

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

La professionnalité des enseignants dans le cadre des dispositifs *d'accountability* en Fédération Wallonie-Bruxelles

Étude de cas multisites

Auteures : Lucie Taquet, Florence Verteneuil et Catherine Willems
Promoteur : Vincent Dupriez
Lectrice : Virginie März
Année académique 2022-2023
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée

Remerciements

Nous souhaitons, d'abord, adresser nos plus sincères remerciements à notre promoteur, Monsieur Vincent Dupriez, pour son accompagnement dans notre autonomie de réflexion en nous partageant ses savoirs professionnels, tout en nous laissant une grande part d'autonomie de décision. Nous le remercions pour ses conseils judicieux, son soutien et son suivi qui ont orienté la réalisation de ce mémoire. Merci également à Madame Virgnie März pour sa lecture attentive.

Nous tenons également à remercier les directions et les enseignants des écoles qui ont accepté de participer à cette recherche, pour le temps qu'ils nous ont consacré, la confiance qu'ils nous ont accordée et l'authenticité dont ils ont fait preuve dans leur témoignage, malgré la situation délicate de certains d'entre eux.

Nous ne remercierons jamais assez nos compagnons et nos enfants pour leur soutien moral sans faille et leurs encouragements qui nous ont permis de persévérer et d'arriver au terme de ces études : Vincent, François, Yalçın, Nour, Lewis et Yaël. Merci aussi aux autres membres de nos familles pour leur soutien direct ou plus indirect dans la poursuite de ces études et à toutes les personnes qui ont accepté de relire ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PARTIE 1 –PARTIE THÉORIQUE.....	3
CHAPITRE 1 : LES NOUVELLES POLITIQUES ÉDUCATIVES DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANCOPHONE BELGE.....	3
1. SPÉCIFICITÉS INSTITUTIONNELLES ET CULTURELLES DU SYSTÈME SCOLAIRE BELGE	3
2. MODES DE RÉGULATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE	5
2.1. <i>Du mode de régulation bureaucratique-professionnel...</i>	5
2.2. <i>...aux modes de régulation post-bureaucratiques.....</i>	5
3. ACCOUNTABILITY DANS L'ENSEIGNEMENT	7
4. DU DÉCRET « MISSIONS » AU PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE.....	8
4.1. <i>Le décret « Missions »</i>	8
4.2. <i>Le Pacte pour un Enseignement d'excellence.....</i>	9
4.3. <i>Focus sur les plans de pilotage</i>	11
5. CONCLUSION	15
CHAPITRE 2 : LES MENACES À LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE DANS UN CONTEXTE D'ACCOUNTABILITY.....	17
1. LE MÉTIER D'ENSEIGNANT, UNE LOGIQUE PROFESSIONNELLE ?	17
2. TENSIONS AVEC UNE PROFESSIONNALITÉ POTENTIELLEMENT MENACÉE.....	20
3. L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	22
3.1. <i>Définition de l'autonomie professionnelle</i>	23
3.2. <i>L'autonomie collective</i>	23
3.3. <i>L'autonomie individuelle des enseignants</i>	25
4. LES SAVOIRS DES ENSEIGNANTS	26
4.1. <i>Types de savoirs des enseignants.....</i>	27
4.2. <i>Typologie des savoirs pour enseigner</i>	28
5. CONCLUSION	32
PARTIE 2 – PARTIE EMPIRIQUE.....	33
CHAPITRE 3 : PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE.....	33
1. PROBLÉMATIQUE, QUESTION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	33
2. CHOIX DU DISPOSITIF DE RECHERCHE.....	36
3. CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON.....	37
4. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	38
4.1. <i>Une analyse documentaire</i>	39
4.2. <i>Des entretiens semi-directifs</i>	39
5. OUTILS D'ANALYSE DES DONNÉES.....	46

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....	48
1. L'ÉCOLE JASMIN	48
1.1. Présentation des personnes interviewées	49
1.2. L'analyse du contrat d'objectifs	50
1.3. Le fonctionnement d'équipe dans le cadre du contrat d'objectifs.....	50
1.4. L'autonomie collective de l'équipe éducative	51
1.5. L'autonomie individuelle des enseignants.....	56
1.6. La question des savoirs enseignants.....	57
1.7. Conclusion.....	58
2. L'ÉCOLE VIOLETTE	59
2.1. Présentation des personnes interviewées	59
2.2. L'analyse du contrat d'objectifs	60
2.3. Le fonctionnement d'équipe dans le cadre du contrat d'objectifs.....	61
2.4. L'autonomie collective de l'équipe éducative	62
2.5. L'autonomie individuelle des enseignants.....	68
2.6. La question des savoirs enseignants.....	71
2.7. Conclusion.....	72
3. L'ÉCOLE IRIS	73
3.1. Présentation des personnes interviewées	73
3.2. L'analyse du contrat d'objectifs	74
3.3. Le fonctionnement d'équipe dans le cadre du contrat d'objectifs.....	75
3.4. L'autonomie collective de l'équipe éducative	76
3.5. L'autonomie individuelle des enseignants.....	79
3.6. La question des savoirs enseignants.....	82
3.7. Conclusion.....	84
4. L'ÉCOLE DAHLIA	84
4.1. Présentation des personnes interviewées	85
4.2. L'analyse du protocole de collaboration.....	86
4.3. Le fonctionnement d'équipe dans le cadre du protocole de collaboration	87
4.4. L'autonomie collective de l'équipe éducative	87
4.5. L'autonomie individuelle des enseignants.....	93
4.6. La question des savoirs enseignants.....	96
4.7. Conclusion.....	99

CHAPITRE 5 : ANALYSE TRANSVERSALE ET DISCUSSION	100
1. ANALYSE TRANSVERSALE	100
1.1. <i>L'autonomie collective</i>	100
1.2. <i>L'autonomie individuelle</i>	104
1.3. <i>La question des savoirs enseignants</i>	106
2. DISCUSSION.....	108
2.1. <i>Tensions autour de l'autonomie collective</i>	109
2.2. <i>Tensions autour de l'autonomie individuelle</i>	111
2.3. <i>Tensions autour des savoirs mobilisés par les enseignants</i>	113
3. LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE	115
CONCLUSION GÉNÉRALE	116
BIBLIOGRAPHIE.....	118
ANNEXES	126

Table des tableaux

Tableau 1 - Caractéristiques de l'échantillon	38
Tableau 2 - Guide d'entretien « socle » (version 2)	43
Tableau 3 – Présentation des personnes interviewées de l'école Jasmin	49
Tableau 4 – Présentation des personnes interviewées de l'école Violette	60
Tableau 5 – Présentation des personnes interviewées de l'école Iris.....	74
Tableau 6 – Présentation des personnes interviewées de l'école Dahlia	86

Ce mémoire est rédigé avec la nouvelle orthographe et, pour une meilleure lisibilité, sans l'écriture inclusive.

Introduction générale

Tout au long son histoire, le système scolaire en Belgique s'est construit dans une logique de régulation à la fois bureaucratique et professionnelle (Maroy, 2005). On y observe ainsi une tradition de cohabitation entre des règles standardisées par l'État et une autonomie individuelle des enseignants quant aux choix notamment des méthodes d'enseignement (Dupriez, 2015 ; Maroy, 2008). Depuis quelques années, une nouvelle régulation du système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), fortement inspirée des modes de régulation post-bureaucratiques ou néo-bureaucratiques, vient bousculer cet équilibre, notamment par le biais de politiques d'*accountability* (Maroy, 2008).

C'est dans le Décret « Missions » (Maroy, 2008) et, surtout par la suite, dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (PE) que préfigure l'idée de modifier le mode de pilotage du système scolaire, par l'intermédiaire des contrats d'objectifs (Michiels, 2019). On tend à y fixer des objectifs communs et à mettre en place un système de responsabilisation des établissements et de reddition de comptes.

Ces changements potentiellement lourds de conséquences pour la professionnalité des enseignants ont, à ce jour, peu été étudiés étant donné la toute récente arrivée des plans de pilotage dans l'enseignement. Ayant toutes les trois vécu les préoccupations que l'arrivée de cette nouvelle politique éducative pouvait générer dans nos environnements professionnels, il nous a paru important de nous pencher sur la professionnalité des enseignants dans ce cadre. Ainsi, nous nous posons la question suivante : **Comment la professionnalité enseignante est-elle affectée par la mise en œuvre des dispositifs d'*accountability*, en Fédération Wallonie-Bruxelles ?**

Dans ce travail, nous formulons l'hypothèse que les contrats d'objectifs mettent l'autonomie collective des équipes éducatives sous tension, impactent l'autonomie individuelle des enseignants et affectent les savoirs mobilisés par les enseignants dans leur prise de décision.

Afin de mettre cette hypothèse à l'épreuve, nous avons mené une étude de cas multisites dans quatre écoles fondamentales de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) : trois sous le régime du contrat d'objectifs ordinaire et une sous le régime du protocole de collaboration. Les données nécessaires à cette recherche ont été récoltées grâce à une analyse documentaire, portant essentiellement sur ces contrats d'objectifs

ou protocole de collaboration, ainsi que sur des entretiens semi-directifs réalisés avec chaque direction et quatre enseignants par école.

Ce mémoire s'articule autour de deux grandes parties. La première partie renvoie à la construction de la problématique. Nous nous y intéressons, d'une part, aux nouvelles politiques éducatives présentes dans le système scolaire francophone belge et, d'autre part, aux menaces éventuelles à la professionnalité enseignante dans un contexte d'*accountability*. Nous y envisageons la professionnalité sous trois angles différents, mais complémentaires : l'autonomie collective des équipes éducatives, l'autonomie individuelle des enseignants et les savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions dans ce cadre.

La seconde partie de ce mémoire correspond à la recherche empirique. Après un bref rappel de la problématique, nos choix méthodologiques sont présentés et justifiés. Nous présentons, ensuite, nos résultats sous forme de quatre monographies des quatre écoles analysées. Nous les organisons autour des trois angles d'approche précités. Enfin, nous proposons une analyse transversale de ces résultats, avant de les discuter et de présenter les limites et les perspectives éventuelles de prolongement de cette recherche.

Nous précisons aux lecteurs que nous avons réalisé chacune des parties de ce mémoire à trois. En effet, nous avons fait le choix de réaliser l'intégralité du mémoire ensemble sans nous spécialiser plus particulièrement dans l'un ou l'autre domaine. Seule l'écriture a été partagée et, ensuite, relue, revue et validée par les deux étudiantes ne rédigeant pas la partie en question. Concernant la partie empirique, nous avons réalisé pratiquement la totalité des entretiens à trois. Nous avons ensuite partagé les transcriptions. Nous avons analysé les données de manière collaborative. Chaque partie est donc le fruit d'un travail en trio qui fut riche en partages et en échanges.

PARTIE 1 –PARTIE THÉORIQUE

Chapitre 1 : Les nouvelles politiques éducatives dans le système scolaire francophone belge

Nous nous intéressons au système éducatif de la Belgique francophone et à son mode de régulation traditionnel pour souligner comment s’y développe, depuis quelques années, de nouveaux modes de régulation, qui ont conduit récemment tous les établissements à élaborer des plans de pilotage et à signer des contrats d’objectifs. Ce chapitre a pour but de comprendre le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), dans lequel s’inscrivent ces réformes qui semblent avoir une influence sur la professionnalité des enseignants.

Pour ce faire, nous commençons par un rapide historique du système éducatif belge francophone et de ses spécificités institutionnelles et culturelles. Nous caractérisons ensuite le mode de régulation traditionnel : le mode bureaucratico-professionnel. Cela nous permet de comprendre ce qui est bousculé avec l’arrivée de nouveaux modes de régulation, qualifiés de post-bureaucratiques. Nous analysons, enfin, l’une des tendances de ces modes : la mise en œuvre de politiques d’*accountability*, dont les contrats d’objectifs sont un exemple paradigmatique, en FWB.

1. Spécificités institutionnelles et culturelles du système scolaire belge

Le système scolaire belge est historiquement segmenté et décentralisé (Maroy, 2008 ; Maroy & Mangez, 2011). La segmentation est notamment liée au fait que la société belge est pilarisée. En effet, elle s’est construite autour de piliers (catholiques, socialistes, libéraux). Ces piliers ont mené à des tensions voire des guerres scolaires, qui ont abouti à des compromis, formalisés d’une part dans la Constitution et d’autre part dans le Pacte scolaire de 1958 (Maroy, 2022).

L’article 17 de la Constitution de 1831 qui a été rédigé par les catholiques et les libéraux lors de l’indépendance de la Belgique promulguait un « enseignement libre ». Il représentait un accord non pas sur le type d’enseignement à déployer, mais plutôt sur la façon de l’organiser (Souto Lopez, 2022). L’article 17 a donc permis d’organiser l’enseignement par l’État afin de permettre aux deux orientations philosophiques de coexister, sans que l’une d’entre elles n’ait le monopole (Draelants et al., 2003 ; Souto Lopez, 2022).

Cependant, des tensions liées aux différences de points de vue concernant le rôle de l'État dans l'enseignement ont rapidement fait surface entre les catholiques et les libéraux (Draelants et al., 2003). De plus, en fonction du parti qui était au pouvoir, des mesures législatives étaient octroyées en faveur des catholiques ou en faveur des libéraux (Souto Lopez, 2022). Ces tensions ont abouti à deux guerres scolaires. La première a commencé en 1879 et s'est achevée en 1884 et la seconde a démarré en 1950 pour se clôturer en 1958.

Le Pacte scolaire (1958) a permis d'apaiser les tensions, car l'État doit depuis lors étendre son réseau scolaire et s'engager à subventionner les écoles de tous les réseaux afin de satisfaire les besoins de l'ensemble de la population belge. L'État élargit donc la liberté d'enseignement qui existait jusqu'alors (Draelants et al., 2003 ; Souto Lopez, 2022). Draelants et al. (2003) parlent d'ailleurs d'une « double liberté » : la liberté d'offre d'enseignement et la liberté pour les parents de choisir l'école de leur(s) enfant(s) (p.13). Toutes les écoles organisées ou subventionnées par l'État doivent dorénavant être gratuites. Dans les faits, la gratuité scolaire de l'époque n'est que relative et est donc réaffirmée et précisée dans le Décret « Missions » (Dupriez & Zachary, 1998).

Parallèlement à cette segmentation, le système scolaire belge est décentralisé. Cela renvoie au fait que le pouvoir central de l'État est relativement faible, au profit des pouvoirs organisateurs et des réseaux d'enseignement. Ces réseaux jouissent d'une autonomie importante (Maroy, 2022).

Le système scolaire belge est en effet caractérisé par un regroupement des établissements scolaires en réseaux. Ces réseaux sont regroupés en fonction de leurs caractéristiques communes, à savoir leur pouvoir organisateur et leur orientation philosophique. Si la nature du pouvoir organisateur est publique, on parlera de réseau officiel. Si, au contraire, la nature du pouvoir organisateur est privée, on parlera de réseau libre. Au sein de l'enseignement officiel figure le réseau de la Communauté française (aujourd'hui, Wallonie-Bruxelles Enseignement, WBE) et le réseau officiel subventionné. Le réseau libre est, quant à lui, constitué du réseau libre confessionnel, en majorité catholique, et du réseau libre non confessionnel. Au sein de chaque réseau, chaque pouvoir organisateur assure le bon fonctionnement des établissements dont il a la charge. Ces pouvoirs organisateurs disposent d'une importante autonomie au niveau des choix pédagogiques, de leur organisation et du projet d'établissement (Draelants et al., 2003).

2. Modes de régulation dans le système scolaire

2.1. Du mode de régulation bureaucratique-professionnel...

Le système éducatif belge est régulé selon une double logique : bureaucratique et professionnelle. En 1965, déjà, Bidwell avait mis en avant la coexistence de ces deux modes au sein des systèmes scolaires (cité dans Dupriez, 2015). Maroy (2008) qualifie ce mode de « bureaucratique-professionnel ».

La standardisation des règles et le contrôle, par l'État, de la conformité à ces règles répondent à la logique bureaucratique, et permettent de garantir l'égalité de traitement et d'accès à l'enseignement. La logique professionnelle, quant à elle, renvoie à l'importante autonomie, tant individuelle que collective, laissée aux professionnels et à la responsabilité des enseignants quant au contenu et la méthode de ce qu'ils doivent enseigner (Dupriez, 2015 ; Maroy, 2008).

Selon Bidwell (cité dans Dupriez, 2015), cette double logique peut être expliquée par les particularités de l'environnement de l'école. D'une part la logique bureaucratique est présente dans le système scolaire pour permettre de gérer les contraintes de couverture de masses et d'objectifs. De fait, l'obligation scolaire engendre une massification d'élèves à qui il faut pouvoir enseigner les mêmes compétences. D'autre part, la logique professionnelle, et donc l'autonomie et la confiance dont jouissent les enseignants, est expliquée par les tâches complexes qui leur incombent et par les « incertitudes » de leur travail (Dupriez, 2015 ; Maroy, 2008). Effectivement, les spécificités des élèves et les diverses situations auxquelles les enseignants doivent faire face les amènent à devoir s'adapter (Dupriez, 2015). Les logiques professionnelle et bureaucratique peuvent donc sembler contradictoires et sont pourtant complémentaires (Bonami, 1998, cité dans Dupriez, 2015).

2.2. ...aux modes de régulation post-bureaucratiques

À l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays du monde, le mode de régulation bureaucratique-professionnel traditionnel est depuis peu bousculé par les modes de régulation post-bureaucratiques ou néo-bureaucratiques (Maroy, 2008). Les modes de régulation post-bureaucratiques sont caractérisés par deux modèles : « l'État évaluateur », qui renvoie notamment à la régulation par les résultats, et « le quasi-marché » (Maroy, 2008). Dans le cadre de ce mémoire, nous porterons notre attention sur l'État évaluateur.

Les modes de régulation post-bureaucratiques visent à améliorer les performances en standardisant par les résultats. Par conséquent, on assiste à une modification du rôle de l'État et, *a fortiori*, au développement du modèle de « l'État évaluateur ». L'État définit les objectifs et les standards attendus par l'ensemble des écoles de la FWB (Maroy, 2008). La régulation se réalise à travers une évaluation des résultats et sous la forme d'une contractualisation entre les opérateurs locaux et l'État (Maroy, 2022).

Les modes de régulation post-bureaucratiques se manifesteront par des politiques éducatives différentes en fonction des pays et de leur contexte. On assiste en quelque sorte à une « hybridation des modèles » (Maroy, 2008, p.46). Les modèles traditionnellement mobilisés par chaque pays se grefferont aux nouveaux (Maroy, 2008). Par conséquent, depuis quelques décennies, en FWB, les modèles post-bureaucratiques se greffent au modèle bureaucratico-professionnel.

Maroy (2005) relève plusieurs tendances découlant des modes de régulation post-bureaucratiques. Ces tendances se traduisent donc différemment dans les systèmes éducatifs.

D'abord, les États tentent de trouver un équilibre entre décentralisation et centralisation en fonction de leur contexte et des sensibilités des acteurs. La FWB, historiquement décentralisée, tend vers une centralisation pour permettre à l'État évaluateur, d'une part, d'atteindre des objectifs communs qui servent de référence, et, d'autre part, d'exercer une évaluation des performances par l'État, tout en assurant une certaine autonomie aux établissements. C'est d'ailleurs ce qui renvoie à une seconde tendance : l'extension de l'autonomie des établissements scolaires, en promouvant leur responsabilité vis-à-vis des performances des élèves. Une autre tendance est la promotion du quasi-marché scolaire. Au niveau de la FWB, aucun changement n'est opéré à ce niveau-là : la liberté de choix de l'école par les parents fait déjà partie de la Constitution en Belgique. Enfin, les dernières tendances renvoient à la responsabilisation des enseignants, à l'extension de l'évaluation externe et à la logique de reddition de comptes, d'une part, et à un cadrage accru du travail des enseignants, limitant leur autonomie professionnelle, d'autre part (Maroy, 2008). Ces derniers points nous intéressent particulièrement dans le cadre de ce mémoire. Ils font donc maintenant l'objet d'une analyse plus approfondie.

3. *Accountability* dans l'enseignement

Dans de nombreux pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), nous observons l'émergence d'évaluations externes des acquis des élèves à différents niveaux de leur scolarité depuis environ une vingtaine d'années (Mons, 2009). Le modèle de « l'État évaluateur », lié aux modes de régulation post-bureaucratiques (Maroy, 2022), s'appuie notamment sur les évaluations externes considérées, dès lors, comme de nouveaux outils de régulation. Selon Yerly et Maroy (2017), le pilotage par les résultats, la *performance based education* ou la gestion axée sur les résultats recouvrent la même réalité : ce sont des politiques de régulation par les résultats.

Le concept anglo-saxon d'*accountability* n'a pas d'équivalence en langue française et est traduit, selon les contextes, par « reddition de comptes », « responsabilisation » ou encore « imputabilité » (Maroy & Voisin, 2017, p.1). En Belgique francophone, nous utilisons davantage le terme de « pilotage par les résultats » (Dupriez, 2015).

Comme nous l'avons mentionné dans le point précédent, l'*accountability* est l'une des tendances observées dans les modes de régulation post-bureaucratiques (Maroy, 2012). Par conséquent, sa mise en œuvre est différente selon les contextes nationaux (Dupriez, 2015).

L'*accountability* est qualifiée de « dure » lorsque celle-ci est basée sur des tests à forts enjeux. Elle peut avoir de lourdes répercussions telles que des conséquences financières (salaires et primes), un impact sur l'image de l'établissement (classement d'école rendu public) et un impact sur la gestion de carrière (changement d'établissement, licenciement) (Maroy & Voisin, 2014). C'est le cas dans de nombreux pays anglo-saxons, bien que des différences puissent être observées au sein d'un même pays. C'est d'ailleurs le cas aux États-Unis où l'intensité de l'*accountability* diffère d'un État à l'autre (Dupriez, 2015).

En revanche, en Europe continentale, et notamment dans le système éducatif francophone belge, l'*accountability* est considérée comme douce ou réflexive (Mons & Dupriez, 2010). Dans cette approche réflexive, un feed-back concernant les résultats des élèves aux évaluations externes est diffusé aux enseignants. Son objectif est de leur permettre un « effet-miroir » afin d'amener une réflexivité collective des équipes pédagogiques. Cette politique de responsabilisation est dite à faibles enjeux (Draelants, 2017). Dans cette logique, les professionnels de l'enseignement sont appréhendés comme des acteurs réflexifs ayant une volonté et une faculté de réflexion

sur leurs pratiques afin de les ajuster et qu'elles répondent aux besoins de leurs élèves (Dupriez, 2015).

En FWB, se déploie un dispositif de pilotage par les résultats. Pendant leur parcours scolaire, les élèves sont amenés à réaliser diverses évaluations externes. À la suite de ces évaluations, chaque établissement reçoit un feedback sur les résultats et une comparaison avec les résultats des autres écoles de même indice socio-économique (Dupriez, 2015). Les objectifs à atteindre sont définis par l'État évaluateur qui laisse aux professionnels suffisamment d'autonomie pour définir les moyens pour y parvenir (Cattonar & Dupriez, 2019). Néanmoins, les enseignants perçoivent l'imposition de ces évaluations comme un manque de confiance vis-à-vis de leurs pratiques (Barbana et al., 2020). La confiance accordée jadis aux enseignants semble donc se déplacer principalement vers les instruments de mesure.

Ces changements au sein du système éducatif tendent, par ailleurs, à redéfinir les rôles et compétences des professionnels de l'enseignement ainsi que les modalités et la gestion du métier (Cattonar & Dupriez, 2019).

Dans les pays concernés, ces changements de mode de régulation sont impulsés par des textes législatifs. En FWB, il s'agit dans un premier temps du Décret « Missions » (Maroy, 2008) et ensuite, du Pacte pour un Enseignement d'excellence, dans lequel on voit apparaître l'idée des contrats d'objectifs qui sont un exemple paradigmatique de l'*accountability*, ce que nous tentons d'analyser à présent.

4. Du Décret « Missions » au Pacte pour un Enseignement d'excellence

4.1. Le décret « Missions »

Le décret « Missions » est entré en vigueur le 24 juillet 1997. Il regroupe l'ensemble des missions prioritaires de l'enseignement obligatoire (Delgrange, 1999 ; Dupriez & Zachary, 1998). D'après l'exposé des motifs, ce décret est le texte fondateur de l'enseignement que nous connaissons actuellement en FWB. Il expose, pour la première fois, aux acteurs de l'enseignement, les attendus de l'éducation et le type de citoyen qu'elle vise à former.

C'est avec le décret « Missions » et les politiques qui l'ont suivi que l'on voit se modifier le rôle de l'État. Son rôle passe en effet d'une régulation par les règles (« l'État bureaucratique ») à une régulation par les résultats d'évaluation (« l'État évaluateur »). L'intérêt porte donc plus sur les résultats que sur les procédures. L'État doit pouvoir contrôler si les écoles atteignent les objectifs fixés (Draelants et al., 2003).

Pour ce faire, des règles communes aux différents réseaux sont instaurées (Cattonar & Maroy, 2002) et un système de pilotage inter-réseaux commence à se mettre en place via un système d'évaluation centralisée (Draelants et al., 2003). On assiste par conséquent à un renforcement du pouvoir de l'autorité publique centrale (Maroy, 2022).

Afin d'opérer certains changements, il semble primordial de faire évoluer le métier d'enseignant vers de nouvelles pratiques pédagogiques (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Cattonar & Maroy, 2000). La professionnalisation des enseignants est mise en avant, notamment par la valorisation de la posture de praticien réflexif (Dupriez, 2015). Une évolution de la professionnalisation se fera également sentir chez les chefs d'établissement, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques (Maroy, 2022).

Néanmoins, dès les années 2000, les résultats des enquêtes PISA dévoilent des résultats en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE pour la FWB et une dispersion importante en termes de résultats. Ces premières enquêtes mettent en avant l'inefficacité et l'inégalité de l'enseignement en FWB. À la suite de ces constats, les autorités politiques décident d'y faire face en proposant une nouvelle réforme de grande ampleur : la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence (Demeuse & Renard, 2017).

4.2. Le Pacte pour un Enseignement d'excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence (PE) a pour mission de renforcer la qualité de l'enseignement pour l'ensemble des élèves en FWB. Pour ce faire, le Pacte souhaite miser sur les personnes et non plus sur les structures. Il se veut dynamique et positif (FWB, 2017). Le gouvernement de l'époque le présente non pas comme une réforme *top-down* mais comme un dispositif collectif à construire en plusieurs phases (Demeuse & Renard, 2017 ; Maroy 2022). Après un état des lieux, l'enjeu est de définir des objectifs prioritaires et de réaliser un plan d'action par objectif. Après une phase de sensibilisation et de discussion, il s'agit ensuite d'adopter un avis fondateur de la réforme : l'avis n° 3 du PE, et de le communiquer aux différents acteurs. Pour terminer, les initiatives retenues sont mises en œuvre de manière pluriannuelle (Demeuse & Renard, 2017).

Le PE est constitué de 5 grands axes stratégiques : les savoirs et compétences (axe 1), la gouvernance du système scolaire (axe 2), le parcours qualifiant (axe 3), la mixité et l'école inclusive (axe 4) et enfin, l'organisation scolaire et le bien-être (axe 5) (FWB,

2017). L'axe 2, autour de la gouvernance du système scolaire, nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce mémoire.

Focus sur l'axe stratégique 2

Le PE, concernant la gouvernance du système scolaire, recommande de renforcer l'autonomie des équipes éducatives qui serait, d'après le Pacte, une « condition de l'excellence » (FWB, 2017, p.112). Cette autonomie permet à chaque école de prendre en compte sa propre réalité et de tenir compte de son public. Le Pacte insiste également sur l'autonomie collective en suggérant à l'ensemble de l'équipe éducative de favoriser le travail collaboratif, et ce, sous de multiples formes : travail en équipe, partage d'expériences, pilotage participatif, etc. (FWB, 2017).

Parallèlement, le PE met en place une responsabilisation des personnels éducatifs (Cattonar & Dupriez, 2019) via un système de pilotage par les résultats par le biais d'indicateurs et de contrats d'objectifs (FWB, 2017). Comme nous l'avons déjà énoncé, la reddition de comptes peut être perçue par les acteurs de terrain comme une forme de contrôle, ce qui remettrait en cause l'autonomie professionnelle des enseignants.

Donc, si l'autonomie collective des enseignants est annoncée comme accrue, elle s'accompagne de davantage de contraintes, liées aux objectifs d'amélioration prévus dans le PE. Nous percevons là une tension entre la valorisation de la logique professionnelle et son cadrage renforcé, sous prétexte d'arguments d'équité, d'efficacité et d'efficacités. La mise en place de ces objectifs, à travers les plans de pilotage des établissements, est, par ailleurs, contrôlée par une autorité. Les directeurs de zone et les délégués aux contrats d'objectifs représentent cette autorité (FWB, 2017).

Toujours dans le but d'améliorer l'efficacité du métier d'enseignant, le PE entend également soutenir les innovations pédagogiques, ce qui fait penser à l'autonomie des établissements. Néanmoins, ces innovations doivent être réfléchies en lien avec le pilotage du système et avec les « pratiques pertinentes », à savoir, entre autres, le modèle de l'*evidence based practice*. Des programmes, qui auront été testés et qui auront fait leurs preuves, pourront être diffusés et accompagnés de récompenses, pour les établissements qui les mettraient en place (FWB, 2017, p.138). Cela illustre une nouvelle fois la tension qui peut exister entre autonomie et diminution de liberté des établissements. La présence renforcée de cette technosstructure pourrait également mettre en tension le jugement professionnel des enseignants (Biesta, 2010).

Le PE prévoit également le développement professionnel des enseignants, en révisant la formation initiale et continue des enseignants. Si auparavant les enseignants étaient libres de choisir le contenu de leurs formations, avec le PE, les formations continues des enseignants devront servir aux objectifs fixés dans le cadre du plan de pilotage de l'établissement (FWB, 2017).

Comme nous l'avons dit précédemment, une des nouveautés apportées par le Pacte pour un Enseignement d'excellence est liée au renforcement et à la contractualisation du pilotage du système éducatif au sein des établissements (FWB, 2017). Cette contractualisation prend la forme d'un plan de pilotage, qui, après signature, deviendra un contrat d'objectifs, qu'il convient maintenant de caractériser.

4.3. Focus sur les plans de pilotage

C'est dans la foulée du PE, qu'en 2015, a émergé l'idée de modifier le mode de régulation du système scolaire par l'intermédiaire des plans de pilotage (Michiels, 2019). La nouveauté consistait en un renforcement et en la contractualisation du pilotage du système éducatif au sein des établissements. Cette contractualisation allait prendre la forme d'un contrat d'objectifs, lui-même appelé « plan de pilotage », avant cette étape de contractualisation (FWB, 2017).

4.3.1. Qu'est-ce que le plan de pilotage ?

Le plan de pilotage est un document élaboré par la direction et son équipe éducative, qui dresse un état des lieux des forces et des faiblesses de chaque établissement. Cet état des lieux est réalisé à partir d'indicateurs chiffrés et non chiffrés, fournis par le pouvoir régulateur. Le diagnostic aboutit à des objectifs spécifiques que les enseignants de l'établissement s'engagent à mettre en œuvre, pour rencontrer les objectifs généraux du système scolaire, définis dans le PE. Ce document est contractualisé par l'établissement, le pouvoir organisateur (PO) et le pouvoir régulateur, par l'intermédiaire d'un délégué aux contrats d'objectifs (DCO). Suite à cette contractualisation, le plan de pilotage devient un contrat d'objectifs, dont la mise en œuvre fait l'objet d'une évaluation par les enseignants et le DCO (Michiels, 2019). L'accent est donc mis sur la responsabilisation des enseignants (Michiels, 2019). À l'incitation à la réflexivité des enseignants s'ajoute leur obligation à prendre en compte les résultats de leur établissement (Maroy, 2013). Une tension entre responsabilisation et autonomie est palpable. En effet, d'une part, les contrats d'objectifs laissent aux enseignants une autonomie dans l'analyse de leurs spécificités locales et dans la

définition de leurs objectifs, et d'autre part, ces contrats leur imposent de rendre des comptes vis-à-vis des moyens mobilisés pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés, eux-mêmes contraints par les objectifs fixés par la FWB (Michiels, 2019). L'autonomie des enseignants semble donc davantage cadrée.

4.3.2. Les différentes phases de mise en œuvre des plans de pilotage

Le dispositif de contractualisation du plan de pilotage entre l'autorité centrale et les établissements se réalise en 5 grandes phases. Lorsque l'autorité centrale a défini les objectifs généraux, les établissements sont tenus de concevoir leur plan de pilotage. Ensuite, ce plan fait l'objet d'une négociation avec l'autorité, représenté par le DCO. Ce plan est par la suite mis en œuvre, avant d'être évalué (FWB, 2017).

a. Phase de mobilisation autour des plans de pilotage

Si les directions ont été formées autour de cette réforme, c'est autour de la mobilisation des enseignants que le focus a été porté. L'enjeu était qu'ils en comprennent le sens et ainsi y adhèrent plus facilement (Grosjean & Michiels, 2022 ; Michiels, 2019).

b. Phases d'élaboration des plans de pilotage et de contractualisation

C'est à partir de septembre 2018 que les établissements entrent, par vagues successives, dans l'élaboration de leur plan de pilotage. Tous les établissements devaient être entrés dans la phase d'élaboration, en septembre 2020 (Décret « Missions », 1997, modifié en 2018).

Comme dit précédemment, cette phase d'élaboration commence par la réalisation d'un état des lieux de l'établissement à propos de thématiques imposées et un diagnostic de ses forces et de ses faiblesses, à partir d'indicateurs donnés par le pouvoir régulateur (Michiels, 2019). Le plan de pilotage doit, en effet, notamment reprendre les stratégies de l'établissement liées à la réussite des élèves, au travail collaboratif, à la formation continue, à la lutte contre l'échec scolaire, à l'intégration des élèves, au partenariat avec les parents, à l'accès à la culture et à la lecture, à la prévention des violences et à l'orientation des élèves (Décret « Missions », 1997, modifié en 2018).

Pour réaliser le diagnostic, les équipes peuvent faire appel à une enquête « miroir », questionnaire destiné aux élèves, à leurs parents, aux enseignants et à la direction, censée refléter leur perception à propos de ce qui se fait dans l'établissement en termes d'évaluation, de bien-être et de communication. Les équipes doivent également s'appuyer sur les statistiques de leur école, données par le pouvoir régulateur, à propos, notamment, des résultats des élèves aux épreuves externes certificatives et du taux de

redoublement, afin de mettre en évidence les forces et les faiblesses, observées en termes d'écarts de performances vis-à-vis d'autres écoles de même indice socio-économique (ISE) (Michiels, 2019).

Ce diagnostic permet aux équipes de se fixer approximativement 3 objectifs, parmi les 7 objectifs d'amélioration visés par la FWB, à savoir :

- améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves ;
- augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur ;
- réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique ;
- réduire progressivement le redoublement et le décrochage ;
- réduire les changements d'école au sein du tronc commun ;
- augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire ;
- accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire. (Décret « Code », 2019, article 1.5.2-2)

Les équipes doivent alors identifier les raisons des forces ou des faiblesses, liées à ces objectifs, au sein de leur établissement. L'identification de ces raisons mène à la rédaction d'un plan d'action visant à renforcer ou à améliorer les objectifs fixés. Les actions sont regroupées en quelques stratégies, elles-mêmes regroupées autour d'un objectif (Michiels, 2019).

Le plan, une fois rédigé, doit être présenté aux organes de concertation sociale locale et être signé par le PO. Ensuite, le DCO en prend connaissance, parallèlement aux indicateurs fournis. S'ensuit une négociation entre le DCO et l'équipe pédagogique, à propos de l'adéquation entre objectifs, stratégies et actions. Le DCO s'assure également que le plan proposé soit bien le résultat d'un travail collaboratif. Le DCO ne peut, en revanche, pas intervenir à propos des méthodes pédagogiques, qui restent à l'appréciation du PO (Michiels, 2019). Une fois signé par le pouvoir régulateur, le plan de pilotage devient un contrat d'objectifs (Décret « Mise en œuvre du plan de pilotage », 2017).

Pour réaliser ces différentes phases d'élaboration du plan de pilotage, les équipes pédagogiques sont accompagnées de conseillers au soutien et à l'accompagnement (CSA) liés à leur réseau. Ces CSA accompagnent les équipes dans le processus, mais ne donnent pas leur opinion quant aux choix pédagogiques posés (Grosjean & Michiels, 2022).

c. Mise en œuvre des plans de pilotage

Une fois le plan de pilotage contractualisé entre l'établissement, son PO et le DCO, sa mise en œuvre peut débuter, selon le plan d'action défini (Michiels, 2019).

Dès la phase d'élaboration, dans la plupart des établissements, une commission au plan de pilotage (COP) composée d'enseignants volontaires se crée pour l'accompagnement et la préparation du processus ainsi que pour jouer le rôle d'intermédiaire entre la direction et les autres membres de l'équipe éducative (de Keukeleire, 2022).

La mise en œuvre du plan de pilotage nécessite la mise en place de réunions régulières à son propos, au sein des équipes éducatives. D'ailleurs, un nouveau décret a, depuis, vu le jour permettant de clarifier la charge de travail qui incombe aux enseignants (Décret « organisation du travail des enseignants », 2019).

d. Évaluation des plans de pilotage

Les plans de pilotage font l'objet d'une évaluation annuelle par l'équipe pédagogique. Cette auto-évaluation permet d'ajuster les actions, les stratégies et leur délai (de Keukeleire, 2022 ; Michiels, 2019).

Le DCO revient après 3 ans de mise en œuvre, à mi-parcours, pour évaluer la progression du plan, et après 6 ans, date de la fin de la mise en œuvre du contrat d'objectifs, pour évaluer les nouveaux résultats obtenus. Après ces 6 années, un nouveau plan est élaboré (de Keukeleire, 2022 ; Michiels, 2019).

Les évaluations peuvent mener à des sanctions, si les objectifs fixés ne sont pas atteints et si un manque de volonté est perçu dans la mise en œuvre du plan. Ces sanctions peuvent aller d'un suivi rapproché, à la réduction ou la suppression de moyens. Pour les établissements présentant un grand écart de performance avec les autres écoles de même ISE, un dispositif de suivi rapproché est prévu (FWB, 2017).

Outre l'évaluation collective des plans de pilotage, le PE incite à une évaluation individuelle des enseignants, par la direction, sous prétexte de responsabilisation collective et individuelle (FWB, 2017).

4.3.3. Les spécificités des écoles en dispositif d'ajustement

La FWB prévoit une comparaison des écoles de même profil, afin de désigner les écoles en dispositif d'ajustement (EDA). Cette désignation s'établit à partir de 4 indicateurs croisés liés aux résultats des élèves, à leur parcours, au climat de l'établissement et à l'équipe pédagogique. Les EDA sont les écoles présentant des écarts significatifs vis-à-vis de ces indicateurs en comparaison avec les écoles de même profil (Décret « Code », 2019).

Suite à cette désignation, un audit est réalisé par le Service général de l'inspection pour diagnostiquer d'où viennent les difficultés de ces établissements. Après ce diagnostic, le DCO ou le directeur de zone (DZ) fixe les objectifs d'amélioration à poursuivre. Ensuite, comme dans le cas des plans de pilotage, les actions à mettre en œuvre sont négociées et proposées par l'équipe éducative et font l'objet du dispositif d'ajustement. Néanmoins, le DCO ou le DZ préconise une série de ressources et de supports que l'établissement peut mobiliser pour mettre en œuvre le protocole de collaboration, notamment des pratiques fondées sur des données probantes. Les CSA peuvent également apporter leur soutien (Décret « Code », 2019).

Une fois le dispositif d'ajustement validé par le PO, puis par le DCO qui peut y apporter des amendements, il fait l'objet d'une contractualisation entre l'établissement, son PO et la FWB. Ce dispositif devient alors un protocole de collaboration qui est mis en place immédiatement, pour une durée maximale de 3 ans. Ce protocole de collaboration fait l'objet d'un suivi rapproché et d'une évaluation annuelle par le DCO (Décret « Code », 2019).

Si l'établissement ne met pas en œuvre les actions prévues dans son protocole, il risque également des conséquences telles qu'une diminution des financements, voire leur suppression en cas de mauvaise volonté avérée de l'équipe éducative (Décret « Code », 2019).

Au terme du protocole de collaboration, l'établissement élabore un contrat d'objectifs, si tant est qu'il ne soit plus identifié en écart de performance (Décret « Code », 2019).

5. Conclusion

L'enjeu de ce chapitre était de comprendre le contexte dans lequel s'inscrivent les réformes, présentes depuis une trentaine d'années, au sein de la FWB et de percevoir leur influence sur la professionnalité des enseignants.

Dans notre système éducatif, historiquement « décentralisé » et « segmenté » (Maroy, 2008 ; Maroy & Mangez, 2011), nous avons pu voir que le mode de régulation traditionnel était de type bureaucratique et professionnel. La logique bureaucratique renvoie à la standardisation des règles et le contrôle, par l'État, de la conformité à ces règles. La logique professionnelle, quant à elle, octroie une autonomie et une confiance importante aux professionnels de l'enseignement qui doivent faire face à des situations singulières et des tâches complexes (Dupriez, 2015). Les modes de régulation post-bureaucratiques ou néo-bureaucratiques viennent bousculer, depuis quelques années, la régulation du système scolaire belge, notamment via la régulation par les résultats (Maroy, 2008). L'intérêt porte donc plus sur les résultats que sur les procédures.

Ces changements de modes de régulation sont impulsés par le Décret « Missions » (Maroy, 2008) et, à sa suite, par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Ensuite, dans la foulée du PE, apparaît l'idée de modifier le mode de pilotage du système scolaire, par l'intermédiaire des contrats d'objectifs (Michiels, 2019).

Ces changements ne sont pas sans conséquence au sein du système éducatif. Effectivement, nous avons pu constater que ces modifications tendent à redéfinir les rôles et compétences des professionnels de l'enseignement ainsi que les modalités et la gestion du métier (Cattonar & Dupriez, 2019). De plus, le système éducatif francophone belge tend à fixer des objectifs communs et à mettre en place un système de responsabilisation et de reddition de comptes. Des tensions semblent apparaître entre une autonomie accrue et une autonomie davantage cadrée. Dès lors, les enseignants perçoivent une diminution de leur autonomie professionnelle (Maroy, 2012). Un basculement semble également exister dans la relation de confiance : si auparavant la confiance était accordée aux enseignants, elle semble, avec les politiques d'*accountability*, davantage accordée aux instruments de mesure (Barbana et al., 2020). En outre, la valorisation de pratiques pertinentes (selon des données issues de la recherche) semble remettre en cause le jugement professionnel des enseignants (Biesta, 2010). Cela semble entrer en tension avec la logique professionnelle, valorisée dans les années 90, à la suite du Décret « Missions » (Maroy & Dutercq, 2017). Ces conséquences et les tensions avec la professionnalité des enseignants font l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 2 : Les menaces à la professionnalité enseignante dans un contexte d'*accountability*

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, un certain nombre de recherches considèrent que les nouvelles politiques éducatives mettent à mal la professionnalité des enseignants (Cattonar & Dupriez, 2020 ; Maroy & Dutercq, 2017). La professionnalité renvoie à « l'ensemble des pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (Cattonar & Maroy, 2000, p.25). C'est ce que nous tentons d'élucider dans ce chapitre, en essayant de comprendre ce qui serait potentiellement menacé par ces nouveaux modes de régulation.

Pour cela, dans un premier temps, nous revenons sur la logique professionnelle (Dupriez, 2015) et essayons de saisir les raisons pour lesquelles on peut parler de cette logique. Ensuite, nous mettons en évidence ce qui entre en tension, depuis la mise en œuvre des contrats d'objectifs en FWB, avec la professionnalité des enseignants. Nous tentons, dès lors, d'analyser l'enjeu autour du pouvoir collectif des enseignants et autour de leurs savoirs, notions que nous définissons.

1. Le métier d'enseignant, une logique professionnelle ?

Dans le mode de régulation bureaucratique-professionnel, nous avons vu que la dimension professionnelle était importante, et qu'une grande confiance était accordée aux enseignants (Maroy, 2008). Pouvons-nous pour autant avancer que le métier d'enseignant est une réelle profession ? Cette question est délicate tant la notion de profession fait débat lorsqu'elle est associée au monde de l'éducation (Maroy & Dutercq, 2017). Notre volonté n'est pas de nous exprimer sur les raisons pour lesquelles l'enseignement est ou non une profession. Il s'agit pour nous de comprendre en quoi l'enseignement renvoie, dans une certaine mesure, à une logique professionnelle.

Comme nous l'avons mentionné *supra*, coexistent, dans l'enseignement, une logique bureaucratique et une logique professionnelle (Bidwell, 1965 ; Bonami, 1998, cités dans Dupriez, 2015). Nous nous intéressons donc particulièrement, ici, à la logique professionnelle.

La logique professionnelle renvoie à l'autonomie laissée aux enseignants dans leur travail, à leur responsabilité vis-à-vis des contenus enseignés et aux choix qu'ils adoptent quant aux méthodes d'enseignement. Le recours à cette logique s'explique

par le fait que les enseignants pratiquent dans un contexte d'incertitude, liée notamment, aux singularités de leurs élèves et des contextes d'enseignement. Face à ces pratiques, il semble impossible de standardiser ou de prescrire l'acte d'enseigner (Dupriez, 2015). La pratique enseignante exige des enseignants une forme de questionnement autour de ce qui leur semble le plus approprié dans des situations singulières. Ce questionnement renvoie au jugement professionnel des enseignants (Dupriez & Cattonar, 2020). La logique de compétences professionnelles renvoie donc au pouvoir individuel dont chaque enseignant jouit dans sa classe et à l'autonomie dont il dispose dans le choix de ses pratiques. Pour qualifier ces contextes professionnels empreints de diversité et de singularités, Champy (2012) utilise le terme de profession à pratique prudentielle.

Selon Champy (2012), l'une des caractéristiques des professions à pratique prudentielle relève de fait de la singularité des situations. Les problèmes rencontrés dans ce type de pratiques sont complexes et leurs issues sont imprévisibles. Cela amène des incertitudes dans le traitement de ces problèmes : l'application mécanique de savoirs ou de savoir-faire ne permet pas de trouver des solutions simples à ces problèmes (Champy, 2012).

Les situations toujours plus singulières exigent des enseignants d'envisager de nombreuses hypothèses pour traiter ces problèmes. Ces hypothèses doivent reposer sur une analyse réflexive du problème en question (Champy, 2012). Cela renvoie au modèle de praticien réflexif de Schön (Demailly, 2009). La dimension hypothétique de l'activité à pratique prudentielle laisse donc aux enseignants une marge d'interprétation, l'une des composantes de l'autonomie professionnelle, selon Champy (2012).

Mais la singularité et la complexité des problèmes ne sont pas les seuls traits caractéristiques des professions à pratique prudentielle. Pour faire face à cette incertitude, les hypothèses retenues peuvent renvoyer à des enjeux sociaux. Ces enjeux peuvent inscrire le travail des enseignants non plus dans une sphère individuelle, mais collective, voire politisée (Champy, 2012). Les domaines moral, éthique et politique peuvent exercer une influence sur les décisions que prend l'enseignant. Ainsi, le fait que l'activité professionnelle ne soit pas mécanique exige des professionnels une préparation pour exercer leur activité, préparation autour d'une formation générale et autour de l'expérience (Freidson, 2001, cité dans Champy, 2012). Freidson et Champy

rejoignent donc l'idée de Biesta (2007) selon laquelle l'éducation est une pratique morale et politique.

D'ailleurs, les décisions prises pour répondre aux problèmes rencontrés dans ce type de pratique doivent permettre de délibérer sur la hiérarchie des finalités de l'activité professionnelle et sur les moyens et leur contenu, en respectant les finalités générales de l'activité. Cela renvoie à une autre composante de l'autonomie professionnelle (Champy, 2012). Or, selon Biesta (2007), fins et moyens en éducation sont liés de manière interne, mais pas de manière technique. Il ajoute que les moyens utilisés en éducation ne sont pas neutres, ils suivent les fins que nous souhaitons atteindre. Biesta (2007) soutient donc, lui aussi, que l'éducation est davantage une pratique morale qu'une pratique technocratique, technique ou technologique. L'incertitude liée aux contextes des pratiques éducatives peut, du reste, entraîner des tensions entre valeurs et objectifs (Champy, 2012). Les décisions doivent donc être prises, selon Biesta (2007), en fonction de ce qui est souhaitable, en fonction de la valeur éducative des pratiques.

Dès lors, pour prendre une décision, les savoirs formalisés étant jugés insuffisants, le professionnel peut se référer à son expérience (Freidson, 1970, cité dans Champy, 2012). D'ailleurs, la pratique permet d'acquérir cette expérience personnelle qui est également mobilisée pour guider ces décisions (Champy, 2012).

Même si le processus décrit ci-dessus paraît complexe, une délibération longue n'est pas toujours nécessaire. L'expérience permet aux professionnels d'agir par intuition, ce qui permet de « domestiquer l'imprévu » et ainsi de développer des routines (Neveu, 2004, cité dans Champy, 2012, p.89).

L'on peut donc entrevoir, dans les professions à pratique prudentielle, les liens existants entre connaissances et pouvoir professionnels. Ces liens, selon Freidson (cité dans Champy, 2012), ne seraient pas automatiques. Selon lui, les connaissances et le pouvoir ne sont pas détenus par les mêmes acteurs. Les technocrates détiennent des connaissances formelles, mais ne prennent pas, *in fine*, les décisions sur le terrain (Freidson, 1986, cité dans Champy, 2012). Les enseignants jouissent donc d'une autonomie relative, due au fait que les savoirs formels ne suffisent pas à définir leurs pratiques (Champy, 2012). Cette autonomie relative peut revêtir différentes dimensions pour un groupe professionnel : une autonomie de décision et une

autonomie de réflexion toutes deux pouvant être empreintes ou non d'une autonomie morale. Nous définirons ces dimensions, dans la suite de ce mémoire.

Néanmoins, les nouveaux modes de régulation pourraient, selon nous, exercer une influence sur ces questions de savoirs et d'autonomie. En effet, les politiques d'*accountability* sont parfois présentées comme des sources d'autonomie pour les établissements, mais certaines études rendent compte également du pouvoir de normalisation potentielle de ces modes de régulation, ce qui pourrait remettre en cause l'autonomie des enseignants et la confiance qui est accordée dans leurs compétences professionnelles (Dupriez, 2015). L'enjeu central consiste donc, selon Dupriez (2015), à dénouer la tension qui existe entre ces nouveaux modes de régulation et la place accordée à la logique professionnelle dans notre système éducatif.

2. Tensions avec une professionnalité potentiellement menacée

Nous l'avons vu, l'enseignement peut être considéré comme une profession à pratique prudentielle, car cette pratique nécessite un jugement professionnel, tant les situations scolaires rencontrées sont singulières et complexes (Champy, 2012). Dans les années 90, la professionnalisation des enseignants est valorisée. Elle est fondée sur un accroissement de l'expertise des enseignants mêlant à la fois savoirs savants et savoirs d'expérience. Cependant, avec les nouveaux modes de régulation, et notamment la mise en œuvre des contrats d'objectifs en Fédération Wallonie-Bruxelles, la professionnalisation des enseignants se montre plus fragile (Maroy & Dutercq, 2017). C'est ce que nous tentons de mettre en évidence dans cette partie du mémoire.

D'une part, les nouvelles politiques éducatives visent à réguler les pratiques des enseignants par leur responsabilisation et par des dispositifs de reddition de comptes, comme les contrats d'objectifs en Fédération Wallonie-Bruxelles (Cattonar & Dupriez, 2020). Ces politiques ont un effet de basculement dans la relation de confiance. Auparavant, l'on octroyait à l'enseignant une confiance dans ses décisions et une autonomie sur la manière d'assumer son travail, par le mandat que lui avait octroyé sa formation initiale. Depuis les nouveaux modes de régulation, la confiance se déplacerait davantage vers les instruments de mesure, qui servent à évaluer les performances des établissements (Barbana et al., 2020). Ces évaluations sont parfois vécues par les enseignants comme une expression de méfiance vis-à-vis de leur travail (Dupriez, 2015).

D'autre part, ces nouveaux modes de régulation visent à réguler les pratiques enseignantes en rationalisant leur travail. Cette rationalisation se concrétise en mettant à disposition et en valorisant des outils pédagogiques qui ont fait leurs preuves et en définissant des référentiels standardisés. Ces nouvelles politiques s'associent donc à une potentielle perte de pouvoir des enseignants et à un cadrage accru de leur autonomie professionnelle. Elles accroissent en outre le rapport d'extériorité des savoirs jugés légitimes pour la pratique des enseignants, au bénéfice du renforcement d'une « élite techno-pédagogique » (Cattonar & Dupriez, 2020, p.11), à savoir l'ensemble des acteurs (et chercheurs) qui réfléchissent les pratiques enseignantes, mais qui ne les exercent pas (Dupriez & Cattonar, 2020).

Historiquement, un rapport d'extériorité a toujours existé dans la définition des savoirs professionnels des enseignants. Ces savoirs sont, en partie du moins, produits par d'autres groupes professionnels, comme les chercheurs et/ou les concepteurs de programmes (Tardif et al., 1991). Ce rapport d'extériorité tend toutefois à être exacerbé par les nouveaux modes de régulation, notamment par la valorisation de l'*evidence based practice* (Cattonar & Dupriez, 2020). Cette tendance peut être à l'origine de tensions avec la pratique prudentielle des enseignants (Champy, 2012) qui nécessite un jugement professionnel, tant les situations scolaires rencontrées sont singulières et complexes. La formalisation et l'élaboration de ces savoirs par d'autres acteurs que les enseignants peuvent aller à l'encontre de ce jugement professionnel (Cattonar & Dupriez, 2020).

Or, Biesta (2007, 2010) critique le fait que les situations d'enseignement puissent se réduire à des questions d'ordre technique, dans lesquelles des standards permettraient d'apporter des réponses aux problèmes rencontrés. En effet, les valeurs éducatives entrent parfois en concurrence, et de manière locale, les enseignants doivent arbitrer entre ces valeurs. Ils doivent donc faire appel à un jugement d'ordre pragmatique, théorique et moral, pour prendre les décisions qu'ils jugent appropriées pour leurs élèves (Cattonar & Dupriez, 2020). Cela semble peu conciliable avec l'application de savoirs mécaniques élaborés par d'autres acteurs (Cattonar & Dupriez, 2020).

Nous pouvons donc percevoir les tensions qui apparaissent dans le professionnalisme des enseignants avec la mise en œuvre des nouveaux modes de régulation. Pour l'OCDE, le professionnalisme des enseignants est composé des connaissances pour pouvoir enseigner, de l'autonomie pour pouvoir prendre des décisions sur divers

aspects de leur métier (outils pédagogiques, évaluations, matières...) et de la collaboration avec les autres enseignants (citée dans Maroy & Dutercq, 2017). Des tensions émergent dans le jugement professionnel des enseignants et leur pouvoir. Deux enjeux majeurs sont donc questionnés : un enjeu autour de l'autonomie des enseignants et un enjeu autour de leurs savoirs, deux concepts sur lesquels nous allons maintenant nous arrêter plus longuement pour les caractériser.

3. L'autonomie professionnelle des enseignants

Comme nous l'avons dit précédemment, dans le mode de régulation traditionnel, suivant les logiques professionnelle et bureaucratique, une grande confiance était accordée aux enseignants allant de pair avec une large autonomie professionnelle (Dupriez, 2015 ; Maroy, 2008). Or, les nouveaux modes de régulation semblent associés à une perte de pouvoir des enseignants et à un cadrage plus accru de leur autonomie professionnelle (Cattonar & Dupriez, 2020). Cependant, selon Champy (2012), l'autonomie recouvre des réalités différentes : autonomie professionnelle de qui ? Par rapport à qui ? Vis-à-vis de quel contenu ? Autonomie collective ou individuelle ?

Dans ce sens, Le Coadic (2006) distingue différents types d'autonomie. Il existerait, selon lui, une continuité entre l'autonomie collective et individuelle. D'ailleurs, pour Ingersoll (cité dans Dupriez, 2015), les enseignants disposent d'une autonomie conséquente au niveau de leur travail dans leur classe, que nous associons à l'autonomie individuelle, et d'un pouvoir relativement réduit au niveau du fonctionnement de leur établissement, que nous associons à l'autonomie collective. Or, l'un des objectifs de la FWB est l'accroissement de l'autonomie professionnelle des équipes éducatives dans le nouveau système de pilotage par les résultats, via le travail collaboratif (FWB, 2017).

Dans cette recherche, nous nous intéresserons donc plus particulièrement à l'autonomie professionnelle des enseignants dans l'exercice de leur profession lors de la construction et de la mise en œuvre des contrats d'objectifs au sein de leur établissement. Il importe maintenant de définir ce que nous entendons par autonomie professionnelle.

3.1. Définition de l'autonomie professionnelle

Selon Chatzis (1999), l'autonomie professionnelle est définie comme « la capacité d'un sujet (individuel ou collectif) de déterminer librement les règles d'action auxquelles il se soumet, de fixer, à l'intérieur de son espace d'action, les modalités précises de son activité, sans qu'un extérieur ne lui impose ses normes » (p.29). Capitanescu Benetti (citée dans Enthoven et al., 2015) précise que l'autonomie professionnelle des enseignants se rencontre dans de multiples domaines d'activité qui se rapportent tant au registre pédagogique (didactique, méthodologie...) qu'au registre relationnel (gestion du groupe classe, relations entre enseignants...).

Comme annoncé *supra*, dans le cadre de cette recherche, nous distinguons l'autonomie collective des enseignants et leur autonomie individuelle. Il convient donc maintenant de les caractériser.

3.2. L'autonomie collective

L'autonomie collective représente : « ou bien [la] capacité d'autodétermination collective en fonction de principes normatifs partagés, ou bien [la] réflexion collective dans un espace public délibératif sur le sens des principes normatifs et sur le meilleur moyen de les mettre en œuvre. » (Renault, 2013, p.131).

L'autonomie collective peut être investiguée à plusieurs échelles. Dans le cadre de cette recherche, nous envisageons l'autonomie collective des équipes éducatives, à l'échelle de leur établissement. Aussi, l'autonomie pouvant être caractérisée de nombreuses façons, nous décidons de l'envisager à travers la typologie de Champy (2012).

Champy (2012) complétant les travaux de Freidson, distingue trois dimensions à l'autonomie collective d'un groupe professionnel : une autonomie de décision, une autonomie de réflexion et une autonomie éthique. L'autonomie de décision se situe dans l'action. L'autonomie de réflexion, se situant notamment en amont de l'autonomie de décision, permet aux acteurs professionnels de choisir le sujet de leur réflexion, de leur formation, de leurs discussions avec d'autres acteurs... Ces deux dimensions de l'autonomie sont donc complémentaires et distinctes, et recouvrent, en partie, l'autonomie éthique, considérée comme synonyme de l'autonomie morale dans le cadre de cette recherche. L'autonomie morale n'est donc pas totalement distincte des deux autres dimensions. Cette autonomie est utilisée pour insister sur la dimension morale de la pratique professionnelle.

3.2.1. Autonomie de réflexion

L'autonomie de réflexion selon Champy (cité dans Maroy & Dutercq, 2017) renvoie à la possibilité d'interpréter et de réfléchir sur les pratiques et les savoirs auxquels recourir. Cette autonomie est associée aux savoirs et aux connaissances que les enseignants peuvent mobiliser.

Ce type d'autonomie repose sur ce que Freidson (cité dans Maroy & Dutercq, 2017) appelle l'expertise professionnelle. L'expertise professionnelle, selon lui, renvoie à un ensemble de savoirs formalisés, de connaissances ordinaires et de savoirs pratiques. Nous distinguerons ces différentes sources de savoirs dans le point suivant.

L'autonomie de réflexion renvoie donc aux professions qualifiées de professions à pratique prudentielle par Champy (2012), car elle tiendrait à la faculté des professionnels de délibérer la façon dont ils vont combiner des savoirs scientifiques, des savoir-faire techniques et également un jugement prudentiel prenant en compte la singularité des situations (Maroy & Dutercq, 2017).

3.2.2. Autonomie de décision

Lang (1999) considère cette autonomie comme « une autonomie de droit » (p.38). Maroy et al. (2017), s'appuyant sur les travaux de Lang (1999) présentent l'autonomie de décision dans l'exercice de la profession comme étant un enjeu relatif au droit de montrer « son expertise, son propre contrôle de l'espace de professionnalité » (Lang, 1999, cité dans Maroy et al., 2017, p.541). Cette dimension de l'autonomie est mise en œuvre plus particulièrement face aux administrateurs et aux bénéficiaires du service presté (Freidson, 1984, cité dans Maroy & Dutercq, 2017). Dans les faits, les travailleurs doivent négocier continuellement leur autonomie de décision avec leurs supérieurs, les bénéficiaires et également avec les autres travailleurs composant l'environnement de leur travail. Il s'agit pour les enseignants de la possibilité de prendre des décisions en situation professionnelle sans devoir systématiquement faire appel à l'autorité ou aux règlements (Abbott, 1998, cité dans Maroy et al., 2017). Les enseignants jouissent, selon nous, d'une large autonomie de décision dans leurs pratiques.

3.2.3. Autonomie éthique (ou morale)

Pour Maroy et Dutercq (2017), l'autonomie éthique est liée au fait que l'on présume que les communautés professionnelles se fient à un genre d'idéal moral, socle d'une idéologie professionnelle. Ces auteurs ajoutent que le socle normatif sur lequel repose

cet idéal permet aux professionnels de prétendre à une autonomie de jugement et une liberté d'agir. Ce jugement et cette liberté peuvent parfois s'opposer aux prescrits et à la volonté de l'employeur, du pouvoir politique ou des bénéficiaires, « au nom des fins dernières qu'ils servent (justice, vérité, culture, santé, éducation, etc.) » (p.26). Cela rejoint une idée de la pratique prudentielle selon laquelle il existe une délibération sur la hiérarchie des finalités de l'activité professionnelle (Champy, 2012) et cela ancre la pratique enseignante dans une activité morale (Biesta, 2007). L'autonomie de jugement éthique renvoie donc à un jugement qui permet de faire des choix éthiques entre plusieurs référents normatifs qu'il s'agit de prioriser, en situation (Maroy & Dutercq, 2017).

Après avoir défini l'autonomie collective des enseignants, nous définissons l'autonomie individuelle des enseignants au sein de leur classe dans le point suivant.

3.3. L'autonomie individuelle des enseignants

L'autonomie individuelle peut se définir comme étant :

La faculté et la capacité concrète pour les individus d'effectuer les choix et de réaliser les actions qui leur importent, en s'appuyant sur leur autoréflexion, sans que des formes de manipulation, de tromperie ou de coercition viennent interférer dans leur choix et leurs actions (Le Coadic, 2006, pp.330-331).

Dans l'enseignement, l'autonomie individuelle peut être comprise comme l'autonomie des enseignants au sein de leur classe (Cattonar, 2015 ; Draelants, 2008 ; Véran, 2018). Elle se caractérise par leur réflexivité et leur liberté pédagogique (Véran, 2018). Les trois dimensions de l'autonomie précitées dans la partie autonomie collective – l'autonomie de réflexion, l'autonomie de décision et l'autonomie morale (Champy, 2012) – permettent tout autant de caractériser l'autonomie individuelle que collective des enseignants.

Selon Gather-Thurler et Maulini (2014), l'autonomie individuelle de l'enseignant est une condition indispensable pour qu'il puisse exercer son métier. En effet, l'enseignant doit sans cesse prendre en compte de manière adéquate les besoins de ses apprenants et les dynamiques de ses classes (Gather-Thurler & Maulini, 2014). Comme le précise Lortie (cité dans Enthoven et al., 2015), la classe est une « structure cellulaire » composée de barrières tant physiques, puisque l'enseignant est isolé dans son local-classe, que symboliques puisque, de manière générale, il est peu confronté au pouvoir

de la hiérarchie. Toutefois, la classe est à la fois le lieu d'action des enseignants et la limite de leur pouvoir (Tardif et al., 1999). En effet, leur autonomie individuelle s'exerce dans un cadre contraint par les politiques éducatives de la FWB et par la direction de l'établissement. Ce n'est, par exemple, pas l'enseignant qui choisit son horaire, ses élèves, sa fonction... Ces règles renvoient à la logique bureaucratique.

Selon les différents auteurs convoqués, l'autonomie individuelle de l'enseignant semble donc indispensable et préservée, mais se cantonne à l'espace de la classe et fait référence à la logique professionnelle expliquée *supra*.

En effet, cette logique professionnelle se manifeste notamment lorsque les enseignants rencontrent des situations singulières au sein de leurs classes et qu'ils mettent, dès lors, en œuvre leur jugement professionnel pour y faire face (Dupriez & Cattonar, 2020). Tout comme l'autonomie collective, l'autonomie individuelle renvoie également aux professions qualifiées de pratique prudentielle par Champy (2012), car elle tiendrait à la faculté des enseignants de délibérer la façon dont ils vont combiner des savoirs scientifiques, des savoir-faire techniques et également un jugement prudentiel prenant en compte la singularité des situations (Maroy & Dutercq, 2017). L'acte d'enseigner ne peut donc vraisemblablement pas être issu d'une standardisation ou d'une prescription (Dupriez, 2015).

Tant dans l'autonomie collective qu'individuelle, les enseignants mobilisent leur réflexion à partir de différents types de savoirs. Nous développons donc maintenant ces savoirs enseignants.

4. Les savoirs des enseignants

Comme nous l'avons dit précédemment, avec la valorisation de l'*evidence based education* et l'existence selon certains auteurs de savoirs technocratiques, les enseignants et les chercheurs (en éducation) sont des groupes professionnels, dont les buts seraient distincts (Dupriez & Cattonar, 2020 ; Tardif et al., 1991). Pour les uns, il s'agirait de transmettre des connaissances, pour les autres, de produire des savoirs. Il s'agit là d'une vision « techniciste » des savoirs. Or, former aux savoirs et produire des savoirs sont deux entités qui se complètent et sont inséparables. Le rapport aux savoirs des enseignants ne peut donc se résumer à la transmission des connaissances déjà formalisées (Tardif et al., 1991). De plus, selon Lang (2009), « l'existence éventuelle de savoirs professionnels relativement plus efficaces que d'autres n'est pas suffisante pour qu'ils soient diffusés et reconnus au sein du groupe professionnel et à l'extérieur. » (p.301).

Nous nous inspirons des définitions de Gauthier (cité dans Bourdoncle, 2000) et Vanhulle (2009) pour définir les savoirs enseignants. Ces savoirs sont un ensemble de ressources dont les enseignants ont besoin pour effectuer leur travail de manière efficace dans des situations d'enseignement données. Ces ressources peuvent être des savoirs, des connaissances, des habiletés et des attitudes. Elles permettent aux enseignants de traiter les situations professionnelles qui se présentent à eux (Gauthier, 1997, cité dans Bourdoncle, 2000 ; Vanhulle, 2009). Ainsi, les enseignants combinent, dans leur pratique, différents types de savoirs, avec lesquels ils entretiennent différents rapports (Tardif et al., 1991). Il convient maintenant de caractériser ces types de savoirs.

4.1. Types de savoirs des enseignants

Il existe de nombreuses manières de classer les savoirs enseignants. Nous choisissons de les catégoriser en deux types : les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

4.1.1. Les savoirs à enseigner

Les savoirs à enseigner renvoient à ce que doit enseigner l'enseignant. Ces objets essentiels au travail enseignant sont prescrits dans des textes tels que les programmes ou explicités dans des manuels ou des dispositifs de formation. Ils comprennent les savoirs au sens large du terme, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire, reconnus par des scientifiques, des professionnels ou des experts. Le métier d'enseignant consiste essentiellement à enseigner ces savoirs, grâce à des savoirs didactisés (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Dolz et Gagnon (cités dans Hofstetter & Schneuwly, 2009) montrent que plusieurs facteurs jouent dans la manière de transformer les savoirs à enseigner en savoirs réellement enseignés, comme le manque de transparence des savoirs à enseigner ou les valeurs et finalités liées aux pratiques d'enseignement.

4.1.2. Les savoirs pour enseigner

Selon Vanhulle (2009), la préoccupation centrale des enseignants n'est pas la question des savoirs à enseigner, mais les savoirs pour enseigner. Ce sont d'ailleurs ces derniers qui nous intéressent particulièrement dans le cadre de ce mémoire.

Les savoirs pour enseigner renvoient aux outils du travail enseignant. Ce sont principalement les savoirs sur les savoirs à enseigner, sur les pratiques enseignantes,

soit les méthodes et dispositifs pédagogiques, sur les modes d'organisation et sur l'institution, soit notamment ses finalités, sa structure et ses prescrits. La profession enseignante construit des savoirs pour enseigner ayant pour objet les savoirs à enseigner, leur appropriation par les élèves et les méthodes et processus d'enseignement (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

Les savoirs pour enseigner, contrairement aux savoirs à enseigner, sont spécifiques aux enseignants. Leur professionnalisation repose donc en grande partie sur ces savoirs (Bourdoncle, 2000). Cependant, les savoirs pour enseigner « ne fondent pas l'exercice professionnel des enseignants au même titre que les sciences médicales constituent des appuis pour le médecin praticien dans l'exercice de son art » (Tardif, 1993, cité dans Lang, 2009, p.298). En effet, pour atteindre leurs objectifs, les enseignants ne peuvent pas faire appel à des pratiques mécaniques. Ils adaptent leurs pratiques en fonction de leur vécu, personnel ou professionnel, et ils « mobilisent en situation une pluralité de savoirs et de registres culturels d'action, d'ordres instrumental, affectif, éthique et politique » (Tardif, 1993, cité dans Lang, 2009, p.298). Ces savoirs peuvent provenir de savoirs transmis en formation. Néanmoins, la formation n'en est pas l'origine essentielle (Lang, 2009). C'est ce que nous envisageons dans la suite de ce travail.

4.2. Typologie des savoirs pour enseigner

Il existe de nombreuses typologies des savoirs pour enseigner, qui sont d'ailleurs considérées par Raymond comme une tour de Babel (cité dans Hofstetter & Schneuwly, 2009). Nous classons ces savoirs en 4 types : les savoirs professionnels, les savoirs disciplinaires, les savoirs curriculaire, tous trois regroupés sous les savoirs de référence et les savoirs d'expérience (Buysse, 2011 ; Hiebert et al., 2002 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Lang, 2009 ; Tardif et al., 1991 ; Vanhulle, 2009).

4.2.1. Savoirs de référence et typologie

Les savoirs de référence des enseignants renvoient aux savoirs formalisés *a priori* (Vanhulle, 2009). Ils sont multiformes : leur nature, leur mode de production et leurs usages les différencient (Lang, 2009). Différents intervenants les transmettent ou les proposent : les collègues, les pairs en formation, les formateurs, ou même d'autres acteurs externes à la profession, tels les médias (Vanhulle, 2008a, citée dans Buysse, 2011, p.270). Ils peuvent provenir de différentes sources.

Parmi toutes les typologies existantes, nous choisissons de nous inspirer de celle de Tardif et al. (1991), car elle nous paraît être la plus pratique. Tardif et al. (1991) distinguent quatre types de savoirs, dont trois que nous regroupons dans les savoirs de référence : les savoirs professionnels, les savoirs disciplinaires et les savoirs curriculaires. À ces trois types de savoirs, Shulman (cité dans Hofstetter & Schneuwly, 2009) ajoute les savoirs liés aux contextes éducatifs et les savoirs sur les finalités de l'éducation.

a. Les savoirs professionnels

Les savoirs professionnels renvoient aux savoirs transmis lors des formations initiale et continue des enseignants. Ces savoirs comprennent les savoirs liés aux sciences de l'éducation. Ces savoirs sont considérés comme savoirs « savants », et s'ils se traduisent dans les pratiques enseignantes, ils sont considérés comme pratiques savantes. Ils comprennent également les savoirs pédagogiques, qui renvoient aux « doctrines ou conceptions issues de réflexions sur la pratique éducative au sens large, réflexions rationnelles et normatives qui aboutissent à des systèmes plus ou moins cohérents de représentations et d'orientations de l'activité éducative. » (Tardif et al., 1991, p.59) Il est parfois difficile de différencier les sciences de l'éducation des savoirs pédagogiques tant ils s'intègrent l'un dans l'autre actuellement (Tardif et al., 1991).

Les savoirs professionnels reprennent donc les savoirs pédagogiques, les savoirs concernant les apprenants et les connaissances du contenu pédagogique propre à la profession (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

b. Les savoirs disciplinaires

Les savoirs disciplinaires sont les « savoirs sociaux » qui correspondent aux « champs de la connaissance, aux savoirs dont dispose notre société » (Tardif et al., 1991, p.59). Les programmes distinguent ces savoirs, selon les disciplines. Les enseignants acquièrent également ces savoirs par la formation initiale ou continue (Tardif et al., 1991).

Les savoirs disciplinaires reprennent donc la connaissance des contenus disciplinaires (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

c. Les savoirs curriculaires

Les savoirs curriculaires, ou savoirs prescriptifs (Buysse, 2011), renvoient à l'ensemble des prescrits définis par l'institution scolaire, que l'on retrouve sous forme

de programmes qui doivent être appliqués par les enseignants. Il s'agit des « discours, objectifs, contenus et méthodes à partir desquels l'institution scolaire catégorise et présente les savoirs sociaux qu'elle a définis et sélectionnés comme modèle de la culture savante et de la formation à la culture savante. » (Tardif et al., 1991, p.59)

4.2.2. Savoirs d'expérience

Les savoirs académiques étant jugés insuffisants (Freidson, 1986, cité dans Champy, 2012) et les enseignants ne pouvant pas contrôler les trois premiers types de savoir, ils produisent des savoirs grâce auxquels ils comprennent et contrôlent leurs pratiques (Tardif et al., 1991). Il s'agit des savoirs d'expérience (Buysse, 2011 ; Hofstetter & Schneuwly, 2009 ; Tardif et al., 1991 ; Vanhulle, 2009). Ces savoirs sont considérés comme l'élément essentiel de l'identité enseignante, contrairement aux savoirs scientifiques (Hofstetter & Schneuwly, 2009). D'ailleurs, les enseignants estiment que leurs compétences sont constituées grâce à ces savoirs acquis de l'expérience. Ils constituent un filtre leur permettant d'évaluer leurs formations (initiale ou continue), de juger les réformes pertinentes ou non, de juger si les changements de programmes ou de méthodes sont réalistes ou non. « Ils forment un ensemble de représentations à partir desquels les enseignants interprètent, comprennent et orientent leur métier et leur pratique quotidienne dans toutes ses dimensions. Ils constituent [...] la culture enseignante en action. » (Tardif et al., 1991, p.65)

Le contexte de l'enseignement est constitué d'interactions exerçant différentes contraintes sur les enseignants (Tardif et al., 1991). Comme nous l'avons vu dans le cas des professions à pratique prudentielle, ces contraintes sont associées à des situations singulières et complexes (Champy, 2012). Or, les expériences sont les seules sources qui permettent aux enseignants de développer des *habitus* (Tardif et al., 1991), *habitus* au sens d'ensembles d'actions généralisables et transposables d'une situation à l'autre (Perrenoud, 1999). Les savoirs d'expérience, par conséquent, permettent aux enseignants de diminuer leurs incertitudes vis-à-vis de leur contexte et favorisent ainsi leur intégration (Tardif et al., 1991).

Définition et caractérisation

Les savoirs d'expérience renvoient aux savoirs moins formels, acquis à travers les situations rencontrées dans ses expériences et les interactions au sein de sa pratique (Vanhulle, 2009) ou reconstruits à partir du passé ou des intentions de chaque

professionnel pour réagir aux conditions des situations qui se présentent à lui (Buysse, 2011).

L'expérience constitue la source de ces savoirs et ces savoirs sont validés par l'expérience (Tardif et al., 1991). En effet, outre le fait qu'ils soient liés à la pratique, les savoirs lui sont utiles, car ils se développent en réponse à des problèmes qui y sont rencontrés. Ces réponses peuvent être utilisables par d'autres enseignants qui rencontrent les mêmes problèmes. Les savoirs construits par les enseignants sont donc motivés par la rencontre de problèmes de pratiques et sont liés aux processus d'enseignement produits réellement dans les classes (Hiebert et al., 2002).

Contrairement aux connaissances élaborées par des chercheurs, qui sont plus distanciées et abstraites, les savoirs liés à la pratique s'ancrent dans un contexte singulier. Ils sont spécifiquement liés à des situations d'apprentissage particulières, qu'il est possible de transférer à des situations vécues par d'autres enseignants. Ainsi, d'autres enseignants peuvent agir de la même manière dans une situation professionnelle similaire (Hiebert et al., 2002).

D'ailleurs, ces savoirs ne sont pas seulement subjectifs. Ils ne dépendent pas que de l'enseignant pris individuellement. En effet, ces savoirs sont en partie objectivables à travers les relations avec les pairs, l'expérience collective des enseignants et par la formulation de ces savoirs entre collègues (Hiebert et al., 2002). En outre, ces savoirs d'expérience permettent aux enseignants de prendre de la distance vis-à-vis des savoirs acquis via les autres sources de savoir (professionnels, curriculaires et disciplinaires). Ce recul critique leur permet également d'objectiver ces savoirs d'expérience. Une retraduction des savoirs curriculaires, disciplinaires et professionnels par les enseignants leur permet de les incorporer et de les ajuster à leurs pratiques. Les savoirs curriculaires, disciplinaires et professionnels permettraient donc aux enseignants de former leurs savoirs d'expérience, par leur retraduction et à travers les incertitudes liées au métier (Tardif et al., 1991).

Les savoirs d'expérience sont donc imprégnés des savoirs de référence (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Hiebert et ses collègues (2002) disent que ces savoirs sont des savoirs intégrés. En effet, contrairement aux savoirs liés à la recherche qui « [décomposent] la réalité en de multiples facettes » (Dupriez & Cattonar, 2020, p.165), les savoirs d'expérience des enseignants cherchent à faire des liens entre les savoirs de contenu, pédagogiques, didactiques, et les savoirs des élèves. Ces savoirs

sont organisés autour des problèmes globaux à résoudre, plutôt qu'autour d'une typologie des savoirs, tel que le ferait le milieu universitaire (Hiebert et al., 2002). Ce serait donc à partir de leurs savoirs d'expérience que les enseignants tenteraient de contrecarrer leur rapport d'extériorité au savoir, en l'intériorisant davantage (Tardif et al., 1991). Néanmoins, il nous semble que les nouveaux modes de régulation pourraient amener une tension entre les différents types de savoirs sur lesquels les enseignants se basent pour prendre leurs décisions. En effet, la valorisation de pratiques pertinentes selon des données issues de la recherche pourrait, selon nous, minimiser l'importance que les enseignants accordent aux savoirs d'expérience.

5. Conclusion

L'enjeu principal de ce chapitre était de comprendre les tensions amenées par les politiques d'*accountability* dans la professionnalité des enseignants. Pour cela, nous avons tenté de comprendre en quoi l'enseignement relevait d'une logique professionnelle. Nous avons vu que la logique professionnelle renvoyait à l'autonomie et à la confiance accordée aux enseignants, dans un contexte d'incertitude (Dupriez, 2015). Nous avons pu établir un lien entre la logique professionnelle et les professions à pratique prudentielle. Nous avons donc caractérisé ces pratiques prudentielles (Champy, 2012).

Ensuite, nous avons vu que les nouvelles politiques éducatives fragilisent la professionnalité enseignante (Maroy & Dutercq, 2017). En effet, les politiques d'*accountability* visent à réguler les pratiques des enseignants, par leur responsabilisation et une reddition de comptes et par la rationalisation de leur travail (Cattonar & Dupriez, 2020). Cela nous a permis de mettre en évidence des enjeux qui se jouent actuellement dans le cadre de la mise en œuvre des contrats d'objectifs : un enjeu autour du pouvoir et de l'autonomie des enseignants et un enjeu autour de leur jugement et de leurs savoirs.

Nous avons, finalement, défini les termes d'autonomie professionnelle et de savoirs enseignants. Cela va maintenant nous permettre d'analyser la perception des enseignants vis-à-vis de leur autonomie et des savoirs qu'ils jugent légitimes pour baser leurs décisions, dans le cadre de la mise en œuvre des contrats d'objectifs. C'est ce qui va nous intéresser dans la suite de cette recherche.

PARTIE 2 – PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 3 : Problématique et méthodologie

Ce troisième chapitre entame la partie empirique de notre mémoire. Nous revenons, dans un premier temps, sur les tensions amenées par la mise en œuvre des contrats d'objectifs en FWB autour de la professionnalité des enseignants. Cela nous permet d'explicitier ce que nous cherchons à comprendre et nous mène à notre question de recherche et notre hypothèse de recherche déclinée en trois sous-hypothèses de recherche. Nous développons, dans un second temps, la méthodologie de notre recherche. Nous justifions le choix de notre dispositif et de notre échantillon. Nous terminons ce chapitre en présentant nos outils de collecte et d'analyse de données.

1. Problématique, question et hypothèses de recherche

Nous l'avons vu, le système scolaire belge est traditionnellement régulé par une double logique. La logique bureaucratique, d'une part, renvoie à la standardisation des règles et le contrôle de ces règles par l'État. La logique professionnelle, d'autre part, renvoie à la confiance octroyée aux enseignants, à leur autonomie importante (individuelle, surtout) et à leur responsabilité vis-à-vis des contenus et des méthodes (Dupriez, 2015 ; Maroy, 2008). Cependant, les modes de régulations post-bureaucratiques viennent bousculer depuis peu la régulation du système scolaire en FWB (Maroy, 2008), notamment via les politiques d'*accountability* (Maroy, 2008), dont les contrats d'objectifs sont un exemple paradigmatique. Ces modifications tendent à redéfinir les rôles et les compétences des professionnels de l'enseignement (Cattonar & Dupriez, 2019) et affectent la professionnalité des enseignants (Cattonar & Dupriez, 2020 ; Maroy & Dutercq, 2017). Pour rappel, la professionnalité des enseignants repose à la fois sur des pratiques, des comportements et des compétences considérés comme nécessaires dans l'exercice de leur profession (Cattonar & Maroy, 2000). Dès lors, nous nous posons la question d'ordre général suivante :

Comment la professionnalité enseignante est-elle affectée par la mise en œuvre des dispositifs d'*accountability*, en FWB ?

Pour répondre à cette question, nous formulons donc l'**hypothèse** selon laquelle les contrats d'objectifs génèrent des tensions par rapport :

1. à l'autonomie collective des équipes éducatives ;
2. à l'autonomie individuelle des enseignants ;
3. aux savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions.

Ces tensions sont explorées à travers notre démarche empirique sous forme de 3 sous-hypothèses.

Sous-hypothèse 1 : les contrats d'objectifs génèrent des tensions par rapport à l'autonomie collective des équipes éducatives

Comme nous l'avons mentionné *supra*, le Pacte pour un Enseignement d'excellence recommande un renforcement de l'autonomie des équipes éducatives, par le travail collaboratif. Parallèlement, le Pacte recommande également la reddition de comptes et la responsabilisation des enseignants sur les objectifs fixés par la FWB, via le pilotage par les résultats (FWB, 2017). Cela fait apparaître des tensions, au niveau des équipes éducatives, entre une autonomie accrue et une autonomie davantage contrainte (Maroy, 2012).

Nous l'avons vu, l'enseignement est avant tout une pratique morale (Biesta, 2007) et les décisions prises par les enseignants doivent permettre de délibérer sur la hiérarchie des finalités de l'activité professionnelle. Cela renvoie à l'autonomie morale et à l'autonomie de décision (Champy, 2012). Par ailleurs, les situations singulières rencontrées sur le terrain exigent des enseignants d'envisager de nombreux paramètres pour traiter les problèmes. Ces paramètres doivent reposer sur une analyse réflexive du problème en question. Cette dimension hypothétique de l'activité laisse donc aux enseignants une marge d'interprétation. Cela renvoie à l'autonomie de réflexion des enseignants (Champy, 2012).

Nous pensons que ces différentes dimensions de l'autonomie pourraient être mobilisées par les équipes éducatives dans les écoles ayant élaboré un plan de pilotage. En effet, bien que cadrée par les objectifs d'amélioration fixés par la FWB, leur autonomie, nous semble-t-il, est encouragée par le travail collaboratif autour des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs. En revanche, il nous semble que les équipes éducatives des écoles en dispositif d'ajustement (EDA) pourraient percevoir leur autonomie collective de manière davantage contrainte. En effet, ces équipes ne peuvent pas choisir les objectifs d'amélioration et une série de ressources et de supports leur sont proposés comme l'appui d'experts ou d'associations ou la participation à des programmes de type *evidence based*. Aussi, ces équipes vivent un suivi rapproché et une évaluation annuelle par le DCO (Décret « Code »). Nous nous demandons donc si ces éléments peuvent jouer sur leur perception de l'autonomie collective.

Sous-hypothèse 2 : les contrats d'objectifs génèrent des tensions par rapport à l'autonomie individuelle des enseignants

L'autonomie relative dont disposent les enseignants est notamment liée au fait que les savoirs formels ne suffisent pas à définir leurs pratiques quotidiennes (Champy, 2012). D'ailleurs, selon Ingersoll (cité dans Dupriez, 2015), les enseignants disposent d'une large autonomie individuelle au sein de leur classe. Néanmoins, les politiques d'*accountability*, en FWB, renforceraient l'existence d'une technostructure et inciteraient à l'évaluation individuelle des enseignants par la direction (FWB, 2017). Cela fait apparaître une tension à propos de leur autonomie individuelle.

Par ailleurs, le Pacte pour un Enseignement d'excellence, comme mentionné *supra*, invite à un renforcement du pouvoir collectif des équipes éducatives en concertation avec les directions et les PO, par le travail collaboratif. Lors des contrats d'objectifs, cette recommandation du Pacte risque, selon nous, de mettre en tension l'autonomie individuelle des enseignants avec leur autonomie collective. En effet, les enseignants des écoles dans lesquelles les objectifs, les stratégies et les actions ont été décidés via un travail collaboratif de l'équipe éducative pourraient perdre de l'autonomie individuelle : donner du pouvoir à l'équipe pourrait engendrer une perte d'autonomie individuelle. Effectivement, le fait que l'enseignant fasse ce qu'il souhaite dans sa classe pourrait être limité par ce qui a été négocié et décidé collectivement. Cependant, nos propos sont à nuancer, car nous pensons également que cette perte d'autonomie individuelle risque de se faire ressentir davantage, voire exclusivement, dans les écoles où il n'y avait pas de tradition de travail collaboratif.

Nous pensons donc que le recours accru à la technostructure, l'incitation à l'évaluation individuelle des enseignants (FWB, 2017), les évolutions des rapports de confiance (Barbana et al., 2020) et le renforcement du travail collaboratif pourraient avoir un effet sur l'autonomie individuelle des enseignants.

Sous-hypothèse 3 : les contrats d'objectifs génèrent des tensions par rapport aux savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions.

L'enseignement est considéré comme une profession à pratique prudentielle (Champy, 2012), dans laquelle il serait impossible de standardiser ou de prescrire l'acte d'enseigner (Dupriez, 2015). En effet, pour prendre des décisions, les savoirs de référence sont jugés insuffisants. L'enseignant doit donc se référer à son expérience (Freidson, 1970, cité dans Champy, 2012). Dans ce sens, dans les années 90, la professionnalisation des enseignants est basée sur un accroissement de leur expertise

mêlant à la fois savoirs savants et savoirs d'expérience. Cependant, avec les nouveaux modes de régulation, la professionnalisation des enseignants se montre plus fragile (Maroy & Dutercq, 2017). En effet, la valorisation de pratiques pertinentes basées sur des données issues de la recherche paraît entrer en tension avec la logique professionnelle valorisée jusqu'alors et remettre en cause le jugement professionnel (Biesta, 2010) des enseignants. Les nouvelles politiques éducatives semblent, d'ailleurs, accroître le rapport d'extériorité des savoirs jugés légitimes pour la pratique enseignante au bénéfice d'une « élite techno-pédagogique » (Cattonar & Dupriez, 2020, p.11).

La valorisation des pratiques ayant fait leurs preuves dans le cadre des politiques d'*accountability* pourrait, selon nous, légitimer davantage les savoirs de référence définis par des acteurs externes, voire délégitimer, aux yeux de certains enseignants, leurs savoirs d'expérience, pour prendre des décisions dans le cadre de la mise en œuvre des contrats d'objectifs. Nous pensons que cette délégitimation pourrait être davantage perçue dans le cas des EDA du fait que leurs pratiques aient pu être remises en cause par l'audit réalisé par les inspecteurs sur base des indicateurs croisés liés aux résultats de leurs élèves.

2. Choix du dispositif de recherche

Notre question de recherche porte donc sur la professionnalité enseignante dans le contexte d'*accountability*, en FWB. Pour ce faire, nous allons nous intéresser aux tensions que génèrent l'élaboration et la mise en œuvre des contrats d'objectifs au niveau de l'autonomie collective et individuelle des enseignants et au niveau des savoirs que les enseignants mobilisent pour prendre leurs décisions dans ce cadre.

Pour investiguer cela, nous avons fait le choix de réaliser une étude de cas multisites. L'étude de cas peut être définie comme une recherche de type empirique, qui permet d'analyser un phénomène actuel dans son contexte, ce qui s'avère particulièrement approprié lorsque phénomène et contexte sont difficilement dissociables (Yin, 2009, cité dans Albarello, 2011). Dans notre cas, le phénomène étudié est la professionnalité des enseignants, dans le contexte de la mise en œuvre de leur contrat d'objectifs ou de leur dispositif d'ajustement. Nous ne pouvons effectivement pas étudier les effets sur la professionnalité des enseignants sans prendre en considération le contexte dans lequel il se manifeste et se développe.

L'étude de cas mobilise différentes techniques de collecte de données (Albarello, 2011). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons décidé de solliciter deux d'entre elles :

l'analyse documentaire et les entretiens semi-directifs. Ces deux types de collecte de données seront davantage explicités dans la suite de ce travail.

Afin de répondre au mieux à notre question de recherche, nous avons fait le choix de mener cette étude dans plusieurs établissements et donc de réaliser une étude de cas dite « multisites ». Différents usages de l'analyse de cas multisites peuvent être rencontrés (Yin 2007, cité dans Albarello, 2011). Étant donné que nous avons comparé trois écoles d'ISE différentes ayant élaboré un plan de pilotage et une école en dispositif d'ajustement, le cas contrasté semble être l'usage le plus approprié.

3. Constitution de l'échantillon

Lorsque nous avons entrepris nos recherches pour constituer notre échantillon, nous avons au départ opté pour un échantillon contrasté composé de deux EDA et deux écoles ayant déjà élaboré leur plan de pilotage. Dans notre entourage, nous connaissons une personne qui enseigne dans une EDA. C'est par son intermédiaire que la direction de l'établissement et les enseignants y travaillant ont accepté de participer à notre recherche.

Pour notre échantillon contrasté, nous avons besoin d'une seconde EDA. Nous avons contacté toutes les écoles libres du Brabant wallon et de Bruxelles, de nombreuses écoles communales et des écoles de la FWB, les DCO, les DZ et leur hiérarchie, les inspecteurs, les secrétaires d'entité, les conseillers pédagogiques, le pilotage du système éducatif et l'administration générale de l'enseignement. Malgré les nombreux e-mails envoyés et coups de téléphone passés, aucune autre école en dispositif d'ajustement n'a accepté de participer à notre enquête.

D'après les informations recueillies, il existe peu d'EDA et encore moins qui en sont à la mise en œuvre de leur protocole de collaboration. De plus, les contacts que nous avons eus ont refusé de nous communiquer des informations ou de transmettre notre demande aux EDA pour différentes raisons : la confidentialité, la sur-sollicitation de ces écoles, etc.

Par ailleurs, nous avons eu également de grandes difficultés à obtenir l'accord pour des interviews dans les écoles mettant en œuvre un plan de pilotage, de la première vague. En effet, de nombreuses écoles sollicitées n'ont soit pas répondu, soit invoqué régulièrement la surcharge actuelle de travail ou le trop grand nombre de sollicitations tant pour les directions que pour les enseignants. Nous avons donc opté pour la constitution d'un échantillon de convenance qui tend vers un échantillon contrasté.

Notre échantillon est composé de quatre écoles. La première est une école en dispositif d'ajustement et d'ISE élevé, tandis que les trois autres ont élaboré un plan de pilotage. Elles ont été sélectionnées en fonction de leur ISE : ISE faible, ISE moyen et ISE élevé. Afin de ne pas multiplier les variables, nous avons opté pour quatre écoles fondamentales du réseau libre confessionnel localisées à Bruxelles ou dans le Brabant wallon.

Les trois écoles ayant déjà élaboré leur plan de pilotage font partie de la première vague. Les écoles de cette vague nous semblaient plus pertinentes, car elles devraient être plus avancées dans la mise en œuvre de leur contrat d'objectifs. Elles devraient d'ailleurs réaliser leur évaluation intermédiaire cette année. Cela devrait donc nous apporter davantage de matériau pertinent à analyser dans le cadre de notre recherche.

Le tableau 1 reprend les caractéristiques de l'échantillon. Dans chaque école, nous avons interviewé la direction et quatre enseignants.

Tableau 1 - Caractéristiques de l'échantillon

Acronyme pour désigner l'école	Dispositif d' <i>accountability</i>	ISE	Zone géographique
École Jasmin	Plan de pilotage (vague 1)	1 (ISE faible)	Bruxelles
École Violette	Plan de pilotage (vague 1)	7 (ISE moyen)	Bruxelles
École Iris	Plan de pilotage (vague 1)	15 (ISE élevé)	Brabant wallon
École <u>D</u> ahlia	<u>D</u> ispositif d' <u>a</u> justement	Milieu favorisé *	* Par souci de confidentialité, l'ISE et la zone géographique de cette école ne sont pas mentionnés.

4. Outils de collecte de données

Comme nous l'avons mentionné plus haut, notre collecte de données repose sur une étude de cas multisites mobilisant différentes techniques : l'analyse documentaire et les entretiens semi-directifs. L'enjeu de cette recherche documentaire et de ces entretiens semi-directifs était de collecter des informations permettant de répondre à nos questions de recherche présentées *supra*.

4.1. Une analyse documentaire

Dans un premier temps, nous avons donc réalisé une analyse documentaire du plan de pilotage ou du dispositif d'ajustement de chaque école de notre échantillon. En effet, notre recherche investiguant les enjeux de la professionnalité des enseignants face à la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs en FWB, il nous a paru essentiel de commencer par l'analyse des documents liés à cette mise en œuvre dans les écoles. Par ailleurs, Van Campenhoudt et al. (2017) précisent que ce type d'outil a l'avantage de permettre aux chercheurs de se concentrer plus particulièrement sur l'analyse des données plutôt que sur la récolte puisque celle-ci peut être relativement rapide. L'enjeu de cet outil était de récolter un maximum d'informations sur les objectifs, les stratégies et les actions ciblées dans les contrats d'objectifs ou les dispositifs d'ajustements ainsi que d'analyser des traces éventuelles de changement dans l'autonomie collective des enseignants via les pratiques collaboratives, dans leur autonomie individuelle via, par exemple, le choix des outils pour mettre en œuvre les actions au sein de leur classe et également des traces éventuelles des savoirs sur lesquels les équipes ont fondé leurs décisions ou les savoirs sélectionnés pour la mise en œuvre de leurs actions. Vous trouverez une grille de lecture de ces contrats d'objectifs ou protocole de collaboration à l'annexe A. Toutes ces informations récoltées ont permis de créer un guide d'entretien semi-directif en adéquation avec le plan de pilotage ou le dispositif d'ajustement de chaque école.

4.2. Des entretiens semi-directifs

Dans un second temps, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs en nous appuyant sur les informations obtenues grâce à la recherche documentaire afin d'analyser la perception des enseignants vis-à-vis de leur autonomie ou des savoirs mobilisés dans le cadre des dispositifs d'*accountability*. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs auprès de chaque direction d'une part, et auprès de 4 enseignants de chaque école d'autre part. Nous avons veillé à adapter notre grille d'entretien en fonction de l'analyse des documents de chaque école de manière à cibler plus précisément les éventuelles tensions. Nous avons donc créé un volet de questions sur les objectifs et les actions propres au contrat d'objectifs de chaque école. En effet, l'intérêt d'une telle méthode est de recueillir l'analyse du sens que les personnes attribuent à leurs pratiques et aux événements qu'elles vivent (Van Campenhoudt et al., 2017).

En cours de récolte de données, nous avons eu l'occasion de mettre notre grille de questions à l'épreuve et de la soumettre régulièrement à la critique comme préconisée par Kaufmann (2016). Ce recul critique a été facilité, nous semble-t-il, par le fait que nous ayons réalisé la majorité de nos entretiens à 3 intervieweuses. Nous avons donc pu débattre à propos des questions et de leur organisation, à partir des observations recueillies par chacune sur un même entretien semi-directif. Ce recul critique nous a amenées à repenser le regroupement de nos questions afin d'être plus explicites pour les interviewés. Une seconde version de notre guide d'entretien a donc été réalisée (voir tableau 2). Nous avons, en effet, beaucoup de questions sur le travail collaboratif et son organisation, et nous prenions beaucoup de temps à différencier les étapes d'élaboration et de mise en œuvre, au détriment d'éléments importants répondant à notre question de recherche. Nous avons fusionné les questions concernant l'élaboration et la mise en œuvre du plan de pilotage ou du dispositif d'ajustement puisque la majorité des interviewés passait de l'une à l'autre dans leurs réponses. Nous avons donc utilisé deux versions différentes d'un même guide d'entretien pour réaliser notre récolte de données. La première version a été utilisée pour les 11 premiers entretiens et la version modifiée pour les 9 derniers entretiens.

De manière globale, notre guide d'entretien comporte des questions générales et des questions de relance : sur la présentation de l'école et le parcours professionnel de l'acteur concerné, sur sa perception générale d'un plan de pilotage ou d'un dispositif d'ajustement, sur la perception de l'élaboration et de la mise en œuvre du plan de pilotage ou du dispositif d'ajustement de son établissement. Concernant la mise en œuvre, nous avons distingué la mise en œuvre au niveau de l'équipe éducative et au niveau de l'enseignant au sein de sa classe. Nous avons donc classé nos questions par thème, de manière logique en veillant à une cohérence d'ensemble (Kaufmann, 2016). Le cœur de notre guide d'entretien est articulé autour des deux concepts majeurs développés dans notre partie théorique sur la professionnalité des enseignants : l'autonomie des enseignants (tant individuelle que collective) et les savoirs (mobilisés par les enseignants dans leur prise de décision). Ces questions formulées dans le guide d'entretien ont pour objectif de mettre à l'épreuve notre hypothèse selon laquelle les contrats d'objectifs pourraient générer des tensions par rapport à l'autonomie collective des équipes éducatives, par rapport à l'autonomie individuelle des enseignants et par rapport aux savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions.

Notre guide d'entretien comporte 5 volets composés de « questions-guides » (Van Campenhoudt et al., 2017, p.242) avec des objectifs tantôt distincts, tantôt similaires. Le premier volet est composé de 2 « questions-guides » (Van Campenhoudt et al., 2017, p.242), une sur la présentation générale de l'école et une sur le parcours professionnel de la personne interviewée. L'objectif est de prendre connaissance du type d'acteur interviewé et de son environnement professionnel.

Le second volet comprend une question sur la perception générale de l'interviewé sur les plans de pilotage ou les dispositifs d'ajustement. L'objectif est de comprendre la définition et les enjeux que chaque interviewé projette sur ces dispositifs.

Le troisième volet est composé d'une question sur la perception de l'interviewé de son propre plan de pilotage ou dispositif d'ajustement. L'objectif est de relever des informations au niveau de l'autonomie collective et au niveau des savoirs lors de l'élaboration, et donc du choix des objectifs, des actions.

Le quatrième volet concerne la perception du travail collaboratif concernant l'élaboration et la mise en œuvre du contrat d'objectifs. L'objectif est de recueillir des données tant sur les savoirs sur lesquels les équipes éducatives se sont basées pour rédiger leurs objectifs et leurs actions que sur l'autonomie collective des équipes éducatives et sur leurs pratiques du travail collaboratif, avant et depuis le plan de pilotage ou le dispositif d'ajustement.

Le cinquième volet est divisé en 2 parties. La première partie concerne l'approfondissement de chaque objectif et action de leur propre plan de pilotage ou dispositif d'ajustement et est donc différente pour chaque école interviewée. Cet approfondissement tente de relever des données quant aux savoirs et quant à l'autonomie collective. Tandis que la seconde partie concerne l'enseignant au sein de sa classe et ses pratiques depuis la mise en œuvre des plans de pilotage ou dispositif d'ajustement, et donc plus particulièrement son autonomie individuelle.

Notre guide d'entretien a été rédigé de manière à ce que toutes les questions puissent être posées de manière identique tant aux directions qu'aux enseignants, à l'exception de la 2^{ème} partie du cinquième volet, concernant uniquement l'enseignant dans sa classe.

Nous avons pris le temps de tester notre guide d'entretien comme le préconise Kaufmann (2016). Nous l'avons testé auprès d'enseignants et de directions afin d'ajuster nos questions de base et nos questions de relance, pour que l'ensemble de

nos questions soient suffisamment explicites et souples, et puissent nous permettre de récolter le matériau nécessaire pour répondre à nos questions de recherche.

Cette méthode nous a permis de récolter des données verbales orales de manière formelle tout en laissant place à la spontanéité et à la liberté des réponses des interviewés, l'entretien étant modérément structuré (Dupriez, 2020). Cette méthode nous a donc également donné l'occasion de recueillir des données inattendues.

Avant ces entretiens, du point de vue de l'éthique de la recherche, nous avons demandé le consentement de toutes les personnes à qui nous nous sommes adressées. Nous les avons informées des objectifs. Nous leur avons garanti la confidentialité des données et l'anonymisation des établissements et des personnes. Nous leur avons signalé qu'elles avaient le droit de ne pas répondre à toutes les questions et de souhaiter interrompre l'entretien, sans aucune forme de conséquence pour elles. Nous les avons informées que les données collectées serviraient uniquement à des fins de recherche, dans le cadre d'un mémoire de fin d'études. Nous avons également informé les participants que les entretiens allaient être transcrits, en veillant à l'anonymisation des établissements et des personnes et qu'ensuite, les enregistrements allaient être détruits. Les informations données aux participants se trouvent à l'annexe B.

Le tableau 2 présente le guide d'entretien (2ème version) qui a servi de socle commun et, en annexes, se trouvent la 1ère version de notre guide d'entretien (annexe C) et les guides d'entretien adaptés à chaque école de notre échantillon grâce à l'analyse documentaire des plans de pilotage et du dispositif d'ajustement (annexes D, E, F et G). Toutes les questions du guide d'entretien ont été posées tant aux directions qu'aux enseignants à l'exception de 4 questions qui ne concernent que les enseignants (cases grisées dans le guide d'entretien).

Tableau 2 - Guide d'entretien « socle » (version 2)

1. Présentation générale de l'école et parcours professionnel de l'enseignant/de la direction	
Questions-guides	Relances
Pourriez-vous commencer par présenter votre école ?	<u>Relances pour les directions :</u> - Combien compte-t-elle d'élèves ? - Quel est son ISE ? - Quelle est l'offre d'enseignement ? À quel réseau appartient-elle ? - Quelles sont les valeurs défendues par votre école, selon vous ?
Pourriez-vous vous présenter et me donner la fonction que vous occupez dans cette école ?	- Depuis combien de temps occupez-vous cette fonction ? Et dans cette école ? - Quel est/quels sont votre/vos diplômes ? - Quand avez-vous été diplômé ? - Occupez-vous un rôle spécifique dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan de pilotage/dispositif d'ajustement de l'école ? Lequel ?
	<u>Pour les enseignants :</u> Quelles sont les valeurs défendues par votre école, selon vous ?
2. Perception générale de l'idée des plans de pilotage	
Question-guide	Relances
Que pensez-vous de l'idée des plans de pilotage/dispositifs d'ajustement, de manière générale ?	- Cette conception a-t-elle évolué au fil du temps ? - Qu'est-ce qu'un plan de pilotage/dispositif d'ajustement, pour vous ? - Quel est l'objectif des plans de pilotage/des dispositifs d'ajustement, selon vous ? Qu'impliquent-ils, selon vous ?
3. Perception du plan de pilotage/dispositif d'ajustement de leur école	
Question-guide	Relances
Que pensez-vous du plan de pilotage/dispositif d'ajustement au sein de votre école ?	- Que pensez-vous des objectifs spécifiques choisis par votre école/par le DCO pour votre école ? - Que pensez-vous des actions choisies par votre école ? - Ces actions ont-elles été choisies par l'équipe ou imposées ? Si elles ont été imposées, par qui l'ont-elles été ? Pourquoi, selon vous ? Comment vivez-vous cela ?
4. Perception du travail collaboratif	
Questions-guides	Relances
Comment ce plan de pilotage/dispositif d'ajustement a-t-il été élaboré/construit au sein de votre école et comment est-il mis en œuvre ?	- Vous souvenez-vous de la phase d'élaboration du plan de pilotage/dispositif d'ajustement ? - Si oui, de quoi vous souvenez-vous ? - Avez-vous des souvenirs de comment ont été choisis et rédigés les objectifs de votre plan de pilotage/dispositif d'ajustement ? Qu'en pensez-vous ? - Avez-vous des souvenirs de comment ont été choisis et rédigés les actions de votre plan de pilotage/dispositif d'ajustement ? Qu'en pensez-vous ? Sur quoi vous êtes-vous basés pour prendre ces décisions ?

	• Avez-vous des souvenirs des données sur lesquelles vous vous étiez basés ? Lesquelles ? Qu'en pensez-vous ? • Quelles ont été les principales réflexions qui ont guidé ce travail ? Sur quoi s'appuyaient ces réflexions ? Pourquoi selon vous ? Était-ce le cas avant la mise en place des plans de pilotage ?
Qu'avez-vous pensé de l'élaboration des plans de pilotage au sein de votre école ? Et que pensez-vous de sa mise en œuvre ?	RÔLE ÉQUIPE ÉDUCATIVE • Quel rôle l'équipe éducative a-t-elle joué dans la rédaction du plan de pilotage/dispositif d'ajustement ? Et quel rôle joue-t-elle dans sa mise en œuvre ? RÉUNIONS (équipes, groupes de travail et pilotes) • Des groupes de travail sont-ils constitués ? Comment ? Par qui ? • Faites-vous partie de l'un de ces groupes de travail ? Lequel ? • Tous les enseignants font-ils partie d'un groupe de travail ? • Faites-vous des réunions d'équipe, de groupe de travail ? Comment cela se passe-t-il ? • Est-ce un choix de votre part ? • Aviez-vous l'habitude de travailler en équipe de cette façon avant ? Qu'est-ce qui a changé selon vous ? Comment ? • Avez-vous reçu une formation par rapport à cela ? • Avez-vous identifié des pilotes pour les différentes actions ? Comment les avez-vous choisis ? • Les pilotes sont-ils les mêmes que ceux qui avaient été identifiés lors de l'élaboration ? Les pilotes prévus sont-ils ceux qui doivent mettre en place les actions ? Comment choisissez-vous ceux qui mettent en place ces actions ? AUTONOMIE • Avez-vous eu de la liberté, de l'autonomie pour choisir les objectifs, les actions de votre plan de pilotage/dispositif d'ajustement ? Expliquez-moi. Est-elle différente ou similaire de celle que vous aviez auparavant ? De quelle manière est-elle différente ? Comment vous sentez-vous par rapport à cette autonomie ? RÔLE DIRECTION, P.O, acteurs externes • Quel rôle la direction a-t-elle joué dans l'élaboration du plan de pilotage/dispositif d'ajustement ? Quel rôle le P.O. a-t-il joué dans l'élaboration du plan de pilotage/dispositif d'ajustement ? • Y a-t-il eu des intervenants extérieurs ? Lesquels ? Quel a été leur rôle ? SYNTHÈSE Nous avons évoqué les rôles de l'équipe éducative, les groupes de travail, les pilotes, les réunions d'équipe, le rôle d'autres acteurs et l'autonomie. • Avez-vous rencontré des difficultés ? Des facilités ? Lesquelles et pourquoi ? • Y a-t-il eu de la contestation ?

5. Lien avec les objectifs et les actions propres à leur école et leur mise en œuvre dans l'école, dans la classe	
Questions-guides	Questions de relance
Questions propres à chaque école	
Au niveau des enseignants dans l'école	
D'où viennent les décisions que vous avez prises pour identifier les actions qui répondraient aux objectifs fixés dans votre plan de pilotage/dispositif d'ajustement ?	• Dans votre plan de pilotage/dispositif d'ajustement, il est écrit : « ... ». • D'où vient cette décision ? Comment a-t-elle été prise ? Sur quoi vous êtes-vous basés pour prendre cette décision ? Qui a pris ces décisions ? Est-ce que cela a changé par rapport à avant ? • Est-ce que tout le monde était d'accord avec cette décision ? • Quels étaient les arguments pour prendre cette décision ? • Selon vous, quelles sont les valeurs (conceptions de l'enseignement, convictions pédagogiques, motivations...) qui ont guidé le choix de l'équipe dans la construction du ou du contrat d'objectif ? Qui a inspiré de telles valeurs/conceptions ? Vous y reconnaissez-vous ? Cela vous convient-il ? Cela vous semble-t-il bien ? Acceptable ? • Selon vous, était-ce des valeurs différentes pour la rédaction du PP et pour la mise en œuvre du PP ? Quelles sont les valeurs (conceptions de l'enseignement, convictions pédagogiques, motivations...) qui guident le choix de l'équipe dans la mise en œuvre des actions prévues ? Étaient-ce les mêmes valeurs auparavant, avant le PP ? • Qui a inspiré de telles valeurs ? Vous y reconnaissez-vous ? Cela vous convient-il ? Cela vous semble-t-il bien ? Acceptable ? • Y a-t-il eu de nouvelles décisions depuis la mise en place de votre plan de pilotage/dispositif d'ajustement (depuis qu'il a été accepté) • ? Lesquelles ? Sur quoi vous êtes-vous basés pour prendre ces décisions ?
Au niveau de l'enseignant au sein de sa classe	
Prenez-vous en compte les objectifs de votre plan de pilotage/dispositif d'ajustement au sein de votre classe ?	• Si non, qu'est-ce qui change vos pratiques ? • Comment ? À quelle fréquence ? • Avez-vous apporté des modifications dans vos pratiques, dans les outils utilisés, les méthodes, les démarches... ? • Trouvez-vous que les actions à mettre en place sont faisables/réalisables/réalistes ? De quelle manière les mettez-vous en place ?
Devez-vous suivre les décisions prises dans le cadre du plan de pilotage/dispositif d'ajustement à la lettre ?	• Concernant les décisions dont vous nous avez parlé tout à l'heure, vous sentez-vous contraint d'utiliser... (tel manuel, tel type de pédagogie, telle démarche...) ? • Et concrètement, dans votre classe, recevez-vous des recommandations ? Lesquelles ? Comment sont-elles formulées ? Par qui ? • Connaissez-vous une forme de pression de la direction, du PO, des collègues et/ou d'autres personnes pour mettre en œuvre les décisions ? • Comment cette pression se traduit-elle ?

	• Comment la qualifieriez-vous ? Forte, modérée, faible ?
Le plan de pilotage/dispositif d'ajustement a-t-il augmenté votre liberté et votre autonomie, au sein de votre classe, ou, au contraire, pensez-vous en avoir perdu ?	• Pourriez-vous nous parler de votre d'autonomie avant et après la mise en œuvre des plans de pilotage/ ? • Quel est selon vous votre degré de liberté depuis la mise en œuvre du plan de pilotage/dispositif d'ajustement ? • Est-il différent de celui que vous aviez avant ?
Que reste-t-il de tout cela au sein de votre classe ?	• Si vous décidez vous-même de ce que vous mettez ou non en place dans votre classe, sur quoi vous basez-vous pour prendre ces décisions ? Cela a-t-il changé depuis la mise en œuvre des plans de pilotage ? • Quelles sont les valeurs (conceptions de l'enseignement, convictions pédagogiques, motivations...) qui guident vos choix au sein de votre classe, en lien avec le plan de pilotage/dispositif d'ajustement ?
6. Questions de clôture	
Question-guide	Relances
Souhaitez-vous ajouter quelque chose qui n'aurait pas encore été dit ?	• Y a-t-il des éléments que vous jugeriez utile d'exprimer et qui n'ont pas encore été évoqués ?
Seriez-vous d'accord que je vous recontacte dans le cadre de cette recherche si nécessaire ? Nous vous remercions une nouvelle fois sincèrement pour ce moment d'échange, pour votre disponibilité et pour le temps que vous nous avez accordé. Nous vous souhaitons une bonne continuation.	

5. Outils d'analyse des données

Dans un premier temps, pour analyser le plan de pilotage ou le dispositif d'ajustement des établissements, nous avons complété une grille de lecture (annexe A) regroupant les différentes informations concernant la situation de l'école, les spécificités de l'école en lien avec le plan de pilotage ou le dispositif d'ajustement et les liens qu'il pourrait y avoir avec l'autonomie collective et individuelle ainsi que les savoirs mobilisés par les enseignants. Ces informations nous ont permis de présenter l'établissement et de cibler et personnaliser certaines questions de l'entretien.

Dans un second temps, nous avons réalisé les entretiens semi-directifs que nous avons ensuite transcrits avant de procéder à une analyse semi-inductive des données récoltées. La méthode inductive convient particulièrement à l'étude de cas, car elle permet au chercheur de réaliser des liens entre les caractéristiques du cas, les catégories et les hypothèses (Anadón, 2006). L'analyse inductive a comme but principal de créer des catégories à partir de données brutes qui vont ensuite être insérées dans un modèle. Ce modèle est composé des catégories-clés et des procédures que le chercheur a trouvées et développées lors de son analyse (Thomas, 2006, cité dans Blais & Martineau, 2006).

Notre démarche est semi-inductive, car nous nous sommes largement inspirées de notre cadre théorique pour catégoriser les éléments récoltés. Nous avons en effet organisé notre matrice de codage autour de l'autonomie collective, de l'autonomie individuelle et des savoirs mobilisés par les enseignants. Toutefois, nous sommes restées ouvertes aux éléments inattendus offerts par les données récoltées. Pour ce faire, nous avons découpé notre matériau en unités de sens que l'on a ensuite étiquetées et regroupées dans une matrice de codage (annexe H). Ensuite, nous avons rassemblé certaines sous-catégories afin d'en limiter leur nombre, et, ainsi, permettre une meilleure lisibilité et faciliter le travail d'analyse (Thomas, 2006, cité dans Blais & Martineau, 2006). Cela nous a permis de réaliser une analyse sous forme de monographie écrite. Nous avons croisé nos regards sur les données recueillies, afin d'assurer une analyse inter-juge. Vous trouverez la synthèse de ces résultats dans la suite de ce mémoire.

Enfin, nous avons procédé à une analyse transversale dans le but de croiser les résultats des différents établissements et de comprendre les points de vue de l'ensemble des interviewés concernant leur autonomie professionnelle, tant individuelle que collective, et les savoirs qu'ils mobilisent pour prendre leurs décisions.

Chapitre 4 : Résultats

Dans ce chapitre figurent les monographies des quatre écoles dans lesquelles nous avons récolté nos données. Elles sont présentées en débutant par l'école avec l'ISE le plus bas et en s'intéressant ensuite aux écoles dont l'ISE est plus élevé. Les 3 écoles en plan de pilotage appartiennent au réseau libre confessionnel catholique et à la première vague des plans de pilotage. Par souci de confidentialité, les informations permettant d'identifier l'école en dispositif d'ajustement, l'école Dahlia, ne sont pas communiquées. C'est pourquoi nous ne précisons ni le réseau ni la vague dans laquelle se situe cette école.

Dans un premier temps, nous présentons chaque école de manière générale et les cinq personnes interviewées. Ensuite, figurent l'analyse des contrats d'objectifs et le fonctionnement de l'équipe dans le cadre de ce contrat d'objectifs. Concernant la suite de l'analyse, nous avons respecté la structure de notre cadre théorique. Nous avons toutefois pris la décision de regrouper certaines données qui se recoupent. Nous commençons par exposer nos résultats concernant l'autonomie collective : l'autonomie collective de réflexion, avec ou sans dimension morale et l'autonomie de décision, avec ou sans dimension morale. Par après, nous nous attardons sur l'autonomie individuelle de réflexion et de décision, toutes deux également avec ou sans dimension morale. Pour terminer, nous nous penchons sur la question des savoirs enseignants mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions.

1. L'école Jasmin

L'école Jasmin est une école fondamentale du réseau libre catholique accueillant beaucoup d'élèves primo-arrivants tout au long de l'année scolaire. L'établissement comprend environ 650 élèves répartis en 28 classes, 10 classes de maternelle et 18 classes de primaire. Cette école est répartie sur deux implantations distinctes sur le même site : une implantation comprenant les classes de maternelle (soit 10 classes, 210 élèves et 14 enseignants) et une implantation comprenant les classes de primaire (soit 18 classes, plus 1 classe DASPA et quelque 440 élèves et 36 enseignants). Le travail se fait en continuité de la M1 à la P6, d'après la direction. Lors de l'élaboration du plan de pilotage, l'établissement comprenait deux directions, une pour le primaire et une autre en maternelle. Les deux implantations ont travaillé ensemble. Actuellement, le poste de direction du maternel est à pourvoir. L'établissement est une école d'un quartier urbain de Bruxelles-Capitale. La population est multiculturelle

(environ 50 nationalités y sont présentes), défavorisée et comprend beaucoup d'élèves allophones. Son indice socio-économique (ISE) est de 1. De manière générale, l'établissement se caractérise à la fois par une mixité sociale, culturelle et religieuse. L'équipe éducative se dit motivée et semble bien s'entendre. Les enseignants disent avoir l'habitude de travailler ensemble. Les enseignants interrogés et la direction s'accordent pour dire qu'il s'agit d'une école dans laquelle la tolérance, le respect, et l'accueil de tous sont au centre des préoccupations, certains évoquent aussi les valeurs chrétiennes et la bienveillance.

1.1. Présentation des personnes interviewées

Dans cette école, nous avons réalisé 5 interviews dans la section primaire, car les enseignants de maternelle étaient sans direction et déjà particulièrement sollicités. La première interview a été réalisée avec la direction, les suivantes avec 4 enseignants du primaire : deux membres de la commission au plan de pilotage (COP), dont l'une ayant 32 ans d'ancienneté et l'autre 12 ans d'ancienneté, ainsi que deux autres enseignants dont un jeune enseignant de 4 ans d'ancienneté et une enseignante de 17 ans d'ancienneté. Le tableau 3 présente leurs principales caractéristiques. Les noms des personnes interviewées sont des noms d'emprunt.

Tableau 3 – Présentation des personnes interviewées de l'école Jasmin

	Direction	Maud	Nadine	Maëlle	Michel
Fonction	Direction du primaire	Institutrice primaire	Institutrice primaire	Institutrice primaire	Instituteur primaire
Ancienneté	14 ans direction	12 ans	32 ans	17 ans	4 ans
Formation	Institutrice primaire	Institutrice primaire + l'École supérieure de pédagogie de Bruxelles	Institutrice primaire	Assistante sociale + Institutrice primaire + Début de master en sciences de l'éducation (non diplômée)	Instituteur primaire + en 2ème master en sciences de l'éducation
Genre	F	F	F	F	M
COP ?		COP	COP	Pas COP	Pas COP
Particularités et rôle dans le plan de pilotage	- Accompagnement de l'équipe - Rédaction du plan de pilotage final + création de journées de formation sur le PP.	- Choix de s'investir dans la COP - Conception du PP difficile au départ, mais a évolué positivement	- Remplace direction si absence. COP et pilote de 2 groupes - Conception : PP peu utile, car équipe déjà en projet, et trop de contraintes.	- S'implique, si on le lui demande, sans initiative - Conception : difficile au départ, mais a évolué +, car objectifs // aux besoins de l'école	- Absent lors de l'élaboration, s'implique dans 2 axes du PP - Vision + du plan de pilotage

1.2. L'analyse du contrat d'objectifs

Le contrat d'objectifs comprend trois objectifs : (1) améliorer les résultats des élèves en langue française et plus particulièrement l'écrit et l'oral, (2) améliorer le bien-être des enfants afin de créer un climat propice aux apprentissages, (3) améliorer les compétences et les capacités des élèves au niveau de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté (EPC). L'école a également une stratégie transversale avec l'exploitation du programme Prof'Essor (acquis avant le plan de pilotage) : programme instaurant des pratiques collaboratives entre les enseignants de la M1 à la P6. Toutes les actions du plan de pilotage sont pilotées globalement par un membre de la COP ainsi que par la direction. Ce contrat d'objectifs est le seul des quatre consultés à faire mention d'un domaine d'apprentissage non concerné par des évaluations externes, à savoir l'éducation à la philosophie et la citoyenneté et qui n'est donc pas repris dans les données chiffrées proposées à l'analyse des enseignants par la FWB.

1.3. Le fonctionnement d'équipe dans le cadre du contrat d'objectifs

Pour le bon fonctionnement de l'équipe, lors de l'élaboration du plan de pilotage, six groupes de travail verticaux (mélangeant les enseignants de différents cycles) ont été constitués afin de travailler en plus petits groupes pour plus d'efficacité avant un retour en plus grand groupe. Des enseignantes se sont proposées pour faire partie de la COP. C'est notamment le cas de Maud et Nadine, deux des enseignantes interviewées. Les sous-groupes fonctionnent sans réel pilote. Lorsque la direction n'est pas présente, chaque membre de l'équipe est libre de prendre le lead en fonction de ses compétences, son envie... En outre, chaque enseignant devait obligatoirement faire partie d'un groupe de travail, mais pouvait choisir le groupe dans lequel il souhaitait s'investir. Toutefois, une forme de cadrage a eu lieu, car chaque groupe devait être constitué, dans la mesure du possible, d'un enseignant de chaque année de maternelle et primaire. Pour la mise en œuvre du plan de pilotage, trois groupes ont été constitués, soit un groupe par objectif. Chaque groupe a été divisé en sous-groupes pour travailler les différentes actions. L'équipe éducative semble se mobiliser et s'investir dans le projet. La direction explique d'ailleurs que cela fonctionne bien parce que ce sont les enseignants qui le portent : « toutes les concertations pour le plan de pilotage, ils les portent seuls, moi je pointe mon bout de mon nez de temps en temps et ils... mais ils le portent, ça leur appartient. » (Direction, l. 139-141). Toutefois, l'investissement des enseignants dans les sous-groupes est inégal, selon les enseignants. Le travail

collaboratif préexistait au plan de pilotage, mais était organisé par cycle ou par affinité. Aux yeux des enseignants, le plan de pilotage a amené de la nouveauté au niveau de la constitution des groupes de collaboration. La rédaction du plan de pilotage émane de l'ensemble de l'équipe éducative : les enseignants, la direction, les aides administratives et l'éducateur, mais la mise en mots finale a été prise en charge par la direction.

1.4. L'autonomie collective de l'équipe éducative

1.4.1. L'autonomie collective de réflexion

La majorité des enseignants interrogés exprime que les échanges entre pairs sont plus riches qu'avant le plan de pilotage. D'une part, cette richesse provient du choix de la direction de mélanger les enseignants maternels et primaires au sein des groupes : « Donc, ça a permis de faire en sorte que plus d'enseignants se parlent » (Michel, l. 53-54). À leurs yeux, ce mélange a également permis de développer un esprit collectif, maternelle et primaire, pour atteindre des objectifs communs : « il n'y avait pas vraiment de communication entre nous. On savait pas [...] ce qui était fait chacun de son côté. [...] [Avec] ce plan de pilotage [...] : on a mis toutes nos idées un peu en commun. » (Maëlle, l. 651-652). D'autre part, certains valorisent la richesse du contenu des échanges entre pairs avec la possibilité d'une réflexion sur l'adaptation des différentes actions à toutes les classes. En somme, l'autonomie collective de réflexion au sein du plan de pilotage semble ouvrir le champ des possibles avec le renforcement du travail collaboratif.

Toutefois, la majorité des enseignants ainsi que la direction relèvent que le travail collaboratif semble être régi à différents niveaux. Premièrement, leurs réflexions sont régies par les résultats de l'enquête miroir. Deuxièmement, selon eux, le temps et les échéances dans lesquels se joue le dispositif du plan de pilotage semblent aussi régir le contenu de leurs réflexions : « Il y a peut-être une perte de liberté plus générale parce que ça prend beaucoup de temps et du coup, y a peut-être d'autres points qu'on aurait peut-être travaillés, qu'on n'a pas du tout le temps de prendre » (Michel, l. 129-131), « là je trouve que ça retourne au principe de rendement qui est peut-être pas bien réfléchi parce que [...] il y a des choses qui auraient peut-être nécessité [...] une plus grande réflexion ou une formation supplémentaire p... personnelle. Mais comme il fallait le finir en 2023, on s'est dit bon ben voilà on va sortir et on aura coché la case. » (Maud, l. 249-253).

Cette même enseignante met en avant à plusieurs reprises le fait que le travail collaboratif préexistait au plan de pilotage dans leur école avec notamment l'utilisation du programme Prof'Essor et que, de ce fait, elle n'a vu finalement que peu de changements au niveau du travail collaboratif depuis l'arrivée du plan de pilotage : « je dirais que pour l'instant, en fait [...] j'ai eu l'impression qu'il allait [...] y avoir beaucoup de changements et finalement on reste dans notre routine malgré tout. » (Maud, l. 159-161). Elle déplore également le côté administratif du plan de pilotage qui entrave, selon elle, la réelle réflexion. En définitive, l'autonomie collective de réflexion des enseignants de cette école semble conservée, mais plus cadrée au niveau du contenu, car ils réfléchissent à partir des données de l'enquête miroir, et plus cadrée également par rapport au dispositif même du PP.

En outre, la majorité des enseignants s'accorde pour dire que les formations collectives sont également régies par les objectifs du plan de pilotage. La moitié précise que l'équipe peut prioriser les formations selon un listing établi par les membres de la COP, par vote. Toutefois, les formations individuelles restent au libre choix des enseignants et, selon eux, ne sont donc pas cadrées par le plan de pilotage. Ce cadrage des formations collectives semble montrer une autonomie collective plus cadrée depuis la mise en œuvre des plans de pilotage.

En revanche, selon l'ensemble des interviewés, les objectifs de leur plan de pilotage ont été définis sur base des valeurs de l'équipe pédagogique. La direction ajoute que les choix posés correspondent aux réalités de l'école : « c'est vraiment la réalité de l'école à 100 % que l'on a utilisée... et pas pour faire joli au niveau de la Communauté française ni du SeGEC » (Direction, l. 164-165).

1.4.2. L'autonomie collective de décision

Le choix des objectifs n'a pas été perçu par tous les interviewés de la même manière. Tous s'accordent pour dire que les objectifs ont été choisis par l'ensemble de l'équipe éducative et la direction, par vote ou par consensus de l'équipe sur base de leur réalité de terrain. Cependant, les propos d'une enseignante font apparaître une forme de « contradiction » à plusieurs reprises. Elle affirme, d'une part, que les objectifs ont été totalement choisis par l'équipe éducative et, d'autre part, que le choix des objectifs a été cadré par ce qu'elle nomme les « axes » :

Il fallait [...] les 3 axes [...], il y avait des choses qu'on, qu'on n'avait pas forcément envie de creuser et qui doivent être creusées [...] sur papier [...] ça

je suis un peu plus nuancée sur le fait que ben on n'est pas tout à fait acteur à 100 % de nos objectifs quoi, on a été oua... influencés. (Maud, l. 122-130).

Les actions, quant à elles, ont été choisies par l'équipe éducative, selon nos interviewés : elles sont le fruit d'une réflexion collective du groupe de travail. Toutefois, la majorité des interviewés signale que le DCO a exercé une forme de cadrage quant à la terminologie à utiliser par les enseignants dans la rédaction de leur plan de pilotage, afin que leurs objectifs et actions soient acceptés. En outre, la moitié des enseignants exprime le fait que l'équipe a assez mal vécu l'imposition par la direction d'une action non souhaitée et peu motivante, à savoir une rencontre entre l'équipe et le PMS pour améliorer leurs relations. En résumé, il semble y avoir eu une perte de l'autonomie collective de décision par l'imposition d'un objectif par la direction et un cadrage de cette autonomie par le DCO concernant la terminologie à utiliser.

En outre, tous les interviewés s'accordent pour dire qu'ils ressentent un contrôle et une responsabilisation à différentes échelles. À l'échelle de la direction, la majorité des enseignants dit ressentir une forme de responsabilisation. La moitié des enseignants explique que cette responsabilisation de la part de la direction se situe au niveau notamment de l'obligation d'appartenance à un groupe de travail : « c'était quand même aussi là nous responsabiliser et nous donner envie de [nous] investir » (Maud, l. 411-412). Ils ajoutent que cette responsabilisation se ressent également au niveau du contrôle des cahiers de concertation ou sur base d'un bilan à rendre en fin d'année à propos de ce qui a été mis en place, ainsi qu'au niveau de la mise en œuvre d'une action imposée par la direction. Ces mêmes enseignants ajoutent également qu'ils ressentent une pression quant à l'obligation de réaliser certaines tâches en lien avec le plan de pilotage : « Bah, il faut quand même prévoir 6 activités. Enfin, je ne peux pas en prévoir 5, quoi. [...] donc quand même aussi [...] une forme d'obligation à ce niveau-là. » (Michel, l. 511-513). La direction, elle-même, évoque à plusieurs reprises le fait qu'elle cherche à responsabiliser les enseignants en exigeant leur participation : « je veux leur laisser la main, si je veux leur donner la, la, la responsabilité, je ne peux pas être [leur] belle-mère, ni à gérer tout. Et puis ils sont assez grands. » (l. 293-294), « cette manière de travailler a permis à chacun de prendre ses responsabilités et de se sentir impliqué. Et c'est ça qui est important si on veut que ça fonctionne, il faut que ça vienne d'eux. » (l. 339-341).

Par rapport au pouvoir organisateur (PO), nous relevons une discordance dans les propos des deux membres de la COP. En effet, l'une n'a ressenti aucune pression, ni contrôle, ni influence de la part du PO (Maud, l. 561-562), tandis que l'autre évoque une pression inutile du PO pour responsabiliser les enseignants sur ce plan de pilotage (Nadine, l. 439-446).

Toutefois, c'est le ressenti d'une pression mise par le pouvoir régulateur (PR) qui est celui qui a été le plus évoqué par l'ensemble des interviewés. En effet, la majorité d'entre eux a le sentiment de devoir rendre des comptes : « Ça implique de rendre des comptes. [...] On n'est pas 100 % libre. Enfin, le, les plans de pilotage ont dû être acceptés [...] donc ça implique qu'on est moins libre qu'avant. » (Michel, l. 108-111). D'une part, deux enseignantes se plaignent que cette pression du PR liée à l'obligation de résultats, de chiffres à atteindre, selon elles, est due aux écoles qui ne s'investissent pas, contrairement à la leur : « c'est un peu payer les pots cassés des écoles qui ne, qui ne faisaient pas grand-chose » (Nadine, l. 206-207). D'autre part, le PR, à leurs yeux, ne prend pas assez en compte le type de public avec lequel ils travaillent ni la responsabilité d'autres acteurs, notamment celle des parents : « on nous demande [...] l'impossible. Parce que y a [pas] cette stimulation à la maison [...] Ils sont stimulés que par nous [...] on a au moins toujours un tiers de notre classe qui est dans ce cas-là. » (Nadine, l. 94-97). En somme, tous les enseignants évoquent un sentiment de contrôle et de responsabilisation de la part du PR et de la direction. Il semble dès lors qu'il y ait une perte d'autonomie de décision des enseignants puisque certains choix semblent répondre aux attentes du PR et/ou de la direction. La direction ajoute le fait que la pression du PR est incompréhensible pour ses enseignants, car ils mettent déjà beaucoup de choses en place : « c'est de l'incompréhension et de pourquoi on nous rajoute ça sur la tête » (Direction, l. 370-371). Elle insiste, en revanche, sur le fait qu'ils conservent une certaine liberté pour éventuellement ajuster leur plan de pilotage lors de l'évaluation : « On, on prend la liberté. Ce n'est pas parce que ce n'est pas mis dans le plan de pilotage que l'on ne va pas le mettre sur pied [...]. On profite de l'évaluation pour ajuster notre plan de pilotage. » (Direction, l. 102-106). Tout bien considéré, malgré le sentiment des enseignants qu'il existe un contrôle du PR via la reddition de comptes, les enseignants semblent, toutefois, conserver une certaine autonomie collective pour éventuellement ajuster leur plan de pilotage lors de son évaluation.

De plus, pour plusieurs enseignantes, des contraintes sont ressenties au niveau de la durée de mise en œuvre du plan de pilotage, qui doit s'étaler sur 6 ans et également au

niveau de l'obligation de devoir tout mettre sur papier pour pouvoir prouver ce qui est réellement mis en place et pour montrer que l'école fait ce qui est écrit : « Je dirais [qu'on a] perdu [de l'autonomie] quand même malgré tout. Parce que, même si on est toujours aussi libre, on doit avoir des preuves de développer tout ça parce que justement de nouveau, on aura cette case à cocher par la suite » (Maud, l. 881-883). En somme, l'autonomie collective de décision des enseignants semble cadrée au niveau temporel et administratif.

Outre la responsabilisation, le contrôle et le cadrage ressentis par les enseignants, des influences externes sont également présentes au sein de l'établissement. Les interviewés ne sont pas unanimes sur le rôle que joue l'influence de la direction dans le plan de pilotage. Si pour la moitié des enseignants, la direction a un rôle de guide dans le processus et non dans la réflexion : « la direction pour moi a un rôle plus où elle vérifie que tout se passe bien en nous laissant beaucoup de liberté. » (Michel, l. 269-270), pour une enseignante, la direction exerce son influence lorsqu'elle est présente aux réunions (Maëlle, l. 412-414). Par ailleurs, la moitié des enseignants ressent une influence externe positive de la part du DCO qui les soutient, les motive et est bienveillante. Finalement, les influences externes présentes au sein de l'établissement ne semblent pas entraver l'autonomie collective de décision des enseignants.

Par ailleurs, une enseignante évoque trois tensions entre les objectifs des différents acteurs. Premièrement, les objectifs ne convergent pas toujours selon elle. En effet, à ses yeux, le travail en petits groupes ne permet pas systématiquement à chaque enseignant d'adhérer aux décisions dont il n'est pas à l'initiative (Maud, l. 689-693). La seconde tension, selon elle, se situe entre les objectifs et les actions mises en œuvre si l'action n'est pas choisie par l'équipe, mais imposée par la direction, ce qui ne motive pas les enseignants à sa mise en œuvre : « Mais par exemple, on a dû travailler avec le PMS, chose qui n'était pas du tout un objectif venant de nous. » (Maud, l. 190-191), « et ben justement, d'avoir imposé cet objectif, on a, on n'était pas très motivés à le, à le développer [...] » (Maud, l. 206-207). La troisième tension ressentie se situe entre les valeurs en lien avec le plan de pilotage et les objectifs qu'elle reconnaît au plan de pilotage. En effet, bien qu'elle affirme son accord sur la réflexion et la volonté de changer les choses en équipe, elle est en désaccord sur la notion de rendement liée, selon elle, aux plans de pilotage. Cela lui semble aller à l'encontre des enjeux de l'enseignement. Néanmoins, l'évaluation réalisée par le DCO, prenant peu en compte

les résultats aux épreuves externes, lui a donné le sentiment d'un retour de l'humain dans un processus qui ne lui semblait pas l'être.

Toutefois, il est à noter qu'une des enseignantes interviewées semble, quant à elle, reconnaître ce nouvel espace de professionnalité et considère que le plan de pilotage sert à faire évoluer l'École, ce qui est en accord avec ses propres valeurs : « Donc finalement, se dire : bah, tous les 6 ans, on regarde quel est le truc qui coince et on essaie de le faire évoluer, je pense que, dans l'absolu, c'est pas une mauvaise chose » (Nadine, l. 135-137). La direction, quant à elle, précise que le plan de pilotage élaboré correspond aux valeurs collectives de son école (l. 118-123). En bref, il semble exister une tension autour de la professionnalité enseignante, et plus particulièrement au niveau de leur autonomie morale.

Il est à noter que les enseignants interrogés soulignent également le temps pris par les réunions et la charge de travail supplémentaire, notamment administrative, qui implique la mise en œuvre des plans de pilotage. Cette charge ressentie par les enseignants entraîne un sentiment de perte d'autonomie chez eux, qui résulte d'un manque de disponibilité.

1.5. L'autonomie individuelle des enseignants

1.5.1. L'autonomie individuelle de réflexion

Seules les deux enseignantes, membres de la COP, évoquent l'autonomie individuelle de réflexion au cours de l'interview. Selon elles, la réflexion sur les actions à mettre en œuvre dans leur classe dépend plus des besoins de leurs élèves que d'une obligation due au plan de pilotage. À leurs yeux, les actions à mettre en œuvre dans le cadre de leur plan de pilotage sont en lien avec leurs valeurs personnelles et professionnelles : « les objectifs sont quand même en, en lien avec, avec mes convictions personnelles [...] c'est dans la continuité de ma pratique » (Maud, l. 821-824). Selon l'une de ces deux enseignantes, le plan de pilotage amène les enseignants à porter une réflexion sur leurs pratiques, mais certains ne sont pas prêts à avoir cette réflexion, contrairement à elle qui la valorise : « Le plan pilotage a quand même remis pas mal de choses en question et qu'il faut avoir du temps et, et avoir envie de l'analyser et de, de se mettre un peu plus haut que sa propre pratique, quoi » (Maud, l. 711-713), « ça demande de la réflexion et du temps et que pas forcément, on est prêt de tous avoir et au même moment » (Maud, l. 714-715). Somme toute, l'autonomie individuelle de réflexion des

enseignants semble maintenue, mais ne semble pas mise en œuvre par chaque enseignant, dans le cadre des plans de pilotage.

1.5.2. L'autonomie individuelle de décision

Tous les enseignants estiment avoir conservé leur liberté pédagogique et leur pouvoir individuel de décision au sein de leur classe et l'expriment à de nombreuses reprises lors des entretiens. En effet, ils affirment prendre le pouvoir de mettre en place les actions qui leur semblent respecter les besoins de leurs élèves et leurs valeurs professionnelles propres. La majorité n'a pas le sentiment d'être obligée de mettre les actions en œuvre au sein de sa classe : « sinon au niveau de la liberté pédagogique, on a la même qu'avant. » (Maud, l. 521-522). Un enseignant affirme ne pas ressentir de pression actuellement concernant l'obligation de mettre en œuvre les actions au sein de sa classe, mais il imagine que cela pourrait arriver lorsque tous les outils seront créés. Selon lui, la direction laisse une grande marge de manœuvre : « la direction [...] vérifie que tout se passe bien en nous laissant beaucoup de liberté. Elle nous laisse la liberté de faire ce que nous en tant que, sur le terrain, on estime être bénéfique et intéressant. » (Michel, l. 269-274). La direction, en revanche, évoque le manque de confiance du PR ressenti par ses enseignants vis-à-vis de leur travail, lorsqu'on lui demande quel est, selon elle, l'objectif des plans de pilotage : « Soi-disant, améliorer l'enseignement comme si on faisait déjà pas notre travail correctement depuis le début. » (l. 85-86). En somme, l'autonomie individuelle de décision semble conservée par l'ensemble des enseignants et semble fondée sur leurs valeurs professionnelles propres.

1.6. La question des savoirs enseignants

Pour décider des objectifs et des actions qui allaient faire partie de leur contrat, les enseignants disent s'être basés, d'une part, sur les données issues de l'enquête miroir (expliquée au chapitre 1, 4.3.2.) et d'autre part, sur les données chiffrées issues des résultats aux épreuves externes (*datas*). En outre, la majorité des enseignants et la direction affirment également appuyer leurs réflexions et leurs décisions sur les pratiques de classe, sur les besoins des élèves, sur les difficultés rencontrées au sein des classes ou de l'école, donc sur leur quotidien d'enseignants (savoirs d'expérience). En effet, ils ont particulièrement insisté sur la valorisation des expériences (savoirs d'expérience) à travers les échanges entre pairs lors du travail collaboratif, notamment pour le choix des pratiques pédagogiques à mettre en œuvre : « ça a apporté des

modifications dans la pratique de mes collègues qui ont repris des activités que je faisais [...] c'est vrai que, moi aussi, j'ai pris des activités qu'eux faisaient » (Michel, l. 502-504) ; « Les principales réflexions, c'était vraiment là où on avait des difficultés [...] et les besoins premiers qu'on ressentait par rapport à des, des, des situations que l'on vivait » (Direction, l. 161-163). Une seule enseignante évoque le fait qu'elle décide des actions à mettre en œuvre au sein de sa classe sur base de trois types de savoirs différents. En effet, elle s'appuie, à la fois, sur des savoirs repris dans des manuels scolaires (savoirs à enseigner), sur le programme (savoirs de référence curriculaires) et sur des formations (savoirs de référence professionnels). Deux autres enseignants valorisent également les formations (savoirs de référence professionnels), notamment des formations personnelles telles que le master en sciences de l'éducation pour l'un et l'École Supérieure de pédagogie pour l'autre. Il est à noter également que de nombreux enseignants de cette école sont titulaires d'un master en sciences de l'éducation. Au demeurant, l'équipe éducative affirme avoir réfléchi ses objectifs et ses actions en fonction des données recueillies lors de l'enquête « miroir » et des résultats aux évaluations externes ainsi que sur les savoirs d'expérience de l'équipe.

1.7. Conclusion

En définitive, il semble que l'autonomie de réflexion et de décision collective soit maintenue dans cette équipe éducative qui avait déjà une grande culture du travail collaboratif. Cette autonomie collective semble, en revanche, davantage cadrée depuis la mise en œuvre de leur plan de pilotage, par le contrôle du pouvoir régulateur et la responsabilisation des enseignants vis-à-vis des résultats de leurs élèves. En effet, la réflexion et les décisions collectives seraient empreintes de valeurs dans lesquelles tous ne se retrouveraient pas. Il semble donc exister une tension autour de la professionnalité enseignante, et plus particulièrement au niveau de leur autonomie morale. Concernant leur autonomie individuelle de réflexion, elle semble maintenue, mais pas exploitée par chaque enseignant par rapport au plan de pilotage. Quant à l'autonomie individuelle de décision, elle semble totalement conservée par tous les enseignants. Elle se fonde sur les besoins de leurs élèves et leurs valeurs professionnelles propres. Pour terminer, les enseignants disent fonder leurs décisions principalement sur des savoirs d'expérience et des *datas*. Leurs savoirs d'expérience ne sont pas délégitimés dans cette école. Cela ne semble donc pas créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes.

2. L'école Violette

L'école Violette est une école fondamentale du réseau libre catholique qui accueille 541 élèves répartis en 25 classes. Cette école est scindée en deux, de manière administrative, depuis 6 ans : d'une part, les maternelles, premières et deuxième années primaires (soit 12 classes, 270 élèves), d'autre part, les élèves de la troisième à la sixième année primaire (soit 13 classes et quelques 271 élèves). Depuis la scission, l'établissement connaît deux directions, qui ont toutes les deux été interviewées. Elles sont en poste, respectivement, depuis 2017 et 2018. L'école se situe dans le centre de la ville de Bruxelles. Il s'agit d'une école de quartier, située dans un milieu urbain. La population est multiculturelle (40 à 50 nationalités y sont présentes) et relativement défavorisée. Son indice socio-économique est de 7.

Les enseignantes interrogées et les directions s'accordent pour dire qu'il s'agit d'une école dans laquelle le bien-être est au centre des préoccupations, certaines mettant plus en avant l'entraide et le respect, d'autres le partage et l'acceptation de tous ou des différences. Selon nos observations, l'établissement laisse la place aux initiatives personnelles isolées, telles que les classes flexibles ou les classes verticales, sans que ces options soient défendues ou explicitées.

2.1. Présentation des personnes interviewées

Dans cette école, nous avons réalisé cinq interviews. La première avec les deux directions. Les suivantes avec des enseignantes : deux membres de la COP, dont une institutrice maternelle et une institutrice primaire, et deux enseignantes ne faisant pas partie de la COP. Le tableau 4 présente leurs principales caractéristiques.

Tableau 4 – Présentation des personnes interviewées de l'école Violette

	Direction1	Direction2	Gabrielle	Aline	Ariane	Perrine
Fonction	Direction maternelle – P2	Direction P3 - P6	Institutrice maternelle	Institutrice primaire	Institutrice maternelle	Institutrice primaire
Ancienneté	5 ans	6 ans	25 ans	16 ans	5 ans	11 ans
Formation	Bachelier	Bachelier	Bachelier	Bachelier	Bachelier	Bachelier
Genre	F	F	F	F	F	F
COP ?			COP	COP	Pas COP	Pas COP
Particularités et rôle dans plan de pilotage	- Directions novices au moment de l'arrivée du PP - Difficulté à motiver l'équipe - Sceptiques vis-à-vis du fait qu'il n'y ait pas d'obligation de résultats		Conception du PP comme un contrôle	Absente lors de l'élaboration	- Absente lors de l'élaboration - Connait peu les objectifs du PP - Peu impliquée dans le PP	- Critique les enseignants résistants - Pas de rôle particulier dans le PP - Manque d'intérêt pour le PP - Connait peu les actions du PP

2.2. L'analyse du contrat d'objectifs

Le contrat d'objectifs comprend trois objectifs : (1) l'amélioration des savoirs et compétences en éveil, (2) le bien-vivre ensemble et (3) l'amélioration du taux de réussite des élèves à besoins spécifiques.

Dans le contrat d'objectif, un paradoxe peut être relevé à propos du travail collaboratif. En effet, il est d'abord écrit que l'équipe est instable et que les membres de l'équipe habitant loin, cela n'incite pas au travail collaboratif ni à la continuité. Or, plus loin, il est écrit : « Les profs communiquent beaucoup entre eux, ils échangent sur leurs pratiques et leurs idées » (Contrat d'objectifs école Violette, p.5). Le contrat d'objectif stipule finalement que l'équipe aimerait « renforcer la continuité » et « travailler de manière collaborative », dans l'objectif d'éveil (Contrat d'objectifs école Violette, p.15 ; p.18).

D'ailleurs, depuis le contrat d'objectifs, le temps de travail collaboratif est imposé le mardi de 14h20 à 16h. Différents types de collaboration sont envisagés : par groupes de travail, en cycle, en plénière ou autour du plan de pilotage. L'ordre du jour est

imposé par la direction et envoyé le vendredi précédent. Néanmoins, les enseignants peuvent ajouter des points à l'ordre du jour.

Chaque enseignant fait partie d'un groupe de travail : convivialité, stagiaires, citoyenneté et pastorale, environnement, fête, horaires, sport, bien-être et décoration, bibliothèque, étude, informatique. Ces groupes préexistaient au plan de pilotage. Depuis la contractualisation, trois nouveaux groupes de travail ont vu le jour : le groupe plan de pilotage, le groupe communication avec les parents via l'application ClassDojo et le groupe élèves, ces deux derniers groupes étant en lien avec des actions du plan de pilotage (Contrat d'objectifs école Violette, p.5).

Nous observons une formulation floue de certaines actions imaginées, comme dans le cas suivant : « Proposer à l'équipe éducative une formation par an sur le thème des aménagements raisonnables » (Contrat d'objectifs école Violette, p.5). Il s'agit ici de proposer et non d'imposer, il s'agit d'une formation, sans que le plan de formation n'en stipule davantage. Il semble que cette formulation soit volontairement floue pour laisser une marge de manœuvre à l'équipe pédagogique.

Pour chaque action, un pilote est prévu : il s'agit de la direction, et, éventuellement, du reste de l'équipe pédagogique, d'un groupe de travail spécifique ou de partenaires externes.

Selon le contrat d'objectif, le miroir est erroné compte tenu des conditions dans lesquelles il a été réalisé. Le climat entre enseignants était tendu, leur investissement était faible, les réponses aux questionnaires par les parents et les enseignants étaient peu nombreuses. Les résultats des élèves aux épreuves externes étaient inférieurs aux écoles de même catégorie dans toutes les disciplines (Contrat d'objectifs école Violette, p.14).

2.3. Le fonctionnement d'équipe dans le cadre du contrat d'objectifs

Pour le bon fonctionnement de l'équipe, lors de l'élaboration du plan de pilotage, des groupes de travail verticaux (mélangeant les enseignants de différents cycles) ont été constitués. Des enseignants se sont proposés pour faire partie du comité de pilotage (COP). C'est notamment le cas de Gabrielle et d'Aline, deux des enseignantes interviewées.

Les groupes de travail constitués permettaient une réflexion en plus petits groupes avant un retour en grand groupe, alors que la partie administrative (rédaction du plan de pilotage) a été prise en charge exclusivement par les directions.

Depuis la mise en œuvre, les directions ne constatent aucun frein dans l'équipe, dont le fonctionnement n'aurait d'ailleurs pas beaucoup changé, hormis l'horaire imposé du travail collaboratif. Tous les enseignants contribuent à tous les objectifs et toutes les actions. Les groupes de travail n'existent plus. Toutefois, l'une des directions estime qu'« [elles tirent] très fort [...] c'est clairement [les directions qui tirent] ce plan de pilotage. » (D2, l. 319). La direction déplore le manque d'investissement de l'équipe de manière générale (D2, l. 326-328). Néanmoins, aux yeux des deux membres de la COP, les directions et la COP prennent beaucoup en charge, sans prendre de réelle décision. Les membres de la COP interrogées expriment également un investissement inégal et déséquilibré entre elles et les autres membres de l'équipe éducative.

2.4. L'autonomie collective de l'équipe éducative

2.4.1. L'autonomie collective de réflexion

Tant les directions que trois enseignantes interrogées relèvent un renforcement du travail collaboratif depuis l'élaboration et la mise en œuvre des contrats d'objectifs, en valorisant le réel apport du travail collaboratif sur leur réflexion. Toutefois, l'une d'entre elles déplore le fait que le travail collaboratif autour des objectifs du plan de pilotage n'ait pas d'impact positif sur les autres formes de travail collaboratif, en cycle par exemple (Perrine, l. 596-606). La quatrième enseignante, plus novice, nuance également le propos en disant que les enseignants n'ont pas toujours la possibilité de donner leur avis au sein de l'équipe éducative (Ariane, l. 347-353).

Selon les directions, le travail collaboratif actuel permet d'augmenter l'autonomie de l'équipe éducative, en laissant aux enseignants plus de pouvoir en dehors de leur classe, en partageant et en échangeant davantage, en ayant une pensée plus collective. En effet, si, auparavant, l'autonomie des enseignants ne se manifestait que dans leur classe, de manière fermée, actuellement, elle se manifeste dans l'équipe et serait plus porteuse, selon les directions. Cette idée rejoint celles d'enseignantes qui estiment que le plan de pilotage élargit la réflexion à l'échelle de l'école, rend possible une réflexion collective autour des forces et des faiblesses de l'école et permet de suggérer des pistes

d'amélioration : « c'est faire un peu de [...] métacognition [...] sur notre école. » (Perrine, l. 66-67). Aussi, pour la majorité des enseignantes et pour les directions, le plan de pilotage permet d'élargir le champ des possibles dans les actions à mettre en œuvre. Cela laisserait, selon elles, la possibilité aux équipes d'entrevoir les choses sous différents angles et d'envisager plusieurs solutions aux problèmes rencontrés. Le processus du plan de pilotage permettrait, en effet, selon les directions, de constater et « par rapport au constat qui est fait, on leur demande de se poser des questions et des réflexions. Et suite aux questions et réflexions [...] on leur demande de proposer des solutions. » (D2, l. 867-870). Ce travail collaboratif est perçu par certaines comme un partage entre collègues qui permet de savoir comment faire face à une situation difficile.

Cependant, ce travail collaboratif réflexif, les enseignantes le vivent comme davantage cadré. Ce cadrage se situe tant au niveau des formations qu'au niveau des réunions. D'une part, le choix des formations collectives semble davantage contraint par les directions depuis la mise en œuvre des plans de pilotage. Ces formations doivent, en effet, répondre aux objectifs du plan de pilotage. En dehors de ces formations continues, les directions et une enseignante critiquent le cadrage de la réflexion lors de l'élaboration des plans de pilotage. Quatre journées de formations ont été exclusivement consacrées à la réflexion sur les objectifs et les actions, avec une charge administrative importante. En revanche, toujours selon les directions, les formations individuelles restent au libre choix des enseignants. Elles ne semblent donc pas cadrées par le plan de pilotage dans cet établissement. D'ailleurs, ces formations individuelles continuent à alimenter la réflexion de l'équipe, même en dehors des thèmes traités par le plan de pilotage, selon les directions.

D'autre part, les enseignantes interrogées relatent toutes, à plusieurs reprises, le fait que le sujet de réflexion lors des réunions est systématiquement cadré par les directions, lorsqu'il s'agit des réunions de groupe de travail. Une enseignante, membre de la COP, attire toutefois notre attention sur le fait que, même si le sujet est imposé, la réflexion reste possible et que les sujets de réflexion peuvent être nombreux, et pas exclusivement autour du plan de pilotage (Aline, l. 93-97 ; l. 390-393). Néanmoins, les sujets des réunions, aux yeux de l'autre membre de la COP, sont de plus en plus rarement choisis par les enseignants (Gabrielle, l. 572-574). Dès lors, aux yeux des enseignants, les sujets imposés ne rejoignent pas toujours leur intérêt. Les enseignants

ne comprennent d'ailleurs pas toujours l'enjeu derrière la réflexion à mener : « on nous a obligés à [le] faire, mais nous, ça ne nous intéressait pas » (Perrine, l. 563-564). Une enseignante exprime, en outre, s'opposer à l'imposition du choix du contenu des réunions en programmant d'autres réunions. Elle dit que « c'est la stratégie qu'[elle a] trouvée pour survivre » (Gabrielle, l. 588).

Outre le cadrage du sujet des réunions, les enseignantes et les directions expriment que l'horaire des réunions et les formes de regroupement des enseignants sont actuellement imposés par les directions, qui cadrent également les réunions en fonction des échéances du contrat d'objectifs. Cela réduit aussi le possible choix de contenu de réflexion par les enseignants selon elles.

Par ailleurs, tant les directions que les enseignantes interrogées estiment retrouver leurs valeurs personnelles dans les objectifs et les actions du plan de pilotage, comme l'exprime une enseignante : « ce sont des choses que je... qui me semblent importantes » (Aline, l. 158-160) ou l'une des directions : « moi, je pense que ce sont des objectifs qui ont tous leur sens. » (D2, l. 236). Selon les deux enseignantes membres de la COP et les directions, la volonté de l'équipe était même d'exprimer les valeurs de l'équipe pédagogique à travers les objectifs du plan de pilotage. Néanmoins, les directions notent que le taux important de turnover enseignant dans leur école entraîne un changement dans les valeurs de l'équipe et, par conséquent, un manque de reconnaissance de certains enseignants dans le contrat d'objectifs. Pour une enseignante, la continuité inspirée et imposée par le processus même de plan de pilotage devient une valeur collective actuellement, dans laquelle elle se reconnaît personnellement (Perrine, l. 365-377).

En conclusion, l'analyse du contrat d'objectifs de l'école montrait la volonté d'imposer un temps de concertation, mais révélait une difficulté autour de la mise en œuvre du travail collaboratif. Lors des entretiens, les enseignants évoquent un renforcement de ce travail collaboratif qui semble octroyer un pouvoir collectif à l'équipe éducative. Néanmoins, le contenu de la réflexion semble davantage contraint par les directions et par les objectifs fixés dans le contrat d'objectifs, ce qui révèle une différence avec l'analyse réalisée du contrat d'objectifs de cette école. Les enseignants reconnaissent, par ailleurs, les valeurs qu'ils défendent dans ces objectifs. Il semble donc que l'autonomie de réflexion de l'équipe éducative soit accrue et empreinte de leurs valeurs, mais davantage cadrée depuis la mise en œuvre de leur plan de pilotage.

2.4.2. L'autonomie collective de décision

Le choix des objectifs n'a pas été perçu par toutes les interviewées de la même manière. Tous s'accordent pour dire que les objectifs ont été choisis par l'ensemble de l'équipe éducative, par vote ou par consensus. Une enseignante ajoute toutefois que l'équipe pédagogique « n'a pas pris de risque » en choisissant des objectifs qu'elle allait être sûre de pouvoir remplir (Perrine, l. 104). Si pour une enseignante, le choix des objectifs a été contraint par le miroir, pour les directions et Gabrielle, ce miroir « faussé », voire « catastrophique » leur a laissé « l'embarras du choix ». Les directions ajoutent que ces objectifs ont en revanche été contraints par les objectifs d'amélioration : « quand on avait choisi, on a dit que, tout compte fait, nos objectifs devaient rentrer dans les sept objectifs d'amélioration de la FWB. Et donc il a quand même fallu un petit peu modifier » (D2, l. 240-242). Leur impression est que l'avis des acteurs de terrain n'est pas réellement pris en compte, comme la FWB le prétend : « en fait, on nous demande notre avis, mais en fait, on nous le demande pas », ce qui a un impact sur la motivation de leur équipe enseignante (D2, l. 280-281). Outre ces contraintes, un objectif a été choisi par souci d'uniformité avec les autres implantations de la même école, sans que cela ne rejoigne la demande des enseignants. Les actions, quant à elles, ont été choisies par l'équipe éducative, selon nos interviewées ; elles sont le fruit d'une réflexion collective par groupe de travail.

Concernant la mise en œuvre des actions, toutes les interviewées, tant directions qu'enseignantes, s'accordent pour dire qu'elles ressentent un contrôle ou une pression, à différentes échelles. À l'échelle de l'équipe, une enseignante, partie prenante des actions à mettre en œuvre, ne ressent pas cette pression. Néanmoins, elle critique la responsabilité individuelle et la solitude dans laquelle elle se trouve pour mettre en œuvre ces décisions : « Bah je suis seule à la... En train de mener cette barque quoi, comme je peux. » (Gabrielle, l. 63-64). Les trois autres enseignantes révèlent dans leur discours une pression, soit directe, soit plus indirecte, par les pairs. En effet, elles évoquent des décisions collectives qui impactent tous les enseignants de l'école et de nouvelles règles qui devraient être suivies par tous les membres du personnel depuis la mise en œuvre des plans de pilotage. Une enseignante ajoute qu'il existerait quand même un contrôle insidieux de la mise en œuvre des actions de la part de l'équipe éducative et des directions lors des réunions, lorsqu'ils comparent ce qui est mis en place dans les classes, en fonction des échéances définies : « Donc on se fixe [...] des règles entre nous, pour que, finalement, tout le monde le fasse. [...] Donc c'est [...] »

beaucoup de choses auxquelles il faut penser, alors qu'avant, on se serait peut-être pas obligé à le faire. Mais là on est obligé, pour que ce soit cohérent. » (Aline, l. 130-137).

Une autre enseignante, de son côté, se soumet aux décisions prises en mettant en place ce qu'on lui dit de faire, par manque de compréhension : « j'ai pas vraiment bien compris donc voilà... je ne fais que suivre ce qu'on me dit. » (Ariane, l. 36-37).

Deux enseignantes interrogées et les directions relèvent la pression et le contrôle ressentis vis-à-vis du pouvoir régulateur (PR). Les directions ont la sensation que « tout devient très contrôlé et [que les enseignants] n'ont plus, plus, plus d'autonomie » (D2, l. 736-737). Elles estiment que les enseignants « ne peuvent plus amener leurs, leurs propres idées quelque part parce que [...] on est en train de faire tout, de tout rentrer dans des cases, [...] de tout formater, de tout standardiser. » (D2, l. 738-740). Deux enseignantes critiquent la responsabilisation des enseignants par le PR qui ne prend pas assez en compte, à leurs yeux, la responsabilité des autres acteurs, notamment celle des enfants, dans les résultats à ces épreuves :

Je veux dire, la matière, elle a été vue en classe. Mais, c'est parfois pas de notre ressort s'ils n'ont pas compris la question ou... Voilà. Nous, on fait notre possible en classe, la matière, elle est vue. Maintenant, si, eux, de leur côté, ne l'étudient pas, ben... C'est, voilà... Il y a certaines choses pour lesquelles, malheureusement, je trouve qu'on n'a pas énormément de... Ça dépend aussi des enfants, quoi (Perrine, l. 53-58).

Les directions, par ailleurs, semblent disqualifier la validité des indicateurs quantitatifs mobilisés, lorsqu'elles évoquent une série de raisons pour lesquelles les enseignants ne parviendraient pas à atteindre les objectifs chiffrés fixés : les indicateurs utilisés pour écrire le contrat d'objectifs ne seraient plus représentatifs, le processus n'était pas au point pour les écoles de la première vague, l'école accueille de plus en plus d'élèves à besoins spécifiques, l'ISE de leur école change et les empêche d'obtenir des subsides, la comparaison des résultats de leurs élèves avec tous les élèves de la FWB au lieu des élèves de même ISE, le miroir était faussé, la situation sanitaire a fait baisser le niveau des élèves.

Outre la pression et le contrôle ressenti par les enseignantes, des influences externes sont également présentes au sein de l'établissement. Il est à noter que l'analyse

préparatoire du miroir de l'école, l'analyse des actions mises en œuvre et le réajustement des actions lors de l'évaluation intermédiaire ont été réalisés uniquement par les directions et les membres de la COP, même si l'équipe pédagogique a eu l'occasion de donner son opinion par la suite. Cela entraîne, aux yeux d'une enseignante, un manque de conscientisation des enseignants des enjeux du plan de pilotage (Perrine, l. 41-46). Enfin, le contenu de l'évaluation intermédiaire a été influencée, selon les enseignants, par la peur de devoir rendre des comptes au DCO, par la prise en charge de l'administratif par les directions et la peur de la modification des actions par le DCO. Cette évaluation ne serait donc pas le reflet de ce qui se fait réellement à l'école dans le cadre du plan de pilotage : « c'était [...] trop se jeter des fleurs, là où, honnêtement, il fallait pas se jeter des fleurs, parce que c'était à moitié vrai ce qu'elle disait » (Perrine, l. 142-144).

En somme, les objectifs et les actions ont été choisis par l'équipe, mais ont été contraints par les objectifs d'amélioration. Cela entraînerait un manque de reconnaissance de certains enseignants dans ces objectifs, bien que d'autres reconnaîtraient les valeurs défendues par l'école dans ces objectifs. Néanmoins, l'équipe serait peu investie dans la mise en œuvre ou s'investirait de manière inégale. L'autonomie collective de décision serait donc présente, mais ne se manifesterait pas de la même manière pour tous les enseignants. De plus, cette autonomie serait également cadrée par le contrôle du PR et la responsabilisation des enseignants vis-à-vis des résultats de leurs élèves, bien que certaines disqualifient la validité des indicateurs quantitatifs mobilisés. Aussi, les enseignants interrogés soulignent le temps pris par les réunions et la charge de travail supplémentaire, notamment administrative, qu'implique la mise en œuvre des plans de pilotage. Cette charge ressentie par les enseignants entraîne un sentiment de perte d'autonomie chez eux, qui résulte d'un manque de disponibilité.

Par ailleurs, une enseignante évoque dans son interview la tension entre les objectifs des différents acteurs. Ces objectifs ne convergent pas, à ses yeux : « on n'est pas un métier de chiffres, on a un métier humain, on se trompe. Pour moi, c'est une grosse erreur » (Gabrielle, l. 34-35). Elle critique également le fait que la FWB prenne des mesures politiques pour régir l'enseignement sans comprendre le terrain, alors que ce sont les enseignants qui sont les praticiens de terrain (l. 129-133). Les deux enseignantes membres de la COP évoquent un changement dans leur conception du métier d'enseignant. Elles estiment que ce dispositif ne fait pas partie de leur métier :

« Enfin, comment expliquer ? Nous, on est plus là, oui, pour tester les choses en vrai que pour répondre à des enquêtes ou à faire ce genre de choses. » (Aline, l. 93-95). L'une d'elle va plus loin en affirmant qu'elle ne reconnaît plus ce nouvel espace de professionnalité qui lui est imposé et dans lequel elle doit évoluer : « C'est horrible, ce n'est pas mon métier, il n'y a plus rien de, de ce plan de pilotage qui est mon métier. Mon métier, c'est la, la parallèle, ce que je fais pour ma classe » (Gabrielle, l. 54-56). Elle dit ne plus se reconnaître en tant que professionnelle avec la venue du plan de pilotage et perd sa croyance dans le bienfondé de l'institution scolaire : « J'ai perdu mon métier. Je fais un métier qui n'est pas mon métier, que je n'ai pas choisi, qui ne me parle pas, qui ne m'épanouit pas. [...] pour moi ce qui se passe c'est la fin de l'enseignement [...] l'enseignement ne va plus exister. » (Gabrielle, l. 409-417). Il est à noter que Gabrielle a pleuré pendant ces explications. Ainsi, nous pouvons dire qu'il existe une tension autour de la professionnalité enseignante, et plus particulièrement au niveau de leur autonomie morale.

2.5. L'autonomie individuelle des enseignants

2.5.1. L'autonomie individuelle de réflexion

Les deux enseignantes membres de la COP et la direction critiquent, à plusieurs reprises, la tension entre le processus du plan de pilotage, dans lequel il s'agit de mettre en place des pratiques à pérenniser, et leur pratique dans laquelle il faut continuellement s'adapter. L'une d'entre elles estime que les actions à mettre en œuvre dans la durée pour leur contrat d'objectifs ne s'adaptent pas aux réalités de sa classe : « Les difficultés, je trouve, c'est que ce qu'on a commencé il y a 3 ans, ce n'est plus notre quotidien. Un quotidien dans une école, ça change tellement vite. » (Gabrielle, l. 71-72). Pour s'adapter à leur public, deux enseignantes disent se baser sur les besoins de leurs élèves, les échanges entre pairs et les pratiques déjà utilisées dans leur classe comme source de réflexion des actions à mettre en œuvre dans leurs pratiques.

Outre ces réflexions basées sur l'expérience, les réflexions se basent également sur les savoirs de référence curriculaires. Deux enseignantes évoquent que les anciens programmes laissaient la possibilité aux enseignants de réfléchir à la répartition des matières selon les années, alors que les nouveaux référentiels sont plus « recadrants » selon une direction (D1, l. 734). D'ailleurs, le flou laissé par les anciens prescrits a été à la source de l'une de leurs actions du plan de pilotage : la réflexion autour d'un programme propre à l'école, pour prescrire davantage ce qui devait être fait au sein de

chaque année : « on a refait ensemble tout le programme, parce qu'on se rend compte qu'en fait, on voyait la même chose tous les ans. » (Perrine, l. 504-505).

En outre, une enseignante déplore que la réflexion possible grâce au travail collaboratif ne semble pas avoir d'influence positive sur la réflexion pédagogique des enseignants au sein de leur classe. Il semble, en outre, qu'il n'y ait aucune trace d'autonomie de réflexion individuelle dans l'interview d'une enseignante. Il semble que cela puisse être expliqué par le fait qu'elle mette peu de sens derrière le plan de pilotage, qui, d'ailleurs, « ne [l']intéresse pas plus que ça » (Ariane, l. 379). Cela ressemble à un processus de découplage entre des considérations formelles liées au plan de pilotage et des pratiques effectives au cœur des classes. Néanmoins, d'autres facteurs pourraient également expliquer cette absence.

Donc, le processus de plan de pilotage est critiqué par les enseignants, car les actions à mettre en œuvre sont inscrites dans la durée et les pratiques sont à pérenniser. Cela leur permettrait moins de s'adapter à leur quotidien. Pour s'opposer à cela, les enseignants interrogés font appel à leur expérience comme source de réflexion de leurs pratiques. Cela renvoie donc à une autonomie individuelle de réflexion maintenue, mais davantage cadrée par le processus même de plan de pilotage.

Par ailleurs, une enseignante, membre de la COP, affirme que les valeurs professionnelles personnelles qu'elle défend, le bien-vivre ensemble et le bien-être, lui semblent bafouées depuis la mise en œuvre du contrat d'objectifs. Depuis qu'il existe à la fois un objectif autour du développement de savoirs et de compétences et un objectif autour de la réussite des élèves à besoins spécifiques, elle estime que « l'intégration c'est chouette, tout ce qu'on veut. Sauf que maintenant, [les enseignants sont tombés] dans quelque chose d'excessivement...ingérable. » (Gabrielle, l. 207-208). Selon elle, aucun de ces deux objectifs ne peut plus être observé dans un contexte dans lequel tous les enfants sont les bienvenus, quels que soient leurs besoins. Une autre enseignante souligne une opposition entre une valeur collective nouvelle qu'elle valorise, à savoir la continuité réfléchie dans le cadre du plan de pilotage, et une valeur individuelle préexistante : la liberté pédagogique (Perrine, l. 615-621). Certains enseignants expriment donc qu'ils ne retrouvent pas leurs valeurs personnelles dans le plan de pilotage ou que leurs valeurs personnelles entrent en contradiction avec de nouvelles valeurs collectives. Il semble, dès lors, que des tensions existent autour de leur autonomie morale individuelle.

2.5.2. L'autonomie individuelle de décision

Des décisions collectives sont perçues par la direction et certaines enseignantes comme une diminution de leur pouvoir individuel sur les méthodes d'enseignement ou les contenus enseignés. Mais, selon la direction, les enseignants ne revendiquent pas de vouloir faire autrement ou alors ils ne l'expriment pas : « ils ne sont pas contraires, mais ne vont pas utiliser... » (D1, l. 469). D'ailleurs, la majorité des enseignantes exprime que, malgré ces décisions collectives, la liberté pédagogique prime au sein des classes, comme ça l'était également avant les plans de pilotage. Les trois enseignantes plus expérimentées disent prendre le pouvoir de prendre en compte ou non les décisions collectives en fonction de leurs priorités, de leurs valeurs ou d'arguments pratiques et organisationnels. Cela rejoint ce qu'une des directions évoque : le pouvoir individuel des enseignants est parfois pris en opposition avec une décision collective (empreinte de la volonté collective de mettre l'élève au centre) selon des arguments individuels, tels que le confort ou la charge de travail (D2, l. 521-526).

Les enseignantes estiment, par ailleurs, que les actions choisies en équipe ont peu d'impact sur leurs pratiques de classe : « je fais [...] comme j'ai toujours fait » (Gabrielle, l. 608) et ne considèrent pas les changements à apporter comme « ce qui est le principal dans [leur] pratique » (Aline, l. 425-426). Il semble donc qu'il existe un processus de découplage entre des considérations formelles liées au plan de pilotage et des pratiques effectives au cœur des classes.

Si certaines enseignantes de maternelle ne savent pas si elles sont contrôlées sur la mise en place des actions, une enseignante dit que les directions font confiance aux décisions de leurs enseignants, mais les mettent face aux résultats aux évaluations externes de leurs élèves (CEB et épreuves diocésaines) pour savoir s'ils doivent améliorer leurs pratiques. C'est d'ailleurs ce qui influence le choix de la mise en œuvre de certaines actions par les enseignants :

[La direction] nous a dit [...] que les P2 avaient bien amélioré leur score aux diocésains, mais que les P6 n'avaient pas réellement amélioré leur score au CEB, voilà. Du coup, moi, moi, comme j'étais P2, je me suis dit, c'est bon, j'ai bien fait mon job, quoi. Voilà. Vu qu'ils ont réussi... Donc y avait pas besoin de faire plus (Perrine, l. 732-736).

En somme, le pouvoir individuel des enseignants diminue suite à des décisions collectives sur leurs pratiques, dans une école dans laquelle il n'y avait pas de tradition de travail collaboratif, même si, dans les faits, certains enseignants choisissent de prendre en compte ou non les décisions prises collectivement. L'argument de liberté pédagogique continue à primer, sur ces décisions. Cependant, les directions semblent accorder une confiance aux résultats, ce qui impacte également les pratiques de certains enseignants dans leur classe. Il semble donc qu'il existe un sentiment de réduction d'autonomie individuelle de décision, et que, dans les faits, il existe une dualité entre le maintien d'une autonomie individuelle de décision et la réduction de cette même dimension de l'autonomie en cas de mauvais résultats aux épreuves externes.

2.6. La question des savoirs enseignants

Toutes les personnes interrogées évoquent le recours aux programmes (savoirs de référence curriculaires), pour prendre des décisions quant à la mise en œuvre de l'objectif d'apprentissage. Il s'agit, en effet, comme nous l'avons mentionné *supra*, de créer une nouvelle programmation à travers les années, car les anciens prescrits ne permettaient pas la continuité à travers les classes : « on s'est basé sur le programme, pour voir les matières [...] qu'on allait aborder. » (Aline, l. 224-225). Deux enseignantes et les directions disent aussi se baser sur des formations collectives (savoirs de référence professionnels), pour mettre en œuvre les actions choisies dans le contrat d'objectifs.

Pour décider des objectifs et actions qui allaient faire partie de leur contrat, les directions et les enseignantes disent s'être basées sur les résultats aux épreuves externes (CEB, essentiellement, et épreuves diocésaines) : « on a mis le, vraiment, l'accent par rapport à l'éveil. En tout cas, ça, c'est un de nos...objectifs, parce que, bah, on s'est rendu compte que les enfants avaient, ben, des points pas toujours élevés dans cette matière... » (Aline, l. 78-80). Certaines disent aussi qu'elles se basent également sur ce type de données pour choisir les actions à mettre en œuvre dans leur classe.

Toutefois, un paradoxe apparaît ici. En effet, les directions critiquent les données chiffrées imposées par le PR et l'obligation de devoir atteindre ces chiffres, ce qui est en tension, selon elles, avec la réalité du terrain et les savoirs professionnels, selon

lesquels il faudrait favoriser l'évaluation formative et ne plus faire d'évaluation chiffrée.

Outre l'appui sur ces *datas*, les enseignantes présentes lors de l'élaboration et les directions disent s'être basées sur les manquements et les besoins perçus par les enseignants de leur école pour décider des objectifs et des actions de leur contrat. Toutes les enseignantes disent se baser sur leur expérience pour mettre en œuvre les actions décidées : elles valorisent le travail collaboratif réalisé, autour de ce qui se faisait déjà dans les classes, autour du matériel déjà présent dans les classes, ce qui leur permet de mieux s'adapter à leur public, selon elles.

Néanmoins, lorsqu'il est demandé aux enseignantes sur quoi elles se basent pour prendre leurs décisions, leurs réponses semblent pauvres. Elles se basent régulièrement sur des savoirs à enseigner, retrouvés notamment sur internet, à l'instar d'Aline : « on a pioché à droite, à gauche dans des manuels, sur Internet ou autre, mais c'est vrai que, sinon... » (l. 210-211) ou d'Ariane : « Pinterest, euh... moi je tape sur Google et du coup je vais sur image et parfois il y a des sites directement qui se mettent dessus ou alors heu... ouais, ou alors même parfois des sites de prof » (l. 155-157).

Ainsi, les savoirs de référence curriculaires semblent convoqués pour prescrire des pratiques pédagogiques par la réalisation d'une programmation plus stricte par année dans cette équipe. Les savoirs de référence professionnels (formations) seraient également censés aider les enseignants dans la mise en œuvre des actions. Par ailleurs, pour choisir les actions, l'équipe se serait basée sur des données chiffrées, à savoir le miroir de leur école et notamment, les résultats aux épreuves externes. Ces données se situent à proximité de leurs activités professionnelles et ne semblent donc pas créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes. D'autant plus que tous les enseignants évoquent des savoirs d'expérience pour mettre en œuvre les actions prévues dans leur contrat d'objectifs. Ce type de savoir ne serait donc pas délégitimé dans cet établissement.

2.7. Conclusion

Il semble que l'autonomie de réflexion et de décision soit *a minima* maintenue dans cette équipe éducative. Cette autonomie serait, en revanche, davantage cadrée depuis la mise en œuvre de leur plan de pilotage, par le contrôle du pouvoir régulateur et la responsabilisation des enseignants vis-à-vis des résultats de leurs élèves, bien que

certain disqualifient la validité des indicateurs quantitatifs mobilisés. La réflexion et les décisions collectives seraient empreintes de valeurs dans lesquelles tous ne se retrouveraient pas. Il semble donc exister une tension autour de la professionnalité enseignante, et plus particulièrement au niveau de leur autonomie morale. De plus, dans cette école qui n'avait pas de culture du travail collaboratif, l'autonomie individuelle des enseignants, tant de réflexion que de décision, semble également maintenue, mais cadrée par le processus de plan de pilotage. Néanmoins, en fonction des résultats de leurs élèves aux épreuves externes, il se peut que leur autonomie individuelle de décision soit davantage réduite. Pour terminer, les enseignants fondent leurs décisions sur des savoirs de référence curriculaires et professionnels et sur des *datas*. Toutefois, ils se basent également sur leurs savoirs d'expérience qui ne sont pas délégitimés dans cet établissement. Cela ne semble donc pas créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes.

3. L'école Iris

L'école Iris est une école du Brabant wallon qui compte deux implantations partageant le même projet d'établissement. C'est une école mixte, accueillant diverses nationalités. Elle se veut familiale et désire le rester, comme le stipule leur contrat d'objectifs (Contrat d'objectifs école Iris, p.12). L'école Iris contient 5 classes de maternelle et 9 de primaire pour un total de 29 enseignants. Son indice socio-économique est de 15.

Les enseignants évoquent, pendant leur entretien, des situations compliquées qu'ils ont connues avec leurs précédentes directions. Depuis l'arrivée de la direction actuelle, l'école se porte beaucoup mieux. Une enseignante précise que, même lors de ces moments compliqués, l'équipe est toujours restée « soudée » et « que ça, c'est une force » (Virginie, l. 158). Avant l'élaboration du plan de pilotage, l'école Iris a participé à un projet numérique et a remporté une série de tablettes.

3.1. Présentation des personnes interviewées

Le tableau 5 présente différentes caractéristiques individuelles des interviewés, qui, selon nous, sont importantes à mentionner, car elles pourraient avoir une incidence sur la professionnalité enseignante dans le contexte d'*accountability* qui nous préoccupe. Nous avons interviewé le même jour la direction, en charge de cette école depuis 8 ans, et les 4 enseignants : une de maternelle (17 ans d'ancienneté), deux de primaire (14 et 30 ans d'ancienneté) et la professeure de religion (20 ans d'ancienneté,

anciennement titulaire). Aucun ne fait partie de la COP, étant donné que l'école a décidé de fonctionner sans COP.

Tableau 5 – Présentation des personnes interviewées de l'école Iris

	Direction	Eugénie	Virginie	Jérôme	Aurore
Fonction	Direction en charge des 2 implantations	Institutrice maternelle	Institutrice primaire	Instituteur primaire	Professeure de religion
Ancienneté	8 ans	17 ans	30 ans	14 ans	20 ans
Formation	Bachelier	Bachelier (+ maître en psychomotricité)	Bachelier	Bachelier	Bachelier
Genre	F	F	F	M	F
COP ?		Pas COP (l'équipe a décidé de fonctionner sans COP)			
Particularités et rôle dans plan de pilotage	- Pilote l'équipe - Rassure l'équipe - Rédaction du PP	- Pas de rôle spécifique	- Rédaction du PP, pendant son détachement 1 jour/semaine	- Se sent « leader » dans son groupe de travail	- Se sent « leadeuse » de son groupe de travail - Prend en charge l'un des objectifs du PP

3.2. L'analyse du contrat d'objectifs

Tout d'abord, il est à noter que c'était un choix de l'école de faire partie de la première vague. Le contrat d'objectifs de l'école Iris comprend 4 objectifs : (1) le bien-être et le climat scolaire dans la cour de récréation, (2) l'amélioration des savoirs et compétences dans le lire et l'écrire (principalement le vocabulaire) via les outils numériques, (3) la réduction des différences de résultats entre les élèves les plus favorisés et les moins favorisés et (4) l'amélioration des savoirs et compétences des résultats aux évaluations externes en nombres. Nous constatons une déviation de l'objectif concernant les savoirs et compétences dans le lire et l'écrire via les outils numériques. Cet objectif a progressivement évolué lors de la rédaction des stratégies et des actions. En effet, l'objectif est composé de 2 stratégies : le développement de l'utilisation d'outils numériques et le renforcement du vocabulaire. Dans les actions concernant le développement du numérique, 5 d'entre elles n'ont pas de lien direct avec l'objectif initial. D'ailleurs, lors de nos entretiens, certains enseignants et la direction nous ont dévoilé qu'ils s'étaient effectivement égarés lors de la mise en œuvre en se focalisant uniquement sur le numérique tout en oubliant le vocabulaire. L'équipe s'en est seulement rendu compte lors de l'évaluation de mi-parcours : « C'est en faisant l'évaluation qu'on s'en est rendu compte. Au fait, on a retenu un mot : le

numérique. Et ça a été numérique, numérique, on doit, on doit avancer dans le numérique, mais pas au niveau vocabulaire » (Direction, l. 431-434).

Pour chaque action figurent les pilotes. Ces pilotes sont généralement un ou plusieurs enseignants. Plus rarement, y sont également repris les éducateurs, puéricultrices, maîtres spéciaux, accueillants de la garderie ou la direction et le PO.

Contrairement à l'école Violette, les termes utilisés dans la rédaction de leurs actions ne sont pas flous et paraissent toucher aux pratiques enseignantes. Ces termes semblent davantage restrictifs vis-à-vis de ce qui semble « imposé » aux enseignants. Les enseignants vont devoir se former, avant d'uniformiser leurs pratiques. Il s'agit d'innovations, que les enseignants vont devoir mobiliser dans leur école ou dans leur classe.

3.3. Le fonctionnement d'équipe dans le cadre du contrat d'objectifs

Lors de l'élaboration des plans de pilotage, l'équipe s'est montrée « très ambitieuse » (Direction, l. 54). De manière générale, les souvenirs de cette phase sont peu nombreux et assez flous pour les enseignants. En revanche, ils se souviennent d'avoir élaboré les actions en groupes de travail.

L'équipe se souvient davantage de la phase de mise en œuvre qui se réalise également en groupes de travail. Ces groupes ne sont plus les mêmes que lors de la phase d'élaboration. Ce changement est dû à des congés pris par les enseignants et à un turnover des enseignants.

Au départ, chaque groupe de travail possédait un enseignant faisant partie de la COP. Étant donné que les membres de la COP ne prenaient pas correctement en charge leur rôle, selon la direction, la COP a été supprimée. L'investissement dans le plan de pilotage semble inégal. D'ailleurs, pour l'un des objectifs, une enseignante se retrouve pilote d'au moins 11 actions sur les 14 et deux fois de manière exclusive (Contrat d'objectifs école Iris, pp. 56-65).

Depuis l'arrivée des plans de pilotage, le travail collaboratif est fixé le mardi, pendant deux périodes. Il se déroule en groupe de travail ou collectivement. D'après la direction, l'animateur de la réunion change selon les besoins.

3.4. L'autonomie collective de l'équipe éducative

3.4.1. L'autonomie collective de réflexion

Depuis le plan de pilotage, le travail collaboratif a perdu en qualité, selon une enseignante interviewée, car les échanges en lien avec la pédagogie sont moins fréquents qu'auparavant et le nombre conséquent d'objectifs les empêche de fournir un travail réflexif de qualité (Eugénie, l. 772, l. 98-105). Or, les trois autres enseignants interviewés perçoivent un renforcement du travail collaboratif qui engendre, selon eux, des échanges enrichissants : « Et là, on a appris à connaître de, de, d'autres enseignants qui sont, qui sont hyper intéressants. [...] Et là, on a appris à travailler. Je trouve qu'au niveau de la, la collaboration c'est [...] bien mieux quoi » (Jérôme, l. 168-170).

Chaque groupe de travail fonctionne de manière autonome et n'est pas toujours au courant des échanges et des décisions prises dans les autres groupes : « C'est toujours le problème quand on est par petit groupe, c'est qu'on ne sait pas forcément ce qui se passe de l'autre côté » (Jérôme, l. 475-476). D'ailleurs, lors des interviews, la plupart des enseignants avaient peu d'informations à fournir quand les questions ne concernaient pas leur objectif. L'autonomie de réflexion semble donc principalement avoir lieu au sein de chaque groupe de travail.

En outre, certains enseignants et la direction reprochent au pouvoir régulateur (PR) de leur imposer de travailler plusieurs objectifs dans leur plan de pilotage : « si on restait sur une chose, on pourrait vraiment y aller en profondeur et je pense que ça apporterait beaucoup plus à l'équipe, que voilà... 4 c'est long, c'est trop. » (Eugénie, l. 103-105). Travailler plusieurs objectifs sur une même période paraît entraver leur autonomie collective de réflexion.

La réflexion de l'équipe a été cadrée par les données de l'enquête miroir et a été fondée sur l'analyse d'un sondage auprès des enseignants. Ces analyses ont mené à une réflexion sur les manquements de l'école et les besoins des élèves. Un des enseignants critique le processus du plan de pilotage qui impose aux enseignants le contenu des réunions, réunions qui sont régulièrement au détriment d'une réflexion pédagogique qu'ils mobilisaient avant le plan de pilotage : « ben je pense qu'on a perdu au niveau des réunions qu'on faisait, peut-être parfois pédagogiques, où on s'échangeait des méthodes au niveau des leçons, qu'aujourd'hui on fait plus » (Aurore, l. 234-236). La réflexion semble s'élargir à l'échelle de l'école et ne plus s'arrêter plus aux portes de la classe.

Les interviewés mentionnent un certain cadrage par le PO qui intervient financièrement dans les formations collectives si elles poursuivent un objectif du plan de pilotage. Le choix des formations obligatoires a, de plus, été guidé par le CSA. En limitant les sujets de réflexion des formations, le PO et le CSA cadrent davantage l'autonomie de réflexion des enseignants qui ne sont dès lors plus libres de choisir le contenu de leur réflexion. Les réflexions collectives sont également cadrées par le DCO et la CSA qui valident ou non les idées de l'équipe éducative.

Certains enseignants ressentent également un cadrage par la direction du contenu des réunions et donc, à nouveau, des sujets de réflexion. En revanche, la direction dit que les concertations sont davantage centrées sur la pédagogie alors qu'auparavant, elles étaient plus d'ordre organisationnel. La direction caractérise le plan de pilotage de « bénéfique » (Direction, l. 291), car il permet, selon elle, de réfléchir aux faiblesses et aux forces de l'école.

3.4.2. L'autonomie collective de décision

La plupart des interviewés estiment avoir eu le choix des objectifs de leur plan de pilotage, mais ont ressenti que leurs choix avaient été influencés par des *datas* : l'enquête miroir et les résultats des élèves aux évaluations externes. Néanmoins, une enseignante exprime le sentiment que l'équipe n'a, en réalité, pas pu choisir les objectifs à cause d'un cadrage trop important de l'enquête miroir, enquête qui n'est autre que le reflet de ce que pensent le PO et les parents qui ne connaissent pourtant pas aussi bien les besoins de l'école que l'équipe éducative, selon elle (Aurore, l. 329-338).

En outre, les enseignants ayant reçu une série de tablettes ont voulu intégrer le numérique dans leurs pratiques professionnelles et l'inclure dans leur plan de pilotage. Ne pouvant pas travailler uniquement le numérique, le DCO leur a demandé de « changer un peu [...] la dénomination de l'objectif » et de l'associer avec l'amélioration du vocabulaire (Eugénie, l. 385-386). Certains enseignants semblent donc moins s'approprier ce nouvel objectif. D'ailleurs, ils ne se souviennent pas toujours de sa dénomination : « donc en cours de route [l'objectif] a changé de nom et on nous a dit que ça ne s'appelait plus projet numérique, mais autrement. Voilà et j'ai pas retenu du coup le nom. » (Aurore l. 179-182).

Un enseignant affirme que la direction et deux enseignantes écartées en aide à la direction « ont travaillé pas mal de temps ensemble pour, elles, choisir les 4 objectifs

qui pourraient être intéressants à travailler » (Jérôme, l. 384-385). Les enseignants en auraient accepté 3 des 4 proposés et, ensemble, auraient modifié et choisi le quatrième. En outre, comme mentionné *supra*, le travail des quatre objectifs semble trop ambitieux pour l'équipe qui aurait souhaité ne travailler qu'un seul objectif par an. Cette demande a été refusée par leur premier DCO appliquant les règles de la FWB qui, depuis lors, ont changé, selon eux. Aux yeux de la direction, ils essuient d'ailleurs les revers d'être dans la première vague.

En somme, l'autonomie collective de décision des enseignants quant à leur choix concernant les objectifs de leur plan de pilotage semble cadrée par l'enquête miroir et les résultats des élèves aux évaluations externes, les demandes du DCO et les décisions de la direction et de deux enseignantes.

Les actions, elles, ont été choisies par l'équipe pédagogique. Cependant, une des enseignantes affirme avoir induit seule un des objectifs et les actions le concernant, car elle est expérimentée sur le sujet (objectif autour du bien-être dans la cour de récréation) (Aurore, l. 497-508). De plus, l'équipe « a eu de l'aide » de la part du DCO qui validait ou non leurs choix : « cette action-là, elle pourrait [être] très intéressante, mais celle-là, elle, elle n'est pas top » leur disait le DCO (Jérôme, l. 404-405). Il semble qu'il s'agit ici davantage d'un cadrage voire d'une influence de la part du DCO que d'une simple aide. L'autonomie collective de décision au niveau du choix des actions paraît donc également cadrée par l'expérience individuelle d'une enseignante et les demandes du DCO.

Tous les interviewés ressentent, à différents niveaux, une certaine forme de contrôle vis-à-vis du PR. De manière générale, les enseignants se sentent « contrôlés par le haut » et se questionnent sur l'intérêt du plan de pilotage dans l'école qui « sait travailler sans ça » (Direction, l. 140 ; l. 146). De plus, la plupart des interviewés font part de leur ressenti face à l'obligation de se soumettre au plan de pilotage. Ils éprouvent le devoir de rendre des comptes au PR. Au départ, le rôle du DCO était considéré comme un « contrôleur [...], un vérificateur qui vient voir si c'est correct, si [l'équipe] a avancé et [si l'équipe] aura des sanctions » (Direction, l. 703-704), mais les enseignants disent se rendre compte qu'il a finalement plus le rôle d'un accompagnateur. Une forme de soumission s'est également fait ressentir lors de la visite de la première DCO, ce qui ne semble plus être le cas avec le DCO actuel.

Au début du plan de pilotage, les différents groupes devaient faire part de leur avancement chaque trimestre à la direction. Ce n'est actuellement plus le cas : les

enseignants se sentent livrés à eux-mêmes et disent d'ailleurs s'être « parfois sentis un petit peu lâchés » (Aurore, l. 629). À l'heure actuelle, les enseignants ressentent donc une forme de contrôle et une obligation de rendre des comptes uniquement auprès du PR.

L'ensemble des interviewés exprime son mécontentement face à la charge de travail supplémentaire qui accompagne le plan de pilotage. Cette charge supplémentaire semble avoir une incidence sur la motivation de l'équipe et engendrer un sentiment de perte d'autonomie.

D'après une enseignante, le processus administratif du plan de pilotage, le jargon utilisé et les analyses que doit faire l'équipe sans pour autant y être formée sont une entrave à la réalisation d'un bon plan de pilotage (Virginie, l. 84-114). De plus, les enseignants disent avoir besoin de davantage de soutien de la part de la FWB. L'autonomie collective de décision de cette équipe semble impactée par le manque de formation autour du plan de pilotage et le manque de compréhension de l'analyse nécessaire des chiffres apportés par la FWB.

Certains enseignants se plaignent du plan de pilotage qui leur semble en dehors de leur conception de la professionnalité enseignante. En effet, à leurs yeux, il est « externe à [leur] quotidien » (Virginie, l. 621) et « ça a pris beaucoup, beaucoup de place dans [leur] métier d'enseignant alors que c'est pas ça [leur] métier d'enseignant » (Aurore, l. 125-126). Une enseignante regrette la manière dont le plan de pilotage a été amené : « imposer [aux enseignants] des choses sans [leur] en avoir vraiment parlé avant... Donc ça, je trouve ça un petit peu dommage ». Elle avait besoin de comprendre et de savoir ce qu'il en ressort par « une discussion ouverte [...] [ou] une enquête préalable » pour y adhérer davantage (Aurore, l. 85-94). Les enseignants n'entrevoient donc pas toujours l'intérêt du plan de pilotage par rapport à leur réalité de terrain, ce qui les empêche d'y adhérer pleinement. Cela pourrait entraver leur autonomie de décision.

3.5. L'autonomie individuelle des enseignants

3.5.1. L'autonomie individuelle de réflexion

Le processus du plan de pilotage, à savoir la mise en œuvre d'objectifs et d'actions pour une période de 6 ans, a été critiquée : « Mais c'est de se dire que les idées évoluent aussi, de se dire qu'à l'époque c'était bien, mais maintenant, ça l'est moins. » (Jérôme, l. 570-571). Les enseignants de cette école estiment que leur pratique doit évoluer en

fonction des réalités de leur terrain. Or, les objectifs et actions à mener dans la durée entravent cette adaptation.

Pour la plupart des enseignants ils ont, depuis le plan de pilotage, moins de moments de réflexion sur leurs pratiques professionnelles : « je pense qu'on a perdu au niveau des réunions qu'on faisait peut-être parfois pédagogiques où on s'échangeait des méthodes au niveau des leçons qu'aujourd'hui on fait plus, on n'a pas le temps de faire ça en plus du plan de pilotage. » (Aurore, l. 234-237). La réflexion à l'échelle de l'école laisse moins de temps pour la réflexion sur la préparation du travail en classe, qui est, pourtant, à leurs yeux, une priorité.

Par ailleurs, les actions choisies en lien avec le numérique sont contre les conceptions et valeurs pédagogiques de certains enseignants. C'est le cas notamment d'une enseignante qui adhère davantage à la pédagogie du dehors et se décrit donc comme « réfractaire à internet » (Virginie, l. 290-291). Selon elle, il y a d'autres priorités que le numérique surtout avec « des enfants [...] qui tiennent plus en place » (Virginie, l.679).

De plus, une des enseignantes ne se reconnaît pas dans l'un des objectifs du plan de pilotage : la diminution de la disparité entre élèves. Selon elle, c'est inévitable : les différences entre élèves sont irrattrapables et sont dues à leur contexte socio-économique et culturel d'origine, sur lequel les enseignants ne peuvent pas avoir d'incidence. De plus, elle éprouve également une tension avec une des actions à mettre en œuvre : les aménagements raisonnables. D'après elle, cette action n'est pas compatible avec sa réalité de terrain, mais l'est plutôt avec celle de l'enseignement individualisé : elle dit ne pas pouvoir gérer toutes les difficultés scolaires dans une classe de l'enseignement ordinaire. Il est à noter que cette enseignante a pleuré pendant ces explications (Virginie, l.336-345 ; l.352-359). Un de ses collègues, lui, a l'impression que le plan de pilotage entraîne « un nivellement par le bas [...] [les enseignants vont] tellement aider l'enfant, [ils les rendent] même plus autonomes. [...] les enfants au fur et à mesure de l'année deviennent de plus en plus des, des assistés » (Jérôme, l. 96-100). Ces enseignants ne reconnaissent donc pas pleinement leurs valeurs professionnelles dans ce plan de pilotage. Des tensions au niveau de leur autonomie morale semblent dès lors exister.

3.5.2. L'autonomie individuelle de décision

Les interviewés disent se sentir libres de déterminer leurs pratiques pédagogiques et de mettre en place des projets n'ayant aucun lien avec le plan de pilotage. Certains enseignants ne mettent en place que peu de changements dans leurs pratiques professionnelles, depuis le plan de pilotage. Le seul impact positif dans les pratiques semble être dû aux apports des formations suivies. Les enseignants disent maintenir leur liberté pédagogique, dans le cadre du respect du projet pédagogique de l'école et conservent donc leur autonomie individuelle de décision. Il est également important de stipuler que les objectifs, en mathématiques et en français, qui pourraient avoir un impact direct sur la pratique des enseignants, et éventuellement sur leur autonomie individuelle, n'ont pas encore fait l'objet d'une réelle mise en œuvre.

En revanche, il semble exister une pression entre pairs autour de la mise en œuvre de certaines actions qui impactent les pratiques des enseignants. Un enseignant nous affirme « [que le groupe] aimerait bien par cycle qu'il y ait au moins un article de journal qui soit mis par, par mois » (Jérôme, l. 913-914). Cependant, si cela ne répondait pas au programme, une autre enseignante affirme qu'elle ne le mettrait pas en place.

Un des interviewés ne se sent pas professionnellement reconnu par le PR et se plaint à plusieurs reprises du manque de considération de la FWB envers les compétences des enseignants et du manque de confiance qui leur est octroyée. Il ajoute également avoir « l'impression d'être souvent remis en question, mais pas par les personnes les plus adéquates » (Jérôme, l. 109-110). Enfin, il critique la FWB qui « prend [les enseignants] des fois un petit peu pour des gamins quoi, à des enfants à qui on doit tenir la main » (Jérôme, l. 150-151). Néanmoins, ce n'est pas pour autant qu'il met en place les actions décidées par son équipe dans le cadre du plan de pilotage dans sa classe. Au contraire, cet enseignant estime qu'il « [fait] déjà pas mal de choses qui sont intéressantes » au sein de sa classe (Jérôme, l. 868). Il dénonce par ailleurs de manière explicite le contrôle et le manque de confiance du PR envers les enseignants : « J'ai l'impression qu'on est fliqué en permanence et des fois je me demande : est-ce que les gens au-dessus même pensent [...] qu'on fait du bon travail en fait ? » (Jérôme, l. 105-108). La direction l'a également ressenti lors de la venue de leur première DCO : « c'était un peu comme l'inspecteur qui arrive dans une classe et on ne dit rien et on fait ce qu'elle, ce qu'il faut faire » (Direction, l. 228-230). Les enseignants semblent donc ressentir une diminution de la confiance qui leur était jadis accordée et sentent

que leurs pratiques sont davantage contrôlées. En revanche, seule une enseignante sur les 4 paraît ressentir une responsabilisation individuelle vis-à-vis des objectifs qu'elle n'aurait pas choisis, mais décide de s'investir personnellement dans ces domaines, car c'est une décision collective (Aurore, l. 202-206).

Concernant les actions du plan de pilotage, les enseignants disent être libres de les mettre en œuvre dans sa classe comme il le souhaite : « je trouve d'autres, d'autres outils, d'autres choses dans lesquelles je me sens mieux » (Eugénie, l. 579-580). Une autre enseignante décide de prendre le temps de s'occuper de ses élèves, au détriment parfois de la mise en œuvre de certaines actions du plan de pilotage, et de leur préparer du travail, car « à la base, [le] métier [d'enseignant], c'est ça, c'est d'être avec [les] élèves » alors que le plan de pilotage ne l'est pas selon elle, car « trop administratif par rapport au concret, par rapport à ce [les enseignants font] en classe » (Aurore, l. 135-138). Ils conservent donc un certain pouvoir de décision. Malgré son désintérêt pour le numérique, une des enseignantes compte s'y former pour pouvoir mettre en œuvre les actions liées à cet objectif (Eugénie, l. 413-417). Les décisions collectives semblent, dans ce cas, cadrer son autonomie individuelle de décision.

3.6. La question des savoirs enseignants

Lors de l'élaboration, pour choisir les objectifs de leur plan de pilotage, les membres de l'équipe se sont posé certaines questions par rapport aux manquements de l'école, les difficultés des élèves et la continuité (savoirs d'expérience) : « mais où est-ce que ça coince chez nous ? Pourquoi certains enfants n'y arrivent pas ? Et donc quelle continuité on peut avoir ? » (Direction, l. 105-106). Ils semblent également s'être basés sur des *datas* (les données issues de l'enquête miroir et des résultats des élèves aux épreuves externes) qui ont amené l'équipe à une réflexion. Ces données se situent à proximité de leurs activités professionnelles et ne semblent donc pas créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes. En outre, l'équipe s'inspire des savoirs d'une enseignante à propos de la communication non violente, savoirs qu'elle a acquis par des formations et des lectures. Elle les transmet par des échanges entre pairs, dans le but de combler certains manquements de l'école, comme le manque de communication avec les surveillants qui empêchait, selon l'équipe, la régulation des conflits dans la cour de récréation (savoirs d'expérience s'appuyant eux-mêmes sur des savoirs professionnels). En somme, les enseignants se basent essentiellement sur des savoirs d'expérience et des

savoirs d'expérience s'appuyant sur des savoirs professionnels ainsi que sur des *datas* pour choisir les objectifs de leur plan de pilotage.

Quant au choix des actions, la direction évoque des échanges entre pairs à partir de formations individuelles vécues et la venue d'un directeur d'une autre école qui leur a partagé ce qu'il met en place dans son établissement (savoirs d'expérience). Une enseignante se souvient s'être appuyée sur les manquements de l'école et les difficultés des élèves pour prendre des décisions (savoirs d'expérience) (Eugénie, l. 360-380). L'équipe s'appuie également sur des formations, les propositions d'une conseillère pédagogique avec appui sur des sites internet et sur un modèle pédagogique : l'enseignement explicite (savoirs de référence professionnels). Les enseignants convoquent donc des savoirs d'expérience et des savoirs de référence professionnels pour choisir les actions de leur plan de pilotage.

Pour la mise en œuvre de leurs actions, les cinq interviewés s'appuient sur des partages de compétences entre pairs via des observations dans d'autres écoles et/ou des échanges entre les collègues de l'école, voire d'autres établissements (savoirs d'expérience). Il arrive qu'ils orientent leurs échanges en fonction des compétences spécifiques et de l'expérience de leurs collègues (savoirs d'expérience). Néanmoins, selon un des enseignants, « quand [l'équipe] crée des choses, c'est plus au feeling » (Jérôme, l. 517-518). Ils semblent donc également se baser sur leur instinct, en fonction de ce qui leur semble le plus pertinent et « de ce qu'[ils veulent] faire, quoi » (Jérôme, l. 512) (savoirs d'expérience). De plus, pour savoir comment concrètement mettre en place certaines actions, la direction et 3 enseignants évoquent les formations qu'ils ont suivies (savoirs de référence professionnels). La direction ajoute qu'elle s'est également appuyée sur des sites internet, en lien avec l'enseignement explicite, proposés par la conseillère pédagogique, pour faire des propositions à l'équipe (savoirs de référence professionnels). Une enseignante s'appuie également sur le programme (savoirs de référence curriculaires) (Eugénie, l. 279-280). Enfin, les enseignants se basent aussi sur des éléments retrouvés sur certains sites internet collaboratifs, pour la mise en œuvre des actions : « ça se fait quand même pas mal sur Pinterest, quand même, où on est plus inspirés au niveau des idées pour le vocabulaire » (Jérôme, l. 463-464). Pour la mise en œuvre de leurs actions, les enseignants se basent donc sur des savoirs professionnels et curriculaires ainsi que sur des savoirs d'expérience.

D'après l'une d'entre eux, le manque de personnes-ressources et d'aides extérieures est un frein à la réflexion collective des enseignants. L'équipe aurait besoin d'être

davantage outillée et formée afin de réaliser des choix cohérents au niveau de leurs objectifs et de leurs actions (manquement au niveau des savoirs de référence professionnels) (Virginie, l. 110-126).

3.7. Conclusion

Depuis l'arrivée du plan de pilotage, la plupart des enseignants de l'école Iris s'accordent à dire que le travail collaboratif semble être renforcé et engendre davantage de réflexion collective. En revanche, certains aspects semblent cadrer la réflexion collective des enseignants : la direction (contenus de réunion), les *datas* et le PO (financement des formations). La réflexion des enseignants serait donc cadrée par les objectifs de leur plan de pilotage. L'autonomie collective de décision a également été réduite par la direction (présélection des objectifs), le DCO et la conseillère pédagogique (validant ou non les propositions), les *datas*. Les enseignants ont également évoqué ressentir un contrôle du PR, à qui ils doivent rendre des comptes, ce qui engendre le cadrage de leur autonomie de décision.

Par ailleurs, les enseignants relèvent que le plan de pilotage n'est pas en lien avec leur quotidien et leur pratique de classe. Les enseignants semblent encore bénéficier d'une forte autonomie individuelle de décision. Néanmoins, les décisions collectives pourraient impacter l'autonomie individuelle de décision des enseignants. L'autonomie individuelle de réflexion des enseignants semble également impactée, car la réflexion à l'échelle de l'école laisse moins de temps aux enseignants pour leur réflexion sur leurs pratiques.

Enfin, l'équipe sollicite régulièrement les savoirs d'expérience pour le choix des objectifs et des actions ou pour leur mise en œuvre. Les savoirs d'expérience ne sont donc pas délégitimés. Pour prendre leurs décisions, les enseignants se basent également sur des savoirs de référence curriculaires et professionnels et sur des *datas*.

4. L'école Dahlia

L'école Dahlia est une école fondamentale de petite taille. Cette école accueille une population favorisée et certains élèves avec des parcours scolaires difficiles. Il y a quelques années, l'école a vécu un changement de projet pédagogique fondamental. Ce nouveau chantier pédagogique est empreint de valeurs profondément humaines ainsi que de conceptions pédagogiques fortes. La réflexion collective y est très présente : « chez nous, on avait déjà eu une grosse, grosse réflexion au niveau de notre pédagogie. Et on avait changé énormément de choses, ben, dans les quelques années

avant le, le dispositif d'ajustement » (Pascale, l. 94-97). L'équipe a le « souci de bien faire et [...] d'être en recherche » (Caroline, l. 148).

Les personnes interviewées s'accordent pour dire que l'école est ouverte à l'accueil des différences, certains mettant plus en avant le bien-être et l'autonomie des élèves, d'autres le respect de l'enfant et de son rythme. Cette école a été identifiée en écart de performance et doit donc mettre en œuvre un protocole de collaboration. Nous restons expressément vagues et nous ne donnerons pas plus de détails sur cette école de notre échantillon qui souhaite garder le plus grand anonymat. Nous leur avons d'ailleurs garanti la plus grande confidentialité.

4.1. Présentation des personnes interviewées

Dans cette école, nous avons réalisé 5 interviews. La première avec la direction, les suivantes avec des enseignants : deux enseignants de maternelle et deux enseignantes de primaire. L'école a décidé de travailler de manière collégiale, dans le cadre du processus de protocole de collaboration. Ils n'ont pas identifié de COP. Aucun des interviewés ne comprend pourquoi l'école a été identifiée en tant qu'école en dispositif d'ajustement. Le tableau 6 présente les principales caractéristiques des interviewés.

Tableau 6 – Présentation des personnes interviewées de l'école Dahlia

	Direction	Bernard	Caroline	Geneviève	Pascale
Fonction	Direction	Instituteur maternel	Institutrice maternelle	Institutrice primaire	Institutrice primaire
Ancienneté	21 ans	17 ans (15 ans dans cette école)	20 ans (6 ans dans cette école)	25 ans (15 ans dans cette école)	20 ans
Formation	Bachelier	Bachelier	Bachelier	Bachelier (+ bac en ingénierie civile)	Bachelier (prof de sport puis passerelle)
Genre	Confidentialisé	H	F	F	F
COP ?		Pas de membre de la COP identifié			
Particularités et rôle dans dispositif d'ajustement	- Soutient et accompagne l'équipe - Ressent l'identification en DA comme ils sont « mauvais élèves » - Décide de ne pas se taire auprès du PR vis-à-vis de sa mise en dispositif d'ajustement	- Délégué syndical : présent lors de réunions, soutien à l'équipe et à la direction - Ressent l'identification en DA comme discriminatoire et angoissante	- Se dit passionnée par son métier - Ressent l'identification en DA comme ils sont « mauvais élèves », sentiment de rage et de frustration	- Référent numérique - Ressent l'identification en DA comme injuste	- En retrait vis-à-vis du protocole de collaboration, même si présente à toutes les réunions - Très vindicative et énervée vis-à-vis de ce processus

4.2. L'analyse du protocole de collaboration

Avant toute chose, il est à noter que nous n'avons pas pu recevoir le protocole de collaboration, nous avons pu le consulter, en présence de la direction, sur place à l'école. Nous ne mentionnerons pas les objectifs choisis par le DCO, par souci de confidentialité. Il est écrit, dans ce protocole, que l'équipe travaillait déjà en collaboration, tant en équipe qu'en cycles. Le plan de formation est prévu pour continuer le chantier pédagogique entrepris quelques années auparavant. Les observations de l'audit sont fortement dirigées vers les choix pédagogiques effectués par les enseignants et pointent des manquements dans les apprentissages des élèves. En effet, le protocole de collaboration comporte des objectifs répondant essentiellement à la réussite et aux apprentissages des élèves et à la gestion de leurs difficultés. Ces objectifs paraissent flous sans avoir accès aux cibles et aux indicateurs chiffrés, ce que dira d'ailleurs la direction dans son entretien : « ils sont très flous. Ils sont très globaux. » (Direction, l. 160-161). Néanmoins, les actions prévues le sont beaucoup moins. Par ailleurs, il est question, à plusieurs reprises, de devoir garder des traces, comme pour se justifier de ce qui est entrepris dans les classes et en équipe. Il

est également prévu de réguler des pratiques, de redéfinir les attendus, en faisant référence aux savoirs curriculaires, tels que des textes légaux, les programmes et les référentiels. Il est également question de pratiques efficaces et d'utiliser un matériel efficient. Pour rappel, les écoles en dispositif d'ajustement peuvent choisir de mobiliser des ressources et des supports parmi une liste d'éléments préconisés par la FWB. Parmi ces ressources allouées par la FWB, l'école a choisi d'utiliser un budget pour acheter du matériel, du capital-période supplémentaire et des journées de formations supplémentaires.

4.3. Le fonctionnement d'équipe dans le cadre du protocole de collaboration

Pour le choix des actions, la réflexion a été réalisée en sous-groupes, sans que le groupe n'ait pu être choisi par les enseignants. Le fruit de la réflexion est ensuite revenu au grand groupe pour validation. Ces sous-groupes ont été abandonnés dès la phase de mise en œuvre, qui se fait de manière collective et collaborative lors de deux concertations collectives prévues par mois. Néanmoins, la mise en œuvre des actions dépasse largement les moments de travail collaboratif prévus, comme nous le verrons par la suite.

Par ailleurs, l'équipe éducative semble s'investir dans la mise en œuvre du protocole de collaboration. Des nuances sont néanmoins apportées. L'équipe semble se mobiliser et se remettre en question comme elle l'a toujours fait : « personne ne nous impose, c'est notre volonté en tant qu'équipe [...] Une fois qu'on a digéré le truc et tout, ben on y va, mais alors, soyons efficaces efficaces » (Caroline, l. 443-445). En revanche, l'équipe n'est pas toujours motivée pour participer aux réunions autour du protocole de collaboration, ce qui a « des répercussions aussi sur, sur l'ambiance d'équipe » et entraîne que la moitié des enseignants « fait autre chose » (Pascale, l. 274 ; l. 278).

4.4. L'autonomie collective de l'équipe éducative

4.4.1. L'autonomie collective de réflexion

La majorité des enseignants ainsi que la direction disent que le protocole de collaboration n'a pas modifié la qualité du travail collaboratif de l'équipe éducative, car la réflexion collective était déjà présente dans l'établissement : « on a gardé notre fonctionnement » (Pascale, l. 236-237). Néanmoins, la moitié des enseignants estime tout de même que le dispositif renforce ce travail collaboratif et améliore son efficacité

: « c'est vrai que les concertations n'ont pas toujours été de façon efficace et c'est vrai qu'ici, l'objectif va permettre de renforcer [...] notre réflexion [...] pour aider les enfants. » (Bernard, l. 318-321). En revanche, la plupart des enseignants déplorent de ne plus avoir le temps de partager et d'échanger entre eux, en dehors de ce dispositif, notamment au niveau de leur chantier pédagogique en cours auparavant. En effet, le contenu de la réflexion se situe exclusivement autour des pratiques pédagogiques qui font l'objet du protocole de collaboration de l'école : « ça a pris le dessus sur tout » (Pascale, l. 243-244), « il y a l'équipe enseignante qui dit : "on devrait peut-être se repencher, se réinvestir dans [le chantier pédagogique]", etc. Ben non, t'as plus la place. » (Direction, l. 790-792).

Outre ce cadrage du contenu, et c'est là une spécificité de l'école en dispositif d'ajustement, le cadrage de la réflexion se situe également vis-à-vis de l'obligation d'utiliser les ressources préconisées par la FWB et mobilisées par l'école. Pour rappel, les ressources, choisies par la direction par manque de temps, consistent en l'obtention d'un budget pour acheter du matériel, d'un capital-période supplémentaire et des journées de formations supplémentaires. Toutefois, la direction dit ne pas s'être sentie obligée de les mobiliser. Les ressources matérielles sont considérées comme un avantage par la moitié des enseignants. Ils estiment que le budget reçu dans ce cadre représente un atout certain pour l'école ou une réelle opportunité de s'équiper. Selon une enseignante, d'ailleurs, ce budget « est vraiment utilisé à bon escient » (Caroline, l. 591-592) et a permis d'avancer. En revanche, la majorité des interviewés perçoit tout de même ces ressources comme une influence : « en voyant l'offre de ressources que l'on a, [...] on n'y aurait peut-être pas pensé et [cela] va influencer [le choix d']une action pour pouvoir [en] bénéficier » (Direction, l. 516-519), voire une « imposition détournée » de la FWB (Pascale, l. 845) sur la réflexion et la mise en œuvre de certaines actions : « On n'est pas venu avec un couteau sous ma gorge en disant : "Il faut que tu fasses du numérique !", mais on a bien senti que, en fait, on n'avait pas trop le choix » (Pascale, l. 845-847).

Au niveau des ressources liées aux formations, les discours ne convergent pas. Deux enseignantes et la direction désapprouvent que les formations collectives soient toutes en lien avec les actions du protocole de collaboration : « Tout est mangé par le dispositif » (Direction, l. 776), alors que l'équipe « n'a pas besoin [...] de se manger du temps de formation par rapport [à l'action] » (Caroline, l. 403-404). À leurs yeux, d'autres besoins se font ressentir. Une enseignante évoque d'ailleurs le sentiment « de

[ne] plus avoir de formation pour [eux], pour [les] nourrir [eux], dans les domaines qui [les] intéressent, dans les domaines qui, qui [les] portent et qui [les] aident à porter [leurs] élèves » (Pascale, l. 534-536). Quoi qu'il en soit, le choix de ces formations se fait par la direction, car elle estime avoir plus de temps que les enseignants à consacrer à cette recherche. La direction a d'ailleurs décidé de mobiliser cette ressource préconisée par la FWB et a reçu 5 journées de formation supplémentaires, pour réfléchir aux actions avec l'aide d'un formateur. En somme, depuis leur mise en dispositif d'ajustement, l'ensemble des formations collectives habituelles et supplémentaires ont pour unique sujet l'atteinte des objectifs du protocole de collaboration. Il est à noter que la ressource « capital-période » n'a pas été évoquée par les interviewés.

Enfin, un cadrage important perçu par tous les interviewés réside dans les échéances très courtes imposées par le dispositif : « la pression est mise sur le calendrier qui est donné par le DCO et [...] on peut pas négocier ce calendrier » (Bernard, l. 1188-1189). Cela ne laisse pas le temps à l'équipe de réfléchir aux actions à mettre en œuvre, tout se fait dans la « précipitation » (Bernard, l. 397). Cela entraîne « une pression énorme » (Direction, l. 111) et empêche la réflexion autour d'autres projets d'école : « c'est en permanence qu'on est plongé dedans. Heu... on ne peut pas avoir un temps de répit. » (Bernard, l. 166-167). Cette pression liée aux échéances est également mise sur les épaules des enseignants par la direction et par l'équipe, elle-même, de manière collective. Pour rappel, les actions mises en œuvre sont évaluées chaque année, selon un calendrier très précis.

Selon le protocole, le travail collaboratif s'effectuait en autonomie avant la mise en œuvre de ce dispositif et le plan de formation répondait aux besoins du projet pédagogique en chantier. Les entretiens ne révèlent pas de modifications de la qualité du travail collaboratif qui permet toujours une réflexion. En revanche, cette réflexion collective est davantage cadrée par les objectifs du protocole de collaboration, par le choix des formations contraint par le protocole de collaboration, par les ressources préconisées par le PR et mobilisées par l'école, et par les échéances imposées, notamment via les évaluations annuelles. Ces résultats révèlent donc des différences entre l'analyse du protocole de collaboration et l'analyse des entretiens. L'autonomie collective de réflexion de l'équipe pédagogique semble donc maintenue, mais le contenu de la réflexion semble davantage cadré par le dispositif d'ajustement.

Par ailleurs, la majorité des interviewés exprime que leurs réflexions collectives ont été guidées par la volonté de « donner du sens et d’avoir un plan d’action qui est cohérent. » (Direction, l. 202-203). Les actions ont été réfléchies en adéquation avec les valeurs de l’école, précise une enseignante. Seul un enseignant exprime que le protocole amène l’équipe enseignante « à repenser [leurs] valeurs pédagogiques » (Bernard l. 1096-1097). L’autonomie morale de l’équipe éducative semble donc maintenue.

4.4.2. L’autonomie collective de décision

Concernant les objectifs du protocole, tous les interviewés rappellent qu’ils ont été imposés par le DCO à partir des problèmes décelés par l’audit réalisé dans leur école : « on subit quelque part et on verra entre guillemets à quelle sauce on sera mangé » (Caroline, l. 531). Selon la direction, ces objectifs sont globaux et répondent « aux deux objectifs cachés de la FWB » : « 1) la diminution et le non-redoublement, cela représente un certain budget pour la FWB et 2) l’augmentation des résultats [...] des épreuves CEB » (l. 115-118). De son côté, une enseignante qualifie les objectifs d’« extrêmement redondants » (Geneviève, l. 96). Enfin, une autre enseignante considère ces objectifs comme « une punition bête et méchante » (Pascale, l. 130).

En revanche, toutes les personnes interrogées s’accordent pour dire que les actions ont été choisies par l’équipe pédagogique. Néanmoins, la direction et une enseignante reconnaissent l’influence des ressources préconisées par la FWB dans le choix de ces actions, comme mentionné *supra*. La moitié des enseignants relève aussi l’influence d’une des enseignantes de leur équipe pour l’action liée au numérique.

Certains nuancent toutefois le fait que l’équipe ait choisi librement les actions du protocole, en disant qu’ils ont été accompagnés de manière soutenue par des conseillers pédagogiques, notamment pour détailler les actions et ainsi « espérer que le DCO [les] accepte » (Bernard, l. 497) ou encore que cela s’est fait dans la précipitation : « On a mis toutes des idées en vrac et ce jour-là, il y avait un formateur [...] qui a très vite acté les choses. » (Pascale, l. 222-224). Selon la direction, le choix des actions a été cadré par les objectifs, alors que, pour la majorité des enseignants, ce choix s’est réalisé essentiellement autour de la cohérence avec leur fonctionnement et leurs conceptions pédagogiques. Pour la majorité des enseignants, l’équipe a d’ailleurs inclus en partie le chantier pédagogique en cours dans les actions. Les actions ont été réfléchies en accord avec leurs réflexions préexistantes, l’équipe a d’ailleurs réfléchi

à la mise en œuvre des actions pour les faire coller à « ce qui correspondait le plus à [leur] manière de fonctionner dans l'école » (Pascale, l. 172-173). Toutefois, une enseignante relève que le chantier pédagogique préexistant a finalement été mis de côté au profit du protocole de collaboration : « en fait, le dispositif d'ajustement est arrivé. Et donc, fiiioout, tout ça a été mis sur le côté. » (Pascale, l. 831-832).

Par ailleurs, la direction estime ne pas mettre de pression sur les enseignants. Pour une des enseignantes, la direction joue le rôle d'accompagnateur. En revanche, la majorité des enseignants dit ressentir une pression de la direction au quotidien, car elle-même perçoit une pression du PR : « la direction avec qui on s'entend bien, ben, finalement, [...] elle devient pas un ennemi, mais attend aussi de nous un résultat heu... qui, qui, qui doit satisfaire pleinement aux exigences donc de nouveau du système » (Bernard, l. 979-983). La plupart des enseignants confient aussi que la direction contrôle la tenue et le contenu des concertations concernant le protocole. L'un d'entre eux a d'ailleurs le sentiment de devoir rendre des comptes à la direction vis-à-vis de certaines actions, comme il a le sentiment de devoir le faire auprès de certains collègues.

Cette reddition de comptes, tous les enseignants interviewés s'en plaignent également à plusieurs reprises vis-à-vis du PR : « je me sens fliquée clairement. Voilà, je sais qu'on peut nous tomber dessus et qu'il va falloir rendre des comptes » (Caroline, l. 492-493). La majorité exprime également l'obligation de garder des traces pour prouver ce qu'ils mettent en place en équipe et se justifier : « on doit juste montrer des preuves, montrer des traces de ce que l'on fait et ça, c'est un travail qui est très, très conséquent » (Bernard, l. 141-142) ou « On a réunion de, de, de, de, de blabla, où il faut pas oublier de prendre note, ce qu'on fait pas, pour, pour avoir une trace, quoi » (Pascale, l. 368-369). Cela a un impact sur la motivation de l'équipe, voire le dégoût de certains enseignants, selon une enseignante, et sur la fatigue des enseignants, selon deux interviewés. La majorité des enseignants se plaint également de la pression liée à l'évaluation annuelle par le DCO prévue dans le dispositif d'ajustement. Un enseignant exprime même une peur de la réaction du DCO par rapport à cette future évaluation tandis qu'une autre enseignante dit craindre la possibilité pour la FWB de leur enlever des subsides, ce qu'elle semble considérer comme une menace. En somme, l'autonomie collective de décision de cette équipe éducative semble donc, d'une part, être globalement réduite et, d'autre part, cadrée par les objectifs imposés, la reddition de comptes et le contrôle des enseignants par la direction et le DCO.

De plus, deux enseignants expriment une tension entre l'objectif poursuivi par la FWB, à savoir remonter la moyenne au CEB, faire des chiffres et obtenir des résultats, et l'objectif poursuivi par l'équipe pédagogique, à savoir apporter un maximum aux élèves et leur faire développer des compétences situées même en dehors des compétences évaluées dans les épreuves externes. Cette tension entraîne, selon une enseignante, le sentiment de ne pas être reconnus en tant que personne : « Y a aucune reconnaissance de la personne, en fait. On est un numéro, c'est des chiffres. » (Pascale, l. 36-37). Elle ne se reconnaît pas non plus en tant qu'enseignante dans ce processus de dispositif d'ajustement, qui ne semble pas porter à ses yeux. Elle oppose d'ailleurs le fait que les enseignants soient « humains » et que le PR les associe à des chiffres : « on évalue de l'humain avec des chiffres. Et on demande des résultats chiffrés. Et ça, ça va pas quoi. » (Pascale, l. 60-61). À ses yeux, le protocole de collaboration leur « demande d'agir comme des petits soldats [...] [alors que les enseignants de l'équipe] n'aime[nt] pas beaucoup marcher, marcher droit chez [eux]. » (Pascale, l. 379-380). En somme, une tension semble exister entre l'objectif poursuivi par la FWB dans les dispositifs d'*accountability* et les objectifs poursuivis par l'équipe pédagogique. Cette tension semble amener un manque de reconnaissance de l'équipe éducative dans ce nouvel espace de professionnalité.

La plupart des enseignants s'expriment également à propos d'une autre tension : entre l'audit réalisé dans leur école qui révèle un manque d'apprentissage réel des élèves et la conviction profonde des enseignants en leur pédagogie, à savoir faire vivre des activités aux élèves et développer leur bien-être. Ils ressentent cette situation comme injuste, émotionnellement difficile ou « humainement [...] pas évident[e] » (Caroline, l. 119-120), car ils se sentent étiquetés comme de « mauvais élèves » (Caroline, l. 131 ; Direction, l. 384 ; Pascale, l. 307), qui se font « taper sur les doigts » (Geneviève, l. 878). En somme, ils se sentent être « le vilain petit canard » (Bernard, l. 131), alors qu'à leurs yeux, ils avaient réalisé un changement pédagogique conséquent. Deux enseignants ont la sensation que cet audit ne reflète pas leur réalité de terrain. Ils ont la sensation que le dispositif d'ajustement n'est pas en lien avec les valeurs collectives de l'équipe éducative : « ces valeurs ne reflétaient pas notre réalité de terrain » (Bernard, l. 135) et que l'évaluation (l'audit) « est complètement biaisée. Elle est biaisée par 4 chiffres qui résument notre école sans tenir compte absolument des autres chiffres » (Geneviève, l. 54-56). L'équipe ne se reconnaît donc pas dans ce protocole qui est jugé « débile » (Pascale, l. 108). La majorité des interviewés dit éprouver le

besoin de retourner la situation à leur avantage, pour se reconnaître dans ce protocole de collaboration malgré tout : « puisqu'on est des incapables et que vous allez nous donner plein de sous, ah bah, tant pis, on va, on va faire... On va profiter, on va profiter de ça, c'est tout. » (Pascale, l. 68-70). Une enseignante trouve néanmoins nécessaire le contrôle d'un organe externe pour sortir certains enseignants de leurs « vieilles habitudes » (Caroline, l. 136), ce qui ne serait pas leur cas, alors qu'une autre enseignante soulève aussi la violence du dispositif qui, selon elle, « peut mettre une école par terre alors que son but, c'est de la relever » (Geneviève, l. 874-875).

En définitive, l'autonomie de décision de l'équipe est, d'une part, globalement réduite et, d'autre part, cadrée par les objectifs imposés, la reddition de compte et le contrôle des enseignants. En outre, certains enseignants ne se sentent pas reconnus dans ce protocole et éprouvent un manque de reconnaissance pour ce dispositif. Ainsi, il semble que l'autonomie morale de l'équipe pédagogique est mise à mal dans cette école.

4.5. L'autonomie individuelle des enseignants

4.5.1. L'autonomie individuelle de réflexion

Les recommandations de l'audit et les objectifs déterminés par le DCO concernent essentiellement les apprentissages des élèves au sein de la classe et la gestion de leurs difficultés, ce qui semble suggérer une diminution de l'autonomie individuelle des enseignants. Néanmoins, pour s'adapter à leur public, tous les interviewés valorisent les besoins des élèves et les échanges entre pairs comme source de réflexion sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre (savoirs d'expériences). D'ailleurs, selon une enseignante, l'équipe n'a pas attendu le protocole de collaboration pour réfléchir aux actions à mettre en place. Selon elle, auparavant, les enseignants ressentaient déjà un manque et étaient déjà en réflexion pour améliorer la situation au sein de leur classe. Outre ces réflexions sur les besoins des élèves, leurs réalités de terrain et leurs pratiques (savoirs d'expérience), l'équipe se questionne aussi à partir des programmes et référentiels (savoirs de référence curriculaires). Les enseignants se réfèrent à ce type de savoir pour justifier leurs pratiques, même si elles ne répondent pas aux toujours aux recommandations du DCO. Toutefois, une enseignante choisit de ne pas les suivre pour que son enseignement corresponde mieux à sa réalité de classe. Les enseignants basent également leurs réflexions sur des formations pour la mise en œuvre d'actions, ils sont suivis de manière rapprochée par des formateurs, notamment pour créer des

outils, ils lisent des livres pour se former à propos de certaines actions (savoirs de référence professionnels). Néanmoins, certains enseignants estiment que le contenu de ces formations ne s'adapte pas toujours à leur réalité de classe ou que les outils créés ne « sont pas pratiques » (Bernard, l. 398), notamment à cause des courtes échéances qui leur sont octroyées. Ils décident donc d'adapter les actions initialement décidées à leur réalité de terrain.

Par ailleurs, certains enseignants estiment que le protocole de collaboration est basé « sur des valeurs tout à fait brutes des, des chiffres bruts et heu... qui ne tiennent pas compte de la réalité » (Bernard, l. 89-90). Néanmoins, certains estiment également que le dispositif d'ajustement permet une réflexion individuelle plus approfondie par rapport à l'aide à apporter à leurs élèves en difficulté. Un enseignant nous confie d'ailleurs que « ça [lui] a ouvert peut-être un peu les yeux ! Heu... qu'il faut être bien attentif [à] tous les enfants, que les enfants en difficulté heu... doivent quand même, heu..., être suivis de manière plus soucieuse. » (Bernard, l. 692-694). Cet enseignant réfléchit d'ailleurs davantage à la mise en place de certains éléments en classe, comme les observations rédigées sur ses élèves et le retour plus approfondi sur les apprentissages. Ces éléments servent aux objectifs du protocole de collaboration et lui permettent de réguler ses pratiques. En revanche, il critique l'opposition entre ses valeurs professionnelles personnelles et les valeurs choisies en équipe, dans lesquelles il ne se « retrouve pas pleinement » (Bernard, l. 1135). Il estime que certaines actions ne le concernent d'ailleurs que peu en tant qu'enseignant maternel. En revanche, une des enseignantes est plus critique vis-à-vis des actions à mettre en œuvre. Elle estime que la mise en œuvre de certaines d'entre elles n'a pas été réfléchie, ce qui exige des enseignants d'y réfléchir de manière individuelle, chacun dans sa classe, sans y voir nécessairement de réelle plus-value. Selon elle, une « autoformation » et une autoréflexion sont donc inévitables à ce sujet, et notamment autour des actions autour du numérique. Ces actions mobilisent les ressources préconisées par la FWB et choisies par la direction, sans que cela soit une volonté de la part des enseignants. Le contenu de ces « autoformations » est donc imposé par ces ressources et le manque de réflexion collective à la base de cette décision. À ses yeux, la mise en œuvre des actions ne leur permet pas, par ailleurs, de réfléchir et de se documenter sur le chantier pédagogique en cours : « [avant] j'ai lu énormément sur [le chantier pédagogique en cours]. [Depuis lors,] j'ai plus ouvert un bouquin. Je suis inscrite dans une formation en ligne [à ce propos], [...] heureusement que c'est une formation à vie, [car] elle est

clairement en stand-by » (Pascale, l. 597-600). De plus, cette enseignante estime que certaines des actions remettent en cause voire vont « à l'encontre de mes valeurs personnelles » ou entrent en concurrence avec les conceptions pédagogiques qu'elle défend (Pascale, l. 540-541 ; l. 525-563). En revanche, la moitié des enseignants affirme que les actions, étant pensées en lien avec le projet pédagogique déjà préexistant, sont utiles et font sens : « on croit à ce genre de choses » (Caroline, l. 790). En somme, l'autonomie individuelle de réflexion semble relativement conservée puisque les enseignants continuent à s'appuyer sur leurs savoirs d'expériences. Toutefois, elle semble plus cadrée par les ressources préconisées par la FWB et notamment par le recours aux savoirs de référence qui ne correspondent pas toujours à leur réalité de terrain ni à leurs valeurs professionnelles et personnelles.

4.5.2. L'autonomie individuelle de décision

La majorité des enseignants annonce, d'emblée, que le protocole de collaboration n'apporte pas de changements dans leurs pratiques pédagogiques soit parce qu'ils estiment que ce qui leur est demandé est déjà fait dans leur classe, soit par conviction de ce qu'ils font et donc décident d'aller à l'encontre des recommandations du DCO. En revanche, une des enseignantes dit que ses pratiques de classe sont fortement impactées par l'une des ressources préconisées par la FWB : « on a reçu des sous. Donc il faut utiliser [le matériel]. [...] c'est le plus gros, le, le plus gros changement dans nos classes, à cause du dispositif d'ajustement. » (Pascale, l. 448-453). Elle a le sentiment qu'« on vient [lui] changer [ses] pratiques » (Pascale, l. 466). Elle ressent d'ailleurs la pression « de [leur] collègue qui est en charge [...] du numérique » (Pascale, l. 497-498). Toutefois, l'ensemble des enseignants dit prendre le pouvoir de ne prendre en compte qu'en partie les objectifs et les actions de leur protocole de collaboration, en fonction du sens que ces objectifs et actions ont pour eux et leurs élèves. Certaines enseignantes affirment préférer mettre leur énergie dans ce qu'elles estiment devoir faire avec leurs élèves, au lieu de penser à répondre aux objectifs du protocole en priorité. L'une d'entre elles dit d'ailleurs qu'elle se base sur « ce qui [lui] paraît pertinent, [...] ce qui [lui] paraît intéressant pour faire évoluer l'enfant » pour prendre ses décisions (Pascale, l. 887-888).

En dehors de leurs pratiques dites de classe, les actions ont également un impact sur l'autonomie individuelle des enseignants au niveau de l'organisation de leur classe, de la gestion des élèves en difficulté et du suivi des élèves, notamment. Deux enseignants

se plaignent de la charge cognitive que représente la mise en œuvre parallèle de toutes ces actions. D'ailleurs, tous les enseignants disent qu'il est impossible de mettre en œuvre l'ensemble des actions dans le cadre de leur travail individuel : « c'est impossible de faire tout, tout ce [qu']on nous demande » (Geneviève, l. 781-782) ou du moins, qu'il n'est plus possible de tout faire correctement. Dès lors, une enseignante dit maintenir son pouvoir individuel de décision, car « [elle est] pas un très bon soldat [...] [elle n'obéit] pas aussi vite » (Pascale, l. 915-919), mais imagine qu'« un [bon] soldat » (Pascale, l. 915-916) perdrait beaucoup de liberté individuelle. Certains enseignants parlent de la pression mise par le PR au niveau de la conservation de traces de ce qu'ils entreprennent dans leur classe. Ces traces sont censées leur permettre de rendre des comptes au PR : « des choses qu'on faisait de manière un peu plus naturelle, là il faut les faire de manière plus formelle, je dirais. Pour avoir des traces, pour montrer qu'on fait bien ça et voilà » (Caroline, l. 499-501). Certains ont la sensation de devoir justifier leurs pratiques pour prouver qu'elles répondent bien aux objectifs : « Limite, je dois prouver que la sortie au théâtre, elle remplit un des objectifs, quoi. Euh, justifier, se justifier. » (Pascale, l. 269-270). Cette surcharge de travail ne laisse que peu de place pour la mise en place de nouveaux projets dans leur classe. Bien que la direction estime accorder une confiance au travail de ses enseignants, un des enseignants estime ressentir une pression et craint un contrôle de la direction sur les actions à mettre en place pour sa classe, ce qui semble dénoter d'un manque de confiance. Par ailleurs, une enseignante éprouve la sensation que leurs compétences ne sont pas reconnues par le DCO, alors qu'une autre dit qu'elle n'en a « rien à cirer de leur audit qui dit [que l'équipe] fait trop de choses » (Pascale, l. 650-651). En somme, les enseignants semblent prendre le pouvoir individuel de prendre en compte ou non les actions du protocole de collaboration.

En définitive, l'autonomie individuelle de décision des enseignants semble maintenue, mais davantage contrainte par leur responsabilisation vis-à-vis des objectifs fixés imposés et par la reddition de comptes vis-à-vis du PR. Leur autonomie individuelle morale, par ailleurs, semble réduite chez certains d'entre eux, mais maintenue chez d'autres.

4.6. La question des savoirs enseignants

Tous les enseignants interviewés et la direction disent que la réflexion de l'équipe est à la base du choix des actions de leur protocole de collaboration. Cette réflexion se base sur les manquements ressentis, sur leurs observations du terrain et sur le

fonctionnement pédagogique préexistant, ce qui renvoie à leurs savoirs d'expérience. Seule une enseignante critique l'idée que l'équipe a eue de vouloir uniformiser le matériel utilisé pour qu'il soit efficient et uniformiser leurs pratiques comme s'il n'existait qu'une bonne manière de faire : « y a pas un matos [...] qui est bon et un qui est mauvais. Y a pas une [pratique] qui est bonne et une [pratique] qui est mauvaise » (Pascale, l. 757-759).

Par ailleurs, la majorité des enseignants regrette leur fonctionnement d'avant, car selon eux, les décisions étaient plus basées sur « de l'humain » (Bernard, l. 856) et se prenaient davantage à partir d'échanges entre collègues (savoirs d'expérience). À leurs yeux, les décisions se basent sur les données chiffrées, et notamment les résultats aux épreuves externes, alors que, selon eux, « les écoles sont tellement plus que des chiffres » (Caroline, l. 141-142). Les enseignants expriment également leur désaccord vis-à-vis de l'analyse des chiffres réalisée par l'audit sans pouvoir défendre leurs points de vue : « on a l'impression de se faire juger, euh, ben, sans défense » (Pascale, l.43-44), voire disqualifient la validité des indicateurs quantitatifs mobilisés : « on est d'accord qu'on a [X] pourcents de moyenne en moins au CEB. [...] mais on ne tient pas du tout compte du reste, [...] de tout notre projet pédagogique qui pourtant rentre tout à fait dans le cadre des programmes. » (Geneviève, l. 75-79). Enfin, certains enseignants critiquent également l'incohérence perçue entre les compétences évaluées et valorisées dans les épreuves externes et les compétences que les enseignants travaillent dans leur école, qui se trouvent dans le programme, mais qui ne font pas l'objet de ces épreuves, comme le « savoir parler [qui a] une place extrêmement importante » chez eux ou la « conscience de son environnement » (Geneviève, l. 82 ; l. 632). En somme, une tension semble exister entre ces « chiffres » et leur réalité de terrain. L'équipe semble justifier son désaccord notamment par son vécu et son expérience, qui n'a pas été prise en compte par le PR.

Pour le choix des actions de leur protocole de collaboration, outre les savoirs d'expérience mentionnés *supra* et le recours aux *datas*, l'équipe éducative a également fait appel à d'autres données, qui ne sont pas des savoirs, mais des ressources financières pour acheter du matériel informatique. En effet, même si la mobilisation des ressources préconisées par la FWB n'était pas imposée, le choix de ces ressources a été la base de la réflexion et a nettement influencé le choix des actions à mettre en œuvre. Ces ressources sont considérées comme des « opportunités » (Bernard, l. 334) ou des atouts par certains enseignants et leur ont permis d'avancer dans leur projet.

Seule une enseignante considère le choix de ces ressources comme une « imposition détournée » (Pascale, l. 845) et elle ressent une pression pour les utiliser dans sa classe. Ici, les enseignants ne font donc appel ni à un savoir de référence ni à un savoir d'expérience. Notons toutefois qu'une des enseignantes évoque les lectures et les formations, qu'elle a réalisées et partagées à l'équipe, pour justifier le choix de ces ressources. Elle s'appuie également sur le programme pour justifier, *a posteriori*, le choix de ces ressources à la base du choix de l'action autour du numérique : « de toute façon, c'est dans le programme » (Geneviève, l. 302). Néanmoins, la direction dit être seule à la base de cette décision, sans réelle réflexion préalable.

Concernant la mise en œuvre des actions du protocole de collaboration, les enseignants font référence à différentes sources de savoirs enseignants. Premièrement, la majorité des enseignants dit s'appuyer sur les programmes (savoirs de référence curriculaire) pour mettre en œuvre certaines actions ou pour réviser la réalisation concrète d'une action qui ne convenait pas à certains enseignants de l'école. Une enseignante se réfère aux programmes pour justifier que les pratiques mises en œuvre dans sa classe correspondent bien aux recommandations de l'audit. *A contrario*, seule une enseignante fait le choix de ne pas suivre les programmes pour que ses pratiques correspondent mieux à la réalité de sa classe. Deuxièmement, tous les enseignants disent s'appuyer sur des formations et des livres (savoirs de référence professionnels) pour prendre des décisions sur la mise en œuvre d'actions, et notamment la création d'outils. Néanmoins, une enseignante dit ne pas se retrouver personnellement dans les savoirs enseignés en formation et que « [les enseignants ont] tous des visions différentes et [sont] tous interpellés par des choses différentes » (Pascale, l. 867-8868). Un autre enseignant estime que ces outils créés en formation ne s'adaptent pas à leur réalité de classe. Troisièmement, les enseignants s'appuient également sur leurs pratiques habituelles (savoirs d'expérience) pour mettre en œuvre les actions du protocole.

En somme, le recours aux *datas* et aux ressources proposées par la FWB et les savoirs de référence curriculaires et professionnels semblent être légitimés et semblent influencer les décisions prises dans l'équipe. Il est à noter que les savoirs professionnels leur sont vivement recommandés, voire imposés par la FWB. Par le biais de ces formations supplémentaires, ils utilisent donc ces savoirs professionnels fournis par des conseillers pédagogiques ou des formateurs pour choisir et mettre en œuvre leurs actions, mais ne les considèrent pas toujours adaptés à leur terrain, ce qui

pourrait à l'avenir créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes chez les enseignants. Néanmoins, ces prescriptions ne semblent pas encore réellement mises en œuvre dans l'établissement et ces données et savoirs semblent être jugés insuffisants par les enseignants pour prendre leurs décisions. Dès lors, les savoirs d'expérience sont également mis en avant par tous les enseignants, tant pour le choix des actions lors de l'élaboration que pour leur mise en œuvre. Ces savoirs semblent donc continuer à être légitimes dans l'établissement.

4.7. Conclusion

En définitive, l'autonomie collective de réflexion et l'autonomie individuelle tant de réflexion que de décision semblent maintenues. L'autonomie collective de décision semble, quant à elle, peu ou prou maintenue. Ces différentes dimensions de l'autonomie sont néanmoins davantage cadrées par le dispositif d'*accountability* et ce cadrage semble particulièrement strict dans leur autonomie collective, par la responsabilisation des enseignants et la reddition de compte. Les savoirs mobilisés au cours du protocole de collaboration semblent essentiellement des savoirs de référence professionnels amenés via les ressources préconisées par la FWB, des savoirs de référence curriculaires et des savoirs d'expérience.

Par ailleurs, les enseignants interrogés soulignent le temps pris par les réunions et la charge énorme de travail supplémentaire, notamment administrative, qu'impliquent la mise en œuvre du protocole de collaboration. Cette charge mentale et administrative ressentie par les enseignants entraîne un sentiment de perte d'autonomie chez eux, qui résulte d'un manque de disponibilité et la sensation que ce n'est jamais fini : « À chaque fois, y a une couche en plus, quoi. J'ai l'impression qu'on peut rien vider, quoi. On peut rien écraser, rien compresser, tout vient s'accumuler... » (Pascale, l. 397-398), ce qui semble occasionner d'ailleurs l'épuisement des enseignants.

Enfin, il est à noter que les objectifs du protocole de cette école répondent aux objectifs d'amélioration fixés par la FWB et ont été définis par le DCO.

Chapitre 5 : Analyse transversale et discussion

Dans ce chapitre, nous procédons d'abord à l'analyse transversale des quatre écoles dans lesquelles nous avons récolté nos données. Ensuite, nous retournons à la littérature pour discuter nos résultats. Pour terminer, nous soulevons les limites et les perspectives de ce travail de recherche.

1. Analyse transversale

À travers quatre études de cas et une analyse documentaire, nous avons cherché à comprendre comment la professionnalité enseignante est affectée par la mise en œuvre des dispositifs d'*accountability*, en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans l'analyse transversale, nous tentons de croiser et d'articuler les différentes données récoltées pour chaque établissement. Pour ce faire, nous nous focalisons principalement sur les différentes catégories relevées dans les monographies : (1) l'autonomie collective, (2) l'autonomie individuelle et (3) les savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions. Un tableau synthétisant ces différents résultats se trouve à l'annexe I.

1.1. L'autonomie collective

1.1.1. Tensions autour de l'autonomie collective de réflexion

Nous avons plusieurs fois décrit, dans le chapitre précédent, la manière dont les enseignants et les directions perçoivent la nature de leur travail collaboratif depuis l'élaboration et la mise en œuvre des contrats d'objectifs ou des protocoles de collaboration.

L'ensemble des écoles de l'échantillon semblent vivre un renforcement de leur travail collaboratif, même si, dans deux d'entre elles, l'école Jasmin et l'école Dahlia, la culture du travail collaboratif était préexistante. D'ailleurs, certains enseignants de l'école Dahlia ne perçoivent pas de changement au niveau du travail collaboratif. Les écoles mentionnent la richesse des contenus, la réflexion plus collective ou l'apport réel du travail collaboratif sur la réflexion. Certaines déplorent, néanmoins, la perte de qualité de la réflexion par le nombre d'objectifs importants à travailler. Par ailleurs, deux écoles, Jasmin et Iris, soulignent la meilleure collaboration entre les enseignants de maternelle et de primaire. En outre, les écoles Jasmin et Violette relèvent aussi que les contrats d'objectifs ont permis d'élargir la réflexion à l'échelle de l'école, quand, auparavant, elle s'arrêtait aux portes de la classe. Il n'est pas étonnant, selon nous, que

ce fait ait été moins souligné dans l'école Dahlia qui, avec son chantier pédagogique en cours au moment de l'audit, avait déjà mis en place une profonde réflexion collective à propos de son fonctionnement. En somme, la tendance au renforcement du travail collaboratif fait néanmoins penser à un accroissement de l'autonomie de réflexion des équipes éducatives.

Cependant, l'ensemble des écoles relèvent également un cadrage du contenu des réflexions, par différents éléments. Pour toutes, les sujets de réflexion en équipe sont largement cadrés par les objectifs des contrats. Ces sujets de réflexion sont également contraints, pour les écoles Jasmin et Iris, par l'enquête miroir qui, rappelons-le, prend en compte notamment l'avis des usagers, parents et élèves, sur le fonctionnement de l'école. Pour la plupart des établissements, les écoles Jasmin, Violette et Dahlia, ce cadrage provient également du dispositif d'*accountability*, qui leur donne une charge administrative importante et qui impose un timing et des échéances plus ou moins courtes aux équipes, ce qui entrave voire empêche, selon certains, la réflexion. Il est à noter que les enseignants se plaignent davantage des échéances dans l'école Dahlia, notamment à cause des évaluations annuelles qui leur imposent de mettre en œuvre les actions dans la précipitation. Les écoles Violette et Iris se plaignent également que les contenus soient imposés par la direction, ce qui ne rejoint pas toujours l'intérêt des enseignants.

Toutes les écoles mettent également en évidence le cadrage du choix des formations collectives par les objectifs de leur contrat. Trois d'entre elles (Jasmin, Violette et Dahlia) relèvent cependant que les formations individuelles sont laissées au libre choix des enseignants. Toutefois, une enseignante de l'école Dahlia fait ressortir que les sujets sur lesquels veulent se former les enseignants ne répondent pas à ce qui est attendu d'eux.

Si la tendance semble donc être à un renforcement de l'autonomie collective de réflexion, cette autonomie semble plus cadrée dans l'ensemble des établissements interrogés depuis la mise en place des dispositifs d'*accountability*, et encore davantage dans l'école Dahlia (école en dispositif d'ajustement).

Par ailleurs, tous les enseignants sous le régime de contrat d'objectifs ordinaire expriment qu'il existe un lien entre leurs valeurs collectives et les objectifs qu'ils ont libellés. Ces trois établissements, Jasmin, Violette et Iris, évoquent aussi le lien entre ce contrat et leur réalité de terrain, alors que certains enseignants de l'école Dahlia expriment que l'audit ne reflète pas leur réalité de terrain.

En outre, dans trois des quatre établissements avec lesquels nous avons travaillé, les écoles Jasmin, Violette et Dahlia, nous retrouvons la volonté d'exprimer les valeurs de l'équipe et/ou leurs conceptions pédagogiques et philosophiques dans les objectifs et les actions du contrat d'objectifs ou du protocole de collaboration. La volonté de l'école Dahlia était même de renforcer, dans le protocole de collaboration, la mise en place du projet pédagogique en cours au moment de l'audit, bien qu'ils n'aient pas choisi les objectifs. Notons toutefois que nous ne retrouvons pas l'expression de cette volonté dans l'école Iris. Il semble que cela puisse être expliqué par le nombre peu élevé de questions posées aux enseignants de cet établissement à ce propos. Le guide d'entretien a été adapté à la suite des entretiens de cette école.

La tendance semble donc être un maintien de la réflexion collective sur les moyens de mettre en œuvre des actions selon des principes moraux. Il est à noter, cependant, que l'expression des valeurs et conceptions pédagogiques sont davantage revendiquées dans l'école Dahlia que dans les autres établissements. Dans cette école, les enseignants expriment davantage de valeurs et de conceptions pédagogiques collectives, alors que nous observons un discours plus individualiste dans les trois autres établissements.

1.1.2. Tensions autour de l'autonomie collective de décision

Nous avons identifié, dans le chapitre précédent, que les objectifs du protocole de collaboration ont été imposés à l'équipe pédagogique dans l'école Dahlia, alors qu'ils ont été laissés au choix de l'équipe dans les trois écoles poursuivant un contrat d'objectifs. Néanmoins, la définition de ces objectifs a été cadrée par les objectifs d'amélioration fixés par la FWB, par l'enquête miroir et par les résultats des élèves aux épreuves externes. Les actions, en revanche, ont été déterminées par l'équipe pédagogique dans les quatre établissements faisant partie de l'échantillon de cette recherche. Néanmoins, l'école Dahlia note l'influence du suivi rapproché du DCO et l'influence des ressources préconisées par le pouvoir régulateur (PR) pour le choix de ces actions.

Tous les établissements ayant participé à cette recherche évoquent la responsabilisation des enseignants dans le dispositif mis en place et se plaignent du contrôle du PR. Les enseignants estiment qu'ils doivent garder des preuves et justifier les décisions prises en équipe. L'école Dahlia relève encore davantage cette reddition de comptes et l'associe à la pression qu'ils ressentent vis-à-vis de l'évaluation annuelle

par le DCO. Deux établissements, les écoles Jasmin et Violette, déplorent le manque de prise en compte par le PR de la responsabilité des autres acteurs, parents et élèves notamment, dans l'atteinte ou non des objectifs fixés. Par ailleurs, trois établissements relèvent également le contrôle du suivi des réunions par la direction. Seul un établissement, l'école Violette, relève le contrôle plus insidieux des pairs, lors des concertations, vis-à-vis de l'application de nouvelles règles à appliquer par tous. Notons qu'il s'agit toutefois de l'établissement qui connaissait le moins le travail collaboratif en équipe.

Si l'autonomie de décision des équipes pédagogiques est donc maintenue grâce au choix des actions laissé à la liberté des équipes éducatives, elle est cadrée par la responsabilité des enseignants dans le dispositif et le contrôle par le PR du travail collaboratif, notamment. Cette autonomie semble néanmoins réduite et davantage contrainte dans l'école Dahlia.

Par ailleurs, deux des quatre établissements ayant accepté de participer à cette recherche, les écoles Violette et Dahlia, nous font part d'une tension entre l'objectif poursuivi par la FWB, à savoir augmenter les résultats au CEB, objectif lié aux chiffres, et l'objectif poursuivi par l'équipe, à savoir le bien-être des élèves et le développement de compétences qui ne sont pas évaluées dans les épreuves externes. L'équipe de l'école Jasmin évoque également une tension entre la notion de rendement ressentie comme exigée par le PR et la réflexion demandée aux équipes. Ces objectifs semblent s'opposer.

En outre, un élément est particulièrement interpellant sur le plan moral : les enseignants ne reconnaissent pas ce dispositif comme faisant partie de leur métier. Dans trois établissements, les écoles Violette, Iris et Dahlia, plusieurs enseignants expriment que le dispositif se trouve en dehors de leur conception du métier. Ils ne se reconnaissent plus en tant qu'enseignants dans ce processus qui n'est plus en lien avec leur quotidien. Les établissements Violette et Iris ne perçoivent pas de lien entre le processus de plan de pilotage et leur terrain, alors que l'école Dahlia éprouve le besoin de retourner la situation à son avantage pour s'y reconnaître malgré tout. Certains enseignants remettent également en cause l'utilisation de résultats chiffrés pour se fixer des objectifs. En somme, les équipes éducatives ne semblent donc plus tout à fait autonomes pour prendre leurs décisions selon les principes moraux qu'ils partagent.

1.2. L'autonomie individuelle

Connaissant les tensions observées dans la littérature entre le renforcement du pouvoir collectif des équipes éducatives et l'autonomie individuelle des enseignants, nous avons décidé d'être attentives à ces tensions.

1.2.1. Tensions autour de l'autonomie individuelle de réflexion

Nous avons observé une tension entre le processus du plan de pilotage ou du protocole de collaboration et la réflexion individuelle des enseignants. Les enseignants des écoles Violette et Iris critiquent la tension entre le processus du plan de pilotage, dans lequel les objectifs et les actions décidés en amont sont à pérenniser durant 6 ans, et leur pratique dans laquelle il faut prendre en compte et s'adapter aux situations singulières. D'ailleurs, nous observons l'effet de cette tension dans les trois écoles en plan de pilotage : les enseignants affirment fonder leur réflexion individuelle sur leur expérience, plutôt que sur base d'une obligation du plan de pilotage. Les enseignants des écoles Violette et Dahlia valorisent d'ailleurs les savoirs d'expérience (les besoins de leurs élèves, les pratiques déjà en place dans certaines classes ou les observations à partir de leurs pratiques, par exemple) et les échanges entre pairs comme source de réflexion personnelle pour s'adapter à leur public. Certains évoquent également le recours aux programmes (savoir de référence curriculaire). Seuls les enseignants de l'école en dispositif d'ajustement (Dahlia) utilisent également des savoirs de référence professionnels, issus de formations. Néanmoins certains déplorent que ce type de savoirs ne s'adapte pas toujours à leur réalité de classe.

De plus, dans l'école Iris, tous les enseignants estiment que le temps de réflexion collective est trop important au détriment de leur réflexion individuelle pour leur classe, ce qui reste leur priorité. Seuls les enseignants de l'école Dahlia expliquent que le processus même du protocole de collaboration ne permet pas une réflexion individuelle au niveau des objectifs puisqu'ils sont imposés par le DCO. Toutefois, les enseignants de cette école affirment ne pas avoir attendu le protocole de collaboration pour réfléchir sur des actions à mettre en place au sein de leur classe. Ils critiquent également le fait que le protocole se base exclusivement sur des *datas*. Néanmoins, ils reconnaissent que le protocole a tout de même engendré une régulation de leurs pratiques au sein de leurs classes. L'autonomie individuelle de réflexion des enseignants semble donc majoritairement maintenue, mais cadrée par le dispositif d'*accountability*.

Par ailleurs, certains enseignants des écoles Jasmin, Iris et Dahlia ont évoqué une autre tension entre les valeurs collectives de l'équipe éducative sur lesquelles se sont fondées les actions et les valeurs individuelles des enseignants. Cette tension ne leur permet pas toujours de se reconnaître dans les actions choisies collectivement. Il semble, dès lors, exister des tensions autour de l'autonomie individuelle morale de certains enseignants. Toutefois, d'autres enseignants expriment le fait que les actions à mettre en œuvre correspondent à leurs valeurs personnelles et professionnelles.

1.2.2. Tensions autour de l'autonomie individuelle de décision

Nous l'avons montré, malgré un renforcement du travail collaboratif et le développement de prises de décision par et pour l'ensemble des membres de l'équipe éducative, les enseignants gardent leur pouvoir individuel sur leurs pratiques. En effet, la majorité des enseignants des quatre écoles affirment avoir maintenu leur liberté pédagogique au sein de leur classe et ne mettre en œuvre que les actions qui leur conviennent. Les actions éloignées de leurs valeurs propres ne sont pas mises en œuvre au sein de leur classe : ils ne mettent en place que ce qu'ils estiment important pour leurs élèves et en adéquation avec leurs valeurs individuelles. D'ailleurs, une enseignante de l'école Jasmin s'attendait à davantage de changements suite au plan de pilotage, les objectifs et actions semblent se retrouver uniquement sur papier, déclare-t-elle. L'autonomie individuelle de décision des enseignants semble donc maintenue. Au sein de l'école Dahlia (en dispositif d'ajustement), toutefois, cette dimension de l'autonomie semble impactée au niveau de l'organisation de leur classe et de la gestion des élèves en difficulté.

Néanmoins, une tension existe autour du contrôle exercé par différents acteurs et de la responsabilisation des enseignants. D'une part, le contrôle de la mise en œuvre des actions s'effectue par trois acteurs distincts : par les pairs pour certains enseignants des écoles Dahlia et Iris ; par la direction soit de manière douce en s'assurant que tout se passe correctement (Jasmin), soit de manière plus forte par un contrôle des résultats des évaluations externes (Violette), par une vérification de la mise en œuvre ou non des actions au sein des classes (Violette, Dahlia) ; par le PR et la direction en imposant aux enseignants de garder des traces de la mise en œuvre de ces actions (Dahlia). Seuls deux enseignants (un de l'école Dahlia et un de l'école Iris) évoquent une responsabilisation individuelle vis-à-vis des actions. Notons que, dans l'école Dahlia, les enseignants ont le sentiment de devoir rendre des comptes sur leurs pratiques de manière individuelle tant auprès de leur direction que du PR. En effet, les objectifs de

leur protocole de collaboration semblent toucher plus directement leurs pratiques individuelles, notamment contrôlées via une évaluation annuelle par le PR. Dans les autres écoles, certains objectifs d'apprentissage ne sont pas encore mis en œuvre et certaines actions sont prises comme des propositions. Ce sentiment de devoir rendre des comptes est donc moindre. Ainsi, l'autonomie individuelle de décision des enseignants serait cadrée par ce contrôle, et ce, davantage dans l'école Dahlia (en dispositif d'ajustement).

D'autre part, cette dimension de l'autonomie serait également cadrée par la responsabilisation des enseignants vis-à-vis des actions à mettre en œuvre. Tous les enseignants de l'école Dahlia soulignent d'ailleurs la charge cognitive qu'implique l'obligation de mettre en œuvre toutes les actions choisies. Ils évoquent aussi l'impossibilité de les mettre toutes en œuvre et de réaliser tout ce qui est demandé correctement. Cette charge ressentie par les enseignants entraîne un sentiment de perte d'autonomie chez eux, qui résulte d'un manque de disponibilité.

Une autre tension observée autour de l'autonomie individuelle concerne le rapport de confiance et la remise en cause des compétences des enseignants entraînant une diminution de leur autonomie de décision. Les enseignants des écoles Jasmin et Iris expriment ressentir une diminution de la confiance en leurs compétences et leurs pratiques pédagogiques de la part de la FWB. Dans l'école Dahlia, seule une enseignante évoque ce manque de reconnaissance en leurs compétences par le DCO.

Malgré ces différentes tensions, la liberté de mettre en place des projets ne concernant pas le plan de pilotage est conservée dans deux écoles (Jasmin et Iris). Dans l'école Dahlia, depuis le protocole de collaboration, aucune liberté n'est laissée pour d'autres projets.

1.3. La question des savoirs enseignants

Au regard des tensions observées dans la littérature entre des savoirs externes convoqués par de telles politiques et les savoirs d'expérience des enseignants, nous avons décidé d'y être attentives. Nos données montrent que le choix des objectifs des trois écoles sous le régime de contrat d'objectifs ordinaire s'est principalement appuyé sur les résultats de l'enquête miroir (Jasmin et Iris) et les résultats des élèves aux évaluations externes (Jasmin, Violette et Iris). Une tension apparaît ici : plusieurs

enseignants déplorent que les décisions soient davantage basées sur des *datas* et moins sur leur expérience et les échanges entre pairs.

Pour le choix des objectifs, l'ensemble des écoles s'est néanmoins appuyé également sur des savoirs d'expérience tels que des échanges entre pairs (Jasmin), le vécu des enseignants par rapport aux apprentissages de leurs élèves (Jasmin) et les manquements et besoins de l'école (Violette). L'école Iris, quant à elle, s'appuie davantage sur des savoirs d'expérience proches des savoirs professionnels, tels que des formations et des lectures partagés par un enseignant à ses pairs. Cette école a également pris en compte les propositions de leur conseillère au soutien et à l'accompagnement (CSA) à propos de l'enseignement explicite pour décider de ses objectifs. C'est la seule école à avoir fait référence à des savoirs formalisés *a priori* transmis en formation (savoirs professionnels) pour le choix de ses objectifs. Pour rappel, les objectifs de l'école Dahlia n'ont pas été choisis par les membres de l'équipe pédagogique, mais par le DCO.

Quant au choix des actions et à leur mise en œuvre, les quatre établissements ont à plusieurs reprises eu recours à des savoirs d'expérience et aux données issues des diagnostics. En effet, ils s'appuient tous sur les manquements, difficultés et besoins de l'école. Les écoles Violette et Dahlia se basent aussi sur ce qui se faisait déjà dans leur établissement et les outils qu'ils utilisaient au préalable. De plus, le choix des actions se fonde également sur des échanges entre pairs (écoles Iris et Dahlia). Seule l'école Iris dit se baser sur le partage d'expérience du directeur d'un autre établissement, sur des compétences spécifiques de leurs collègues et sur leur « feeling ». En outre, les quatre écoles font référence aux savoirs professionnels et plus particulièrement à des formations collectives pour décider des actions à mettre en œuvre dans leur contrat. Les enseignants de l'école Jasmin se sont également appuyés sur des formations individuelles partagées aux pairs. Par ailleurs, les quatre écoles disent se baser sur le programme (savoirs de référence curriculaires) pour mettre en œuvre certaines actions. Cependant, le programme n'est cité que par une seule personne dans les écoles Jasmin et Iris. En revanche, il est cité par l'ensemble des interviewés dans l'école Violette qui l'ont utilisé pour créer une nouvelle programmation. Dans l'école Dahlia, trois personnes interviewées font référence au programme pour justifier leurs pratiques vis-à-vis des recommandations de l'audit, pour mettre en œuvre certaines actions ou pour réviser la réalisation d'une action qui ne convenait pas. Soulignons, par ailleurs, une nouvelle fois la pauvreté des réponses de certains enseignants lorsqu'il leur est

demandé sur quoi ils se basent pour prendre leurs décisions. À plusieurs reprises, ils disent se baser sur des contenus de cours, retrouvés notamment sur internet ou dans des manuels (savoirs à enseigner). C'est le cas d'enseignants des écoles Violette et Iris.

Les nouvelles politiques en éducation semblent valoriser les savoirs de référence. Néanmoins, les enseignants paraissent davantage se baser sur leurs savoirs d'expériences pour prendre des décisions, même dans les établissements pourvus d'enseignants diplômés ou étudiant en vue de l'obtention d'un master en sciences de l'éducation et donc familiers à l'utilisation de ce type de savoirs. Lorsqu'ils s'appuient sur des savoirs de référence, les enseignants se basent principalement sur des formations (savoirs professionnels) et sur le programme (savoirs curriculaires). Ils se basent également, comme mentionné *supra*, sur les *datas*. Ces données se situent à proximité de leurs activités professionnelles et ne semblent donc pas créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes.

À l'avenir, une tension pourrait se faire ressentir dans l'école Dahlia entre la valorisation de pratiques pertinentes et le jugement professionnel des enseignants. En effet, la mise en œuvre d'un objectif de cette école a été retardée et implique l'obligation d'utiliser un matériel efficient, la valorisation de pratiques efficaces et l'obligation d'utiliser des ressources préconisées par le PR. Lorsque cet objectif sera mis en œuvre, ces éléments pourraient, en revanche, créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes.

2. Discussion

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressées à l'étude de la professionnalité des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre des contrats d'objectifs, en FWB. Dès lors, dans cette partie, nous tentons de prendre du recul et nous discutons les différents résultats au regard de la théorie mobilisée. Pour conclure, nous émettons les différentes limites et perspectives de notre recherche.

Comme évoqué précédemment, la professionnalité des enseignants renvoie aux pratiques, comportements et compétences considérés comme nécessaires dans l'exercice de leur métier (Cattonar & Maroy, 2000). Les nouveaux modes de régulation, dont la mise en œuvre des contrats d'objectifs en Fédération Wallonie-Bruxelles, viennent bousculer la professionnalité des enseignants (Maroy & Dutercq, 2017). Ces nouveaux modes de régulation tentent de réguler les pratiques professionnelles via une forme de responsabilisation des enseignants et la mise en

place de dispositifs de reddition de comptes (Cattonar & Dupriez, 2020). Ces nouvelles politiques semblent avoir un impact sur la relation de confiance envers les enseignants qui, depuis l'arrivée des plans de pilotage, se déplacerait vers des instruments de mesure (Barbana et al., 2020 ; Dupriez, 2015). De plus, le renforcement de la technostucture semble remettre en cause le jugement professionnel des enseignants et leur pouvoir (Biesta, 2010).

C'est dans ce cadre que nous nous sommes intéressées à la professionnalité enseignante depuis la mise en œuvre des contrats d'objectifs, en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons émis l'hypothèse que les contrats d'objectifs génèrent des tensions par rapport :

1. à l'autonomie collective des équipes éducatives ;
2. à l'autonomie individuelle des enseignants ;
3. aux savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions.

C'est ce que nous allons discuter à présent.

2.1. Tensions autour de l'autonomie collective

Nous l'avons montré, l'accroissement de l'autonomie de réflexion des équipes éducatives se manifeste surtout par le renforcement du travail collaboratif perçu par les enseignants. Néanmoins, les sujets de réflexion, lors de réunions et des formations continues, sont cadrés, notamment, par les objectifs d'amélioration. Cela corrobore les recommandations énoncées dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017) et soutient ce qu'affirmait Michiels, en 2019, à savoir qu'à l'incitation à la réflexivité des enseignants s'ajoute leur obligation de prendre en compte les résultats de leur établissement. Nous avons toutefois constaté que la réflexion était également cadrée par les directions et l'enquête miroir des écoles, qui, rappelons-le, prend notamment en compte l'avis des usagers sur le fonctionnement de l'école. Cette réflexion peut également être empêchée par la charge administrative et les échéances réduites imposées pour la mise en œuvre de certaines actions du contrat d'objectifs. Lorsque nous avons développé nos hypothèses, nous avons avancé l'idée selon laquelle l'autonomie collective de réflexion serait perçue comme davantage contrainte dans les écoles en dispositif d'ajustement. Cette hypothèse a été confirmée par notre analyse de l'école Dahlia, dans laquelle les enseignants perçoivent leur réflexion davantage cadrée par les évaluations annuelles, leur obligation d'utiliser les ressources

préconisées par le pouvoir régulateur (PR) et les échéances plus serrées pour la mise en œuvre des actions.

Malgré ce cadrage, nos résultats montrent le maintien de la réflexion collective sur le sens des principes moraux et sur la manière de les mettre en œuvre dans le cadre des contrats d'objectifs. En effet, les enseignants évoquent les liens entre les valeurs de l'équipe éducative et les objectifs ou actions de leur contrat et les liens entre leur réalité de terrain et ce contrat. Cela appuie ce que le Pacte pour un Enseignement d'excellence (PE) préconisait, à savoir permettre à chaque école de prendre en compte sa propre réalité (FWB, 2017) et ne contredit pas le point de vue de Biesta (2007) pour qui l'éducation est avant tout une pratique morale, dans laquelle les décisions doivent être prises en fonction de leur valeur éducative et de ce qui est souhaitable. Ces résultats soutiennent également que les enseignants adaptent les exigences politiques en fonction de leurs besoins et des contraintes de leur école (Verger & Skedsmo, 2021). Notons que la volonté de l'équipe de renforcer ses valeurs dans le contrat a essentiellement été relevée dans l'école Dahlia, dans laquelle il existait déjà une culture du travail collaboratif. Toutefois, c'est également dans cette école que les enseignants perçoivent le moins le lien entre le contrat et leur réalité de terrain.

En outre, nous avons également montré que, dans le cas des écoles sous le régime de contrat d'objectifs ordinaire, même si les objectifs d'amélioration sont fixés par la FWB, l'autonomie de décision des équipes éducatives semble maintenue grâce au choix de leurs actions. Cette autonomie est, en revanche, perçue par les enseignants comme davantage cadrée par leur responsabilisation à propos des objectifs d'amélioration, des résultats de l'enquête miroir et des résultats des élèves aux épreuves externes, à l'instar de ce qu'avancent Cattonar et Dupriez (2019). Cela confirme la tension déjà mise en évidence par Maroy (2012) entre une autonomie accrue et une autonomie davantage cadrée. Néanmoins, ce n'est pas le cas de l'école Dahlia (en dispositif d'ajustement) dans laquelle l'autonomie de décision de l'équipe éducative semble réduite.

Aussi, nos résultats montrent que cette autonomie est également perçue par les enseignants interrogés comme davantage contrainte par le contrôle du PR : les enseignants expriment tous le devoir de rendre plus de comptes et de justifier leur travail. Ces résultats sont cohérents avec la tension soulignée par Michiels (2019) entre l'autonomie et la reddition de comptes : d'une part, les contrats d'objectifs laissent aux enseignants une autonomie dans l'analyse de leurs spécificités locales et dans la

définition de leurs objectifs, et d'autre part, ces contrats leur imposent de rendre des comptes vis-à-vis des moyens mobilisés pour atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Ces contraintes sont davantage ressenties dans l'école Dahlia, en dispositif d'ajustement, dans laquelle la responsabilisation des enseignants porte également sur l'utilisation des ressources préconisées par la FWB. Dans cette école, les enseignants ressentent davantage la reddition de comptes qu'ils associent au suivi rapproché du PR.

Par ailleurs, nos résultats montrent que les enseignants ne reconnaissent pas toujours les contrats d'objectifs ou protocole de collaboration comme faisant partie de leur métier. Cette redéfinition des modalités de gestion de leur métier semble amener certains enseignants à considérer ce dispositif comme externe à leur conception du métier enseignant. Certains enseignants disqualifient également la validité des indicateurs quantitatifs mobilisés. Or, selon Verger et Skedsmo (2021), les enseignants seront plus sujets à adopter des stratégies d'évitement s'ils ne croient pas à l'adéquation des instruments de mesure et aux mesures réalisées dans leur école. Cela reste à vérifier dans les écoles qui font partie de l'échantillon de cette recherche.

Ainsi, nous l'avons compris, l'autonomie perçue des équipes éducatives est accrue mais davantage cadrée, ce qui est en cohérence avec ce qu'avance Maroy (2012). Néanmoins, il est possible que d'autres facteurs que le seul contrat d'objectifs puissent interagir avec cette perception, comme la tradition ou non du travail collaboratif, la réflexion collective préexistante ou non dans l'établissement, la présence ou non de valeurs ou de conceptions pédagogiques fortes dans l'équipe, la gestion de l'équipe par la direction ou encore le degré d'implication de l'équipe dans ce dispositif.

2.2. Tensions autour de l'autonomie individuelle

Nous l'avons montré, l'autonomie individuelle de réflexion des enseignants semble être globalement maintenue. À l'instar des travaux de Champy (2012), qui qualifie les contextes professionnels empreints de diversité et de singularités de profession à pratique prudentielle, nos propres résultats soulignent que les enseignants conserveraient une autonomie individuelle de réflexion, notamment lorsque les objectifs du plan de pilotage ne correspondent pas à leur réalité de terrain. Ils justifient le maintien de cette autonomie par le fait que les décisions collectives concernant les objectifs et les actions à pérenniser durant 6 années entravent la possibilité de prendre en compte les situations singulières au sein de leur classe. Dès lors, les résultats montrent que les enseignants interrogés se réfèrent à leur expérience pour réfléchir sur

leurs pratiques et prendre des décisions, ce qui est cohérent avec les travaux de Freidson (cité dans Champy, 2012), pour qu'elles répondent aux besoins de leurs élèves.

De plus, les résultats de notre recherche montrent que seuls les enseignants de l'école Dahlia se sont vu imposer des savoirs de référence professionnels, via des formations notamment, et semblent en avoir ressenti une perte de pouvoir. Cela laisse penser à un cadrage accru de leur autonomie individuelle de réflexion. Selon eux, ce type de savoirs ne s'adapte pas toujours à leur réalité. Néanmoins, contrairement à l'une de nos hypothèses, tous les enseignants de l'école Dahlia ont continué, malgré la valorisation de pratiques pertinentes selon des données issues de la recherche, à s'appuyer sur leurs savoirs d'expérience. Les enseignants continuent donc à jouir d'une autonomie individuelle, car, comme l'indique Champy (2012), les savoirs formels ne suffisent pas à définir leurs pratiques et donc les professionnels font appel à leur expérience. Ainsi, comme l'avait déjà énoncé Dupriez (2015), notre recherche montre que, dans ce contexte, il semble impossible de standardiser ou de prescrire l'acte d'enseigner.

En outre, nos résultats soulignent que le pouvoir individuel des enseignants continue à être présent malgré un renforcement du travail collaboratif : l'argument de liberté pédagogique continue à primer sur les obligations liées au dispositif d'*accountability*. Cela corrobore les propos d'Ingersoll (cité dans Dupriez, 2015), selon lesquels les enseignants disposent d'une large autonomie individuelle au sein de leur classe.

Par ailleurs, nos résultats de recherche montrent qu'il existe une tension autour de l'autonomie morale de certains enseignants. Si certains évoquent une tension entre les valeurs collectives de l'équipe éducative sur lesquelles se sont fondées les actions et leurs valeurs individuelles, d'autres se reconnaissent dans les actions choisies collectivement. En outre, nous avons également montré que les enseignants se plaignent de la tension entre l'objectif poursuivi par la FWB, à leurs yeux la recherche d'un meilleur « rendement » et l'amélioration des résultats, et l'objectif qu'ils poursuivent, à savoir le bien-être des élèves et le développement de compétences qui ne sont pas évaluées dans les épreuves externes. Ces objectifs ne se rejoignent pas, selon les enseignants, qui décident de continuer à poursuivre l'objectif qui leur importe, ce qui montre aussi que leur autonomie individuelle reste grande. Cela confirme l'idée de Coburn (cité dans Verger & Skedsmo, 2021) selon laquelle les enseignants n'apprécient pas une réforme si elle entre, selon eux, en contradiction avec

leurs valeurs professionnelles ou leurs convictions éducatives. Il semble donc que cela témoigne du maintien de l'autonomie individuelle des enseignants. Il existerait néanmoins une tension entre les valeurs défendues par les enseignants et les objectifs de la FWB qu'ils perçoivent, tension possible dans un contexte professionnel empreint d'incertitudes, selon Champy (2012).

Enfin, à l'instar des travaux de Barbana et al. (2020) et de Dupriez (2015), nos résultats soulignent la perte de confiance perçue par les enseignants vis-à-vis de leurs compétences par la FWB. Nos résultats semblent confirmer que les évaluations externes sont d'ailleurs parfois vécues par les enseignants comme une expression de méfiance vis-à-vis de leur travail. Nos résultats montrent que ces évaluations entraînent la responsabilisation des enseignants vis-à-vis des actions à mettre en œuvre. Ces résultats sont cohérents avec les travaux de Michiels (2019) selon lesquels l'accent est mis sur la responsabilisation des enseignants. Ces évaluations entraînent également un sentiment de contrôle de cette mise en œuvre par les pairs, la direction et le PR, comme c'est le cas, notamment pour les enseignants de l'école Iris, dont les résultats des élèves aux évaluations externes servent de contrôle des pratiques enseignantes par la direction. Cela confirme les travaux de Maroy (2013) qui avançait, déjà, qu'à l'incitation à la réflexivité s'ajoutait l'obligation des enseignants à prendre en compte les résultats de leur établissement.

2.3. Tensions autour des savoirs mobilisés par les enseignants

Pour rappel, l'hypothèse qui a guidé cette partie de la recherche est que les contrats d'objectifs génèrent des tensions par rapport aux savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions.

Nos résultats montrent, à l'instar des travaux de Michiels (2019), que, pour prendre leurs décisions, les enseignants s'appuient sur les statistiques de leur école, données par la FWB à propos, notamment, des résultats de leurs élèves aux épreuves externes certificatives. Les nouveaux modes de régulations se basent d'ailleurs, selon Verger et Skedsmo (2021), davantage sur des instruments d'*accountability* fondés sur des performances. Une tension apparaît, car il s'agit d'une nouvelle source de données : ces données peuvent être mises en concurrence avec les savoirs et le jugement des enseignants. Ce sont des données que les enseignants devraient utiliser pour combler la faiblesse de certains apprentissages des élèves, selon le principe nommé *performance-based accountability* par Verger et Skedsmo (2021).

Dans le chapitre 2, nous avons vu qu'un rapport d'extériorité a toujours existé dans la définition des savoirs professionnels des enseignants. Ces savoirs sont, notamment, produits par des chercheurs et/ou des concepteurs de programmes et non par des personnes de terrain (Tardif et al., 1991). Les nouveaux modes de régulation tendent à exacerber ce rapport d'extériorité (Cattonar & Dupriez, 2020). Cependant, nos propres résultats montrent que ces *datas* étant proches des activités professionnelles des enseignants, elles ne semblent pas créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes.

Par ailleurs, nos résultats soulignent, à l'instar des travaux de Verger et Skedsmo (2021), que ces données chiffrées ne paraissent pas suffisantes pour les enseignants, notamment car elles offrent des informations décontextualisées sur l'école et que les enseignants bénéficient d'une marge de manœuvre pour s'approprier et adapter ces politiques basées sur la performance au contexte de leur école, à leurs valeurs professionnelles et leurs convictions éducatives. Les enseignants continuent donc à se référer également à leurs savoirs d'expérience (Freidson, 1970, cité dans Champy, 2012). D'ailleurs, contrairement à nos hypothèses de départ, les savoirs d'expérience ne semblent pas perdre en légitimité pour laisser place aux savoirs issus de la recherche.

De plus, d'autres tensions pourraient à l'avenir émerger dans l'école Dahlia, en dispositif d'ajustement, entre la valorisation de pratiques pertinentes dans un domaine d'apprentissage particulier et le jugement professionnel des enseignants. Cela viendrait confirmer les travaux de Biesta (2010). L'établissement n'a pas encore mis en œuvre cet objectif qui suppose pour l'ensemble de l'équipe éducative une obligation d'utilisation d'un matériel efficient, la valorisation de pratiques efficaces et l'obligation d'utiliser des ressources préconisées par le PR. La mise en œuvre de cet objectif pourrait créer un sentiment de dépossession ou un recours à des références perçues comme illégitimes. Cette situation pourrait entrer en tension avec la logique professionnelle (Maroy & Dutercq, 2017) et la politique de responsabilisation à faibles enjeux (Draelants, 2017), dans laquelle les enseignants sont appréhendés comme des acteurs réflexifs ayant la faculté de réfléchir sur leurs pratiques afin de les réguler et qu'elles répondent aux besoins de leurs élèves (Dupriez, 2015).

3. Limites et perspectives de recherche

Tous les résultats présentés se doivent d'être nuancés par quelques limites rencontrées lors de la réalisation de ce travail de recherche.

Une limite évidente réside dans la taille de l'échantillon. L'échantillon de notre étude de cas multisites ne compte que quatre écoles fondamentales du réseau libre de la FWB, nos résultats ne peuvent donc pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des établissements similaires en Belgique francophone.

Toutefois, notre dispositif de recherche qualitative s'inscrit intrinsèquement dans une visée interprétative et non dans une visée de généralisation. Cela ne remet donc pas en cause la validité interne de notre recherche. Il serait cependant intéressant de reproduire cette recherche en variant certains paramètres de l'échantillon : interroger des établissements en vague deux ou trois de la mise en place des plans de pilotage, s'intéresser à d'autres réseaux, d'autres provinces...

Une autre limite vient du fait que nous ne pouvons pas affirmer que d'autres facteurs n'interagissent pas avec l'effet des dispositifs d'*accountability* sur la professionnalité des enseignants. Il serait, par conséquent, intéressant de s'interroger sur l'interaction réelle entre nos trois domaines de recherche, l'autonomie collective, l'autonomie individuelle et les savoirs mobilisés par les enseignants, et les différents facteurs présents dans l'analyse des résultats : le degré de réflexivité initial des enseignants, l'engagement des enseignants dans le dispositif d'*accountability*, le management des directions et leur type de leadership, la philosophie de l'école et la culture du travail collaboratif.

En termes de perspectives possibles, il nous paraîtrait intéressant, à l'avenir, d'explorer le passage de la formation des enseignants à 4 ans notamment sur les savoirs mobilisés dans le cadre des plans de pilotage. Il serait également intéressant d'investiguer les écoles qui sont passées de leur dispositif d'ajustement au plan de pilotage au bout de 3 ans. Il serait enfin particulièrement intéressant de reproduire cette recherche à la fin de la mise en œuvre du plan de pilotage, au bout de 6 ans, ou de s'intéresser à des écoles ayant été renforcées par l'évaluation intermédiaire et d'autres questionnées suite à cette évaluation.

Conclusion générale

Ce mémoire a traité de la professionnalité des enseignants dans le cadre des contrats d'objectifs, en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous l'avons vu, les nouveaux modes de régulation viennent bousculer la régulation du système scolaire (Maroy, 2008), notamment via des politiques d'*accountability*. Ces changements semblent toucher la professionnalité des enseignants (Cattonar & Dupriez, 2020 ; Maroy & Dutercq, 2017). Dès lors, nous nous sommes posé la question suivante : **Comment la professionnalité enseignante est-elle affectée par la mise en œuvre des dispositifs d'*accountability* ?**

Notre hypothèse centrale est que ces dispositifs génèrent des tensions par rapport à l'autonomie collective des équipes éducatives, à l'autonomie individuelle des enseignants et aux savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mené une étude de cas multisites dans quatre établissements de l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons sélectionné trois établissements sous le régime de contrat d'objectifs ordinaire et une école sous le régime de dispositif d'ajustement. La récolte de données s'est réalisée en deux temps. Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse documentaire, essentiellement à partir des contrats d'objectifs et du protocole de collaboration des écoles. Dans un second temps, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec chaque direction et quatre enseignants de chaque école.

Notre étude de cas multisites a permis de montrer que l'autonomie collective des équipes éducatives, qu'elle soit de réflexion ou de décision, est maintenue ou accrue, mais davantage contrainte, ce qui peut sembler paradoxal et entrer en tension. Néanmoins, les résultats le montrent : la tendance à un renforcement du travail collaboratif fait penser à un accroissement de l'autonomie collective de réflexion, dont le contenu est cadré notamment par les objectifs d'amélioration. Aussi, l'autonomie collective de décision est maintenue grâce au choix des actions laissé à la liberté des équipes éducatives, mais elle est cadrée par la responsabilisation des enseignants dans le dispositif et le contrôle du pouvoir régulateur du travail collaboratif, notamment. Ces cadrages s'expriment encore davantage dans l'école en dispositif d'ajustement.

Cette recherche a également permis de montrer qu'il existe bel et bien une double tension autour de l'autonomie individuelle des enseignants. La première tension se situe entre leur réflexion individuelle et le processus du dispositif d'*accountability*, qui

ne semble pas s'adapter aux situations singulières vécues par les enseignants dans leur pratique. Il est à noter que les enseignants valorisent leurs savoirs d'expérience comme source de réflexion personnelle pour s'adapter à leur public. La seconde tension renvoie à une autonomie individuelle de décision des enseignants maintenue mais davantage cadrée. En effet, leur pouvoir individuel est maintenu dans leur classe : l'argument de la liberté pédagogique continue de primer. Cependant, ce pouvoir est plus cadré par le contrôle du pouvoir régulateur sur leurs pratiques, notamment via l'obligation de rendre des comptes, et par leur responsabilisation vis-à-vis des actions à mettre en œuvre et des objectifs à atteindre.

Enfin, il existe également une tension autour des savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions. Les nouvelles politiques éducatives semblent valoriser les savoirs de référence au détriment des savoirs d'expérience des enseignants. Cependant, selon nos résultats, la tension se situe ailleurs. Les enseignants déplorent que les décisions soient davantage basées sur des *datas* (les résultats des élèves aux épreuves externes et l'enquête miroir) et moins sur leur expérience et les échanges entre pairs. Une tension apparaît, car il s'agit d'une nouvelle source de données qui peut être mise en concurrence avec les savoirs et le jugement des enseignants. Les enseignants devraient utiliser ces données pour combler la faiblesse de certains apprentissages de leurs élèves. Néanmoins, ces données se situent à proximité de leurs activités professionnelles et ne semblent donc pas créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes. Les enseignants continuent, d'ailleurs, de se référer également à leurs savoirs d'expérience.

Bibliographie

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Barbana, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2020). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94108. <https://doi.org/10.1177/1474904119850964>
- Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), 122. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy & Education*, 29(5), 491-503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L’analyse inductive générale : description d’une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & formation*, 35(1), 117132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Buyse, A. (2011). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. In P. Maubant, J. Clénet, & D. Poisson (Éds.), *Débat sur la professionnalisation des enseignants* (pp.267307). Presses de l’Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgw8v.13>

- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, n° 43(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2020). L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : Une étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers du Girsef*, 121.
- Cattonar, B., & Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. *Éducation et Sociétés*, 23, 21-42. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:71133>
- Maroy, C., Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? : Le cas de la communauté française de Belgique. *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, (18). <https://ojs.uclouvain.be/index.php/cahiersgirsef/article/view/21793>
- Cattonar, B. (2015). Recompositions des professionnalités et des territoires du travail éducatif. Dans : Bernard Delvaux éd., *Réfléchir l'école de demain* (pp. 95-112). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.delva.2015.01.0095>
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions* (2^e éd. [mise à jour]). PUF.
- Chatzis, K. (1999). De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction. In Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P., & Zarifian, Ph. (Eds.), *L'autonomie dans les organisations : Quoi de neuf ?* (pp.27-37). L'Harmattan.
- De Keukeleire, M. (2022). Sur le terrain des plans de pilotage. *La Revue Nouvelle*, 9(1), 81-85. <https://doi.org/10.3917/rn.219.0081>

- Delgrange, X. (1999). Analyse juridique de l'élaboration du décret « missions ». In H. Dumont & M. Collin, *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement* (pp.19-78). Presses de l'Université Saint-Louis.
<https://doi.org/10.4000/books.pusl.11781>
- Demilly, L. (2009). Chapitre 2. L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (Éd.), *La gouvernance en éducation* (pp.3352). De Boeck Supérieur.
- Demeuse, M., & Renard, F. (2017). Du contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers les plans de pilotage. *Working papers de l'INAS WP12/2017*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26144.48647>
- Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement: Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 21, 163-180. <https://doi.org/10.3917/es.021.0163>
- Draelants, H. (2017). DUTERCQ Yves & MAROY Christian (dir.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation. Revue française de pédagogie*, 198 | 2017, 111-115.
- Draelants, H., Dupriez, V., & Maroy, C. (2003). *Le système scolaire en Communauté française*. Centre de recherche et d'information socio-politiques – CRISP.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Dupriez, V. (2020). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. [Présentation PowerPoint]. Université catholique de Louvain.
- Dupriez, V., & Cattonar, B. (2020). Entre evidence-based education et jugement professionnel, quel futur pour les enseignants et leurs savoirs? In L. LeVasseur, R. Normand, M. Liu, L. M. Carvalho, & D. A. Oliveira (Éds.), *Les*

- politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée* (pp.153-172). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1h0p0tn>
- Dupriez, V., & Zachary, M.-D. (1998). Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, N° 1611-1612(26), 1. <https://doi.org/10.3917/cris.1611.0001>
- Enthoven, S., Letor, C., & Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : Un couple en tension. *Revue Française De Pédagogie*, (192), 95-108.
- FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles). (2017). *Pacte pour un Enseignement d'excellence. Avis n° 3 du groupe central*. FWB. http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928
- Gather-Thurler, M. et Maulini, O. (2014). *Enseigner un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. ESF
- Grosjean, S., & Michiels, T. (2022). Plans de pilotage : Un levier de réduction des inégalités ? *La Revue Nouvelle*, N° 9(1), 67-73. <https://doi.org/10.3917/rn.219.0067>
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look like and How Can We Get One? *Educational Researcher*, 31(5), 315. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp.740). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.hofst.2009.01.0007>
- Kaufmann, J. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle* (1^{re} éd). Presses universitaires de France.
- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp.289-304). De Boeck Supérieur.
- Le Coadic, R. (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers Internationaux De Sociologie*, n° 121(2), 317-340.
<https://doi.org/10.3917/cis.121.0317>
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés, Journal Article*.
<https://doi.org/10.7202/019471ar>
- Maroy, C. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants ? *Swiss Journal of Educational Research*, 34(1), 59-72. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.1.4875>
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck.
- Maroy, C. (2022). *Approche socio-politique de l'éducation et de la formation*. [Présentation PowerPoint]. Université catholique de Louvain.
- Maroy, C., & Dutercq, Y. (2017). Introduction à la problématique. Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. In Y. Dutercq & C. Maroy (Éds.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp.13-32). De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. & Mangez C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts. In G. Felouzis & S. Hanhart, *Gouverner*

l'éducation par des nombres ? Usages, débats et controverses (pp.53-76). De Boeck

Maroy, C., Mathou, C., & Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *RASE- Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10, 539. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>

Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : L'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 11(Journal Article), 31-58.

Maroy, C. & Voisin A. (2017). Accountability. In van Zanten, A. Rayou, P., *Dictionnaire de l'éducation : 2^e édition* (pp.1-4). Presses Universitaires de France.

Michiels, T. (2019). Plans de pilotage – Essai de réflexivité collective. *Étude de la CGé*. <https://www.changement-egalite.be/Plans-de-pilotage>

Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>

Mons, N., & Durpiez, V. (2010). Les politiques d'accountability : Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche & formation*, 65, 45-59. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.131>

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe* (2nd ed). ESF. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_03.html

- Renault, E. (2013). Autonomie et identité au travail. *Travailler : Revue Internationale De Psychopathologie Et De Psychodynamique Du Travail*, 30(2), 125-145.
<https://doi.org/10.3917/trav.030.0125>
- Souto Lopez, M. S. (2022). Nouvelle gouvernance du Pacte d'excellence : Gage d'équité, de qualité et d'efficacité ? *La Revue Nouvelle*, N° 9(1), 33-42.
<https://doi.org/10.3917/rn.219.0033>
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 5569.
<https://doi.org/10.7202/001785ar>
- Tardif, M., Lessard, C., & Dubet, F. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e édition entièrement revue et augmentée ed.). Dunod.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 167-188. <https://doc.rero.ch/record/17666>
- Véran, J. (2018). L'autonomie de l'établissement : Avec ou contre les enseignants ? Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey (dir.), entretiens Ferdinand Buisson, ENS Éditions, 2017. *Revue Internationale d'Éducation De Sèvres*, 78, 29-31.
<https://doi.org/10.4000/ries.6377>
- Verger, A., & Skedsmo, G. (2021). Enacting accountabilities in education: Exploring new policy contexts and theoretical elaborations. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(3), 391-401.
<https://doi.org/10.1007/s11092-021-09371-x>

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

Textes législatifs

Décret « Code » : Décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. (2019). *Moniteur belge*, 19 septembre.

Décret « Mise en œuvre du plan de pilotage » : Décret relatif à la mise en œuvre du plan de pilotage des établissements scolaires, à l'aide spécifique aux directions dans l'enseignement maternel, primaire et fondamental, ordinaire et spécialisé, et à un encadrement complémentaire en personnel éducatif et administratif dans l'enseignement secondaire spécialisé. (2017). *Moniteur belge*, 24 août.

Décret « Missions » : Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997, modifié en 2018). *Moniteur belge*, 23 septembre.

Décret « Organisation du travail des enseignants » : Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. (2019). *Moniteur belge*, 27 mars.

Annexes

ANNEXE A - GRILLE DE LECTURE POUR L'ANALYSE DOCUMENTAIRE.....	1
ANNEXE B - INTRODUCTION AU GUIDE D'ENTRETIEN	2
ANNEXE C - PREMIÈRE VERSION DU GUIDE D'ENTRETIEN.....	3
ANNEXE D - GUIDE D'ENTRETIEN – VERSION DE L'ECOLE JASMIN	8
ANNEXE E - GUIDE D'ENTRETIEN – VERSION DE L'ECOLE VIOLETTE.....	14
ANNEXE F - GUIDE D'ENTRETIEN – VERSION DE L'ECOLE IRIS.....	20
ANNEXE G - GUIDE D'ENTRETIEN – VERSION DE L'ECOLE DAHLIA (EN DISPOSITIF D'AJUSTEMENT).....	26
ANNEXE H - MATRICE DE CODAGE	33
ANNEXE I - SYNTHÈSE DES RESULTATS DES ETABLISSEMENTS ETUDIES	36

L'objectif de cette recherche est d'étudier la professionnalité des enseignants dans le cadre des nouveaux modes de régulation de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans ce cadre, nous avons étudié l'impact des nouveaux modes de régulation post-bureaucratiques qui viennent bousculer la régulation du système scolaire (Maroy, 2008), notamment via les politiques d'*accountability*. Nous avons vu que ces politiques peuvent constituer une menace à la professionnalité des enseignants (Cattonar & Dupriez, 2020). Cela nous a menées à la question de recherche suivante : comment la professionnalité enseignante est-elle affectée par la mise en œuvre des dispositifs d'*accountability* et en particulier des contrats d'objectifs avec les établissements ?

Notre hypothèse centrale est que ces dispositifs génèrent des tensions par rapport à l'autonomie collective des équipes éducatives, à l'autonomie individuelle des enseignants et aux savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé une étude de cas multisites, dans quatre écoles fondamentales en Fédération Wallonie-Bruxelles : trois en dispositif de plan de pilotage et une en dispositif d'ajustement.

À l'instar des travaux de Maroy (2012), nos résultats montrent qu'il existe bien des tensions autour de l'autonomie des enseignants. Leur autonomie, tant individuelle que collective, est maintenue, voire accrue, notamment par le renforcement du travail collaboratif, mais davantage cadrée par le processus du contrat d'objectifs, par leur responsabilisation vis-à-vis des résultats de leurs élèves et par le contrôle du pouvoir régulateur sur la mise en œuvre des actions. Ce cadrage s'exprime davantage dans l'école en dispositif d'ajustement.

Notre recherche permet également de montrer qu'il existe une tension autour des savoirs mobilisés par les enseignants pour prendre leurs décisions. Les enseignants déplorent que les décisions soient davantage basées sur des *datas* et moins sur leur expérience et les échanges entre pairs, ce qui confirme les travaux de Verger et Skedsmo (2021). Une tension apparaît, car il s'agit d'une nouvelle source de données qui peut être mise en concurrence avec les savoirs et le jugement des enseignants. Néanmoins, ces données se situent à proximité de leurs activités professionnelles et ne semblent donc pas créer un sentiment de dépossession ou le recours à des références perçues comme illégitimes. Aussi, dans un métier qualifié par Champy (2012) de profession à pratique prudentielle, ces données ne paraissent pas suffisantes pour les enseignants. Ils continuent donc de se référer également à leurs savoirs d'expérience (Freidson, 1970, cité dans Champy, 2012).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

École d'éducation et de formation (EDEF)

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