

Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques : « agents de changement » en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Fabienne Renard et Sandrine Lothaire

Numéro 199, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091095ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1091095ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Department of Educational Administration, University of Saskatchewan

ISSN

1207-7798 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Renard, F. & Lothaire, S. (2022). Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques : « agents de changement » en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (199), 89–102.
<https://doi.org/10.7202/1091095ar>

Résumé de l'article

La réforme de la gouvernance du système éducatif belge francophone, au-delà de son impact sur le fonctionnement des établissements et la dynamique collaborative qu'elle encourage, implique, selon Cattonar et Dupriez (2019), la mise en place d'une conception « hybride » de la professionnalité des enseignants, conjuguant certaines caractéristiques d'une logique de professionnalisation et d'autres inhérentes à une logique de reddition de comptes. Cet article s'interroge sur la pertinence d'une transposition de cette conception à d'autres acteurs impliqués dans ces changements : les directions et les conseillers pédagogiques qui les accompagnent. Ainsi, à travers l'analyse d'entretiens semi-directifs (Berthier, 2010), menés auprès de « duos » de directeurs d'établissements et de conseillers pédagogiques, caractérisés par leurs relations professionnelles entretenues avant et après l'arrivée des plans de pilotage, nous analysons la manière dont ces acteurs perçoivent leur professionnalité.

© Fabienne Renard, Sandrine Lothaire, 2022



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

éru
dit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques: "agents de changement" en tension entre logique de professionalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles?

Fabienne Renard & Sandrine Lothaire
Université de Mons – Belgique

Résumé

La réforme de la gouvernance du système éducatif belge francophone, au-delà de son impact sur le fonctionnement des établissements et la dynamique collaborative qu'elle encourage, implique, selon Cattonar et Dupriez (2019), la mise en place d'une conception « hybride » de la professionnalité des enseignants, conjuguant certaines caractéristiques d'une logique de professionnalisation et d'autres inhérentes à une logique de reddition de comptes. Cet article s'interroge sur la pertinence d'une transposition de cette conception à d'autres acteurs impliqués dans ces changements : les directions et les conseillers pédagogiques qui les accompagnent. Ainsi, à travers l'analyse d'entretiens semi-directifs (Berthier, 2010), menés auprès de « duos » de directeurs d'établissements et de conseillers pédagogiques, caractérisés par leurs relations professionnelles entretenues avant et après l'arrivée des plans de pilotage, nous analysons la manière dont ces acteurs perçoivent leur professionnalité.

Mots-clés : réforme de la gouvernance, logique de professionnalisation, reddition de comptes, tension, conseillers pédagogiques

Introduction et contextualisation

En Belgique francophone, le système éducatif est actuellement confronté à une évolution de ses modes de gouvernance, laquelle fait référence aux principes de la nouvelle gestion publique (Bezes *et al.*, 2011) et préconise le développement d'une logique de reddition de comptes (Letor et Garant, 2019). Les changements portent non seulement sur une nouvelle vision de l'École, de ses missions et de sa régulation, mais reflète également une manière novatrice d'appréhender la professionnalité¹ de l'ensemble des professionnels de l'éducation, et leur place dans la régulation du système éducatif (Cattonar et Dupriez, 2019 ; Lothaire, 2021).

Ces mutations paradigmatiques transparaissent largement au sein du nouveau référentiel normatif (Muller, 2000) à l'œuvre depuis 2017 : le Pacte pour un Enseignement d'excellence (ci-après dénommé Pacte). En effet, ce dernier est à l'origine du renforcement de la logique de responsabilisation, tant individuelle que collective, des professionnels de l'éducation (Lothaire, 2021). Dans cette perspective, l'une des premières mesures insufflées consiste dans l'obligation, pour tous les établissements (niveaux fondamental et secondaire), d'élaborer et de mettre en œuvre un plan de pilotage. Celui-ci est construit

¹ La professionnalité peut être considérée comme l'ensemble des « pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession » (Cattonar et Maroy, 2000, p. 25).

en référence à des objectifs généraux assignés à l'ensemble du système scolaire, en cohérence desquels chaque établissement se définit des objectifs spécifiques propres suite à la réalisation d'un état des lieux et d'un diagnostic lui permettant d'identifier ses forces et ses faiblesses. Dans une perspective d'amélioration de ces dernières, le projet contient un ensemble de stratégies et d'actions à activer pour atteindre les objectifs spécifiques définis. Le plan de pilotage, considéré comme le support de la contractualisation entre l'établissement et le pouvoir régulateur², est soumis à l'approbation du pouvoir régulateur, et est évalué régulièrement. De plus, dans le cadre d'un renforcement du principe de reddition de comptes (*accountability*), un processus de suivi rapproché est prévu pour les établissements considérés comme étant défaillants ou de mauvaise volonté et, en dernier ressort, des sanctions³, en termes de réduction, voire de suppression, des moyens de fonctionnement et d'encadrement, peuvent être prononcées (Lothaire, Renard et Duvivier, à paraître).

Cattonar et Dupriez (2019) mettent en exergue que ces politiques éducatives récentes valorisent un modèle de professionnalité des enseignants, qu'ils qualifient d'hybride, porteur de deux visions distinctes : d'une part, une logique de professionnalisation soutenant le maintien d'une autonomie individuelle et collective dans l'activité de travail et, d'autre part, une logique de reddition des comptes légitimant la responsabilisation des professionnels dans un souci d'amélioration de l'efficacité du système éducatif. Dans ce contexte, les enseignants peuvent se retrouver dans une position inconfortable face à l'imposition d'injonctions parfois jugées comme contradictoires. Bien que les missions et prérogatives confiées aux directions et aux conseillers pédagogiques diffèrent de celles caractérisant l'activité enseignante, de notre point de vue, de par le rôle central qu'ils occupent dans la mise en œuvre de ces politiques, cette tension ou, à tout le moins certaines de ses composantes, peuvent également s'observer auprès de ces deux catégories de cadres⁴ du système éducatif. En effet, ces nouveaux modes de gouvernance du système et des établissements scolaires entraînent des changements importants dans la façon de diriger un établissement et placent les directeurs, mais aussi l'ensemble des acteurs impliqués dans le dispositif de contractualisation tels que les conseillers pédagogiques, face à la nécessité de reconsidérer la manière dont ils exercent leur métier (Lothaire, Renard et Duvivier, à paraître). Ainsi, abordant la formation des cadres intermédiaires, Progin (2021) indique que celle-ci est orientée vers le développement de compétences relatives au *management* (opérationnel et stratégique), à la communication ou encore au leadership. Ces compétences font, par ailleurs, écho à celles qui apparaissent dans le décret relatif au statut des directeurs, redéfinissant leurs responsabilités et compétences dans un contexte de pilotage par les résultats (FWB, 2019).

Ainsi, au travers d'entretiens semi-directifs (Berthier, 2010) menés auprès de directions et de conseillers pédagogiques, nous souhaitons approfondir la manière par laquelle ces deux catégories de cadres du système éducatif vivent les évolutions relatives aux modes de gouvernance de l'école et peuvent se trouver « en tension » face aux transformations de leurs missions et prérogatives corollaires aux nouvelles attentes des pouvoirs centraux qui ont misé sur leur rôle d'agents du changement (Tardif et Lessard, 2004) et d'intermédiaires dans la mise en œuvre des réformes.

Cadre conceptuel

Quel(s) rôle(s) pour les directions et les conseillers pédagogiques dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

L'une des caractéristiques de l'évolution des modes de gouvernance du système éducatif belge francophone se rattache à la redéfinition du statut des directions (FWB, 2019). Ainsi, le décret du 14 mars 2019 y relatif réaffirme la place essentielle qu'elles occupent dans la qualité et dans le pilotage du

² L'appellation « pouvoir régulateur » est retenue en Fédération Wallonie-Bruxelles pour désigner l'autorité hiérarchique ou administrative. Le pouvoir régulateur est donc le Parlement, pour ce qui concerne le pouvoir législatif et le ministre responsable de l'enseignement obligatoire ainsi que l'Administration générale de l'enseignement, pour ce qui concerne le pouvoir exécutif.

³ Compte tenu de la mise en œuvre récente du nouveau pilotage du système éducatif, ces sanctions n'ont pas encore été concrètement mises en œuvre. Le Pacte prévoit toutefois que, dans les situations les plus graves, le maintien de la subvention d'un établissement soit subordonné à des mesures radicales à déterminer, telles que la désignation d'un « *manager* de crise » sur proposition du pouvoir organisateur ou, à défaut, de la fédération de pouvoirs organisateurs.

⁴ Par « cadres du système éducatif », nous entendons tous les acteurs rattachés au groupe professionnel enseignant et exerçant une fonction « en dehors de la classe » (directeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs, délégués au contrat d'objectifs, directeurs de zones, etc.).

système éducatif et soutient explicitement la nécessité du développement et de l'affirmation, émanant de leur part, d'un leadership pédagogique indissociable du nouveau cadre de pilotage des établissements. Pour y parvenir, le Pacte souligne le rôle joué par les conseillers pédagogiques, lesquels voient également leurs prérogatives repensées.

Plus exactement, le décret du 28 mars 2019 apporte des modifications au statut des conseillers pédagogiques en précisant les nouvelles missions qui leur sont attribuées. Parmi celles-ci, les deux principales consistent à offrir leur « appui aux écoles pour l'élaboration de leur plan de pilotage et la modification de leur contrat d'objectifs » et à « accompagner et suivre la mise en œuvre du contrat d'objectifs des écoles » (FWB, 2019, p. 2). Dans ce sens, depuis septembre 2017, au sein des différentes Fédérations de pouvoirs organisateurs, une grande part du travail des conseillers pédagogiques consiste à accompagner les directions et les équipes éducatives dans l'élaboration et la mise en œuvre des plans de pilotage et, corollairement, dans le développement du leadership pédagogique que requiert la fonction de chef d'établissement.

Ceci étant, les conseillers pédagogiques demeurent historiquement caractérisés par leur posture d'accompagnement (Paul, 2012) qui consiste à « être avec » et « aller vers » dans le cadre de l'autonomisation de la personne, celle-ci étant le maître d'œuvre de son projet (Charlier et Biémar, 2012 ; Lothaire, Duvivier, et Renard, à paraître). L'évolution des prérogatives se situe donc davantage dans le contenu de l'activité d'accompagnement. En effet, concrètement, si avant la mise en œuvre des travaux du Pacte et l'entrée en vigueur du décret du 28 mars 2019, les conseillers pédagogiques répondaient principalement aux demandes émanant des établissements (accompagnement, par exemple, dans la rédaction du projet d'établissement, dans l'élaboration du plan de formation ou encore dans l'analyse des résultats obtenus aux évaluations externes), depuis lors, leur rôle de soutien et d'accompagnement se manifeste davantage dans le cadre du mécanisme de contractualisation qui lie chaque établissement au pouvoir régulateur. Ces missions indiquent qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, les conseillers pédagogiques sont identifiés comme des agents du changement (Lachaine et Duchesne, 2019), garants de la mise en œuvre des réformes pédagogiques. Ainsi, comme le précise Lessard (2019), la tâche du conseiller pédagogique est de s'assurer que des conditions favorables soient mises en place pour que les acteurs de l'école s'approprient le changement de pratique souhaité de manière engagée et critique.

Entre logique de professionnalisation et logique de reddition de comptes

Les politiques éducatives constituent le reflet de la manière dont le pouvoir régulateur envisage la professionnalité des différents acteurs de l'école ainsi que leur place dans la régulation du système. Dans cette perspective, elles tendent, de manière explicite ou implicite, à (re)définir tant leurs missions et les modalités de leur exercice professionnel que les compétences jugées nécessaires à ce dernier (Cattonar et Dupriez, 2019). Ceci étant, tant en Fédération Wallonie-Bruxelles que dans de nombreux autres pays occidentaux, face à la promotion croissante des modes de gouvernance des systèmes éducatifs inspirés de la nouvelle gestion publique (Maroy, 2021), ces politiques éducatives ne sont pas univoques quant au modèle de professionnalité valorisé. En effet, dans une visée d'amélioration tant de la qualité que de l'efficacité des systèmes éducatifs, elles promeuvent désormais un modèle de professionnalité hybride visant « une plus grande responsabilisation des professionnels par rapport aux résultats de leurs pratiques, tout en soutenant en même temps une plus grande réflexivité, individuelle et collégiale, et un renforcement de leur expertise » (Cattonar et Dupriez, 2019, p. 31).

En associant la voie de la professionnalisation à la voie de la responsabilisation (Lessard, 2006 ; Malet, 2017), ce modèle de professionnalité hybride articule deux logiques divergentes de régulation des pratiques professionnelles : une logique historique de professionnalisation et une logique récente de reddition de comptes (Cattonar et Dupriez, 2018). La première d'entre elles s'inspire du modèle de professionnalisme collégial (Hargreaves, 2000), lequel plaide pour une conception des savoirs professionnels ancrés dans le groupe professionnel (Evetts, 2011) et pour un jugement professionnel construit de manière autonome en réponse aux singularités des situations rencontrées (Cattonar et Dupriez, 2020). Cette voie guide, à ce titre, les objectifs poursuivis par les réformes visant la formation initiale et continue des différents acteurs se côtoyant sur la scène scolaire. Quant à la seconde voie, elle promeut une approche managériale du professionnalisme (Demailly, 1998 ; Sachs, 2001) valorisant un ensemble de qualités telles que l'efficacité, l'adaptabilité, la transparence et la responsabilité. Elle préconise, pour ce faire, une conception des savoirs professionnels construite à l'extérieur des professionnels du terrain,

et tend, de manière explicite ou implicite, à redéfinir les missions confiées, les compétences attendues, les modalités de l'exercice professionnel et la gestion de la carrière dans une optique de responsabilisation (Cattonar et Dupriez, 2019).

Ainsi, les politiques inspirées de la nouvelle gestion publique ne constituent pas un facteur univoque d'affaiblissement des professionnels mais bien, à l'instar des résultats mis en exergue par Bezes et ses collègues (2011) dans d'autres pays et dans d'autres secteurs professionnels, les incitent à la composition de dynamiques professionnelles contrastées. Dans ce contexte, Cattonar et Dupriez (2019) indiquent, dans le cadre de l'étude de l'évolution de la professionnalité des enseignants du terrain, que si ces derniers voient leurs activités de travail davantage encadrées, les cadres du système éducatif voient, quant à eux, leurs prérogatives renforcées. En effet, une élite administrative (s'étendant des directions aux administrateurs centraux du système éducatif) voit son pouvoir consolidé, parallèlement au renforcement d'une élite intellectuelle ou techno-pédagogique (conseillers pédagogiques, chercheurs en sciences de l'éducation, formateurs, etc.) ayant pour tâche de penser le travail enseignant et d'accompagner la conversion et la formation des enseignants au nouveau modèle de professionnalité. Dans ce contexte, en prenant appui sur les évolutions du contenu de l'activité professionnelle engendrées par l'instauration de nouveaux modes de gouvernance éducative, cette recherche se focalisera sur les directions et sur les conseillers pédagogiques en vue d'établir s'ils déclarent se trouver « en tension » face aux transformations de leurs missions.

Méthodologie

Échantillon

Notre échantillon de convenance (Berthier, 2010) est constitué de cinq directions et de cinq conseillers pédagogiques, choisis sur base de la durée de la relation d'accompagnement qui les lie, et issus du réseau officiel subventionné (deux directions et deux conseillers pédagogiques) ou du réseau libre confessionnel (trois directions et trois conseillers pédagogiques)⁵. Rejoignant l'intention de cette recherche, il s'agissait de sélectionner des directions ayant été accompagnées par le même conseiller pédagogique avant et après le début de l'élaboration des plans de pilotage. En outre, bien que notre échantillon soit restreint et ne couvre pas l'ensemble des réseaux d'enseignement se côtoyant sur le territoire éducatif belge francophone, nous avons fait le choix de travailler sur deux réseaux contrastés en termes de prérogatives et d'autonomie professionnelles confiées aux directions.

Entretiens semi-directifs

Dans le cadre de cette recherche et compte tenu des questions qui sous-tendent celle-ci, l'approche privilégiée est une approche qualitative, car nous souhaitons « comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent [...] en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p. 48). Ainsi, comme l'indiquent Kohn et Christiaens (2014), la recherche qualitative permet de développer une vision de la réalité sociale tout en décrivant et en obtenant des explications significatives sur un phénomène. De surcroît, elle permet de traiter des données difficilement quantifiables en ayant recours à une méthode d'analyse souple et davantage inductive (Deslauriers, 1991). Parmi les cinq grandes approches qualitatives dégagées par Creswell (2014), la phénoménologie a retenu notre attention, car notre volonté est de comprendre en profondeur un phénomène de changement vécu par des directeurs et des conseillers pédagogiques. Dans cette perspective, nous avons donc mené des entretiens semi-directifs qui nous semblent être le meilleur moyen de recueillir les données nécessaires afin de traiter notre problématique de recherche.

Afin d'obtenir une compréhension approfondie de l'impact du changement de type de gouvernance sur le quotidien professionnel des directeurs d'établissements et des conseillers pédagogiques, nous avons choisi d'utiliser la méthode des entretiens semi-directifs. Celle-ci vise « à collecter des données en interrogeant les participants en face à face (ou à distance) par des techniques de conversation » (Kohn et Christiaens, 2014, p. 70). Selon Quivy et Van Campenhoutd (2011), les échanges sont caractérisés par une

⁵ Quatre réseaux organisent l'enseignement en Communauté française de Belgique (l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ou Wallonie-Bruxelles Enseignement, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre confessionnel et l'enseignement libre non confessionnel).

faible directivité du chercheur et une volonté de faciliter l'expression des perceptions, les interprétations et les expériences vécues par l'interlocuteur.

Ces entretiens ont ensuite fait l'objet d'une retranscription fidèle afin d'analyser leur contenu et de « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté [...] » (Paillé et Mucchielli, 2006, p. 24).

Grille d'analyse

Notre grille d'analyse s'articule autour des deux logiques de régulation des pratiques des professionnels (Cattonar et Dupriez, 2019). Premièrement, la logique de professionnalisation est appréhendée par l'intermédiaire des indicateurs relatifs au renforcement des compétences professionnelles, à la promotion d'une pratique de type réflexif et collégial, aux échanges entre pairs, à l'analyse collective de situations professionnelles et à l'autonomie du professionnel considéré comme responsable de ses choix qui touchent à la fois, bien qu'en prenant des formes différentes, les directions et les conseillers pédagogiques. Ainsi, une compétence professionnelle commune, renforcée chez ces acteurs, consiste à comprendre et « faire sens » des enjeux de la réforme de la gouvernance. Chez les directions, cette compétence se manifeste dans le cadre de leurs actions visant l'adhésion des enseignants à ce nouveau modèle de pilotage tandis que chez les conseillers pédagogiques, il s'agit d'en comprendre les enjeux dans une visée d'information des directions et des équipes éducatives au sens des changements apportés par la réforme (pilotage par les résultats, renforcement de la place des évaluations externes, etc.).

En second lieu, la logique de reddition de comptes est étudiée à la lumière des indicateurs propres à la valorisation des qualités d'efficacité, d'adaptabilité, de transparence et de responsabilité des professionnels, aux nouvelles formes d'évaluation du travail, à la nouvelle conception des établissements en tant que collectifs autonomes et à l'imputabilité des résultats. Enfin, le développement d'un modèle hybride de professionnalité est approfondi en prenant appui sur des indicateurs relatifs à la plus grande responsabilisation à l'égard des pratiques, à la plus grande réflexivité et au renforcement de l'expertise des professionnels.

Résultats : « quelles logiques de professionnalité ressentis chez ces acteurs ? »

Le résultat de l'analyse de notre corpus est présenté en quatre temps, articulés autour des éléments témoignant d'une logique de professionnalisation ou de reddition de comptes, ressentie par les répondants, et ce, à travers les verbatims qui évoquent la manière dont ils perçoivent : 1) leur développement professionnel ; 2) l'autonomie dont ils disposent dans l'activité de travail ; 3) la responsabilisation accrue de leurs pratiques au regard de la logique de performance mise en œuvre, et 4) le travail collaboratif.

Les éléments qui indiquent la manière dont les répondants perçoivent leur développement professionnel

Les récentes politiques éducatives promeuvent des apprentissages collégiaux se manifestant par des échanges entre pairs ainsi que par une analyse collective des situations professionnelles caractéristiques de la voie de professionnalisation (Dupriez et Cattonar, 2018). Cattonar et Maroy (2000) mettent, en outre, en évidence que cette dernière repose sur la notion de praticien réflexif (Schön, 1983). À cet égard, le Pacte (FWB, 2017) insiste sur le renforcement de cette réflexivité en préconisant le travail en équipe, la participation active de tous les acteurs de l'école au pilotage de celle-ci ainsi que le partage d'expériences. Au regard de cette spécificité, plusieurs conseillers pédagogiques (CP) interrogés indiquent qu'ils se sont développés professionnellement principalement en prenant appui sur l'expérience de leurs collègues et sur les échanges entre pairs : « C'est dans les GT [groupes de travail] que j'ai beaucoup évolué parce que j'ai confronté mon point de vue avec des gens qui n'ont pas du tout le même point de vue que moi » (CP_1). Il semble ainsi que la nouvelle approche, visant à accompagner afin que les établissements puissent élaborer un plan de pilotage, ne les a pas particulièrement mis en tension et que l'analyse collective de situations professionnelles soit encore une pratique à laquelle les conseillers pédagogiques ont recours afin de se développer professionnellement. Dans le même ordre d'idées, un autre conseiller pédagogique ajoute : « Tu le fais, tu regardes tes collègues faire, normalement, tu *débriefes* avec eux donc t'apprends en le faisant [...] » (CP_3). La perception d'une forme de développement professionnel basé sur l'observation d'un collègue plus expérimenté est, à ce titre, également mise en exergue par un troisième

conseiller pédagogique qui souligne : « J'ai pu profiter de l'expérience et de l'expertise des collègues... » (CP_4), confirmant la présence d'échanges entre pairs qui constitue une caractéristique de la logique professionnelle présentée dans notre cadre théorique. Le travail en groupe existe depuis de nombreuses années dans la culture professionnelle des conseillers pédagogiques et ne constitue donc pas une nouvelle forme de professionnalisation chez eux. En revanche, cette modalité semble davantage, dans le contexte de réforme, orientée vers l'élaboration de processus et d'outils d'accompagnement standardisés et moins vers le développement professionnel des conseillers pédagogiques. Ainsi, la « forme » du travail de groupe demeure, mais les objets auxquels il est consacré évoluent.

De leur côté, les directeurs (DE) semblent indiquer avoir compris que leur développement professionnel, considéré dans le cadre de l'accompagnement par les conseillers pédagogiques, soit principalement orienté par les besoins se manifestant dans le cadre de la mise en œuvre des plans de pilotage et non plus en fonction de besoins ou envies variés. Un directeur (DE_3) explique ainsi que l'accompagnement par les conseillers pédagogiques est davantage axé sur le développement du leadership des directeurs. Il détaille que les conseillers pédagogiques les accompagnent en les plaçant à la tête du processus réflexif collectif : « C'est vous le leader pédagogique, c'est vous qui maintenant allez devoir prendre les choses en main ». Bien que le développement du leadership des directeurs ait toujours constitué une des visées de l'action des conseillers pédagogiques, il semble qu'il soit plus explicite et plus marqué depuis l'arrivée des plans de pilotage. Ainsi, un directeur déclare également qu'auparavant, les conseillers pédagogiques se rendaient dans son établissement dans le but d'animer eux-mêmes les journées pédagogiques, tandis qu'à présent, elles font partie de ses prérogatives : « C'est vraiment eux [les conseillers pédagogiques] qui nous motivent et qui nous rappellent notre rôle et qui nous donnent aussi les moyens de remplir au mieux notre rôle » (DE_3). Ces propos mettent en évidence que les nouveaux modes de pilotage ont déplacé les responsabilités liées à l'exercice d'un leadership (pédagogique) vers les directeurs qui sont désormais garants de la gestion pédagogique de leurs équipes, laquelle pouvait, auparavant, être prise en charge par les conseillers pédagogiques. L'endosse de ces nouvelles responsabilités ne s'opère pas systématiquement avec aisance, un conseiller pédagogique mettant en évidence : « C'est un traumatisme dans certains cas, car ils [les directeurs] doivent être acteurs de la formation » (CP_3). Il semble donc que le développement professionnel des directeurs, auquel les conseillers pédagogiques contribuent en les accompagnant, est mis en œuvre afin que ceux-ci assument une certaine forme de responsabilité par rapport aux nouvelles formes d'évaluation de leur travail. Ce développement professionnel est ainsi associé à leur capacité à mener à bien l'élaboration du plan de pilotage et la mise en œuvre du contrat d'objectifs de l'établissement, dont la qualité s'observe à travers la contractualisation du premier et l'évaluation du second au regard de l'atteinte des objectifs fixés par l'équipe éducative.

Un directeur interrogé (DE_1) considère, en revanche, que les nouveaux modes de pilotage n'ont pas bouleversé la manière dont il envisage son développement professionnel :

J'ai toujours visé l'objectif de me développer pour pouvoir mener mon équipe, implémenter les projets [...]. Le plan de pilotage a apporté la structure et l'évaluation. Alors, pas l'évaluation en tant que telle, mais tous les outils qui doivent mener à cette évaluation [...].

Ce directeur explique, en effet, que l'accompagnement dont il bénéficie depuis l'entrée en vigueur des nouveaux modes de pilotage est axé sur les outils de reddition de comptes et d'évaluation qui constituent, certes, un changement important au sein des établissements, mais qu'il perçoit comme constituant un fil conducteur au service de son pilotage. Ces propos peuvent, ainsi, de notre point de vue, révéler la manière dont le modèle hybride relatif à la professionnalité des directeurs se met en place. En effet, il semble que le nouveau modèle de pilotage renforce leur expertise et les responsabilise à l'égard des pratiques qu'ils mettent en œuvre ; celles-ci étant, dans un tel contexte, « mesurables » au regard des résultats produits.

Ceci étant, un autre directeur déclare, quant à lui, s'être trouvé en difficulté dans le cadre d'un accompagnement plus « cadré », basé sur des outils et un processus standardisés : « Notre conseiller pédagogique n'a pas toujours eu facile avec mon équipe, comme c'est une équipe qui [...] n'aime pas se retrouver enfermée dans un carcan quelconque [...] Parce qu'il fallait qu'on réponde à un certain schéma du réseau [...] » (DE_2). Ceci peut illustrer la difficulté, pour les acteurs du terrain à être confrontés à des « savoirs », ici des processus « d'élaboration du plan de pilotage », qui sont produits à l'extérieur

du segment du groupe professionnel propre aux enseignants travaillant « en classe ». Ces processus et outils ont, en effet, à l'arrivée des nouveaux modes de pilotage, été construits par les cellules de soutien et d'accompagnement des différents réseaux, avec l'aide de la société de consultance McKinsey, dont la présence dans le système éducatif a été vivement critiquée, notamment par les syndicats, mettant en exergue l'intrusion du monde de l'entreprise dans celui de l'école. Ce contexte peut également être à l'origine de tensions vécues par les directions entre, d'une part, l'obligation de rendre des comptes au pouvoir régulateur en contractualisant un ensemble d'objectifs dont l'atteinte ne peut s'opérer que collectivement et, d'autre part, les réticences de (certains membres de) l'équipe éducative à prendre part aux nouveaux principes de pilotage qu'ils jugent comme étant à l'origine d'évolutions tant organisationnelles que professionnelles peu désirables.

Cattonar et Dupriez (2019) soutiennent, en outre, que les politiques éducatives s'appuient également sur la formation initiale et continue, considérant celle-ci comme un levier à leur mise en œuvre et au développement professionnel des acteurs de l'enseignement impliqués. Dans ce sens, plusieurs conseillers pédagogiques ont mentionné que différents dispositifs de formation continue avaient largement contribué à leur développement professionnel : « Il y a eu la fameuse formation au *coaching*-là, ça c'est quand même un gros moment de formation de ma carrière » (CP_5) ; « C'est avec la posture de coach qu'on a appris » (CP_4). Pour un directeur interrogé, les objectifs poursuivis lors de ses formations n'ont pas été impactés par la réforme : « j'ai toujours visé l'objectif de me développer pour pouvoir [...] implémenter les projets et assurer une continuité donc vraiment nourrir l'équipe et qu'on soit tous sur la même longueur d'onde » (DE_1). Il semble ainsi que cet aspect (la formation) de son quotidien n'ait pas évolué tandis que pour l'un de ses collègues, l'accompagnement par les conseillers pédagogiques nécessite que ces derniers, davantage qu'auparavant (dans le cadre de sujets pédagogiques par exemple), « maîtrisent beaucoup de choses et disposent de ressources » (DE_5). Cette direction semble ainsi considérer que les conseillers pédagogiques doivent, en plus de leur rôle d'accompagnement (*avancer à côté de*), disposer d'excellentes connaissances en ce qui concerne la réforme, mais aussi être en mesure de fournir aux directions des outils efficaces et pertinents.

Les éléments qui indiquent la manière dont les répondants perçoivent leur autonomie dans l'activité de travail

La voie de la professionnalisation incite, par ailleurs, le professionnel à être responsable de ses choix pédagogiques tout en bénéficiant d'une autonomie conséquente dans l'activité de travail (Dupriez et Cattonar, 2018). Comme l'indique l'Avis n°3 du Pacte, « La logique de responsabilisation implique plus d'autonomie pour les acteurs dans le cadre des responsabilités qui sont les leurs, mais aussi une dynamique collective plus forte autour d'objectifs et d'un pilotage renforcé [...] » (FWB, 2007, p. 112). Néanmoins, cette autonomie « est davantage cadrée et leur légitimité doit s'appuyer aussi sur leur capacité à performer, sur leurs compétences » (Dupriez et Cattonar, 2018, p. 8). Au regard de cette caractéristique, les conseillers pédagogiques ont exposé les changements vécus dans leur pratique professionnelle depuis l'arrivée des nouveaux principes de pilotage. Ainsi, évoquant la manière dont les choses se déroulaient auparavant, l'un d'eux déclare :

« On ne va pas faire les trucs standardisés, ça ne marche pas [...] les gens se réapproprient [les outils] et c'est tant mieux [...] » (CP_4). Un autre indique que, même dans ce « nouveau » contexte, il s'agit surtout d'une « visée de développement professionnel personnel à long terme [pour les directeurs] » (CP_1).

Par contre, dans le cadre de l'accompagnement des directeurs en vue de l'élaboration du plan de pilotage, les propos de plusieurs conseillers pédagogiques convergent. Ils confient avoir le sentiment de bénéficier de beaucoup moins d'autonomie que préalablement et de devoir appliquer des processus standardisés :

« On fait finalement de la standardisation. On a des processus standardisés [...] Je trouve que l'autonomie, elle est quand même restreinte [...] » (CP_4). Un autre ajoute qu'il a le sentiment de bénéficier de « Beaucoup moins de liberté... en termes de contenus... j'ai de moins en

moins le sentiment d'être autonome... j'ai de plus en plus l'impression qu'on, qu'on me dise ce que je dois faire et comment je dois le faire » (CP_5).

Ces propos illustrent ainsi, de notre point de vue, le passage d'une autonomie des professionnels, responsables de leurs choix (logique professionnelle) à la mise en œuvre de pratiques plus standardisées et moins ancrées dans une autonomie leur permettant d'exprimer leur créativité au service de l'accompagnement des directeurs, dont le développement professionnel devient un enjeu au service d'un système guidé par des mécanismes de reddition de comptes.

Un conseiller pédagogique nuance toutefois les constats qui précèdent, en indiquant que « notre expertise n'est pas dans les contenus, mais dans le questionnement et dans le fait de faire émerger leurs réponses » (CP_3). De ce fait, il considère que son intervention auprès des directeurs relève bien de l'accompagnement et moins d'une posture de consultance, comme peuvent l'indiquer ses collègues. En revanche, un conseiller pédagogique, à travers ses propos, indique que la posture d'accompagnement a cédé, en partie, sa place à la formation : « Pour pouvoir donner les formations, c'est la même chose que lorsque vous donnez un cours, vous devez maîtriser la matière avant d'aller la transmettre aux autres donc évidemment, il faut s'appropriier le sujet que vous allez présenter » (CP_4).

En revanche, du côté des directeurs, évoquant le dispositif de contractualisation, trois d'entre eux déclarent bénéficier de plus d'autonomie qu'auparavant, bien que celle-ci soit cadrée : « Il [le pouvoir régulateur] nous laisse de l'autonomie tout en vérifiant qu'on fait bien ce qu'on doit faire » (DE_3). Un autre directeur ajoute : « Quand on travaille, il faut avoir des objectifs, on sait où on doit arriver, mais l'autonomie, on l'a, on peut gérer comme on l'entend, mais il faut atteindre ces objectifs-là » (DE_5). Sa perception rejoint ainsi celle de l'un de ses collègues qui déclare que « L'autonomie, elle est extraordinaire parce que finalement, c'est nous qui choisissons ce qu'on a envie de faire [...] On a cette liberté extraordinaire [...] » (DE_4).

De surcroît, l'un d'entre eux affirme avoir le sentiment d'être plus libre et d'avoir plus d'autonomie dans ses décisions depuis l'arrivée du plan de pilotage, tout en étant à présent tenu d'exercer un leadership renforcé :

On est plus libre d'avancer comme on veut tout en devant suivre le plan de pilotage [...] le plan de pilotage nous donne beaucoup de liberté et favorise un peu cette autonomie. Les inspecteurs sont partis. On se sent un peu moins inspecté, et on [le pouvoir régulateur] nous a clairement dit : c'est maintenant vous le leader pédagogique dans les classes [...] (DE_3).

Ces éléments semblent indiquer que les conseillers pédagogiques ressentent davantage de tensions par rapport à la logique de reddition de comptes que les directeurs qu'ils accompagnent. Ces derniers disent se sentir plus libres de déployer leur leadership (pédagogique) au service des objectifs spécifiques, fixés collectivement qu'auparavant, lorsqu'une forme de contrôle du travail pédagogique des enseignants était opérée par les services de l'inspection. De ce fait, ils ont conscience et se réjouissent de pouvoir exercer, eux-mêmes, la supervision de ce travail au sein des classes, bien que ces nouvelles prérogatives constituent une charge de travail supplémentaire et requièrent un investissement important. Les conseillers pédagogiques, quant à eux, identifient deux tendances se manifestant depuis la mise en œuvre du nouveau modèle de gouvernance. D'une part, une diminution de leur autonomie, et donc de leur créativité, à la suite de la production, au sein des réseaux d'enseignement, de processus standardisés. D'autre part, lorsqu'ils s'interrogent sur les limites de leur responsabilité face à l'approbation des plans de pilotage, une tension, d'intensité variable, au sujet du rôle à jouer dans le dispositif de contractualisation.

Les éléments qui indiquent la manière dont les répondants perçoivent la responsabilisation accrue de leurs pratiques

Nous avons indiqué, précédemment, que les directeurs interrogés ne semblent pas se sentir « en tension » entre une logique de professionnalisation et une logique de reddition de comptes, puisqu'ils estiment même, unanimement, qu'ils bénéficient de plus d'autonomie qu'auparavant. Ainsi, selon Cattonar et Dupriez (2019), la logique de reddition de comptes promeut une responsabilisation accrue des personnels éducatifs à l'égard des résultats de leur établissement et, plus largement, du

système éducatif dans son ensemble. Un directeur déclare cependant se sentir davantage « contrôlé » et devoir rendre des comptes, mais en y associant une connotation positive : « Il faut rendre des comptes et qu'il y ait quand même des résultats [...] c'est normal qu'on nous demande des comptes » (DE_3). Dans le même ordre d'idées, l'un de ses collègues reconnaît la légitimité de la logique de reddition de comptes, indiquant le lien entre le contrat qui lie l'établissement au pouvoir régulateur et les subventions dont il bénéficie : « on reçoit un salaire, c'est tout à fait normal qu'on doive aussi rendre des comptes » (DE_5). Il précise, en outre, que cette logique place davantage les enseignants en difficulté que lui-même :

À partir du moment où on signe un contrat, on nous surveille, on nous fait signer des documents [...] on va venir surveiller notre travail et ce qui est tout à fait normal aussi [...] c'est normal d'être surveillé quand on travaille (DE_5)

Ceci étant les enseignants qu'il côtoie appréhendent cette contractualisation de manière plus méfiante, considérant qu'elle découle du fait que le pouvoir régulateur « n'a pas confiance en ce qu'on fait et parce que, toute façon, on va venir surveiller notre travail ».

Par ailleurs, certains conseillers pédagogiques semblent ressentir que leur rôle évolue vers un rôle de « garant » de ce que les directions accomplissent au niveau du plan de pilotage, remettant ainsi en question, de leur point de vue, leur posture d'accompagnement : « On est plus dans une logique d'agent [...] rappeler à quelqu'un qu'il a fait son auto-évaluation, c'est plus du tout dans l'accompagnement » (CP_1). Ces déclarations ne rejoignent, en effet, pas la définition de la posture d'accompagnement qui implique de ne pas se substituer à autrui et, par conséquent, de ne pas penser, dire ou faire à la place de la personne accompagnée (Paul, 2012). Un autre conseiller pédagogique ajoute, dans ce sens, qu'« ils [les directeurs] auraient tendance à se reposer sur nous [...] on est quand même facilitateur » (CP_3).

Il semble que l'un d'entre eux ne se sente pas davantage en difficulté par rapport à l'approbation du plan de pilotage par le délégué au contrat d'objectif (DCO)⁶ : « Je n'estime pas être responsable de l'élaboration de leur plan de pilotage, mais, effectivement, quand on sait que c'est une école qu'on a accompagnée et qu'il y a une recommandation [...] » (CP_5). L'un de ses collègues déclare, quant à lui, que, lorsqu'il constate qu'un établissement prend une décision, dans le cadre de l'élaboration du plan de pilotage qui, de son point de vue, risque d'entraîner une recommandation de la part du DCO :

j'enverrai un *mail* au directeur après en disant : j'avais repéré que, dans votre école, au niveau des épreuves externes, il y a un problème [...] votre équipe éducative a décidé de ne pas en tenir compte, mais je vous signale quand même que le DCO peut réagir et peut-être que lors de votre rencontre avec le DCO, il vous demandera [de justifier ce choix] et il se pourrait que votre plan de pilotage ne passe pas (CP_4).

Cette perception n'est toutefois pas unanimement partagée, un conseiller pédagogique déclarant se détacher de cette « pression » : « À la limite, moi, je m'en fous que leur plan de pilotage passe ou pas. Moi, j'ai fait mon job ; si eux ont fait leur job, le plan passera (CP_2).

Nous constatons également que les conseillers pédagogiques, à l'instar des directeurs, considèrent la logique de reddition de comptes comme légitime, laquelle se matérialise par le contrat qui lie les réseaux d'enseignement au pouvoir régulateur : « l'organisme qui nous paie est en droit de nous demander des comptes et de vérifier que nous faisons notre travail correctement » (CP_5). L'un de ses homologues ajoute qu'il est normal de « rendre des comptes au niveau de mes prestations » (CP_2), considérant, en effet, qu'« il doit y avoir une certaine forme de contrôle, c'est tout à fait légitime et en aucun cas, on ne perd de liberté professionnelle ». Ainsi, la tension qu'ils peuvent ressentir par rapport à la logique de reddition de comptes a davantage trait à l'affaiblissement de leur autonomie dans l'activité de travail, entendue comme leur capacité à imaginer les dispositifs et les outils les plus pertinents pour accompagner les directeurs, qu'au fait qu'ils soient à présent tenus de justifier, auprès de leur réseau

⁶ Lors de l'analyse des plans de pilotage, en vue de la contractualisation de ceux-ci en contrats d'objectifs, les délégués au contrat d'objectifs (DCO) veillent à la cohérence générale des objectifs spécifiques que se fixe l'école, au regard de sa situation de départ, et par rapport aux objectifs d'amélioration du système éducatif. Dans le cas où des incohérences sont constatées, le DCO formule des recommandations et les établissements bénéficient d'un délai leur permettant d'apporter les modifications nécessaires à leur plan de pilotage.

d'enseignement et, indirectement, du pouvoir régulateur, de la manière dont leur action découle des subventions permettant leur engagement en tant que conseiller pédagogique.

Les éléments qui indiquent la manière dont les répondants perçoivent l'injonction au travail collectif

Dans le cadre des travaux du Pacte, il apparaît que la direction doit davantage endosser un rôle de pilote pédagogique et d'encadrement de son équipe éducative. À cet égard, elle doit développer les forces individuelles et collectives, encourager la formation (initiale et continue) et gérer les carrières du personnel (Cattonar et Dupriez, 2019). Dans cette perspective, les directions révèlent travailler davantage de manière collégiale avec leur équipe éducative :

J'ai senti mon rôle évoluer aussi, les enseignants sont venus vers moi en tant que personne-ressource [...] Là, je suis repassé en tant que gestionnaire complet de mes équipes, je délègue et j'apporte des petites choses qui vont leur permettre, eux, de réfléchir (DE_1).

Un autre directeur considère ainsi que le fait de « s'asseoir, écrire, réfléchir ensemble, collaborer » confère, selon lui, au plan de pilotage, le statut d'un « bel outil, mais qui appartient à l'équipe » et qu'il implique de « pouvoir faire confiance aux gens » (DE_4).

De plus, dans ce contexte, il semble, selon les propos des directions, que leur fonction soit davantage tournée vers une collaboration avec l'équipe éducative et qu'ils aient un rôle déterminant dans les choix pédagogiques de leur établissement : « Il [le développement professionnel de l'équipe et de la direction] est passé de l'individuel au collectif [...] le plan de pilotage a introduit cette notion de travailler ensemble » (DE_1).

Du côté des conseillers pédagogiques, le travail collaboratif entre pairs semble être une évidence, *a fortiori*, lors de l'arrivée des plans de pilotage, pour lesquels ils ont dû adapter leur accompagnement : « j'ai énormément appris de mes collègues de co-développement [...] c'est vraiment du co-développement terrain » (CP_3). Un autre conseiller indique qu'il a « pu profiter de l'expérience et l'expertise des collègues de Bruxelles, de Liège » (CP_4) alors qu'auparavant, ceux-ci collaboraient principalement au sein de la zone géographique à laquelle ils sont affectés.

Discussion et limites

Cette analyse nous a permis d'approfondir la manière par laquelle ces deux catégories de cadres du système éducatif vivent les évolutions relatives aux modes de gouvernance de l'école et peuvent se trouver « en tension » face aux transformations de leurs missions et prérogatives corollaires aux nouvelles attentes du pouvoir régulateur. L'analyse des verbatims nous permet de mettre en exergue que les conseillers pédagogiques déclarent davantage se sentir « en tension » que les directions face à ces évolutions.

Parmi les éléments saillants dégagés des entretiens menés auprès des conseillers pédagogiques, nous identifions une tendance au renforcement de leurs compétences professionnelles. Celui-ci s'oriente vers un dispositif de formation axé sur le renforcement de leur expertise et est envisagé à la lumière de l'accroissement d'échanges entre pairs et de temps de co-développement (partage de pratiques, analyse collective de situations professionnelles, etc.). Plusieurs conseillers pédagogiques ont mentionné les formations continues vécues ces dernières années, dans le but de parfaire leur expertise dans le développement du leadership des directions. Ces formations ciblées et relativement intensives (huit journées de formation et des temps de supervision) leur ont permis d'accroître leurs compétences d'accompagnement / de *coaching*, poursuivant l'intention du système éducatif

le nouveau cadre d'autonomie et de responsabilisation suppose que le leadership du directeur puisse être favorisé et/ou renforcé. En effet, le leadership du chef d'établissement a un impact important sur la dynamique positive ou négative d'une équipe pédagogique, et par voie de conséquence, sur les résultats des élèves (FWB, 2017, p. 16).

En revanche, l'analyse des verbatims des conseillers pédagogiques semble également indiquer que si les dispositifs de développement professionnel (échanges entre pairs, analyse de pratiques, etc.)

demeurent, ils s'accompagnent, de manière accrue, de processus plus formels et standardisés, orientés par le pilotage par les résultats.

De surcroît, les conseillers pédagogiques, à l'exception de l'un d'eux, indiquent ressentir une certaine forme de « pression » quant à l'accompagnement à l'élaboration des plans de pilotage. Bien que certains d'entre eux déclarent ne pas recevoir, de la part de leur hiérarchie, d'injonction à l'obligation de résultat, ils semblent ressentir une certaine responsabilité quant à la « qualité » des plans de pilotage élaborés en partie grâce à l'accompagnement apporté. Plusieurs d'entre eux semblent déplorer la standardisation de leur travail, à travers des processus leur laissant moins d'autonomie en ce sens qu'ils sont communs à l'ensemble des cellules de conseil et de soutien, contrairement à ce qu'ils faisaient auparavant, lorsqu'ils étaient amenés à répondre à des demandes spécifiques et variées, davantage orientées vers le développement de compétences pédagogiques chez les enseignants. Dans cette perspective, les conseillers pédagogiques interviennent davantage auprès des directions, en les outillant afin qu'ils soient en mesure, à leur tour, d'accompagner leur équipe dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre du plan de pilotage. Il semble, en revanche, que les directions appréhendent de manière positive le dispositif de contractualisation, le considérant comme un levier à l'exercice d'un leadership pédagogique et à la mobilisation de l'équipe éducative, grâce à une ligne de conduite claire et au regard de laquelle tous les membres de l'équipe sont responsabilisés.

Comme indiqué précédemment, la grille qui nous a permis d'analyser les verbatims des répondants s'articulait autour des caractéristiques des logiques professionnelles, de reddition de comptes et du modèle hybride qui leur emprunte certaines caractéristiques. Parmi celles-ci, nous avons principalement mis en évidence, chez les directeurs et/ou les conseillers pédagogiques, la présence, dans leur discours, d'éléments en lien avec l'autonomie dont ils disposent et la responsabilisation quant à leurs pratiques au regard d'une logique de performance. Nous avons, dans une moindre mesure, identifié la manière dont leur travail collaboratif est impacté par les nouveaux modes de gouvernance. Bien que, du côté des directeurs, il semble que ceux-ci aient favorisé l'émergence d'une réflexivité accrue de leur part et de la part des membres des équipes éducatives, aucun élément n'indique que les conseillers pédagogiques aient constaté des changements dans la manière dont la réflexivité a pu évoluer dans un tel contexte. Certains conseillers pédagogiques évoquent, en effet, la présence de cette réflexivité tant lorsqu'ils mentionnent leur travail avant l'arrivée des nouveaux modes de pilotage que lorsqu'ils évoquent celui-ci à l'aune de leurs actions au service de l'élaboration des plans de pilotage / mise en œuvre des contrats d'objectifs.

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons également appréhender les changements, perçus par les directions, quant à l'accompagnement par les conseillers pédagogiques. Ces derniers ont ainsi ressenti que leur action avait évolué dans le contexte de mise en œuvre des nouveaux principes de pilotage, notamment à travers le passage d'une logique d'accompagnement individuel à un accompagnement collectif des directions, dans une optique de rationalisation de leur action. Cette approche « managériale » de leur action, orientée vers une plus grande efficacité des cellules de soutien et d'accompagnement, peut notamment expliquer la réduction des moments durant lesquels les conseillers pédagogiques ont l'occasion d'échanger entre pairs pouvant prendre la forme d'analyses collectives de situations professionnelles, qu'ils vivent de plus en plus de manière individuelle, dans un souci d'efficacité.

Parmi les limites inhérentes à notre recherche, la principale se rattache, de notre point de vue, d'une part, à la taille de l'échantillon (constitué de cinq directions et de cinq conseillers pédagogiques) et, d'autre part, au fait que celui-ci ne représente que deux des quatre réseaux d'enseignement se côtoyant en Belgique francophone. De plus, notre analyse ne tient pas compte d'éléments relatifs au contexte et aux modalités d'accompagnement différentes mises en œuvre dans chacun des réseaux.

Conclusion

Selon Cattonar et Dupriez (2019), les modifications relatives à la professionnalité et envisagées par le pouvoir régulateur dans le contexte de la réforme actuelle (Pacte) touchent tous les acteurs de l'école, et, par conséquent, les directions et les conseillers pédagogiques. Cette conception semble se confirmer à travers notre recherche. Il apparaît, à ce titre, que la tension, constituant l'hypothèse principale de notre recherche, entre la logique de professionnalisation et la logique de reddition de comptes, touche davantage les conseillers pédagogiques que les directions. Ainsi, le passage d'une logique de demande, permettant aux directions de faire appel aux conseillers pédagogiques afin de bénéficier d'un accompagnement « sur mesure », répondant à des préoccupations et besoins spécifiques et variés, à une logique d'offre,

essentiellement axée sur l'accompagnement à l'élaboration des plans de pilotage, semble placer cette catégorie de professionnels en tension. Bien que leur discours ne mentionne pas une quelconque pression, explicite, de la part de leur hiérarchie, le fait qu'ils déclarent « subir » une standardisation des processus et une orientation, presque exclusive, de leur action vers l'élaboration des plans de pilotage, peut correspondre à une tension entre l'ADN de leur métier (accompagner le projet personnel de chaque direction) et les exigences « *top down* » leur attribuant une mission précise, au service de la mise en œuvre des nouveaux principes de pilotage des établissements.

Dans un contexte de pilotage orienté par une logique de reddition de comptes, le risque de « déprofessionnalisation » des enseignants (Cattonar et Dupriez, 2020 ; Wittorski et Roquet, 2013) peut être souligné, considérant que cette évolution remet en cause leur autonomie professionnelle en raison du renforcement des cadrages et des contrôles de leurs pratiques. Ce phénomène trouve également son origine dans la définition des savoirs professionnels des enseignants par des experts externes, correspondant, dans le contexte de notre recherche, au fait que des processus et des outils standardisés ne relèvent plus de l'autonomie de chaque conseiller pédagogique, mais soient envisagés de manière commune à tous les conseillers, pouvant, par ailleurs, être élaborés par des consultants externes. Cette inflexion de la nature prudentielle (Champy, 2009) du travail enseignant trouve, en effet, écho dans le discours tenu par certains conseillers pédagogiques, qui indiquent également une dépossession de leur pouvoir sur la teneur de leur travail. Ainsi, ils déclarent mettre en œuvre des dispositifs et outils standardisés dans le cadre de leurs accompagnements, lesquels peuvent contribuer à renforcer leur expertise, au niveau du « contenu » et des processus, mais réduisent, *a contrario*, leur sentiment de bénéficier d'une certaine autonomie quant aux choix qu'ils posent. Du côté des directions, comme l'indique Progin (2019), les attentes qui pèsent sur elles (contexte de reddition de comptes, exigences accrues, etc.) peuvent générer des tensions, notamment parce que le système a, à la fois, plus d'exigences à leur égard et exerce un contrôle moins visible, en leur transférant la responsabilité d'exercer les régulations de contrôle, autrefois prises en charge par une inspection externe aux établissements.

Pour conclure, cette recherche ouvre plusieurs perspectives quant au développement professionnel des conseillers pédagogiques et à leur formation initiale. En effet, de la même manière que les directions, ceux-ci sont amenés à démontrer de nouvelles compétences, en cohérence avec leurs nouveaux objets de travail, mais pour lesquelles aucune formation initiale, bien que prévue dans les textes légaux, n'est actuellement mise en œuvre. Nos conclusions interrogent également la légitimité des conseillers pédagogiques, au regard de laquelle les travaux de Draelants (2007) indiquent qu'ils doivent se placer « comme un pair davantage qu'un expert » (p. 5) dans le but d'assurer leur légitimité professionnelle. En effet, dans le contexte actuel de changement des modes de gouvernance, la posture « classique » d'accompagnement ne suffit plus à l'exercice du métier de conseiller pédagogique qui nécessite un renforcement de son expertise à plusieurs égards. En ce sens, nous pensons que cette légitimité peut également passer par un renforcement de leur formation initiale leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires, non pas quant à leur posture et démarche d'accompagnement, mais davantage par rapport aux aspects légaux (rôle des différents acteurs) et techniques (nouveaux principes de pilotage des établissements) de la réforme.

Bibliographie

- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F., et Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du Travail*, 53(3), 293-348.
- Cattonar, B. et 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*, 43, 25-39.
- Cattonar, B. et Dupriez, V. (2020). *L'évolution de la profession enseignante vue par les acteurs syndicaux : étude de cas en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Les cahiers du GIRSEF. Université de Louvain-la-Neuve.
- Cattonar, B. et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *Éducation et Sociétés*, 6, 21-42.

- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charlier, É. et Biemar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design : Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique. *Lien social et Politiques*, (40), 17–24. <https://doi.org/10.7202/005087ar>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient : une question de légitimation pour le conseiller pédagogique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38 (1), 163-182.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58.
- Dupriez, V., et Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*, 249-264.
- Evetts, J. (2011). A New Professionalism? Challenges and Opportunities. *Current Sociology - CURR SOCIOLOG*, 59, 406-422.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2007). Décret du 02 février 2007 relatif au statut des directeurs et des directrices. *Moniteur belge*, 15-05-2007.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2019). Décret du 28 mars 2019 relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement. *Moniteur belge*, 09-10-2019.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2017). Avis n° 3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflète et perspectives de la vie économique, Tome LIII (4)*, 67-82.
- Lachaine, C. et Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625–645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>
- Lessard, C. (2006). La “gouvernance” de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18, 181-201.
- Lessard, C. (2019). Préface. Dans S. Guillemette, I. Vachon et D. Guertin. *Référentiel de l'agir compétent en conseilance pédagogique. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Les Éditions JFD.
- Letor, C. et Garant, M. (2019). En Belgique francophone, le jeu s'anime en milieu de terrain : directions et cadres intermédiaires dans la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. In L. Progin, R. Etienne et G. Pelletier, *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement* (pp. 29-46). Bruxelles : De Boeck.
- Lothaire, S. (2021). *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Étude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants*. Université catholique de Louvain. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences politiques et sociales.
- Lothaire, S., Renard, F. et Duvivier, V. (à paraître). L'accompagnement dans un contexte de réforme de la gouvernance et de pilotage par les résultats : facteurs favorables à l'accès au réel de l'activité des directeurs. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*.

- Malet, R. (2017). Du développement professionnel à l'établissement-formateur : une nouvelle ère de l'imputabilité dans l'enseignement ? Dans : Yves Dutercoq éd., *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 143-157). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Maroy, C. (2002). Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 41-50.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et sociétés*, 40.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : sociologie de la mise en œuvre d'une politique néolibérale*. Québec, Presses de l'Université Laval, 295 p.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Sciences Politiques*, 50 (2), 189-207.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 3(3), 13-20.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e éd.). Dunod.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes, *Journal of Education Policy*, 16, 2, 149-161.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines* (2e éd.). Saint-Nicolas, QC : Presses de l'Université Laval.
- Wittorski, R. et Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens con-substantiels. *Recherche et Formation*, 72, 71-88.