand bien même l'auteur et la source de cette œuvre seraient mentionnés, constitue une erreur méthodologique grave pouvant entraîner l'échec.

* A ce sujet, voir, notamment <http://www.uclouvain.be/plagiat>.

Table des matières

1	Introduction.....	1
2	Jalons historiques de l'enseignement en Belgique.....	1
2.1	Avant le Pacte scolaire	1
2.2	Du Pacte scolaire au Pacte d'excellence : bilan de trente ans de réformes.....	3
2.3	Pourquoi ce peu d'efficacité ?.....	4
2.3.1	Le manque de sens perçu	4
2.3.2	Une régulation imposée	4
2.3.3	« Des politiques trop peu réflexives ? ».....	5
3	Le Pacte d'excellence : Objectifs et mesures.....	6
3.1	Qu'est-ce que le Pacte d'Excellence ? Quels sont ses objectifs.....	6
3.2	Quelques mesures déjà prises.....	8
3.2.1	Le Pilotage des écoles.....	8
3.2.2	Changement des rythmes scolaires	10
3.2.3	Les Pôles territoriaux	11
3.2.4	Le Tronc commun.....	11
3.2.5	Différenciation et accompagnement personnalisé	12
3.2.6	Réforme du qualifiant	12
3.2.7	Evaluation des enseignants	13
4	Quelles sont les attentes du Pacte par rapport aux acteurs de l'enseignement ?.....	14
4.1	Professionnalisation des personnels éducatifs.....	14
4.2	Responsabilisation accrue des personnels éducatifs à l'égard des résultats du système éducatif et de leur établissement.....	14
4.3	Renforcement des acteurs intermédiaires.....	15
5	Quelles en sont les implications pour les enseignants ?	16
5.1	Professionnalisation ...ou déprofessionnalisation ?.....	16
5.2	Responsabilisation versus obligation de résultats ?	20
6	En quoi ces réformes modifient-elles le rapport au travail des enseignants ?	23
6.1	Le sens du travail, considérations générales	23
7	Qu'entend-on par « Excellence »?.....	25
7.1	De « Arété » à l'excellence pour tous : Evolution du concept.....	26
7.1.1	L' <i>arété</i> antique et l'excellence des Modernes	26
7.1.2	Glissement vers une Excellence totale avec la révolution industrielle	27

7.1.3	Le concept d'excellence dans notre société postmoderne	28
7.2	Que retenir du concept d'excellence	29
7.3	Excellence et enseignement	30
8	Conclusion	31
9	Bibliographie	35

1 Introduction

Travaillant au sein d'une école secondaire du réseau de l'enseignement libre, les questions relatives à l'enseignement sont un centre d'intérêt privilégié pour moi.

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (P.E.E.) est en effet au cœur des préoccupations actuelles auprès du corps enseignant. Sa mise en place fait grand bruit et suscite d'innombrables questions et inquiétudes. Mais que dit-il exactement ? Qu'implique-t-il concrètement comme changements pour les différents acteurs de l'école ?

Au départ de la lecture approfondie du Pacte tel qu'explicité sur le site officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), nous allons tenter d'y voir plus clair dans ses propositions.

Nous retiendrons plus spécifiquement l'un ou l'autre point qui nous semblent les plus susceptibles d'engendrer des tensions auprès des enseignants. Nous analyserons aussi les implications et changements que ces points induisent quant au sens donné au travail des professeurs.

Nous prendrons ensuite du recul et confronterons ces changements aux théories philosophiques du travail et au concept d'excellence

Notre conclusion tentera une critique de ce que nous aurons appris, ainsi que des propositions de prolongements et de réflexions.

2 Jalons historiques de l'enseignement en Belgique

2.1 Avant le Pacte scolaire

Les politiques scolaires en Belgique ont connu une évolution significative tout au long de l'histoire. Voici un aperçu de quelques dates clés des principales politiques scolaires en Belgique concernant l'enseignement gratuit et obligatoire :

Période pré-1830 : avant la création de la Belgique en 1830, l'éducation était principalement du ressort des institutions religieuses. Les écoles étaient généralement gérées par l'Église catholique, mais il existait également des écoles protestantes et juives.

Période post-1830 : après l'indépendance de la Belgique, des mesures ont été prises pour garantir l'enseignement libre, c'est-à-dire l'autonomie des institutions religieuses dans le domaine de l'éducation. Cela a conduit à une pluralité de réseaux scolaires, notamment le catholique, le protestant et le laïque. Toute cette période était profondément marquée par le clivage entre l'Église et l'Etat, engendrant de nombreuses querelles entre cléricaux et anticléricaux.

Le 23 septembre 1842 est votée la première loi organique organisant l'enseignement primaire. Son but avoué est de « conserver le caractère religieux du peuple » (Laureys, 2014). En effet, les gouvernements successifs – catholiques- de cette période « (...) ne voient pas l'intérêt d'instruire les enfants de la classe ouvrière » (Laureys, 2014). Le principal avantage est « de leur dispenser un enseignement moral et religieux qui les maintiendra à leur place dans la société » (Laureys, 2014).

Il faudra attendre la loi du 19 mai 1914 pour que soit instauré l'enseignement gratuit et obligatoire pour tous les enfants de 6 à 12 ans. Cependant, le chef de famille ayant la liberté d'instruire ses enfants à domicile, ce caractère « obligatoire » est déforcé.

Sous son ministère, Jules Destrée fait voter le 23 août 1921 une nouvelle loi renforçant l'obligation scolaire qui supprime les exceptions tolérant le travail des enfants de moins de 14 ans.

Beaucoup d'amendements, de lois, ont jalonnées et façonnés le visage de l'enseignement. Notre propos n'est pas de développer toute cette évolution. Notons cependant la loi du 29 mai 1959 étendant le principe de gratuité, celle de 29 juin 1983 allongeant la durée d'instruction obligatoire à 18 ans, pour nous arrêter brièvement à l'année 1988.

En effet, le 15 juillet 1988, avec la communautarisation, l'article 17 de la Constitution est révisé et modifie le « Pacte scolaire » qui vise à réformer le système scolaire belge et remédier aux inégalités entre les réseaux. Il introduit une série de mesures pour promouvoir l'égalité des chances et l'harmonisation des programmes d'études dans les différents réseaux. Cette loi peut être considérée comme le point de départ de longues réflexions, de nombreuses tentatives, d'une réelle volonté d'amélioration du système scolaire et qui nous conduit

aujourd'hui au Pacte pour un enseignement d'excellence. Avec Draelandts et Dupriez (2018) nous en faisons le bilan dans le point suivant.

2.2 Du Pacte scolaire au Pacte d'excellence : bilan de trente ans de réformes

Hugues Draelants et Vincent Dupriez, dans le numéro 4 de la revue « Sociétés en changement » parue en mars 2018 nous brossent un portrait de ces 30 ans de tentatives de réformes. En effet, c'est seulement à partir de la communautarisation de l'enseignement, à la suite de la loi de 1988 que l'on peut véritablement parler de mise en place d'un « système » scolaire. Auparavant plusieurs pouvoirs organisateurs et réseaux d'enseignement coexistaient, renforcés par le « Décret-missions » de 1997 où on voit s'instaurer de réelles règles communes en matière d'inscription et de renvoi des élèves et de socles de compétences harmonisés par l'emploi de référentiels pédagogiques. L'objectif commun est la lutte contre les inégalités scolaires et l'échec scolaire. Des rapports internationaux (enquêtes PISA, ...) dès les années 90, et confirmés en 2000 montrent des inégalités persistantes et un recours important au redoublement en Communauté française au redoublement. La publication et les résultats de ces enquêtes poussent alors le pouvoir politique à entreprendre d'autres réformes ayant pour objectifs de renforcer la lutte contre les inégalités, parmi lesquelles la réforme de l'inspection et de l'accompagnement pédagogique en 2007, des épreuves externes certificatives, du décret inscription et de la mixité sociale.

En parallèle, des rapprochements de statuts en fonction des réseaux et l'instauration d'un même barème pour les instituteurs et régents annonce la réforme de la formation initiale des enseignants, clairement mise en place par la Pacte d'excellence dès cette rentrée scolaire 2023, conduisant à une formation de niveau « master » pour tous les enseignants.

Cependant, nos auteurs, membres du groupe GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation) , constatent au travers des enquêtes menées, la faible efficacité de ces réformes par rapport à la réduction des inégalités sociales face à la scolarité.

2.3 Pourquoi ce peu d'efficacité ?

Draelants et Dupriez (2018) mettent en avant les raisons suivantes que nous allons très brièvement développer : le manque de sens, une régulation imposée, des politiques trop peu réflexives.

2.3.1 Le manque de sens perçu

Mettre en place un système scolaire « global », commun à tous, alors que le paysage scolaire est composé de différents réseaux et d'offres scolaires locales diversifiées a été perçu comme un instrument technique, impersonnel et vide de sens, niant la richesse des diversités. De même, le fait de s'appuyer sur des performances « internationales » qui servent de base pour définir les performances attendues est reçu comme une instrumentation de notre système éducatif et perçu comme une contrainte, ne laissant pas de place pour le développement de projets significatifs. La question des valeurs et du sens de l'école, essentielle comme source de mobilisation, bien plus que des dispositifs techniques, semble être un peu oubliée.

2.3.2 Une régulation imposée

Le modèle de régulation qui a inspiré les réformes est un modèle que l'on retrouve dans de nombreux pays européens : celui de « l'Etat évaluateur ». Dans ce modèle, c'est l'autorité publique qui détermine l'objectif à atteindre, qui contractualise avec divers opérateurs, lesquels ont une certaine autonomie mais doivent rendre des comptes à l'Etat. Cela s'est traduit chez nous par le Décret Missions et les référentiels de compétences (objectif à atteindre), les Pouvoirs Organiseurs et réseaux qui dirigent la manœuvre (opérateurs) ainsi qu'avec les contrats d'objectifs et épreuves certificatives externes (rendre des comptes).

Dans le contexte belge, où l'on parle de quasi-marché scolaire (libre choix des parents et financement des écoles en fonction du nombre d'élèves, ce rapprochement vers un Etat évaluateur, provoque une tension permanente entre les établissements qui revendiquent une certaine autonomie, et l'autorité publique. Toujours selon Draelants et Dupriez (2018) notre mode de régulation serait plutôt d'après les auteurs un modèle de type bureaucratique, imposant davantage de règles de procédures. Ces dernières seraient de plus perçues comme des contraintes inutiles

2.3.3 « Des politiques trop peu réflexives ? »

La question que Draelants et Dupriez (2018) se posent est celle du manque de réflexivité des politiques.

D'après eux en effet, changer un système social est très complexe et la manière dont on combat les inégalités aujourd'hui peut engendrer un déplacement ou une recomposition de ces inégalités ailleurs. C'est le phénomène qui se produit généralement, notamment parce que l'on ne tient pas assez compte des attitudes réactives et des dynamiques qui se mettent en place auprès des acteurs scolaires pour modifier leurs comportements ou s'ajuster aux évolutions produites par les réformes. Ils donnent pour exemple la massification de l'enseignement secondaire qui a contribué à réduire les inégalités dans un premier temps, mais qui sont réapparues dans le système rénové avec la hiérarchisation de certaines filières (par exemple la filière Général par rapport à celle de Qualification). Un autre exemple est celui de la dégradation de la valeur d'un diplôme universitaire.

Les auteurs (Draelants & Dupriez, 2018) préconisent d'écouter davantage les acteurs. Ils regrettent que les experts, certes efficaces pour objectiver la persistance des inégalités, s'attachent peu à étudier le point de vue des acteurs. Il ne s'agit dès lors pas tant de réduire les résistances au changement, inéluctables, mais de s'y attarder et de les étudier pour elles-mêmes. Ils concluent en affirmant que tant que les réformes s'appuient sur un diagnostic scientifique incomplet, de sérieuses difficultés entraveront leur mise en œuvre. Dans ce contexte, les résistances au changement sont entrevues comme une épreuve de légitimité des réformes.

D'autre part, dans une étude publiée en 1999, Tardif et Lessard notent que trois aspects de la vie scolaire assurent nettement la satisfaction des enseignants quant à la marge de manœuvre dont ils disposent - préparation des examens et autres matériels d'évaluation des apprentissages (85%), élaboration du projet éducatif de l'école (80%), choix du matériel pédagogique (72%) et un dernier aspect quant au choix de ce qu'il faut enseigner en classe (+ de 50%) . Les enseignants ont donc le sentiment de jouir d'une certaine autonomie – individuelle et collective- dans plusieurs aspects de leur tâche (Tardif & Lessard, 1999).

Le Pacte d'excellence renforcera-t-il ce sentiment ou au contraire le détruira-t-il ?

Ces craintes émises en 2018 sont-elles toujours pertinentes aujourd'hui ?

C'est ce que nous allons tenter d'analyser dans la suite de ce travail, en nous penchant d'abord sur ce que le Pacte d'Excellence nous promet en termes de débouchés et enjeux de sa mise en œuvre

3 Le Pacte d'excellence : Objectifs et mesures

Afin de bien comprendre ce que ce Pacte implique, nous avons repris et examiné le site qui lui est dédié à l'initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Après en avoir dégagé les objectifs annoncés, nous expliquerons quelques mesures déjà prises et mises en œuvre en nous attachant plus particulièrement sur celles qui impactent plus directement l'enseignement secondaire.

3.1 Qu'est-ce que le Pacte d'Excellence ? Quels sont ses objectifs

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence regroupe un ensemble de réformes systémiques qui concernent tous les aspects de l'enseignement ; de la maternelle à la fin du secondaire. Son objectif principal est d'améliorer les résultats scolaires de tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Il a l'ambition d'améliorer toutes les dimensions du système scolaire en le rendant plus inclusif et plus égalitaire, en améliorant les résultats des élèves et le climat au sein des écoles, en renforçant les dynamiques collectives entre les enseignants et leur direction, en donnant plus d'autonomie aux professionnels de l'éducation....

L'idée de cette refonte en profondeur de l'enseignement est née en 2014. Un immense chantier visant à l'élaboration d'un état des lieux du système et une réflexion sur ce dernier se met en route, en concertant et impliquant différentes parties prenantes de l'éducation en Belgique, dont des représentants des écoles, des enseignants, des parents et des experts pédagogiques.

En 2017, les « acteurs de l'enseignement » (Organisations syndicales, Fédérations de pouvoirs organisateurs et Fédérations d'associations de parents) remettent un projet, l'Avis n°3 (FWB, 2017), au Gouvernement présentant les réformes à mettre en place pour l'amélioration de la qualité du système éducatif.

Dans son introduction, **quatre convictions fortes** justifiant la mise en œuvre de cette réforme sont énoncées :

« Il est impératif de faire évoluer l'école ». Malgré les tentatives d'amélioration précédentes, le système scolaire actuel produit toujours des résultats insatisfaisants en termes d'efficacité et d'équité.

« Face à ces constats, il n'y a ni solution simple, ni solution miraculeuse »

« Les orientations que nous proposons répondent à un idéal (...), et elles s'inscrivent dans un cadre réaliste »

« On ne peut réformer durablement l'école qu'avec l'adhésion de ses acteurs »

Et **cinq axes stratégiques** ont été dégagés :

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

Cet « Avis n°3 » a largement contribué à l'élaboration des dispositifs mis en place par le Pacte d'Excellence. Ce document, aboutissement de plusieurs années de consultations, de réflexions, de co-élaboration, ne fait pas moins de 367 pages. Il n'est pas dans notre propos d'analyser ce document conséquent. Nous ne pouvons qu'inciter le lecteur intéressé de le consulter, ainsi que de parcourir le site dédié au Pacte d'Excellence qui reprend chacune des thématiques et qui est, il faut le souligner, un modèle de transparence quant aux sujets débattus, méthodologies appliquées, et références issues du monde scientifique.

Pour poursuivre notre travail, nous allons reprendre certains dispositifs déjà actifs, en nous attardant sur ceux qui ont un impact plus « direct » sur les enseignants du secondaire.

3.2 Quelques mesures déjà prises

3.2.1 Le Pilotage des écoles

Les plans de pilotage sont la pierre angulaire du Pacte pour un Enseignement d'excellence : ils sont au cœur de la nouvelle gouvernance des établissements scolaires et conditionnent l'ensemble des réformes du Pacte.

Mise en place par la Fédération Wallonie-Bruxelles, cette réforme a pour objectif de rendre le système éducatif plus efficace et plus équitable. Dans les faits, chaque direction d'école, avec le concours de son équipe éducative, construit son plan de pilotage qui, une fois approuvé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, devient un contrat d'objectifs pour une durée de six ans.

Pour l'élaboration de son plan de pilotage, chaque école est autonome. Celui-ci est élaboré en fonction de la réalité et de l'analyse de ses forces et de ses faiblesses par un groupe de membres de la communauté scolaire, élu par ses pairs.

Pour avoir du sens, le plan de pilotage doit donc être issu d'une dynamique de réflexion collective. Pour ce faire, le Pacte prévoit notamment des temps de travail collaboratif et plus de formations, des moyens pour la coordination et les tâches collectives réalisées.

Le plan de pilotage de l'école prend également en compte le point de vue des parents, des élèves et des centres PMS, au moment de son élaboration. Des outils, mis à la disposition de chaque établissement, des conseillers pédagogiques sont au service des écoles pour les aider dans cette vaste tâche de récolte et de synthèse des informations.

Chaque établissement choisit donc les objectifs (parmi la liste fournie par la Fédération Wallonie Bruxelles) auxquels il veut s'atteler en priorité et définit les stratégies pour y arriver. C'est donc un processus de collaboration et de leadership partagé qui sous-tend la construction des lignes de forces et de la réalisation de ce plan de pilotage.

Une fois ce plan approuvé par le délégué au contrat d'objectif (DCO), il devient, comme déjà évoqué, un Contrat d'objectif.

Garante de ce dernier, la direction organise 15 périodes collégiales pour ses membres durant chaque année scolaire, où ceux-ci se mobilisent par groupes dans des actions à mener pendant les 45 autres périodes annuelles de travail collaboratif obligatoire.

Chaque année, la direction présente à son DCO le bilan du travail effectué durant d'année.

Pour ce faire, le soutien annoncé est de 300 conseillers et 88 délégués au contrat d'objectifs (soit 1 conseiller pour 8 écoles et 1 DCO pour 30 écoles)

Ce nouveau dispositif a 7 objectifs :

1. Améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves
2. Augmenter la part des jeunes diplômés du secondaire supérieur
3. Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus et les moins favorisés d'un point de vue socio-économique
4. Réduire progressivement redoublement et décrochage
5. Réduire les changements d'école au sein du tronc commun
6. Augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques.
7. Accroître les indices du bien-être à l'école et améliorer le climat scolaire

Chaque plan de pilotage élaboré par chaque école doit contenir trois stratégies, ciblées sur :

Le travail collaboratif, la mise en œuvre du nouveau tronc commun et la formation des équipes pédagogiques.

Cependant, bien qu'étant jugé indispensable par tous les participants (directeurs d'établissement, délégués au contrat d'objectifs et directeurs de zone) ceux-ci estiment avoir peu de pouvoir et se sentent démunis par rapport à cette problématique. Ils évoquent des obstacles majeurs tels que :

-la logique de quasi-marché scolaire et la concurrence entre les réseaux d'enseignement ;

- la culture ou le projet pédagogique de certaines écoles qui va à l'encontre de cet objectif ;
- la mentalité de certains acteurs qui n'adhèrent pas à l'objectif de mixité sociale ou sont opposés à une collaboration inter-réseaux ;
- le manque de formation des enseignants à cette problématique ;
- la méconnaissance ou les représentations stéréotypées que les parents ont de certaines écoles et filières.

Plusieurs conditions doivent également être réunies, tel que, entre autres : libérer du temps, outiller les enseignants sur le plan pédagogique, donner les moyens pour soutenir correctement les élèves en difficulté, diminuer la pression du « comptage des élèves ».

Ce qui est demandé aux directeurs est de sensibiliser leurs équipes éducatives et de mettre en place des dispositifs pour prendre en charge cette mixité, d'établir un dialogue « sincère » et « en confiance » avec les DZ (directeur de zone) et DCO, d'adopter une posture plus « méta » et plus systémique, non centrée sur leur propre établissement.

3.2.2 Changement des rythmes scolaires

Une alternance de 7 semaines de cours suivies de 2 semaines de congés a été retenue comme étant le meilleur rythme possible. Il a été appliqué pour la première fois à la rentrée scolaire 2022-2023.

Les vacances d'été ayant été réduites de 2 semaines, une année scolaire compte donc le même nombre de jours d'école et de jours de congés qu'avant mais autrement répartis.

Le bénéfice annoncé est que ce nouveau rythme favoriserait la diminution du stress et de la fatigue tout au long de l'année et atténuerait l'effet du décrochage scolaire auparavant observé à la rentrée. La Fédération Wallonie-Bruxelles apporte comme preuve que, à la suite de l'allongement forcé des vacances d'automne en période Covid, elle a constaté moins d'absentéisme au retour, tant auprès des élèves qu'auprès des enseignants. Se basant sur Camberlein et Ponsot (2017) cette mesure serait également positive pour les enfants à besoins spécifiques, renforçant donc l'inclusivité recherchée.

3.2.3 Les Pôles territoriaux

Auparavant, les élèves issus de l'enseignement primaire spécialisé pouvaient poursuivre en secondaire ordinaire, moyennant une « intégration » avec son école d'origine.

Dorénavant, des pôles territoriaux (48 répartis sur 10 zones) centralisent les forces vives de leurs équipes de soutien, tous spécialisés dans les troubles de l'apprentissage afin de favoriser l'émergence d'écoles plus inclusives, pour toutes les écoles, et pour tous les élèves. Les modalités d'une intégration sont facilitées et concernent également des élèves qui ne seraient pas issus de l'enseignement spécialisé. Toutes les écoles doivent signer une convention de coopération avec un pôle.

Le budget alloué a été fortement augmenté (de 14 millions en 2015 à 103 millions en 2021) et ces moyens financiers ne sont plus affectés à l'élève mais aux pôles qui les affectent au mieux des besoins.

Cette « nouveauté » participe à l'objectif d'une école plus inclusive et d'une répartition plus égalitaire entre les établissements des enfants à besoins spécifiques.

3.2.4 Le Tronc commun

La mise en place d'un socle commun de compétences et de connaissances que chaque élève devrait acquérir se traduit par la mise en place d'un parcours d'apprentissage de la 1^{ère} maternelle à la 3^{ème} secondaire. Les objectifs visés sont le renforcement de la qualité de l'enseignement et la réduction des inégalités scolaires.

Le tronc commun établit ainsi un ensemble de matières fondamentales et de compétences essentielles que tous les élèves doivent acquérir, quelle que soit l'école (ou le réseau) fréquenté. Une des mesures pour y parvenir est la mise en place de nouveaux référentiels - communs à tous - modernisés et prônant un apprentissage pluriel. Les savoirs et compétences de base sont donc renforcés, et des ponts concrets sont (ou seront) établis avec le monde réel, notamment en développant de nouvelles compétences telles que, entre autres, l'esprit d'entreprendre, la créativité, les aptitudes manuelles, techniques, numériques...

L'objectif est de garantir que chaque étudiant bénéficie d'une base solide pour poursuivre son parcours éducatif et professionnel. En élevant le niveau de formation de tous les élèves, le tronc commun contribue à renforcer la qualité globale de l'enseignement.

Ce tronc commun est actuellement effectif dès la 3^{ème} maternelle et englobera la 3^{ème} et 4^{ème} primaire lors de cette rentrée 2023-2024. Il se poursuivra graduellement d'année en année, jusqu'à atteindre son parcours final avec la 3^{ème} secondaire en 2028.

3.2.5 Différenciation et accompagnement personnalisé

Pour répondre à son objectif de réduction des inégalités, le Pacte d'excellence prévoit la mise en place d'un dispositif de « différenciation et d'accompagnement personnalisé ». Concrètement, des moyens supplémentaires seront mis à disposition des écoles sous la forme de l'adjonction d'un intervenant quelques heures par semaine et par classe qui secondera l'enseignant dans cette tâche de suivi personnalisé des élèves ayant un besoin spécifique. Parallèlement à cela, un dossier individuel, sous forme numérique sera instauré dès la rentrée 2023 afin que les membres de l'équipe éducative, le PMS et les parents puissent prendre connaissance et suivre l'évolution de l'élève, tout au long de sa scolarité jusqu'à sa 3^{ème} secondaire.

Cette mesure vise à augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire, accroître les indices du bien-être à l'école et l'amélioration du climat scolaire.

3.2.6 Réforme du qualifiant

En réformant le qualifiant, le Pacte d'Excellence souhaite favoriser une offre d'options mieux connectées au monde du travail. En effet, le morcellement actuel de l'offre, sous la forme de très petites options faiblement fréquentées, n'est pas bénéfique sur le plan pédagogique, entraîne une forte déperdition de ressources, a un effet négatif sur la taille des classes, et n'est pas en concordance avec les réalités socio-économiques des régions et des bassins d'emplois.

Actuellement, lors de cette rentrée scolaire 2023-24, les 4^{èmes} (Technique de Qualification et Professionnelle) entrent dans cette réforme et démarrent le parcours du PEC (les 5^{ème} et 6^{ème} sont encore dans l'apprentissage en module -par unités d'acquis d'apprentissage-). Cette mesure donnera tout son sens lorsque le tronc commun englobera la 3^{ème} secondaire. A ce moment-là, les élèves auront le choix de poursuivre vers une filière de transition ou une filière qualifiante. Les filières « Général de Transition » et « Technique de Transition » actuelles seront fondues en une seule, de même que les filières « Technique de Qualification » et « Professionnel de Qualification ».

Par ce changement, la FWB souhaite que le choix du qualifiant soit un vrai choix positif.

Elle nous informe que cette mesure permettra une création nette d'emploi mais certaines réformes entraîneront des nécessités de réorientation de l'emploi, au plan local ou pour certaines fonctions. La FWB se veut rassurante en nous précisant que « tout sera mis en œuvre pour permettre aux membres du personnel concernés de se reconvertir au sein de l'enseignement, des dispositions légales seront prises pour faciliter la mobilité et la formation des MP » (membres du personnels).

3.2.7 Evaluation des enseignants

Le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a définitivement approuvé ce 19 juillet 2023 le projet de décret sur le développement des compétences et l'évaluation des enseignants. Il entrera en vigueur le 01 janvier 2024.

Le texte, qui s'articule autour de deux volets, vise à élaborer pour les enseignants, en particulier les plus jeunes, un plan de développement de leurs compétences professionnelles.

Dans le cas où un enseignant présenterait toujours à l'issue de ces formations des carences pédagogiques ou une mauvaise volonté manifeste, une procédure d'évaluation pourra alors être lancée.

Strictement balisée, cette évaluation prévoit elle aussi un plan d'accompagnement individualisé pour l'enseignant afin de l'aider à surmonter ses manquements. En l'absence de progrès, il pourra toutefois éventuellement être licencié.

Une procédure de recours est cependant prévue, où pouvoirs organisateurs et syndicats seront représentés de manière paritaire.

Son application est prévue pour janvier 2024, mais le volet évaluation n'entrera lui en vigueur qu'à la mi-2026 seulement.

L'élaboration de ce décret, très controversé, a poussé ces derniers mois des milliers d'enseignants dans la rue. Elle a aussi divisé le front commun syndical et provoqué le départ des syndicats libéraux et socialistes des travaux du Pacte d'excellence.

4 Quelles sont les attentes du Pacte par rapport aux acteurs de l'enseignement* ?

4.1 Professionnalisation des personnels éducatifs

Pour améliorer la qualité de l'enseignement, le Pacte d'excellence insiste à de nombreuses reprises sur le « nécessité de renforcer la formation » des enseignants.

Se référant au modèle du praticien réflexif (Cattonar & Maroy 2000) le Pacte d'excellence veut offrir « une formation initiale et continue de haut niveau, dotant simultanément (...) les enseignants des compétences professionnelles nécessaires (...) et des outils théoriques leur permettant de saisir les fondements du métier, d'en analyser les enjeux et d'en renouveler les pratiques »(FWB 2017, 160, cité par Cattonar & Dupriez, 2019)).

Les directeurs d'école font aussi l'objet d'une attention particulière en termes de formation de base (« initiale »), renforcée par une formation à la gestion des ressources humaines, mais également par des formations et/ou accompagnement d'intégration et continués.

Le projet du Pacte met aussi fortement l'accent sur le développement des pratiques collégiales sous de multiples formes : travail en équipe, pilotage participatif des établissements, partage d'expériences... À de très nombreuses reprises, l'importance d'un «mode de fonctionnement collectif et participatif» (FWB 2017) au sein des écoles est soulignée (Cattonar & Dupriez 2019)

4.2 Responsabilisation accrue des personnels éducatifs à l'égard des résultats du système éducatif et de leur établissement.

S'appuyant sur une conception de la professionnalité relevant d'un professionnalisme managérial, thématisé par Demailly (1998) ou Sachs (2001), et cité par Cattonar & Dupriez (2018) les politiques cherchent à réguler les pratiques à travers des dispositifs de rationalisation (via l'usage de référentiels et d'outils pédagogiques standardisés) et de reddition de comptes (comme les évaluations externes ou les contrats d'objectifs).

* Ce chapitre 4 est largement inspiré de l'article intitulé « Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone » de Cattonar & Dupriez (2019).

En effet, le projet du Pacte pour un enseignement d'excellence projette de renforcer la logique de responsabilisation –individuelle et collective– des personnels éducatifs, en introduisant des mécanismes formels de reddition de comptes, sous forme de contractualisation avec les établissements et de mesures d'accompagnements de ceux jugés comme défaillants. Il propose que chaque établissement rédige désormais des “plans de pilotage” (voir point 3.2.1)

Enfin, se référant explicitement au courant de “l'éducation fondée sur des preuves” (FWB 2017, 138), toujours dans l'optique d'accroître l'efficacité des pratiques professionnelles, le projet prévoit de mettre à la disposition des enseignants des outils de travail supposés “avoir fait leurs preuves”, dont l'efficacité aura été préalablement démontrée par la recherche en éducation, élaborés par des experts externes, notamment des universitaires, auxquels pourront être associés des enseignants volontaires.(Cattonar & Dupriez 2019)

Le modèle de professionnalité promu valorise ainsi les qualités d'efficacité, d'adaptabilité, de transparence, de responsabilité.

4.3 Renforcement des acteurs intermédiaires

Les directeurs d'école font l'objet d'une attention accrue de la part des politiques. Au cours des années 2000, les politiques ont redéfini leur rôle en les enjoignant à passer du rôle traditionnel d'administrateur d'école –chargé de faire observer les règlements– à celui de gestionnaire –chargé de gérer de manière efficace leurs ressources matérielles et humaines– et d'animateur pédagogique –s'impliquant dans la conduite du projet pédagogique de leur école– (Dupriez 2005). Aujourd'hui, le projet de réforme du Pacte les pose comme les principaux acteurs intermédiaires de la régulation scolaire, attendant d'eux qu’“ils assument un rôle central dans l'amélioration du système scolaire” (FWB 2017, 134) et souhaitant les recentrer sur un rôle de “leadership pédagogique” (FWB 2017, 144) ou de leadership distribué au sein des écoles (FWB 2017, 152). Parmi les nouvelles missions confiées aux directeurs, celles liées au pilotage de l'établissement et à l'évaluation occupent une place centrale. C'est notamment autour des outils de reddition de comptes et des exigences de responsabilisation des équipes éducatives, que les directeurs doivent assurer la dynamique collective dans l'école et gérer les carrières des membres du personnel (recrutement, évaluation, planification de la formation continuée, etc.)

5 Quelles en sont les implications pour les enseignants ?

La réforme actuelle de la formation initiale des enseignants vise explicitement à renforcer leurs compétences et leur identité professionnelle et à obtenir une reconnaissance de leur expertise par la société.

Ainsi, les discours sur le changement du métier enseignant soulèvent la question de leur véritable impact sur la dynamique de professionnalisation des enseignants.

S'inscrivant alors dans une logique relativement instrumentale pour accompagner les réformes éducatives, ces discours sont-ils réellement porteurs d'une dynamique professionnalisante ?

Autrement dit, la rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant peut-elle réellement contribuer à favoriser ce processus de spécialisation alors qu'elle semble être davantage orientée vers l'accompagnement des réformes éducatives plutôt que vers une évolution intrinsèque de la profession enseignante ?

5.1 Professionnalisationou déprofessionnalisation ?

La professionnalisation des enseignants fait référence au processus par lequel les enseignants acquièrent des compétences spécifiques, des savoirs et des statuts professionnels qui leur permettent d'exercer leur métier de manière qualifiée et reconnue (Perrenoud, 2001). Elle implique donc une évolution continue de la pratique enseignante, basée sur la réflexion critique, la recherche, la collaboration et l'engagement professionnel.

Ainsi, ce changement de statut comprend plusieurs dimensions : tout d'abord, la dimension des savoirs renvoie aux connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques que les enseignants doivent maîtriser pour enseigner de manière efficace ; les savoirs disciplinaires concernant les domaines spécifiques dans lesquels les enseignants sont qualifiés, tandis que les savoirs pédagogiques et didactiques portent sur les méthodes et les approches d'enseignement les plus appropriées (Tardif, 2006).

Ensuite, la dimension des compétences met l'accent sur les aptitudes pratiques et les savoir-faire professionnels nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Cela inclut des compétences telles que la planification des cours, la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, la communication efficace avec les élèves et les parents, ainsi que la capacité à s'adapter aux besoins et aux caractéristiques diverses des apprenants (Perrenoud, 2001).

Enfin, la dimension du statut professionnel englobe la reconnaissance sociale et institutionnelle accordée aux enseignants en tant que professionnels qualifiés. Cela implique des normes éthiques et déontologiques, des responsabilités professionnelles et une autonomie dans la prise de décisions pédagogiques (Hargreaves, 2003, cité par Maroy & Cattonar, 2002). Le statut professionnel des enseignants est, en effet, étroitement lié à la confiance accordée par la société et les parties prenantes, ainsi qu'à la valorisation de leur expertise et de leur contribution à l'éducation.

Selon cette perspective, un enseignant "professionnel" est décrit comme un praticien ayant acquis, via des études approfondies, la capacité à réaliser des actes intellectuels complexes et non routiniers, tout en faisant preuve d'autonomie dans des situations engageant sa responsabilité individuelle. Son action est considérée comme altruiste, offrant un "service précieux" à la société. De plus, ces enseignants professionnels sont envisagés comme étant encadrés par un organisme officiel, gérant leur formation, promouvant le savoir, veillant au respect d'un code éthique et contrôlant l'accès à la profession (Maroy et Cattonar, 2002).

Cependant, la rhétorique entourant le changement du métier des enseignants vers le modèle du praticien réflexif semble avoir une portée professionnalisante limitée. Bien que la redéfinition du métier vise à revaloriser les enseignants en les considérant comme des acteurs autonomes et en reconnaissant la complexité de leur travail, cette autonomie est interprétée en effet de manière restreinte et individualisante.

Par ailleurs, l'autonomie prônée dans ces discours concerne principalement la capacité des enseignants à s'autoréguler et à analyser leurs propres pratiques, plutôt qu'une autonomie collective permettant de se soustraire aux directives des autorités scolaires ou des experts extérieurs. Cette forme d'autonomie met donc l'accent sur la maîtrise individuelle des méthodes d'enseignement plutôt que sur une émancipation par rapport aux pouvoirs externes.

Cette vision ambiguë de l'autonomie crée alors des injonctions paradoxales pour les enseignants. D'une part, ils sont encouragés à être autonomes selon un modèle largement défini par des acteurs non enseignants, mais d'autre part, confrontés à des réformes qui standardisent et encadrent davantage leurs pratiques. Cela les place dans des situations d'ambiguïté entre l'affirmation personnelle comme praticien critique et le respect de directives institutionnelles.

Concrètement, bien qu'ils aient une certaine autonomie en classe dans l'exécution de leurs tâches, leur autonomie concernant le contenu de leur travail est par contre limitée : les savoirs

disciplinaires et curriculaires demeurent normés de l'extérieur, limitant la capacité des enseignants à définir librement leurs actes professionnels. Les récentes réformes touchant le curriculum et les pratiques d'évaluation, de plus en plus prescrites et décidées par des acteurs externes, restreignent encore davantage la sphère d'activités traditionnellement reconnue aux enseignants. Ces évolutions pourraient alors être perçues comme une forme de déqualification, où les enseignants voient leur liberté d'action remise en question.

L'absence de prise en compte du pouvoir dans les discours limite donc la dimension professionnalisante du changement souhaité pour les enseignants. La promotion d'une pratique collégiale n'est en outre pas accompagnée d'une autonomie collective réelle permettant aux enseignants de contrôler leur profession et leur formation. Les discours sur la professionnalisation, adoptés par des autorités externes plutôt que par les enseignants eux-mêmes, pourraient ainsi servir davantage une intention idéologique de revalorisation de la profession sans nécessairement conduire à une réelle expertise accrue.

En somme, la référence à la rhétorique de la professionnalisation semble jouer un rôle plus idéologique que pratique, visant à redorer l'image de la profession enseignante sans réellement promouvoir une autonomie professionnelle véritable et une capacité méta-critique.

Il semble dès lors que la déprofessionnalisation des enseignants s'intensifie, marquée par une augmentation du contrôle exercé par d'autres acteurs sur leur travail. La baisse de statut de la profession enseignante, attribuée à l'élévation des niveaux scolaires dans la population et à une perte de confiance dans le rôle des enseignants en tant que service à la société, est renforcée par des évolutions législatives spécifiques en Belgique francophone. Par exemple, l'introduction des conseils de participation, où les parents sont représentés, ainsi que la possibilité pour les parents de contester les décisions d'orientation des conseils de classe, remettent en question les capacités professionnelles des enseignants et limitent leur autonomie, les incitant à adopter des conduites préventives pour éviter de tels recours.

De plus, la rhétorique axée sur l'élévation du niveau de formation des enseignants se concentre principalement sur la dimension technique du métier plutôt que sur la valorisation de leur image sociale ou de leur statut. Cette valorisation sociale pourrait également découler de la reconnaissance du service rendu par les enseignants à la communauté, un aspect peu mis en avant dans les discours, hormis par les syndicats et quelques organisations. La revendication d'une amélioration collective du statut social de la profession enseignante n'est pas explicitement formulée si on examine la situation à l'échelle de l'ensemble des

professionnels de l'éducation, il semble qu'une division sociale du travail se renforce, séparant divers segments dédiés à la gestion, à la recherche-développement et à la pratique sur le terrain. Cette évolution s'accompagne de plus d'une formalisation croissante des modes de contrôle, accentuant les distances sociales et techniques entre les différentes catégories de professionnels de l'éducation.

Une élite techno-pédagogique semble alors émerger au sein de la profession, composée d'experts en sciences de l'éducation ou d'anciens enseignants qui développent des outils et des programmes pédagogiques relayés dans les établissements scolaires. Parallèlement à cela, de nouveaux agents de supervision, chargés d'améliorer la qualité du travail enseignant, sont souvent issus du corps enseignant mais détachés partiellement ou totalement de leurs fonctions d'enseignement.

En outre, une élite administrative, existante depuis longtemps, voit également son pouvoir et ses prérogatives se formaliser et se renforcer. Des instances de coordination des pouvoirs organisateurs sont désormais reconnues légalement et jouent un rôle central dans la négociation avec les autorités publiques, bien que composées en partie d'anciens enseignants, reflétant également les clivages institutionnels et politiques historiques du champ éducatif.

Par ailleurs, le rôle des directions d'école semble évoluer vers des spécificités de gestion plus marquées, accentuant les relations hiérarchiques et la gestion des établissements.

Cette complexification de la division du travail entre ces catégories semble donc placer les enseignants dans une situation de dépendance technique et professionnelle vis-à-vis de l'élite techno-pédagogique, et administrative et gestionnaire vis-à-vis des administrateurs des établissements ou du système scolaire.

En somme, plutôt que de conclure définitivement sur une professionnalisation ou une déprofessionnalisation des enseignants, il semble plus pertinent de considérer la complexification croissante de la division du travail dans le champ de l'éducation. Cette évolution semble créer des dynamiques où les professionnels se trouvent dans des positions concurrentes plutôt que différenciées et hiérarchisées au sein du même champ professionnel.

Il semble en effet que la transformation des enseignants soit davantage portée par des discours experts, relayés par les autorités administratives et politiques, plutôt que par les enseignants eux-mêmes. Cette transformation, centrée sur le modèle du praticien réflexif, met en exergue l'expertise, l'autonomie réflexive et la formation continue des enseignants, mais dans un

contexte où les politiques éducatives restreignent cette autonomie par des directives et des standards, ce qui peut entraîner une perte de maîtrise professionnelle.

Au lieu de considérer simplement la professionnalisation des enseignants, il pourrait donc être plus pertinent de prendre en compte l'évolution globale des différentes catégories professionnelles au sein de l'éducation.

5.2 Responsabilisation versus obligation de résultats ?

Comme nous venons de l'évoquer, il est essentiel de prendre en considération la manière dont les nouvelles politiques éducatives en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) réexaminent la régulation des pratiques des professionnels de l'éducation et parallèlement, redéfinissent leur professionnalisme, qui est défini comme "l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession" (Cattonar & Maroy, 2000, p. 25). Dans la FWB, ces politiques récentes, en particulier le projet du Pacte, fusionnent ainsi deux approches divergentes pour réguler les pratiques des professionnels. D'une part, il y a une approche de professionnalisation, ancienne, qui vise à développer les compétences des professionnels et à accroître leur expertise en renforçant leur formation et en encourageant la réflexion et la collaboration entre pairs. D'autre part, il y a une approche de responsabilité, plus récente, qui cherche à rendre les professionnels responsables des résultats de leur établissement (et du système éducatif en général) et à améliorer leur efficacité grâce à de nouvelles formes d'évaluation et de rationalisation de leurs pratiques ; on passe alors d'une obligation de moyens à une obligation de résultats.

Ces approches s'accompagnent ainsi d'une réorganisation des relations et de la division du travail entre les différents acteurs de l'enseignement (enseignants, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.). Cette évolution pose un nouveau défi pour les enseignants : la détermination des connaissances professionnelles légitimes pour leurs pratiques, certaines d'entre elles étant désormais déterminées par des experts externes.

Il convient par ailleurs de noter que certaines des propositions évoquées sont toujours en discussion, tandis que d'autres ont déjà fait l'objet de projets de décrets approuvés par le gouvernement. Néanmoins, ces propositions peuvent être considérées comme un cadre cognitif et normatif qui reflète et diffuse une vision spécifique du système éducatif et des professionnels de l'éducation, conformément aux souhaits des pouvoirs publics et des

principaux acteurs scolaires. Cependant, il est important de souligner que ce cadre n'est pas nécessairement consensuel parmi toutes les parties prenantes concernées.

Depuis le milieu des années 1990, en FWB et ailleurs, les professionnels de l'éducation, en particulier les enseignants et les directeurs d'école, ont été de plus en plus considérés comme des acteurs clés du changement éducatif par les politiques publiques. Ils sont désormais perçus comme l'une des principales variables sur lesquelles agir pour garantir le succès des réformes et améliorer la performance globale du système éducatif. Le projet du Pacte pour un enseignement d'excellence mise ainsi sur les acteurs plutôt que sur les structures, dans le but de promouvoir une culture de la qualité, de la responsabilité et de l'évaluation dans l'ensemble du système éducatif. Pour y parvenir, le Pacte prévoit d'ailleurs des investissements dans la formation et le développement professionnel des enseignants, ainsi que dans le renforcement des pratiques collaboratives au sein des écoles. (cf. Plan de pilotage)

Ce mécanisme suppose ainsi, la première approche, axée sur la professionnalisation, qui s'est traduite par une réforme de la formation initiale et continue des enseignants au début des années 2000, mettant l'accent sur l'expertise pédagogique, la réflexion sur la pratique, le travail en équipe et le développement professionnel continu. Cette approche est réaffirmée dans un projet de réforme de la formation initiale en cours de discussion et dans le projet du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ce modèle hybride, évoqué par Cattonar & Maroy en 2000, a évolué depuis vers une orientation davantage managériale, spécialement renforcée par le projet du Pacte.

La deuxième approche, axée sur la responsabilisation, s'inspire des principes de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) et promeut la reddition de comptes des professionnels en mettant en place des dispositifs de rationalisation et d'évaluation de leur travail. Cette approche valorise l'efficacité, l'adaptabilité, la transparence et la responsabilité des professionnels. Il s'agit ainsi de justifier des moyens mis en place pour des objectifs de résultats. Cette approche suscite beaucoup de réflexion et de nombreux auteurs en parlent.

Le projet du Pacte pour un enseignement d'excellence envisage donc de renforcer la logique de responsabilisation individuelle et collective des professionnels en introduisant des mécanismes formels de reddition de comptes, tels que la contractualisation avec les établissements et des mesures d'accompagnement pour les établissements jugés défaillants. Il prévoit également l'utilisation d'outils de travail éprouvés, élaborés par des experts externes, pour accroître l'efficacité des pratiques professionnelles.

En résumé, les politiques éducatives en FWB cherchent à équilibrer la professionnalisation des enseignants avec leur responsabilisation, tout en réorganisant les pratiques et en promouvant la qualité de l'enseignement à travers un ensemble de mesures variées.

Ces évolutions induisent dès lors une recomposition de la structure interne du groupe professionnel enseignant en FWB. Les transformations souhaitées par les politiques publiques affectent alors l'ensemble des catégories au sein du groupe enseignant (enseignants, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.), mais avec des variations selon les segments considérés, entraînant ainsi des parcours différenciés. De plus, les politiques visent également à remodeler les relations professionnelles entre ces catégories, cherchant à favoriser une plus grande collaboration et, plus fondamentalement, à redéfinir la répartition interne des tâches. Cela se traduit par une réorganisation des dynamiques de travail, notamment en ce qui concerne les rapports de pouvoir entre les différentes strates du groupe professionnel.

Cependant, une redéfinition des rôles professionnels intermédiaires tend à accentuer la division interne et verticale du travail au sein du groupe enseignant. Cette division se dessine entre les enseignants sur le terrain et ce que l'on pourrait qualifier, en suivant les travaux de Freidson en sociologie des professions (1994), de deux élites distinctes : l'élite administrative, comprenant les directeurs d'école, les administrateurs centraux du système et les nouveaux délégués aux contrats, chargée de superviser, évaluer et piloter le travail des enseignants, et l'élite intellectuelle ou techno-pédagogique, composée des conseillers pédagogiques, formateurs et chercheurs en sciences de l'éducation, responsables de l'accompagnement, de l'aide et de la réflexion sur le travail des enseignants. Sous l'impulsion des nouvelles politiques éducatives, ces segments semblent s'éloigner socialement et techniquement, au point de potentiellement constituer des groupes professionnels distincts en FWB. Depuis les années 2000, des réformes impliquant directeurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques ont déjà creusé un fossé plus marqué entre eux et les enseignants, en formalisant davantage leurs rôles et en les éloignant progressivement de la pratique enseignante initiale (Maroy & Cattonar 2002). Le Pacte actuel semble encore renforcer cette tendance en accordant plus de prérogatives à l'élite administrative, par le biais des directions et des nouveaux délégués aux contrats, accentuant leur contrôle sur les enseignants. Cependant, ce renforcement est accompagné d'une opportunité, pour certains enseignants du moins, de participer davantage à la gestion de leur établissement dans le cadre d'un nouveau leadership partagé, bien que leur autonomie reste fortement encadrée. Parallèlement, le Pacte renforce également l'élite techno-

pédagogique en introduisant un courant d'éducation fondée sur des preuves jusqu'alors inédit en FWB, confiant la conception d'outils efficaces à des chercheurs en sciences de l'éducation et experts externes, puis les diffusant aux enseignants accompagnés d'incitants. Cette élite est également encouragée à collaborer avec des enseignants volontaires pour concevoir ces outils.

En conclusion, et en se référant à Cattonar & Dupriez (2019), les politiques éducatives actuelles en FWB portent les traits de deux modèles de professionnalisme, reflétant deux conceptions distinctes du rôle des professionnels dans la régulation du système éducatif : l'un axé sur la professionnalisation des personnels via le renforcement de leurs compétences et une pratique réflexive et collégiale, l'autre privilégiant leur responsabilisation à travers des mécanismes de reddition de comptes et de rationalisation des pratiques.

6 En quoi ces réformes modifient-elles le rapport au travail des enseignants ?

6.1 Le sens du travail, considérations générales

« Le sens du travail est une expérience subjective qui a une signification personnelle pour l'individu. » (Rosso, Dekas et Wrzesniewski , 2010)

Pour Morin (2008) il sera associé à la notion d'équilibre, dont l'individu ferait l'expérience, Le travail contribue au sens de la vie (Bernaud, Lhotellier, Sovet, Arnoux-Nicolas et Pelayo (2015). Pour Steger et Dik (2009) le sens de la vie et le sens du travail sont liés

Caroline Arnoux-Nicolas (2019) nous explique que :

« Notre rapport au sens du travail s'est construit à travers l'histoire et se trouve à la croisée de plusieurs disciplines, concept très usité aujourd'hui.

Cette recherche de sens est complexe, évolutive et individuelle. Mais l'individu n'est pas isolé et est un être social en interaction avec ce qui l'entoure. Cette recherche s'inscrit donc dans la sphère de l'individu, où il tente d'être en harmonie avec ses valeurs »

L'occasion d'apprendre et de se développer est une caractéristique d'un travail qui a du sens selon Estelle Morin (2008).

Dans la sphère des relations professionnelles, les relations humaines, la collaboration et les interactions avec ses collègues, sont sources de sens identifiés par Dekas et Wrzessniewski (2010) engendrant bienveillance, respect mutuel et travail d'équipe.

A travers ces quelques définitions, nous comprenons que le sens n'existe pas « a priori » mais résulte d'une recherche individuelle pour comprendre le monde. Cette recherche de sens n'est pas figée pour l'individu, mais évolue au fil du temps, en fonction de son âge, de sa situation familiale, professionnelle et personnelle et que le bien-être au travail, dans la mesure où nous y passons beaucoup de temps, y contribue grandement.

Dans le contexte de l'enseignement, le sens est porteur de plusieurs dimensions :

Premièrement, le sens intrinsèque du travail renvoie à la satisfaction et à l'épanouissement personnel que les enseignants tirent de leur pratique éducative.

Deuxièmement, le sens du travail est également lié à la dimension sociale, c'est-à-dire la contribution perçue des enseignants à la société en formant les générations futures et en favorisant le développement des compétences et des connaissances des élèves.

Enfin, le sens du travail peut inclure une dimension morale, qui implique l'alignement des valeurs personnelles des enseignants avec les objectifs éducatifs et la conviction de faire une différence positive dans la vie des élèves.

Le sens du travail revêt donc une importance cruciale dans le domaine de l'enseignement. Lorsque les enseignants attribuent un sens élevé à leur travail, ils sont plus engagés, motivés et satisfaits professionnellement. Cela se traduit par une meilleure qualité de l'enseignement, des relations plus positives avec les élèves et une plus grande rétention dans la profession. Le sens du travail des enseignants est également étroitement lié à leur bien-être émotionnel et à leur santé mentale. Des enseignants qui trouvent un sens élevé dans leur travail sont alors moins susceptibles de subir un épuisement professionnel et une fatigue émotionnelle, et plus enclins à développer une résilience face aux défis professionnels.

Ceci n'est pas exclusivement réservé aux enseignants, mais touche toute relation au travail, peu importe le métier.

Certes, le Pacte d'excellence offre aux enseignants de nouvelles opportunités de développement professionnel, telles que des programmes de formation continue axés sur les compétences pédagogiques et les approches d'enseignement innovantes. En encourageant les

enseignants à acquérir de nouvelles connaissances et compétences, le Pacte d'excellence reconnaît donc la nécessité d'une évolution constante de la pratique enseignante.

Par ailleurs, en redéfinissant les rôles et responsabilités, le pacte peut promouvoir une approche plus collaborative, où les enseignants travaillent en équipe pour concevoir des programmes d'études, partager les bonnes pratiques et évaluer les progrès des élèves. Cette redéfinition des rôles peut renforcer le sens social du travail des enseignants en les impliquant activement dans la construction d'un projet éducatif collectif.

A contrario, il peut également générer des pressions et des défis pour les enseignants. En effet, les attentes accrues en matière de performance, les évaluations régulières et les exigences administratives supplémentaires peuvent engendrer un stress et une charge de travail supplémentaires pour les enseignants. Si ces pressions ne sont pas gérées de manière adéquate, elles peuvent nuire au sens intrinsèque et à la satisfaction professionnelle des enseignants, en particulier s'ils perçoivent un déséquilibre entre les contraintes administratives et les aspects éducatifs et relationnels de leur travail.

Cette transition peut susciter une réflexion et une remise en question des pratiques traditionnelles, ce qui peut être à la fois stimulant et déstabilisant pour les enseignants. Certains enseignants peuvent alors ressentir une perte de repères et une incertitude quant à la manière de mettre en œuvre efficacement les nouvelles approches pédagogiques préconisées par le Pacte d'excellence.

7 Qu'entend-on par « Excellence »?

A la lecture du nom du « Pacte pour un enseignement d'Excellence, il est légitime de se demander ce que recouvre ce terme « Excellence » et ce qu'il implique dans la nature de ce « Pacte ».

Dans cette dernière partie, à orientation plus philosophique, et poursuivant une humble tentative de réponse, nous allons voir l'évolution de ce concept à travers le temps afin d'en cerner les différentes significations. Nous essaierons ensuite de voir en quoi le Pacte peut se réclamer de l'Excellence.

7.1 De « Arété » à l'excellence pour tous : Evolution du concept.

Pour développer ce qui suit, nous nous sommes essentiellement basés sur un article publié en décembre 2013 dans la revue « Gérer et comprendre » par Myriam Monla, docteur en philosophie à la Sorbonne. L'auteure propose d'explorer l'évolution temporelle du discours sur l'excellence, d'en appréhender le changement du sens initial jusqu'à en arriver, en reprenant ses mots « à l'apparence d'un oxymore, l'excellence pour tous » (Monla 2013)

7.1.1 L'arété antique et l'excellence des Modernes

L'excellence, appelée *arété* par les Grecs, renvoie à une idée incarnée par la déesse Arété, sœur d'Harmonie et fille de Justice. Dans la poésie épique, elle est le sceau des héros, de ceux qui se distinguent du commun, mais aussi des dieux. Arété représente la perfection en toutes choses, la capacité à se hisser au-dessus de la foule par des actions éclatantes. C'est une vertu noble, présente dans les batailles héroïques.

Pourtant, même pour les héros, atteindre l'excellence n'est pas si simple. Ils peuvent en effet faillir dans leur propre domaine. Mais perdent-ils pour autant cette vertu, alors qu'elle est issue d'« Harmonie » et de « Justice » ? Rien n'est moins sûr. Dans la Grèce antique, l'« arété » est profondément liée à l'essence même des héros, tout en appartenant à l'ordre divin.

Cette notion d'*arété* (traduite en français par « vertu ») était au cœur des débats éthiques et politiques de l'époque classique. Comment donc la définir ? Socrate, dans *le Ménon*, après avoir loué le doute, s'interroge sur sa nature. (Platon, in La Pléade, 1980-81, cité par Monla, 2013) pour finalement conclure que chercher l'excellence est une entreprise pleine d'embûches et inachevée ici-bas. Les Sophistes pour leur part la définissent comme la maîtrise de l'art oratoire, tandis que Socrate la lie à l'amour de la vérité et à la vertu morale.

Les discours des Sophistes et de Socrate sont donc fondamentalement opposés. Les Sophistes voient l'excellence comme relevant de l'opinion et du pouvoir du plus fort, voire de la foule, alors que Socrate, lui, cherche inlassablement le sens des paroles et des actions. Son objectif n'est pas d'exercer un pouvoir sur les autres par des recettes ou des simulacres, mais de penser par lui-même. ((Monla M., 2013)

Par conséquent, l'excellence peut être vue comme un trait divin ou, à l'opposé, comme le résultat des talents, du génie, de la volonté et du travail individuel,

Cependant, il ne faudrait pas en conclure que, pour les Modernes, l'individu soit entièrement responsable de son excellence ou de sa médiocrité. En effet, comme nous l'explique l'auteure, les philosophes des Lumières insistent sur le rôle crucial de l'éducation et des conditions matérielles dans l'émergence du talent et de l'excellence. Tous s'accordent sur un point : pour qu'une nation excelle, pour qu'elle progresse continuellement dans la civilisation et affronte la concurrence, l'éducation est essentielle. (Monla, 2013). Menger quant à lui nous rappelle que dans la philosophie d'Aristote, l'action, appelée *praxis* est l'élément central pour parvenir à son épanouissement. Chaque personne est ainsi encouragée à réaliser son plein potentiel par le biais de ses qualités intrinsèques, des circonstances favorables et de l'éducation (Menger, 2019).

Toujours d'après Monla (2013), pour les Modernes, la question de l'excellence est donc intimement liée à celle de l'éducation. La modernité se conçoit comme une société ouverte où l'émulation doit mener vers l'excellence, le meilleur qu'il est possible d'accomplir dans un temps donné.

7.1.2 Glissement vers une Excellence totale avec la révolution industrielle

.Alors que le développement économique des sociétés occidentales réclame désormais une production intensive de biens, la priorité est à la création de richesse, à la technologie et à la science, reléguant la philosophie au second plan. Cette époque est en effet clairement marquée par une urgence économique justifiée par la proximité constante entre croissance et dépression. Désormais, les espoirs de progrès de la civilisation, jadis soutenus par les Lumières, ne semblent plus aussi assurés, les crises révélant d'anciens fléaux comme la famine jusqu'au début du XXe siècle. Dans ce contexte, la question de la productivité industrielle devient alors rapidement centrale pour les entrepreneurs et les premiers théoriciens du management. L'excellence s'éloigne alors du domaine de la pensée critique pour migrer vers celui de l'organisation. La recherche de l'efficacité, conceptualisée ou modélisée par Marx, Smith, ou encore Taylor dépend de l'organisation scientifique et de la standardisation et nécessite des professionnels hautement qualifiés tels que des ingénieurs et des experts. Cette recherche d'efficacité devient alors le synonyme de l'excellence « au moindre coût. » (Monla 2013)

Il semble que l'époque industrielle nécessite une quête d'une excellence « standardisée », préservée de toute influence sociale. Dans ce contexte, des tentatives de mesurer l'intelligence, le génie, autrefois abstrait, prennent une dimension institutionnelle ; cela inclut des pratiques comme la psychométrie de Binet et Simon(1905), la mesure du quotient

intellectuel (1902) ainsi que des avancées dans la génétique, avec l'émergence de l'eugénisme, nourri par des considérations colonialistes.

Le productivisme, longtemps accepté sans critique pour sa promesse de croissance continue et de sécurité salariale, voit cependant ses failles dès le début, dénonçant la division du travail comme une forme d'aliénation pour le travailleur. Cette organisation, se réclamant d'une science exacte, devient *condition sine qua non* de l'excellence, désormais synonyme de productivité. Mais cette prétendue scientificité est contestée par ceux qu'elle concerne. Pour exemple, le film "Les Temps Modernes" de Chaplin en 1936 dévoile cette folie inhérente au système, remettant en question la rationalité et la prétention à la mesure dans l'organisation du travail (Monla, 2013)

7.1.3 Le concept d'excellence dans notre société postmoderne

Cependant cette recherche effrénée du moindre coût et de production de masse a désormais une fin.

Tant en Belgique qu'en France, l'éloignement progressif de l'État providence, les restructurations, la délocalisation de la production manufacturée, l'avènement des nouvelles technologies et l'essor du travail intellectuel marquent une nouvelle ère dans l'organisation du travail et la fin du plein emploi.

La parution du livre « Le prix de l'excellence » de Peters et Waterman en 1981 a peut-être contribué à renforcer le glissement du concept d'excellence dans la société. En effet, l'ouvrage présentant les « secret de l'excellence » (comprendre la réussite) dans les entreprises et parmi les employés en le comparant au parcours d'un entrepreneur a eu un succès mondial. Cependant, des critiques sont rapidement apparues. Notamment, Nicole Aubert et Vincent Gaulejac ont dénoncé, en 1991, les conséquences négatives de la recherche obsessionnelle de la performance dans "Le Coût de l'excellence", mettant en lumière la violence qui découle de cette quête acharnée et qui touche désormais tous les acteurs au sein de l'entreprise

Parallèlement à cela, tandis que l'Occident découvrait les limites du productivisme, le Japon émergeait en tant que puissance financière et industrielle incontestée, avec un modèle d'organisation technique et managérial particulier, inaugurant ainsi une nouvelle forme d'excellence qui, loin de reposer sur la compétition individuelle, visait à faire de chacun une partie intégrante d'un ensemble.

L'excellence à la japonaise s'introduisit donc dans le discours managérial des entreprises françaises au début des années 1990. Elle impliquait l'ensemble des employés et les considérait comme des "parties prenantes" de la compétitivité. En parallèle, la "qualité" était érigée comme l'objectif principal, dont chacun était supposé être à la fois le producteur et le bénéficiaire. L'excellence se présentait alors comme un concept unificateur, cherchant à satisfaire tous les acteurs.

En outre, c'est dans l'émergence de la subjectivité comme critère que se distingue le tournant majeur du discours sur l'excellence. Avec l'excellence postmoderne, le discours sous-entend que chacun a le droit d'être satisfait, d'évaluer objectivement son degré de satisfaction, de le juger, d'en payer le prix, et de le publiciser de manière rationnelle pour une amélioration collective.

Ce faisant, ce concept consacre la suprématie de l'entreprise et de ses critères de performance dans l'imaginaire collectif. C'est l'entreprise qui est devenue la référence absolue de l'excellence (la réussite au moindre coût), qui a propagé la croyance en une jouissance universelle par la consommation. De là émane le "droit" à "l'excellence pour tous". Même si l'égalité consumériste peut être illusoire, elle offre des gratifications propres à une société d'abondance.

7.2 Que retenir du concept d'excellence

L'excellence, concept pluriel ancré dans l'histoire philosophique et sociale, se révèle être une quête universelle à la fois individuelle et collective, marquée par des évolutions au fil du temps. Loin d'être unidimensionnelle, elle incarne une dualité profonde entre l'aspiration à la perfection personnelle et la notion relative de valeur, souvent observée dans des cadres hiérarchisés tels que l'éducation et le monde professionnel.

Cette dualité de l'excellence soulève des questions éthiques et politiques. Comment concilier l'idéal d'excellence individuelle avec le bien-être collectif ? L'obsession pour l'excellence, lorsqu'elle est teintée de compétition et de supériorité, risque de pervertir les relations sociales, générant une société de conflits et de rivalités.

Ainsi, l'excellence, autrefois transcendante et ancrée dans une philosophie morale, s'est déplacée vers une réalité pratique, intégrée dans les sphères éducatives et professionnelles. Sa redéfinition, entre aspiration personnelle et un impératif collectif, est au cœur des débats

contemporains, interrogeant notre rapport à la compétition, à la quête de sens et à l'équité dans une société en perpétuelle évolution.

7.3 Excellence et enseignement

Si on en revient à la question de l' « Excellence », accolée au concept d'enseignement, il est bon de se pencher sur l'un des axes fondateurs de la réflexion qui a mené à développer de nouvelles stratégies d'enseignement.

Les récentes enquêtes PISA, le nombre accru de redoublements, d'élèves en décrochage a incité les politiques et les professionnels de la pédagogie à se pencher sur nos méthodes d'apprentissage.

Le Pacte d'excellence est supposé apporter des réponses à ces problématiques et plébiscite de nouvelles pédagogies fondées sur l'apprenant.

On peut d'ailleurs lire sur le site de la Fédération Wallonie Bruxelles que « Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, le déploiement du tronc commun redéfini et renforcé comprend la mise en œuvre de dispositifs de différenciation et d'accompagnement personnalisé (D&AP) s'adressant à tous les élèves de la 1^{re} primaire à la 3^e secondaire. »

Diverses expériences pilotes, qu'il serait trop long de détailler dans ce travail, vont d'ailleurs dans ce sens. Cependant, il est à noter que de 2019 à 2021, 26 écoles pilotes ont participé à des recherches menées par l'Henalux pour la mise en place de pratiques pédagogiques différenciées visant l'apprentissage de la lecture.

Ces dispositifs s'inscrivent en effet dans une dynamique de construction de pratiques alternatives au maintien et de développement de pratiques innovantes en Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment en matière de différenciation pédagogique, pour favoriser la réussite de tous les élèves.

Ainsi, nous pouvons postuler que la notion d' « excellence » contenue dans le nom du Pacte rencontre plus l'idéal d'excellence individuelle, conciliant capacités personnelles et développement optimal de chacun, que la notion postmoderne de compétition et concurrence libérale.

De même, la dualité entre l'aspiration à la perfection personnelle et la notion relative de valeur est également pertinente dans le cadre du pacte d'excellence. Ce projet éducatif vise à

encourager chaque élève à réaliser son potentiel personnel tout en remettant en question les critères traditionnels de réussite, mettant l'accent sur la diversité des talents et des cheminements éducatifs. Le Pacte, certes, vise à équilibrer ces deux aspects, mais on pourrait lui reprocher de ne pas mettre assez l'accent sur la manière dont l'excellence individuelle peut contribuer activement au bien-être collectif.

8 Conclusion

Tout au long de ce travail, nous avons exploré, d'une part, comment le pacte envisage l'amélioration du système éducatif et d'autre part, ce qu'on entend par Excellence. Nous avons aussi tenté de comprendre les enjeux et les conséquences pour la communauté scolaire du secondaire.

Il est apparu que cette réforme des pratiques scolaires se jouait à plusieurs niveaux.

Premièrement, le pacte a imposé à chaque direction d'école, avec le concours de son équipe éducative, de construire son plan de pilotage qui, une fois approuvé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, devient un contrat d'objectifs pour une durée de six ans. Par cette pratique, la Fédération entend mettre chaque établissement dans une perspective à long terme pour remédier aux disparités et difficultés rencontrées par les élèves.

Cela induit aussi une nouvelle manière de travailler : le travail collaboratif. Ainsi chaque membre de la communauté éducative agit de concert avec les autres dans des stratégies coordonnées. Cette manière de faire, même si elle met du sens dans les actions à mener nécessite de structurer son travail et son emploi du temps différemment : soixante heures par an à répartir parmi le reste de la charge enseignante de chacun.

Parallèlement, une réforme de la formation initiale des enseignants a vu le jour : les formations en haute école et universités se voient allongées et dans un but d'accroître la qualité de celles-ci.

Ensuite, les rythmes scolaires sont modifiés depuis la rentrée 2022-2023. Une alternance de 7 semaines de travail et de deux semaines de repos. Tant pour les professionnels du secteur que pour les élèves et leurs parents, cela nécessite une adaptation non négligeable : modification de la planification du travail et des sessions d'examen, adaptation à un rythme binaire ne respectant pas forcément les fêtes religieuses, synonymes de moments familiaux,

programmation des vacances, des gardes pour les parents séparés...On le voit, si le changement est basé sur une réelle volonté d'alléger la charge mentale de périodes irrégulières de travail, cela implique énormément la vie de chacun et les enseignants n'échappent pas à cela.

Par ailleurs, le pacte renforce la structure scolaire par l'apparition d'acteurs intermédiaires. Mais ne craint-on pas une dilution des tâches avec l'accroissement du nombre d'acteurs ? Comment accorder toutes les visions qui vont en résulter ? Comment arriver à une clarification des rôles entre direction, coordinateurs, enseignants ? Cette vision ne risque-t-elle pas d'alourdir le processus décisionnaire et quelle est la légitimité de chacun et son rayon d'action ?

En outre, la réforme du pacte a réorganisé l'enseignement spécialisé : des pôles territoriaux centralisent désormais les demandes des écoles spécialisées pour intégrer leurs élèves dans l'enseignement ordinaire. Ceci participe à l'objectif d'une école plus inclusive et d'une répartition plus égalitaire entre les établissements des enfants à besoins spécifiques. Cependant, même s'ils sont épaulés par des professionnels issus de l'intégration, les enseignants de l'ordinaire ne sont pas formés à ces pratiques pédagogiques spécifiques et ne savent pas toujours comment gérer ces élèves dans le flot d'une classe nombreuse, n'ayant pas les mêmes besoins.

Le pacte met de surcroît en place la réforme du qualifiant qui précède l'arrivée du tronc commun. Le Pacte d'Excellence souhaite ainsi favoriser une offre d'options mieux connectées au monde du travail. En effet, le morcellement actuel de l'offre, sous la forme de très petites options faiblement fréquentées, n'est pas bénéfique sur le plan pédagogique, entraîne une forte déperdition de ressources, a un effet négatif sur la taille des classes, et n'est pas en concordance avec les réalités socio-économiques des régions et des bassins d'emplois.

Actuellement, lors de cette rentrée scolaire 2023-24, les 4iemes (Technique de Qualification et Professionnelle) entrent dans cette réforme et démarrent le parcours du PEC (les 5ieme et 6ieme sont encore dans l'apprentissage en module -par unités d'acquis d'apprentissage).

Une vive inquiétude résulte de cette mesure. Premièrement, les enseignants de 4ièmes ont dû revoir leurs cours et leur planification pour des élèves qui désormais avaient choisi une filière pour 3 ans. Ensuite, ces mêmes enseignants se voient perdre des heures de cours en troisième de qualification technique et professionnelle car cette année n'existera plus ; les professeurs

de cours pratiques et optionnels ne savent toujours pas comment ils seront obligés de se reconverter afin d'avoir encore un horaire complet.

De plus, maintenir des élèves de tous besoins et horizons confondus (besoins spécifiques, élèves destinés à un enseignement pratique ou abstrait) pendant trois ans avec les mêmes attentes et les mêmes pratiques et en contradiction avec la volonté d'individualisation des profils, risque de précipiter certains dans le découragement. Comment les enseignants vont-ils pouvoir gérer de telles disparités alors que rien ne les prédestine à cela ?

Enfin, la responsabilisation du corps enseignant vis-à-vis des objectifs à atteindre, chiffrés par les résultats des épreuves externes change intrinsèquement la nature de leur travail : ils passent d'une obligation de moyens à une obligation de résultats. Ils deviennent alors acteurs d'une logique relevant plus de celle du privé que de celle de l'enseignement. A cela se cumule le projet d'évaluation de ces derniers par leurs pairs.

En somme, plutôt que de conclure définitivement sur une professionnalisation ou une déprofessionnalisation des enseignants, il semble plus pertinent de considérer la complexification croissante de la division du travail dans le champ de l'éducation. Cette évolution semble créer des dynamiques où les professionnels se trouvent dans des positions concurrentes plutôt que différenciées et hiérarchisées au sein du même champ professionnel.

Dans un contexte où la concurrence inévitable pour l'obtention de postes, où la comparaison des résultats obtenus, ne risque-t-on pas des dérives et d'accroître le malaise de la profession ?

D'autre part, le fait que l'agence de communication McKinsey soit à la base de « la manœuvre » est d'autant plus interpellant.

Le pacte génère, on le voit plus de craintes et de questions que n'apporte de réponses concrètes.

Au vu de toutes ces remarques et du bilan des 30 ans de réformes de l'enseignement, on comprend que les craintes émises en 2018 soient toujours pertinentes.

Ainsi, la profession d'enseignant change dans ses fondements et ses pratiques. Même si le système ne doit pas être immuable, la mise en œuvre de ce pacte semble d'autant plus inquiétante qu'elle est floue.

Selon des études, on peut lire notamment que, « à quelques jours de la rentrée scolaire ce lundi 28 août, les absences pour maladie des enseignants sont passées à la loupe par La Libre Belgique. Selon le quotidien, se basant sur les dernières statistiques collectées par

l'administration pour l'année scolaire passée, le taux d'enseignants absents dépassait 11% en décembre 2022 (9,7% un an plus tôt) et frôlait 10% en avril 2023 (pour moins de 8% en avril 2022).

Cette désertion du secteur couplée avec une pénurie de candidats pourrait peut-être s'expliquer par le climat anxieux généré par les nouvelles réformes et le sens à donner à ce métier. Ceci est purement hypothèse mais mériterait sans aucun doute de faire l'objet d'un autre travail.

Il est aussi à noter que, comme nous l'avons fait remarquer plus haut, la notion d'« Excellence » n'est explicitée nulle part dans le décret et peut à certains égards se comprendre de manière antinomique avec le concept d'individualisation et d'égalité pour tous. Pour exemple : Pacte pour un enseignement d'excellence, pacte d'excellence, pacte « dit » d'excellence : rien que le titre de certains articles en dit long. Citons par exemple « Le pacte d'excellence en débat : un effondrement piloté rationnellement (J.S. Philippart, 2021) ; « Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « Le pays où l'on n'arrive jamais... » (A. Derobertmeasure, N. Duroisin et M. Demeuse, 2020)

Nous avons donc tenté, par le biais de ce travail de comprendre mieux les enjeux du Pacte pour un enseignement d'excellence. Nous avons essayé de mettre en lumière les forces et les faiblesses de celui-ci et surtout de comprendre ce que cela impliquait au niveau du travail des acteurs du secteur.

Nous sommes conscients que cette recherche est partielle mais les limites de ce travail ne nous permettaient pas d'explorer toutes les facettes.

Il serait donc pertinent, à notre avis qu'une enquête sur la vision de soi de l'enseignant au sein de cette réforme, le bien-être au travail ainsi que les moyens complémentaires à mettre en œuvre sur le plan pédagogique soit réalisée dans le cadre d'un futur travail. A ce titre, les nombreuses recherches menées au Québec seraient éclairantes.

9 Bibliographie

- Arnoux-Nicolas, C. (2019). Chapitre 1. Qu'est-ce que le sens du travail ? In *Donner un sens au travail* (p. 3-58). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/donner-un-sens-au-travail--9782100801107-p-3.html>. [en ligne]
- Aubert, N., Gauléjac, V. de, & Vindras, S. (1991). *Le coût de l'excellence*. Éd. du Seuil.
- Camberlein, P., & Ponsot, G. (2017). *La personne polyhandicapée*. Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/personne-polyhandicapée--9782100775057.html>. [en ligne]
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2012). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *RASE- Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5, 394-423.
- Chaplin, C. (Réalisateur). (1936). *Modern Times*.
- Derobertmeasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « Le pays où l'on n'arrive jamais »... : *La Revue Nouvelle*, N° 7(7), 17-26. <https://doi.org/10.3917/rn.207.0017>[en ligne]
- Draelants, H., & Dupriez, V. (2018). *Ecole : 30 ans de réformes inabouties ? a.*, slnd
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2003). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP*, 59(2), 9-116. <https://doi.org/10.3917/dscrisp.059.0009>[en ligne]
- Dupriez, V. (2005). La transformation du métier de chef d'établissement. Etat des lieux en Communauté française de Belgique. *Politiques d'éducation et de Formation*, 13, 11.
- Fassa-Recrosio, F., & Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. *Éducation et sociétés*, 43(1), 5-23. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.043.0005>[en ligne]
- Feron, P. (s. d.). *La nouvelle gestion publique ou l'ingérence des méthodes de gestion privées dans le secteur public*. Observatoire Belge des Inégalités. Consulté 16 décembre 2023, à l'adresse <https://inegalites.be/La-nouvelle-gestion-publique-ou-l>[en ligne]

- Jean-Philippe Gaudron, “Bernaud, J.-L., L. Lhotellier, L. Sovet, C. Arnoux-Nicolas, & F. Pelayo. *Psychologie de l’accompagnement. Concepts et outils pour développer le sens de la vie et du travail.* ”, *L’orientation scolaire et professionnelle [Online]*, 45/1 | 2016, Online since 01 March 2018, connection on 16 August 2023. URL: <http://journals.openedition.org/osp/4752>; DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.4752>. (s. d.).
- Jodoin, M. (2020, août 24). *La guerre contre l’école publique et ses enseignant-es*. <https://jeanneemard.wordpress.com/2020/08/24/la-guerre-contre-lecole-publique-et-ses-enseignant%c2%b7es/> [en ligne]
- La nouvelle gestion publique “en action”. (2004). *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 177-185. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ripc.112.0177> [en ligne]
- Laureys, D. (s. d.). *L’enseignement gratuit et obligatoire en Belgique a 100 ans (1914-2014)*.
- Le décret sur l’évaluation des enseignants définitivement validé*. (2023, juillet 19). Le Soir. <https://www.lesoir.be/526518/article/2023-07-19/le-decret-sur-levaluation-des-enseignants-definitivement-valide> [en ligne]
- Le Pacte c’est quoi ?* (s. d.). Pacte pour un Enseignement d’excellence. Consulté 13 décembre 2023, à l’adresse <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/le-pacte/> [en ligne]
- Loi organique de l’instruction primaire, du 23 septembre 1842*. (s. d.). Consulté 13 décembre 2023, à l’adresse <https://unionisme.be/loiorganiqueinstructionprimaire.html>. [en ligne]
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*.
- Menger, P.-M. (2019). Excellence. In *Passions sociales* (p. 245-251). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.origg.2019.01.0245> [en ligne]
- Monla, M. (2013). Perspectives et impasses de l’excellence. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 114(4), 37-47. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/geco.114.0037> [en ligne]
- Morin, E. M. (2008). *Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel*. Des Libris.

Peters, T., & Waterman, R. H. (2012). *Le prix de l'excellence*. Dunod.(sl)

Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). If One is Looking for Meaning in Life, Does it Help to Find Meaning in Work? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(3), 303-320.

<https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01018.x> [en ligne]

Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables: *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII(1), 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029> [en ligne]

Tardif, M., 1953-... (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck. <https://ils.bib.uclouvain.be/global/documents/798950> [en ligne]

Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck. <https://go.exlibris.link/kDXcysPy> [en ligne]

(S. d.).

