LIÈGE université Library

https://lib.uliege.be https://matheo.uliege.be

Comment les directions d'établissements d'enseignement fondamental, du réseau communal de la Province de Liège, accompagnent-elles leurs équipes éducatives dans la mise en place et le suivi du plan de pilotage ?

Auteur : Schoumaker, Johanna
Promoteur(s) : Voisin, Annelise
Faculté : þÿ F a c u l t é d e P s y c h o l o g i e , L o g o p é d i e e t S c i e n c e s d e l E d u c a t i o n
Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement
Année académique : 2025-2026
URI/URL : http://hdl.handle.net/2268.2/27468

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

LIÈGE université
Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Comment les directions d'établissements d'enseignement fondamental, du réseau communal de la Province de Liège, accompagnent-elles leurs équipes éducatives dans la mise en place et le suivi du plan de pilotage ?

Sous la direction de Madame Voisin Annelise

Sous la supervision de Madame Ritacco Amélie

Mémoire présenté par **SCHOUMAKER Johanna** et

VERMEIRE Marceline

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Education,

finalité spécialisée en enseignement

Année académique 2025 - 2026

Remerciements

La réalisation de ce mémoire marque l'aboutissement d'un travail exigeant, mené en étroite collaboration tout au long de ces deux dernières années. A ce titre, nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude aux personnes qui nous ont accompagnées et soutenues dans ce projet.

Nous adressons tout d'abord nos sincères remerciements à notre promotrice, Madame Annelise Voisin, pour la confiance qu'elle nous a accordée et la qualité de son accompagnement. Sa disponibilité, la pertinence de ses remarques et la rigueur de ses conseils méthodologiques nous ont permis de structurer notre réflexion et de mener ce travail à bien dans les meilleures conditions.

Nous remercions également Madame Ritacco pour la qualité et la précision de ses feedbacks. Ses observations constructives nous ont permis d'approfondir notre analyse et d'améliorer la cohérence de notre travail. Son regard attentif a constitué un appui précieux dans la finalisation de ce mémoire.

Nous adressons également nos sincères remerciements aux différentes directions ayant accepté de participer à cette recherche.

Nous exprimons par ailleurs notre reconnaissance à l'ensemble des lecteurs de ce mémoire pour le temps et l'attention qu'ils lui accorderont. Leur lecture attentive et leurs éventuelles observations contribueront à enrichir la réflexion menée dans ce travail.

Les remerciements présentés ci-dessous sont exprimés à titre individuel par Schoumaker Johanna.

À titre personnel, je tiens à remercier mon épouse, Anaïs Gomez Garcia, pour son soutien constant tout au long de ces quatre années d'études. Sa patience, sa compréhension, son engagement et ses encouragements ont été essentiels dans la poursuite et l'aboutissement de ce parcours.

Je souhaite également remercier mes beaux-parents pour leur soutien sincère et leurs encouragements durant ces années. Leur présence et leur appui ont représenté une aide précieuse.

Enfin, j'adresse mes remerciements à mon meilleur ami, Arnaud Roquet, pour ses conseils avisés et toujours constructifs. Il a su, avec justesse, me faire entendre ce dont j'avais besoin au moment opportun, contribuant ainsi à nourrir ma réflexion et à maintenir ma motivation.

Les remerciements qui suivent sont exprimés à titre individuel par Vermeire Marceline.

A titre personnel, je souhaite remercier mon conjoint, Pascal Delhoune, pour son soutien, sa patience et sa confiance témoignés tout au long de ces années d'études.

Je remercie également mes deux fils, Thomas et Sam pour leurs encouragements, leur affection et la fierté qu'ils m'ont exprimée, qui ont constitué une source de motivation essentielle.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à toutes les personnes qui ont cru en moi et m'ont encouragée à mener ce projet à son terme.

Note liminaire

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, nous avons eu recours à l'intelligence artificielle, en particulier à ChatGPT, développé par OpenAI. Cet outil nous a essentiellement servi à reformuler certaines phrases, à corriger des erreurs orthographiques ou syntaxiques. Il nous a également accompagnées dans des recherches ponctuelles. Nous n'avons pas donné à ces outils d'intelligence artificielle des verbatims ou autres contenus permettant d'identifier les participants.

Nous souhaitons souligner que l'intégralité des idées, de l'analyse et de la structure de ce mémoire nous appartient. L'intelligence artificielle n'a été utilisée qu'à titre d'assistance linguistique et rédactionnelle, comme support d'écriture. Nous avons conservé une démarche critique face à ses propositions, que nous avons systématiquement relues, adaptées ou écartées selon leur pertinence.

Cette utilisation s'inscrit dans une volonté de transparence et de rigueur, en avec les pratiques actuelles d'écriture à l'ère du numérique.

Sommaire

1. Liste des abréviations 7
2. Introduction 8
3. Revue de la littérature 10
3.1. Les réformes éducatives dans le contexte international : vers une gouvernance par les résultats 10
3.2. La traduction de ces dynamiques dans le contexte belge francophone 12
3.3. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence 13
3.3.1. Vers un pilotage par les résultats : la reddition de comptes en Fédération Wallonie-Bruxelles 14
3.4. Plan de pilotage 15
3.4.1. Définition et objectifs 15
3.4.2. De la conception des plans de pilotage vers le contrat d'objectifs 16
3.4.3. Processus d'évaluation 16
3.4.4. Sur le terrain 17
3.4.5. L'appropriation des outils de gestion 17
3.5. Les formes de leadership scolaire et leur rôle dans la mise en œuvre du plan de pilotage 18
3.5.1. Leadership transformationnel 19
3.5.2. Leadership pédagogique 20
3.5.3. Leadership distribué 21
3.6. Synthèse de la littérature 22
4. Méthodologie 23
4.1. Le type d'étude 24
4.2. Profil des participants et processus de recrutement 24
4.3. Instruments de récoltes de données 27
4.4. Limites méthodologiques et posture réflexive 28
4.5. Méthode d'analyse 29
5. Présentation des résultats 30
5.1. Axe 1 : Rapport au plan de pilotage et conditions de mise en œuvre 30
5.1.1. Conditions de co-construction du plan 31
5.1.2. Représentations du plan de pilotage 32
5.1.3. Modalités de transmission du plan de pilotage 34
5.1.4. Impact du plan sur les pratiques de direction 35
5.1.5. Appui sur les données institutionnelles 36

5.2. Axe 2 : Accompagnement, mobilisation et coordination des équipes 38
5.2.1. Posture d'accompagnement 38
5.2.2. Auto-positionnement du style de leadership 40
5.2.3. Stratégies de facilitation 41
5.2.4. Organisation et régulation du travail collectif 42
5.2.5. Difficultés de maintien de l'engagement collectif 45
5.3. Axe 3 : Conditions organisationnelles et institutionnelles de l'accompagnement 47
5.3.1. Contraintes organisationnelles dans la coordination et la collaboration de l'équipe 47
5.3.2. Surcharge administrative 48
5.3.3. Temporalité et obligation institutionnelle 49
5.3.4. Formation, soutien et accompagnement institutionnels 50
6. Discussion 52
6.1. Le rapport au plan de pilotage : entre prescription et appropriation 52
6.2. L'accompagnement des équipes : un leadership « pluriel » au service de la mise en œuvre et du suivi du plan de pilotage 54
6.3. Les conditions organisationnelles et institutionnelles : une accountability hybride à l'épreuve du terrain 57
7. Limites et perspectives 60
8. Conclusion 62
9. Bibliographie 64
10. Annexes 70
10.1. Document de la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) 70
10.2. Canevas d'entretien 71
10.3. Arbre thématique 80
10.4. Journal de bord / Retour réflexif 81
10.4.1. Journal de bord de Schoumaker Johanna 81
10.4.2. Retour réflexif sur la démarche de recherche de Vermeire Marceline 85
10.5. Document d'utilisation de l'intelligence artificielle 89
10.6. Document de répartitions des tâches 91

1. Liste des abréviations

Sigle	Signification
CEB	Certificat d'Études de Base
CECP	Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
COPI	Comité de pilotage
CPMS	Centre Psycho-Médicosocial
CSA	Conseiller au Soutien et à l'Accompagnement
DCO	Délégué au Contrat d'Objectifs
ESDC	Entretien Semi-Directif Centré
FAPEO	Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
GAR	Gestion Axée sur les Résultats
IFC	Institut de la Formation en cours de Carrière
NPM	New Public Management
OASE	Objectifs d'Amélioration du Système Éducatif
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

2. Introduction

Au cours des dernières décennies, les systèmes éducatifs ont été confrontés à des transformations profondes qui ont progressivement redéfini leurs modes de fonctionnement et leurs mécanismes de régulation. Confrontés à des attentes croissantes en matière de qualité, d'équité et d'efficacité, ils sont désormais invités à démontrer leur capacité à garantir la réussite de tous les élèves, tout en veillant à une utilisation plus efficiente des ressources publiques. Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus large de modernisation de l'action publique, observable dans de nombreux systèmes éducatifs et marqué par l'émergence de nouvelles formes de gouvernance et de régulation (Maroy, 2004).

Dans de nombreux pays, ces transformations se sont traduites par des réformes visant à renforcer la responsabilité des établissements scolaires et à améliorer leurs performances. Comme le souligne Maroy (2004), ces évolutions s'inscrivent largement dans l'influence du New *Public Management,* qui introduit dans le secteur éducatif des logiques de pilotage par les résultats d'évaluation des performances et de reddition des comptes.

Ce mode de régulation, souvent désigné sous le terme d'« accountability », repose sur l'idée que les acteurs éducatifs - établissements, directions et enseignants – doivent pouvoir rendre compte des résultats obtenus. Concrètement, il se traduit par la mise en place de différents instruments : référentiels curriculaires, objectifs mesurables, évaluations externes standardisées, dispositifs de suivi ou encore mécanismes de contractualisation (Yerly & Maroy, 2017).

Toutefois, l'accountability ne se déploie pas de manière uniforme selon les contextes nationaux. Certains systèmes privilégient des formes dites « dures », associant les résultats obtenus à des mécanismes de sanctions ou de récompenses. D'autres adoptent des approches plus réflexives et plus souples, fondées davantage sur l'autoévaluation, la confiance institutionnelle et l'engagement professionnel des acteurs (Maroy & Voisin, 2014).

C'est dans ce contexte international d'évolution des modes de régulation que s'inscrit la réforme de la gouvernance scolaire engagée en Belgique francophone à travers le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, lancé en 2015. Cette réforme constitue un tournant important dans la gouvernance du système éducatif, en introduisant des dispositifs structurés de pilotage par les résultats dans un système historiquement caractérisé par une régulation relativement souple (Barbana et al., 2020 ; Cattonar & Dupriez, 2019).

Au cœur de ce nouveau dispositif, les directions d'établissements occupent une place centrale. Elles sont désormais chargées d'élaborer, de mettre en œuvre et d'assurer le suivi du plan de pilotage, devenu un outil stratégique majeur au sein des écoles. Comme le soulignent Renard et Lothaire (2022), ce plan repose sur un diagnostic des forces et faiblesses de l'établissement et vise à définir

des objectifs d'amélioration en cohérence avec les priorités du système éducatif. Il constitue ainsi un instrument d'articulation entre autonomie locale et cadre institutionnel commun.

Cette évolution contribue à transformer la posture professionnelle des directions. Leur rôle ne se limite plus à des fonctions administratives ou organisationnelles ; il englobe désormais des missions de pilotage pédagogique, d'accompagnement du changement et de mobilisation des équipes éducatives (Lothaire et al., 2023).

Dans ce contexte, la question du leadership apparaît comme un enjeu central.

Si le terme de leadership renvoie étymologiquement à l'idée de « conduire » ou de « donner forme » (Pelletier, 2018), il ne se réduit pas à l'exercice d'une autorité individuelle. Dans le champ éducatif, il est davantage envisagé comme un processus social et collectif reposant sur l'engagement partagé des acteurs de l'organisation scolaire (Gather Thurler et al.,2015). Le leadership se construit ainsi à travers des dynamiques de collaboration, de coordination et de responsabilisation des membres de la communauté éducative.

La littérature distingue plusieurs formes de leadership susceptibles d'éclairer l'action des directions d'établissements. Le leadership transformationnel met en avant la capacité à susciter l'engagement et à impulser des changements profonds au sein des organisations (Labelle & Jacquin, 2018). Le leadership pédagogique se centre davantage sur l'accompagnement et l'amélioration des pratiques d'enseignement (Murier et al., 2025). Enfin, le leadership distribué valorise le partage des responsabilités et la mobilisation des compétences au sein de l'organisation scolaire (Piot & Kelchtermans, 2014). Ces approches, complémentaires, offrent des cadres d'analyse pertinents pour comprendre la manière dont les directions exercent leurs nouvelles responsabilités.

Dans ce contexte de transformation des modes de gouvernance scolaire, les directions d'établissements se trouvent au cœur des dynamiques de changement. Leur capacité à mobiliser les équipes éducatives, à donner du sens aux objectifs institutionnels et à accompagner les pratiques professionnelles devient déterminante pour la mise en œuvre des réformes.

Dès lors, une question centrale se pose : comment ces directions traduisent-elles concrètement ces nouvelles responsabilités dans l'accompagnement de leurs équipes éducatives ?

Ce mémoire propose d'explorer la problématique suivante :

Comment les directions d'établissements d'enseignement fondamental, du réseau communal de la Province de Liège, accompagnent-elles leurs équipes éducatives dans la mise en place et le suivi du plan de pilotage ?

Afin d'y répondre, cette recherche poursuit deux objectifs principaux. Le premier consiste à analyser le leadership exercé par les directions, en identifiant les styles mobilisés, dans la mesure où les données recueillies le permettront, ainsi que les actions concrètes mises en œuvre pour soutenir et mobiliser les équipes éducatives. Le second vise à mettre en évidence les leviers et les obstacles

rencontrés dans cette mission de soutien et de mobilisation des équipes, afin de mieux comprendre les conditions susceptibles de faciliter ou de freiner l'accompagnement du changement au sein des établissements scolaires.

Pour répondre à cette problématique, le mémoire s'articule en plusieurs parties complémentaires qui progressent du cadre général vers l'investigation empirique.

Une première mise en contexte présente le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et ses effets sur la gouvernance scolaire ainsi que sur l'évolution du rôle des directions d'établissements permettant de situer la recherche dans son ancrage politique et organisationnel.

Cette contextualisation est ensuite prolongée par une revue de la littérature mobilisant les concepts de gouvernance par les résultats, de pilotage, de reddition de comptes, d'autonomie et de leadership scolaire qui construit le cadre d'analyse guidant l'interprétation des données.

La démarche méthodologique est ensuite précisée : fondée sur une approche qualitative et des entretiens semi-directifs menés auprès de directions d'écoles fondamentales communales de la Province de Liège, elle explicite les choix opérés ainsi que les modalités de recueil et d'analyse des données.

Le cœur du travail réside dans l'analyse et la discussion des résultats, qui met en perspective les principaux enseignements de l'étude au regard du cadre théorique et des enjeux identifiés. Cette partie éclaire concrètement la manière dont les directions s'approprient les outils de pilotage et les logiques de responsabilité qui redéfinissent aujourd'hui la gouvernance des écoles. Notre mémoire se referme ensuite sur une réflexion critique portant sur les limites de la recherche et ses perspectives, avant de proposer une conclusion qui synthétise les apports essentiels.

3. Revue de la littérature

3.1. Les réformes éducatives dans le contexte international : vers une gouvernance par les résultats

Pour mieux cerner les enjeux de cette recherche, il est essentiel de situer les transformations du système éducatif belge francophone dans un contexte international plus large, marqué par une évolution profonde des modes de régulation. Ce chapitre vise ainsi à poser les bases théoriques permettant de comprendre comment ces transformations redéfinissent le rôle des directions d'établissements, en particulier dans l'accompagnement de leurs équipes.

Depuis plusieurs décennies, les systèmes éducatifs sont engagés dans un mouvement de réformes visant à répondre à des exigences accrues de qualité, d'équité et d'efficacité. Dans ce contexte, un

nouveau modèle de gestion publique s'est progressivement imposé : le *New Public Management* (NPM). Apparu dans les années 1980 dans les pays anglo-saxons, ce modèle repose sur une logique de performance et de de responsabilisation ainsi que sur le recours à des indicateurs chiffrés. Appliqué au champ éducatif, le NPM transforme en profondeur les modes de gouvernance : il ne s'agit plus uniquement de prescrire des normes, mais de fixer des objectifs, de mesurer les résultats et de responsabiliser les acteurs quant à leur atteinte (Renard et al., 2021).

Cette évolution s'accompagne du développement d'une gouvernance par les résultats, fondée sur un équilibre entre autonomie des acteurs locaux et évaluation centralisée. Les comparaisons internationales ont alors constitué un levier important de diffusion de cette nouvelle conception du pilotage éducatif. Sous l'impulsion d'organisations internationales, en particulier l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), mises en œuvre depuis 2000, ont renforcé la culture de l'évaluation en fournissant des indicateurs permettant de comparer les performances des systèmes éducatifs et d'orienter les politiques publiques (Maroy, 2004).

Toutefois, comme le soulignent Barbana et al. (2020), l'accountability ne constitue pas un modèle homogène ; elle se décline selon des formes variées, plus ou moins contraignantes.

Maroy et Voisin (2014) identifient quatre logiques d'accountability, qui se distinguent par leur manière d'articuler contrôle, autonomie et conception de l'acteur. La logique dite « dure », que l'on retrouve principalement dans les pays anglo-saxons comme le Texas ou l'Angleterre, repose sur un alignement fort des outils et des enjeux élevés : les performances scolaires y sont directement associées à des mesures incitatives ou punitives, telles que des sanctions financières, des effets sur les carrières ou des classements publics. La logique néo-bureaucratique, illustrée notamment par le cas québécois, privilégie également des dispositifs externes et un alignement fort des outils, mais avec des enjeux plus modérés, dans une logique de reddition de comptes hiérarchique et bureaucratique sans sanctions contraignantes. La logique réflexive, observable en Ecosse ou en Ontario, combine quant à elle des dispositifs externes et une mobilisation des dispositions internes des acteurs : elle repose sur une conception de l'acteur réflexif, capable de s'auto-évaluer et d'améliorer ses pratiques dans le cadre de processus d'accompagnement soutenus. Enfin, la logique dite « douce » historiquement dominante en Belgique francophone, repose avant tout sur les dispositions internes des acteurs locaux et un alignement plus lâche des outils. Elle privilégie une régulation par la réflexivité professionnelle et le soutien, dans une perspective d'amélioration continue plutôt que de sanction.

Cependant, ces modèles ne sont pas sans effets sur les pratiques professionnelles. Plusieurs travaux montrent que les formes d'accountability les plus prescriptives peuvent engendrer des tensions, voire des phénomènes de standardisation ou de réduction des pratiques pédagogiques tandis

que les approches plus réflexives nécessitent un fort engagement des acteurs et des conditions organisationnelles favorables pour être effectives. Ces constats soulignent que les instruments de pilotage ne produisent pas mécaniquement les effets attendus, mais dépendent largement de la manière dont ils sont appropriés localement (Mons & Dupriez, 2010).

Ces formes d'accountability ne se limitent pas à des dispositifs techniques : elles portent une charge normative que les acteurs peuvent accepter ou contester. Cette dimension apparaît clairement dans les travaux consacrés à la Gestion Axée sur les Résultats (GAR). Développée notamment au Québec, cette politique constitue une déclinaison, dans un autre système éducatif, des logiques de pilotage par les résultats évoquées précédemment. Etudiant le cas québécois, Maroy, Voisin et leurs collègues (2022) montrent que les directions d'établissements adhèrent pour l'essentiel au dispositif et à ses outils, qu'elles jugent susceptibles d'améliorer les résultats de leur école, cette adhésion reposant sur l'alliance entre un leadership pédagogique et transformationnel des directions et le développement du professionnalisme des enseignants. L'adhésion aux finalités d'une telle politique ne se confond toutefois pas avec l'acceptation inconditionnelle de ses instruments : les acteurs peuvent en reconnaître les objectifs tout en questionnant la légitimité de certains de ses outils ou de ses effets.

3.2. La traduction de ces dynamiques dans le contexte belge francophone

Dans la continuité des évolutions internationales présentées précédemment, il convient d'examiner comment ces nouvelles formes de gouvernance éducative, fondées sur la responsabilisation et le pilotage par les résultats, se traduisent dans le contexte spécifique de la Belgique francophone.

Dès le début des années 2000, les premières enquêtes PISA ont joué un rôle déterminant dans la mise à l'agenda des réformes éducatives en Belgique francophone.

Leurs résultats ont mis en évidence les faiblesses structurelles du système éducatif, révélant une très forte dispersion des performances entre élèves et faisant de ce système l'un des plus inégalitaires parmi les pays de l'OCDE (Bricteux et al., 2020).

Face à ces constats, l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'enseignement s'est progressivement imposée comme une priorité politique. Des réformes en profondeur ont été engagées, s'inscrivant dans les dynamiques internationales de gouvernance éducative promues notamment par l'OCDE et fondées sur la reddition de comptes et le pilotage par les résultats. (Renard & Demeuse, 2017).

C'est dans ce contexte que s'inscrit l'adoption du Décret Missions en 1997, première réponse législative visant à réformer la gouvernance scolaire. Antérieur aux premières enquêtes PISA, ce

décret définit quatre missions fondamentales pour l'enseignement obligatoire : développer la confiance en soi et l'épanouissement personnel, permettre l'appropriation de savoirs et de compétences, former des citoyens responsables et garantir à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 24 juillet 1997, 1997).

Pour concrétiser ces finalités, le Décret Missions introduit plusieurs outils structurants tels que les socles de compétences, fixant les apprentissages attendus à différentes étapes de la scolarité, et le projet d'établissement, construit de manière participative (Souto Lopez, 2020).

Toutefois, ce décret présente des limites importantes. Le système éducatif belge francophone demeure caractérisé par une forte décentralisation, une grande diversité de réseaux et un principe constitutionnel de libre choix des écoles, qui limitent l'instauration d'un modèle de gouvernance centralisée fondée sur les résultats (Draelants et al., 2011). Aucun dispositif de contractualisation formelle n'est instauré et les évaluations externes restent peu développées (Maroy & Mangez, 2011). Ce mode de régulation a ainsi été qualifié de « composite » ou « hybride » (Maroy, 2004), combinant des éléments issus de la gouvernance bureaucratique, professionnelle et du marché.

Le Décret Mission pose ainsi les premières bases d'un pilotage par objectifs sans pour autant instaurer une gouvernance par les résultats pleinement aboutie (Renard et al., 2021).

C'est dans la continuité de cette première dynamique de réforme et face aux limites du Décret Missions que s'inscrit l'élaboration du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

3.3. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, lancé en 2015, ne constitue pas une rupture soudaine avec le Décret Missions, mais constitue l'aboutissement d'un processus progressif de centralisation du pilotage du système éducatif belge francophone, amorcé à la fin des années 1990 (Souto Lopez, 2020).

Entre le Décret Missions et le Pacte, plusieurs initiatives ont en effet contribué à renforcer progressivement ce pilotage. La création d'une Commission de pilotage du système éducatif en 2002 a introduit une logique d'évaluation centralisée, fondée sur des indicateurs de performance communs à l'ensemble des réseaux. C'est ensuite le Contrat pour l'Ecole, adopté en 2005 qui marque une étape décisive en introduisant véritablement un pilotage par les résultats à l'échelle du système. Il définit une stratégie globale visant à améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité de l'enseignement et ouvre la voie à une série de réformes structurantes parmi lesquelles on trouve la généralisation des épreuves externes communes et la réforme de l'inspection (Souto Lopez, 2020).

C'est dans la continuité de cette dynamique de réforme que s'inscrit le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Issu d'un processus participatif réunissant l'ensemble des acteurs de

l'enseignement, il ambitionne une transformation structurelle du système scolaire, fondée sur l'amélioration conjointe de la qualité, de l'équité et de l'efficacité (Renard & Demeuse, 2017). Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence consacre une nouvelle forme de gouvernance reposant sur la contractualisation entre Fédération Wallonie-Bruxelles et les établissements scolaires, tout en renforçant l'autonomie locale de ces derniers (Souto Lopez, 2020).

Pour soutenir cette ambition, le Pacte s'articule autour de cinq axes stratégiques parmi lesquels on retrouve : le renforcement des apprentissages, l'augmentation de l'autonomie et le leadership des acteurs de l'éducation, la valorisation des parcours qualifiants, la promotion de l'inclusion et de la lutte contre l'échec scolaire, ainsi que la garantie d'une école de qualité adaptée aux besoins de chaque enfant (FWB, 2017). Le deuxième axe stratégique apparaît particulièrement central dans le cadre de cette recherche, dans la mesure où il met explicitement l'accent sur la capacité des directions à exercer un leadership pédagogique et à accompagner les équipes éducatives dans une dynamique de changement.

C'est dans cette perspective que s'inscrit l'introduction du plan de pilotage, rendu obligatoire pour l'ensemble des établissements à partir du 1er septembre 2018. Outil central de cette réforme, il permet aux établissements de définir leurs priorités, de mobiliser collectivement leurs ressources et de mettre en œuvre des stratégies adaptées à leurs réalités locales, dans une logique d'amélioration continue visant à garantir une plus grande équité et efficacité du système éducatif (Renard & Demeuse, 2017).

La mise en œuvre du plan de pilotage implique dès lors une transformation des pratiques professionnelles, en particulier pour les directions, désormais chargées de fédérer les acteurs autour d'un projet commun (Renard & Lothaire, 2022). Ce déplacement du rôle des directions invite à examiner plus en détail les logiques de pilotage et de responsabilisation qui sous-tendent ces évolutions

3.3.1. Vers un pilotage par les résultats : la reddition de comptes en Fédération Wallonie-Bruxelles

Dans le contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la réforme portée par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence introduit une évolution significative des modalités de reddition de comptes. Plusieurs travaux mettent en évidence que les dispositifs mis en place s'inscrivent dans une logique combinant différentes formes d'accountability (Barbana et al., 2020 ; Renard et al., 2021).

Historiquement caractérisé par une accountability de type "douce", reposant avant tout sur les dispositions internes des acteurs et une régulation peu contraignante (Maroy & Voisin, 2014), le système éducatif belge francophone évolue avec le Pacte vers une forme plus hybride. D'une part, il continue de valoriser l'autonomie des établissements et encourage le développement de démarches internes d'autoévaluation. D'autre part, il s'accompagne désormais de mécanismes de suivi externe

reposant sur des indicateurs de performance et des références communes, ainsi que de mesures correctives en cas de résultats insuffisants (Barbana et al., 2020 ; Renard & Demeuse, 2017 ; Renard et al., 2021).

Dans ce cadre, les évaluations externes occupent une place importante. Elles peuvent être mobilisées à la fois comme outils d'information sur les performances des élèves et comme supports pour orienter les actions des établissements vers une amélioration continue de leurs pratiques (Bricteux et al., 2020 ; Mons & Dupriez, 2010). C'est précisément en ce sens que le couplage entre la mesure des résultats des élèves et la responsabilisation des établissements constitue une caractéristique centrale du modèle mis en place en FWB.

Cette évolution peut ainsi être interprétée comme un passage progressif d'une accountability "douce" vers une forme hybride, articulant autonomie, accompagnement et exigences accrues en matière de résultats (Renard et al., 2021). C'est précisément dans ce cadre que s'inscrit le plan de pilotage, outil central du Pacte, qui concrétise cette nouvelle logique de responsabilisation des établissements et redéfinit le rôle des directions d'établissements dans la mise en œuvre des politiques éducatives.

3.4. Plan de pilotage

C'est dans ce cadre renouvelé de gouvernance que s'inscrit le plan de pilotage, dispositif central du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Conçu pour permettre aux établissements de traduire les orientations institutionnelles dans leurs réalités locales, il constitue le lien opérationnel entre les ambitions systémiques du Pacte et les pratiques quotidiennes des équipes éducatives, en plaçant les directions au cœur de sa mise en œuvre (Renard & Lothaire, 2022 ; Souto Lopez, 2020).

Avant d'examiner les modalités concrètes de cette mise en œuvre, il convient d'en préciser la définition et les objectifs.

3.4.1. Définition et objectifs

Le plan de pilotage peut être défini comme l'adaptation par chaque établissement scolaire des objectifs fixés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, en tenant compte de ses spécificités locales (Renard & Lothaire, 2022). Il vise à améliorer la qualité de l'enseignement, à réduire les inégalités et à favoriser la réussite de tous, tout en offrant aux écoles une autonomie encadrée pour développer des stratégies adaptées (De Keukeleire, 2022).

Présenté comme un levier d'innovation et de réflexion collective, il est conçu pour engager l'ensemble de l'équipe éducative dans une analyse des forces et des faiblesses de l'établissement en

cohérence avec les priorités stratégiques du Pacte (Renard & Demeuse, 2017 ; Souto Lopez, 2020). Sa valeur repose théoriquement sur la capacité des acteurs à le concevoir et à mettre en œuvre collectivement, dans une démarche de progrès continu articulant dynamiques locales et ambitions systémiques (FWB, s.d. ; Renard et al., 2021)

Sur le plan légal, le plan de pilotage s'appuie sur l'article 67 du Décret Missions et se concrétise, une fois validé, en un contrat d'objectifs conclu pour une durée de six ans. (Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 24 juillet 1997, 1997).

3.4.2. De la conception des plans de pilotage vers le contrat d'objectifs

Au-delà de son cadre légal, le plan de pilotage repose sur un processus d'élaboration structuré et participatif. Sa conception doit en effet se faire de manière collective, impliquant l'équipe éducative, les parents, les élèves et les membres du Centre Psycho-Médicosocial (CPMS) (FWB, s.d.).

Selon le Code de l'Enseignement (Décret du 3 mai 2019, 2019), cette démarche suit un processus en trois étapes complémentaires. La première consiste en un état des lieux de l'établissement, fondé à la fois sur des indicateurs quantitatifs, tels que les taux de décrochage et de réussite, et sur des données qualitatives issues des enquêtes miroir. La deuxième porte sur la définition d'objectifs précis et quantifiables, alignés avec les Objectifs d'Amélioration du Système Éducatif (OASE), en nombre limité pour concentrer les efforts et faciliter leur atteinte (FWB, 2017 ; Souto Lopez, 2020). La troisième concerne l'élaboration de stratégies et d'actions concrètes, en cohérence avec les priorités fixées par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2019), et accompagnées d'indicateurs d'impact et de cibles claires.

Une fois rédigé, le plan est soumis à la validation du conseil de participation, des instances locales de concertation et du Pouvoir organisateur, avant d'être analysé et contractualisé par le Délégué au Contrat d'Objectifs (DCO) (De Keukeleire, 2022 ; Souto Lopez, 2020).

3.4.3. Processus d'évaluation

Dans la continuité de cette logique de planification, le plan de pilotage s'inscrit dans un processus d'évaluation structuré selon deux volets complémentaires. D'une part, chaque établissement réalise une évaluation interne annuelle, permettant de suivre la mise en œuvre des actions prévues et d'ajuster les stratégies sans modifier les objectifs initiaux (De Keukeleire, 2022 ; Souto Lopez, 2020). D'autre part, une évaluation externe est conduite par le DCO et se déroule en deux temps. Après trois années d'application, une évaluation intermédiaire est réalisée, incluant des entretiens avec la communauté

éducative et la rédaction d'un rapport externe contenant des recommandations et des propositions d'adaptation du contrat d'objectifs si nécessaire (FWB, 2022).

Au terme du cycle de six ans, le DCO procède à une évaluation finale visant à dresser un nouveau diagnostic de l'école et à enclencher un nouveau cycle de planification. Si certains objectifs n'ont pas été atteints dans le délai imparti, cette évaluation peut déboucher sur un suivi renforcé de l'établissement (Cattonar & Dupriez, 2019 ; FWB, 2017).

3.4.4. Sur le terrain

Au-delà de ces dimensions formelles et procédurales, la mise en œuvre du plan de pilotage se traduit concrètement dans les pratiques des acteurs de terrain. Le plan de pilotage engage les équipes éducatives dans une posture réflexive et collaborative, influençant leur identité professionnelle et renforçant la coordination des actions en faveur de l'égalité et de la qualité (De Keukeleire, 2022).

Dans ce cadre, les directions jouent un rôle central. Le décret du 14 mars 2019 (art.9, §4, 2°) leur confie en effet la co-construction du plan de pilotage avec l'équipe éducative, en concertation avec les enseignants, les parents et le pouvoir organisateur, afin de définir des objectifs communs et des stratégies adaptées. Cette responsabilité engage une vision cohérente entre les actions pédagogiques, le projet d'établissement et les finalités du pouvoir organisateur. Ainsi, dans ce nouveau cadre législatif et organisationnel, les directions ne sont plus de simples coordinateurs pédagogiques, elles deviennent de véritables acteurs du changement, chargées de piloter stratégiquement leur établissement et de soutenir des dynamiques collectives (Renard & Lothaire, 2022).

Cette évolution ne va cependant pas sans difficultés : les écoles doivent en effet concilier les objectifs collectifs définis par le Pacte et leur autonomie locale, tout en négociant les relations avec les différents partenaires et instances (Cattonar & Dupriez, 2019). Ces tensions entre exigences systémiques et dynamiques locales se manifestent ainsi concrètement dans les pratiques quotidiennes des acteurs de terrain.

Cette articulation entre logique institutionnelle et expériences concrètes constitue précisément le cœur de l'analyse empirique de ce travail et invite à examiner plus en détail la nature du leadership exercé par les directions dans ce contexte de transformation.

3.4.5. L'appropriation des outils de gestion

La mise en œuvre d'un dispositif tel que le plan de pilotage ne peut se comprendre sans interroger la manière dont les acteurs se l'approprient. En effet, un outil de gestion ne produit pas mécaniquement les effets attendus par ses concepteurs : sa portée dépend étroitement de l'usage qu'en

font ceux qui le mobilisent sur le terrain. De Vaujany (2006) distingue à cet égard plusieurs perspectives d'analyse des outils de gestion, dont une perspective « appropriative » qui met l'accent sur le processus par lequel les acteurs s'emparent d'un outil, le réinterprètent et l'adaptent à leur contexte, parfois en s'écartant des intentions initiales de ses concepteurs. Dans cette optique, l'outil n'est pas un simple instrument neutre appliqué de façon uniforme, mais un objet qui se transforme au gré de ses usages et des significations que lui attribuent les acteurs.

Appliquées au champ scolaire, cette perspective rejoint les travaux de Lothaire et al. (2023) qui montrent que les directions ne reçoivent pas passivement le plan de pilotage mais se l'approprient en fonction des facteurs propres à leur établissement et des conditions de son accompagnement.

Cette perspective éclaire de manière particulièrement pertinente le rôle des directions dans la mise en œuvre du plan de pilotage. Loin d'être de simples exécutantes d'une prescription institutionnelle, elles occupent une position d'intermédiaire où elles interprètent le dispositif, lui donnent du sens et l'ajustent aux réalités de leur établissement. L'appropriation apparaît ainsi comme une clé de lecture essentielle pour comprendre la diversité des pratiques d'accompagnement observées, et fait le lien entre le dispositif lui-même et les formes de leadership mobilisées par les directions, que nous abordons à présent.

3.5. Les formes de leadership scolaire et leur rôle dans la mise en œuvre du plan de pilotage

Comme nous venons de le voir, les directions d'établissements se trouvent au cœur des dynamiques de transformation impulsées par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence (Circulaire n°7174, 2019). Depuis les années 1990, les exigences à leur égard se sont progressivement intensifiées, elles doivent désormais conjuguer un management efficace et un leadership pédagogique, tout en plaçant l'enseignement et les apprentissages au cœur de leurs priorités (Renard & Lothaire, 2022).

Dans ce contexte, le leadership émerge comme un levier structurant. Il est désormais perçu comme un élément central dans l'évolution des modes de gouvernance scolaire au sein d'un système éducatif en mutation (Pelletier, 2018). Plus largement, le leadership est généralement défini comme un processus d'influence à travers lequel une personne oriente les actions d'autres individus en vue de l'atteinte d'objectifs communs, même si les conceptions varient selon les approches théoriques adoptées (Yukl, 1989). Dans le champ de l'éducation, ce processus d'influence est envisagé comme étant partagé et contextualisé, les directions d'établissements jouent un rôle structurant sans en être les seules détentrices (Gather Thurler et al., 2015 ; Piot & Kelchtermans, 2014).

La littérature identifie à cet égard plusieurs styles de leadership susceptibles d'éclairer l'action des directions, souvent associés à la conduite du changement : le leadership transformationnel, le leadership pédagogique et le leadership distribué. Ces approches complémentaires offrent des cadres d'analyse pertinents pour appréhender la manière dont les directions accompagnent concrètement leurs équipes dans la mise en œuvre du plan de pilotage (Labelle & Jacquin, 2018 ; Pelletier, 2018 ; Progin Romanato & Gather Thurler, 2012 ; Scribner et al., 2007).

Nous examinerons successivement le leadership transformationnel, le leadership pédagogique et le leadership distribué en mettant en évidence leurs caractéristiques spécifiques et leur pertinence dans le contexte scolaire belge francophone.

3.5.1. Leadership transformationnel

Le leadership transformationnel, dont la conception est souvent attribuée à Burns (1978, cité par Kelly, 2003), désigne une forme d'influence visant à favoriser la collaboration et l'autonomisation des individus pour susciter des changements profonds fondés sur des valeurs éthiques telles que la justice, l'égalité ou la liberté. Plusieurs auteurs, ont mis en lumière ses principales caractéristiques : capacité à inspirer par le charisme, engagement autour d'une vision commune, stimulation intellectuelle pour encourager l'innovation, et attention individualisée aux membres du groupe (Labelle & Jacquin, 2018).

Ce style de leadership a retenu l'attention de nombreux chercheurs en éducation, en raison de sa pertinence pour accompagner les dynamiques de changement et les processus de réforme (Pelletier, 2018). Plusieurs études montrent en effet qu'il peut contribuer à améliorer les performances scolaires, encourager l'implication des enseignants dans les décisions collectives et soutenir leur développement professionnel (Labelle & Jacquin, 2018). Huffman et al. (2016) insistent sur le rôle central que les directions peuvent jouer dans la dynamique de leurs équipes, tandis que Hewitt et al. (2014) ainsi que Mullen et Schunk (2010) mettent en évidence les effets positifs du leadership transformationnel, notamment sur le développement d'une vision partagée et sur le soutien à des pratiques collaboratives au sein des communautés d'apprentissage professionnelles.

Toutefois, ces effets ne sont ni universels ni automatiques. Dumay et Galand (2012) montrent que l'impact du leadership transformationnel sur l'engagement des enseignants reste limité et qu'il est médiatisé par des variables telles que la force de la culture organisationnelle et le sentiment d'efficacité collective. Des contraintes structurelles peuvent également freiner sa mise en œuvre, notamment une hiérarchie rigide, la surcharge de travail ou un manque de clarté dans les rôles de leadership (Hairon & Dimmock, 2012 ; Govender et al., 2016, cités par Labelle & Jacquin, 2018). Lamothe (2017, cité par Labelle & Jacquin, 2018) souligne à cet égard que des conditions favorables

sont essentielles — notamment la confiance envers les enseignants, des relations professionnelles fondées sur le respect et un partage régulier de savoirs et d'expériences pour favoriser les échanges pédagogiques.

En définitive, le leadership transformationnel apparaît comme un levier pertinent pour accompagner les directions dans les dynamiques de changement (Pelletier, 2018). Son efficacité repose cependant sur des conditions organisationnelles et sociales favorables qui doivent être réunies pour en maximiser les effets (Dimmock, 2016). Dans cette perspective, Labelle et Jacquin (2018) soulignent l'intérêt d'articuler le leadership transformationnel et le leadership pédagogique.

3.5.2. Leadership pédagogique

Le leadership pédagogique, au cœur des recherches actuelles sur la qualité de l'enseignement, met en avant le rôle stratégique des directions dans la création de conditions propices à l'apprentissage et à l'innovation pédagogique. (Adoum Tom & Ndjig-Nan Dinza, 2025). À la suite d'une étude menée par Murier et al. (2025), il peut être défini comme une influence exercée par la direction sur les pratiques pédagogiques de son établissement.

S'appuyant sur les travaux de Forest (2009, cité par Adoum Tom & Ndjig-Nan Dinza, 2025), ce leadership repose sur trois priorités essentielles : une vision partagée, le renforcement des compétences des enseignants et un environnement favorable aux apprentissages. Il repose ainsi sur une orientation stratégique claire, un accompagnement pédagogique constant et une supervision active, dans une logique d'amélioration continue.

Cependant, cette conception n'est ni unique ni figée. Le leadership pédagogique peut prendre des formes diverses, adaptées aux contextes et aux ressources disponibles, révélant des conceptions variées de la gouvernance scolaire (Adoum Tom & Ndjig-Nan Dinza, 2025).

Par ailleurs, les analyses de Progin Romanato et Gather Thurler (2012) soulignent que les nombreuses tâches administratives réduisent le temps que les directions peuvent consacrer à un leadership pédagogique direct. Leur influence s'exerce alors davantage de manière transversale : à travers des réunions, des projets ou la gestion de situations ponctuelles. Or, d'après Adoum Tom & Ndjig-Nan Dinza (2025), un leadership efficace va au-delà de la simple gestion administrative.

Un autre frein tient au faible degré de reconnaissance de leur légitimité en matière pédagogique de la part des équipes enseignantes, comme le relèvent Murier et al. (2025). De plus, certains directeurs préfèrent visiter les classes pour observer le climat général plutôt que de se concentrer sur la supervision pédagogique. Ce mode d'action reflète une organisation où le leadership pédagogique reste diffus. (Adoum Tom & Ndjig-Nan Dinza, 2025).

Pourtant, plusieurs recherches montrent que lorsque les enseignants bénéficient d'un accompagnement pédagogique soutenu, ils sont plus susceptibles de mettre en œuvre des pratiques éducatives efficaces et adaptées, contribuant ainsi à améliorer la qualité des apprentissages (Jacq, 2021, cité par Adoum Tom & Ndjig-Nan Dinza, 2025).

Le leadership pédagogique apparaît ainsi comme un levier essentiel pour les directions, complémentaire aux autres formes de leadership, notamment le leadership distribué qui sera examiné dans la section suivante.

3.5.3. Leadership distribué

Le leadership distribué suscite un intérêt croissant dans les recherches empiriques sur le leadership scolaire (Scribner et al., 2007). Cette approche propose une nouvelle manière d'appréhender le leadership en mettant l'accent sur la répartition des responsabilités et de l'influence entre plusieurs acteurs au sein des établissements scolaires. Elle dépasse ainsi une conception strictement hiérarchique au profit d'une vision relationnelle et dynamique, dans laquelle le leadership se construit au travers des interactions entre les membres de la communauté scolaire et des situations rencontrées (Piot & Kelchtermans, 2014 ; Poirel & Yvon, 2012 ; Scribner et al., 2007). Cette conception rejoint notamment les travaux de Spillane, pour lesquels le leadership distribué ne correspond pas uniquement à une répartition des tâches, mais résulte des interactions entre les acteurs et leur contexte d'action.

Mayrowetz (2008, cité par Piot & Kelchtermans, 2014) distingue quatre usages de la notion de leadership distribué : un usage théorique, qui en fait un outil d'analyse des pratiques de leadership, et trois approches normatives. Ces dernières envisagent le leadership distribué comme un levier pour renforcer la démocratie dans les organisations, améliorer leur efficacité et leur efficience ou encore développer les capacités humaines au sein des équipes éducatives.

Toutefois, certaines approches du leadership distribué peuvent minimiser, voire négliger, le rôle du leadership individuel exercé par les figures formelles de direction en décrivant celui-ci presque exclusivement à travers l'action collective des équipes (Piot & Kelchtermans, 2014). Gronn (2008, cité par Piot & Kelchtermans, 2014) souligne à cet égard que mettre l'accent sur la dimension collective peut conduire à ignorer les variations qualitatives du leadership individuel.

Par ailleurs, les recherches montrent que l'actualisation du leadership distribué peut se heurter à plusieurs obstacles. Malgré un contexte institutionnel favorable à la participation et à la coresponsabilité, les directions peuvent se retrouver isolées dans l'exercice de leurs responsabilités, tandis que les résistances professionnelles et le manque d'engagement collectif peuvent limiter le partage effectif du leadership (Poirel & Yvon, 2012).

Le leadership distribué apparaît ainsi comme une approche complémentaire aux formes de leadership précédemment examinées, offrant un cadre analytique pertinent pour comprendre comment les directions partagent les responsabilités et mobilisent les compétences de leurs équipes dans la mise en œuvre du plan de pilotage.

3.6. Synthèse de la littérature

La revue de la littérature a permis de mettre en évidence plusieurs dynamiques fondamentales qui éclairent le contexte et les enjeux de cette recherche. Les réformes éducatives à l'échelle internationale ont instauré une nouvelle logique de gouvernance, fondée sur les principes du New Public Management, où l'autonomie des établissements s'accompagne d'exigences accrues de reddition de comptes et de résultats mesurables (Maroy, 2004 ; Renard et al., 2021). Ces principes ont largement influencé les politiques éducatives nationales, notamment dans les pays de l'OCDE, conduisant à une transformation importante des modes de gestion éducative et affectant en particulier le rôle des directions d'établissements (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Mons & Dupriez, 2010).

Dans ce contexte, la Belgique francophone a entrepris une réforme ambitieuse à travers le Pacte pour un Enseignement d'Excellence introduisant une nouvelle forme de gouvernance scolaire articulant autonomie, pilotage par les résultats et évaluation régulière. Le plan de pilotage en est l'instrument central, conçu pour permettre aux établissements de définir leurs objectifs en fonction de leur contexte propre, tout en répondant aux attentes institutionnelles en termes de qualité, d'équité et de performance (Renard & Demeuse, 2017 ; Souto Lopez, 2020).

Cette transformation met toutefois en lumière des défis pratiques pour les directions d'établissementss. Celles-ci occupent désormais un rôle clé dans la co-construction, la mise en œuvre et le suivi du contrat d'objectifs. Elles doivent à la fois mobiliser leur équipe autour d'un projet partagé, assurer la cohérence des actions pédagogiques et rendre compte des résultats obtenus ce qui suppose de nouvelles compétences en leadership pédagogique, en gestion du changement, en pilotage stratégique (Lothaire et al., 2023).

La mise en œuvre du plan de pilotage sur le terrain révèle par ailleurs des tensions entre les logiques institutionnelles de pilotage par les résultats et les dynamiques locales des établissements. Ces tensions se traduisent par des contradictions entre les exigences de performance imposées par l'État et les réalités des pratiques pédagogiques locales, qui nécessitent davantage de souplesse pour s'adapter aux spécificités de chaque établissement. Elles soulèvent la question des marges de manœuvre des directions, prises dans un cadre à la fois prescriptif et participatif et interrogent les conditions nécessaires à une appropriation véritable et durable des dispositifs par les équipes

éducatives, afin que ces dernières puissent en tirer pleinement parti sans compromettre la qualité de l'enseignement (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Renard et al., 2021).

Sur le plan du leadership, plusieurs recherches attestent que celui-ci a un effet significatif non seulement sur la réussite scolaire des élèves, mais aussi sur le développement professionnel des enseignants (Labelle & Jacquin, 2018). Il n'existe pas de style de leadership universellement efficace car son impact dépend largement du contexte et de la situation (Pelletier, 2018). Le leadership transformationnel peut ainsi être combiné avec le leadership pédagogique ou distribué, permettant une adaptation aux besoins spécifiques de chaque établissement et de chaque équipe (Labelle & Jacquin, 2018).

Enfin, bien qu'une littérature abondante existe sur les réformes éducatives, le leadership scolaire et les dispositifs de pilotage, les travaux empiriques permettant de saisir concrètement leur appropriation par les acteurs de terrain demeurent relativement limités (Labelle & Jacquin, 2018). Or, la mise en œuvre du plan de pilotage ne peut être comprise uniquement à partir des prescriptions institutionnelles : elle dépend étroitement des interprétations, des stratégies et des pratiques développées par les directions dans leur contexte spécifique (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Lothaire et al., 2023 ; Renard et al., 2021). C'est précisément ce que cette recherche vise à explorer, en donnant la parole aux directions d'établissements comme acteurs de première ligne de ces dynamiques de transformation.

4. Méthodologie

Cette recherche vise à examiner empiriquement la manière dont les directions d'établissements d'enseignement fondamental du réseau communal de la Province de Liège accompagnent leurs équipes éducatives dans la mise en œuvre et le suivi du plan de pilotage. Elle s'inscrit dans une perspective compréhensive, attentive aux pratiques concrètes des acteurs, et s'organise autour de la question de recherche suivante :

Comment les directions d'établissementss d'enseignement fondamental du réseau communal de la Province de Liège accompagnent-elles leurs équipes éducatives dans la mise en place et le suivi du plan de pilotage ?

Pour y répondre, deux objectifs complémentaires ont été définis :

- Analyser le leadership exercé par les directions, en identifiant les styles mobilisés, dans la mesure où les données recueillies le permettront, ainsi que les actions concrètes mises en œuvre pour soutenir et mobiliser les équipes éducatives.

- Identifier les leviers et les obstacles rencontrés par les directions dans cette mission de soutien et de mobilisation des équipes, afin de mieux comprendre les conditions susceptibles de faciliter, ou de freiner, l'accompagnement du changement au sein des établissements scolaires.

En combinant ces deux objectifs, cette recherche vise à produire une compréhension empirique et contextualisée des pratiques professionnelles des directions. A cette fin, le recueil des perceptions des acteurs de terrain apparaît central, justifiant le choix d'une approche qualitative dont la démarche est présentée dans les sections suivantes.

4.1. Le type d'étude

L'étude s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive visant à analyser les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par les directions d'écoles fondamentales dans le cadre du plan de pilotage. Le choix de cette posture interprétative repose sur la volonté de comprendre les logiques d'acteurs, les significations qu'ils attribuent à leurs pratiques ainsi que les contextes dans lesquels celles-ci s'inscrivent (Anadón, 2006 ; Dumez, 2011).

Cette approche permet de saisir la manière dont les directions accompagnent leurs équipes dans la mise en œuvre du plan de pilotage, dispositif encore relativement récent dans les établissements. Elle permet d'identifier les stratégies mobilisées, les ajustements opérés ainsi que les besoins et difficultés exprimés par les acteurs, tout en respectant la complexité du terrain.

Pour saisir la complexité des pratiques d'accompagnement dans un contexte spécifique, il est nécessaire de préciser quels participants ont été sollicités et selon quelles modalités.

4.2. Profil des participants et processus de recrutement

Tableau 1. Caractéristiques professionnelles des directions (D1 à D15)

Code	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans la direction	Nb implantations	Particularités
D1	~ 20 ans	~ 8 ans	1	/
D2	~ 24 ans	~ 2 ans	1	A repris une direction dont le plan avait été élaboré sans l'équipe.

Code	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans la direction	Nb implantations	Particularités
D3	~25 ans (propos imprécis)	~ 5 ans	1	Reprise du plan de pilotage deux semaines avant l'évaluation intermédiaire
D4	~ 30 ans	~ 8 ans	2	1 même plan de pilotage pour les deux implantations
D5	~16 ans	~ 13 ans	2	1 même plan de pilotage pour deux implantations
D6	~20 ans	/	1	Reprise d'un plan de pilotage construit avec l'équipe dont la future direction faisait partie
D7	~11 ans	~2 ans	1	A repris une direction dont le plan avait été élaboré mais sans suivi de sa part
D8	~16 ans	~11 ans	1	2 directions pour deux implantations côte à côte ; même équipe pédagogique, même plan de pilotage
D9	~15 ans	~5 ans	1	A repris une direction dont le plan avait été élaboré sans l'équipe. Master en sciences de l'éducation.
D10	~26 ans	~5 ans (janvier 2020)	1	Prise de fonction juste avant le COVID, perturbant la dynamique du plan. Instituteur préscolaire de formation.
D11	~15 ans	~2-3 ans	1	A succédé à un directeur ayant co-construit le plan avec l'équipe. A mis 2 ans à se sentir légitime dans la fonction.
D12	~20 ans	~6 ans	2	A traversé les 3 phases du plan dans 3 écoles différentes (2 ans par école). Situation de non-continuité particulièrement marquée.
D13	~7 ans (ens.) + 2 ans (remplaçant)	~7 ans	2	A d'abord participé à la mise en place du plan en tant qu'enseignante, avant d'en assurer le suivi comme directrice.
D14	~20 ans	~14 ans (depuis 2011)	3	Gère 3 implantations (~300 élèves). Fait partie de la 1ère vague. A dû élaborer 3 plans distincts avec 3 équipes différentes.

Code	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans la direction	Nb implantations	Particularités
D15	~20 ans	~7 ans (depuis mars 2018)	1	Arrivée dans une école 'à l'ancienne'. Fait partie de la 1ère vague. A vécu des perturbations majeures (COVID, inondations, changements de population).

Les participants à cette étude sont des directrices et directeurs d'écoles fondamentales du réseau communal situées dans la province de Liège, exerçant leur fonction à temps plein et sans charge de classe. Le choix de cibler les directions d'établissements repose sur le cadre légal qui leur confie explicitement la co-construction et le suivi du plan de pilotage (Décret du 14 mars 2019, art.9, §4,2°).

Deux critères ont guidé la sélection : un critère d'inclusion : la participation à la première vague de mise en œuvre du plan de pilotage en 2019 et un critère d'exclusion : l'inscription dans un dispositif d'ajustement pour écart de performance. Ce second critère visait à garantir l'homogénéité de l'échantillon au regard du dispositif, ces établissements évoluant dans un cadre d'accompagnement renforcé susceptible d'influencer les pratiques observées. En revanche, aucune condition d'ancienneté n'a été imposée afin de préserver une diversité des profils et des parcours.

Cette hétérogénéité en termes d'expérience constitue un atout pour une recherche qualitative : elle permet de recueillir des expériences variées, les directions les plus expérimentées comme les plus récemment nommées n'entretenant pas nécessairement le même rapport au plan de pilotage. L'échantillon, constitué selon échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2018), comprend quinze directions. Ce nombre s'est révélé cohérent avec le principe de saturation des données propre à la recherche qualitative (Guest et al., 2006) : au fil des entretiens, les échanges ont fait apparaître des redites croissantes, les thèmes évoqués par les directions se recoupant de plus en plus sans que de nouveaux éléments significatifs n'émergent. Ce constat, partagé lors de nos échanges au sein du binôme, a conforté l'idée que le corpus recueilli permettait une compréhension suffisamment riche du phénomène étudié.

La sélection s'est appuyée sur des sources institutionnelles officielles : l'annuaire des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour identifier les écoles fondamentales communales de la province de Liège, et le site de la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO) pour vérifier la participation à la première vague du plan de pilotage, reprise en annexe 10.1. Le croisement de ces sources a permis d'établir une liste d'établissements éligibles.

Le recrutement s'est ensuite poursuivi sur le terrain. Les chercheuses se sont rendues dans les établissements afin de présenter le projet de recherche, instaurer un climat de confiance et vérifier les critères d'inclusion. Lorsque la direction acceptait de participer, les documents nécessaires (lettre de recrutement, note d'information et formulaire de consentement) étaient transmis par courriel pour signature avant la planification de l'entretien. Le recrutement a été réparti équitablement entre les deux chercheuses.

Une fois l'échantillon constitué, il convient de détailler les outils et dispositifs mobilisés pour collecter les données.

4.3. Instruments de récoltes de données

Pour répondre à la question et aux objectifs de recherche, des entretiens semi-directifs centrés (ESDC) ont été menés auprès des directions d'école. Ce dispositif méthodologique, particulièrement adapté à l'exploration de phénomènes complexes en recherche qualitative, permet d'articuler un cadre structuré avec une liberté d'expression laissée aux participants. Il favorise ainsi l'émergence de significations fines et contextualisées, en tenant compte des réalités locales propres à l'établissement (Proulx & Dionne, 2010). L'ESDC constitue dès lors un compromis pertinent entre souplesse exploratoire et rigueur méthodologique (Romelaer, 2005).

Les entretiens visaient à recueillir les perceptions et les expériences des directions concernant l'accompagnement de leurs équipes dans la mise en œuvre et le suivi du plan de pilotage. Ils ont permis d'identifier les pratiques mobilisées, les leviers activés ainsi que les difficultés rencontrées dans ce processus. L'ensemble des entretiens a été enregistré, avec l'accord préalable des participants, afin de garantir une retranscription fidèle et une analyse approfondie des données.

Pour structurer ces échanges, un guide d'entretien a été élaboré afin de structurer les échanges (voir annexe 10.2.). Celui-ci ne constituait pas un questionnaire standardisé, mais un outil d'orientation regroupant les thèmes et sous-thèmes à explorer. Sa construction reposait sur un croisement entre les apports de la littérature scientifique relative au leadership scolaire et au plan de pilotage, et les questionnements issus du terrain développés au cours de l'élaboration de la recherche. Cette démarche s'inscrit dans la perspective de Romelaer (2005), selon laquelle le guide d'entretien rassemble les dimensions que le chercheur souhaite investiguer, qu'elles proviennent de la littérature, de l'observation ou de la pratique.

Le guide a été conçu de manière flexible afin de permettre aux directions d'orienter l'échange en fonction de leur expérience et de leur contexte professionnel. Les thèmes étaient introduits progressivement, en s'appuyant sur les propos des participants et en adaptant les relances à leur

discours. Cette souplesse méthodologique a favorisé l'émergence d'éléments non anticipés et permis de saisir la diversité des pratiques dans des contextes institutionnels variés.

Dans une perspective de validation, un pré-test a été réalisé auprès de deux directions volontaires afin de vérifier la clarté et la pertinence des questions. Cette étape a permis d'ajuster certaines formulations et de s'assurer de la capacité du guide à susciter des réponses détaillées et significatives, conformément aux recommandations relatives à la validation des instruments qualitatifs (De Vaujany, 2006).

Les entretiens se sont déroulés en présentiel ou à distance selon les préférences des participants. Sur les 15 entretiens réalisés, 12 ont eu lieu en présentiel et 3 à distance via le logiciel « Microsoft Teams ». Cette flexibilité a permis de respecter les contraintes professionnelles des directions tout en garantissant un temps d'échange suffisant pour approfondir les thématiques abordées. La plupart des entretiens ont duré entre 45 et 60 minutes ; près de la moitié d'entre eux ont néanmoins dépassé une heure.

Si ce dispositif méthodologique a été conçu avec rigueur, toute recherche qualitative comporte néanmoins des limites qu'il convient d'identifier et de considérer pour interpréter les résultats avec prudence.

4.4. Limites méthodologiques et posture réflexive

Tout d'abord, des biais liés aux participants peuvent influencer les données recueillies. Le biais de désirabilité sociale peut amener les directions interrogées à présenter leurs pratiques sous un jour favorable ou à minimiser certaines difficultés, afin de se conformer aux attentes perçues (Bispo Júnior, 2022 ; Proulx & Dionne, 2010). De plus, des biais de mémoire ou de reconstruction rétrospective peuvent altérer la précision des informations rapportées (Latkin et al., 2017).

Ensuite, des biais liés au recrutement sont également possibles. Le recours au volontariat peut introduire un biais d'auto-sélection, les participants volontaires étant susceptibles de partager certaines caractéristiques (Hiratsuka, 2025). Dans cette recherche, il est dès lors possible que les directions ayant accepté de participer présentent des caractéristiques différentes de celles ayant décliné l'invitation, ce qui est susceptible d'avoir influencé la diversité des points de vue recueillis ainsi que des pratiques décrites.

Par ailleurs, des biais liés au chercheur et au déroulement des entretiens peuvent également se manifester. Le ton, la posture, les relances ou les attentes implicites des chercheuses peuvent influencer la spontanéité et la profondeur des réponses (Romelaer, 2005). De même, l'interprétation des propos lors de l'analyse peut être affectée par les préconceptions ou les hypothèses initiales des chercheuses (Pezalla et al, 2012).

Conscientes de ces enjeux, les chercheuses ont mis en place plusieurs stratégies de régulation. Chacune a consigné son cheminement réflexif tout au long de la recherche (voir annexe 10.4.). Une étudiante a tenu un journal de bord, y notant au fil des entretiens ses impressions immédiates, les observations non verbales et les éléments contextuels susceptibles d'influencer les réponses. Cet outil contribue à renforcer la fiabilité de l'analyse qualitative et à documenter les choix méthodologiques (Lejeune, 2016 ; Rondeau & Paillé, 2016). L'autre étudiante a privilégié un retour réflexif, revenant de manière plus distanciée sur sa position de chercheuse, ses préconceptions et les tensions rencontrées.

A ces stratégies, s'ajoute une démarche de mise en perspective qui a été adoptée, en croisant les discours des différentes directions et en les confrontant aux apports de la littérature scientifique. Cette approche comparative a contribué à renforcer la crédibilité et la robustesse des résultats.

Après avoir présenté les stratégies mises en place pour réguler les biais et garantir une posture réflexive, nous détaillons maintenant la méthode d'analyse appliquée aux entretiens recueillis.

4.5. Méthode d'analyse

L'analyse des entretiens a été réalisée selon une approche qualitative fondée sur l'analyse thématique, permettant d'organiser et d'interpréter les données autour de thèmes en lien avec la problématique de recherche. Cette démarche vise à identifier les régularités et divergences dans les discours et à construire une compréhension approfondie du phénomène étudié.

Cette analyse a été conduite de manière progressive, au fur et à mesure de la réalisation des entretiens, afin d'ajuster le repérage des thèmes et d'affiner les pistes interprétatives. Selon Rossignol et al. (2014), un thème correspond à un segment de données exprimant un sujet ou son sens essentiel.

L'analyse s'est amorcée par une lecture exploratoire approfondie des transcriptions afin de saisir la tonalité générale des propos et d'identifier les premières pistes thématiques. Plusieurs lectures du corpus ont ensuite permis d'identifier progressivement les éléments saillants et d'affiner la compréhension des données, conformément aux recommandations de Paillé et Mucchielli (2016). Les extraits jugés significatifs ont été codés à l'aide de mots ou d'expressions synthétiques. Le travail d'analyse a été réalisé sur un support numérique à l'aide d'un tableau conçu sous le logiciel Word, facilitant la mise en correspondance des extraits et des catégories identifiées.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons adopté une démarche de thématisation continue, consistant à attribuer et organiser les thèmes au fil de la lecture des transcriptions (Paillé & Mucchielli, 2016). Les thèmes ont été ajustés et regroupés au cours de l'analyse afin de construire un arbre thématique évolutif, stabilisé à l'issue du traitement complet du corpus (voir annexe 10.3.). Cette démarche abductive, fondée sur une interaction continue entre le cadre théorique et les données

empiriques (Timmermans & Tavory, 2012), a permis de faire émerger progressivement des catégories centrales liées notamment aux leviers, aux obstacles et aux pratiques de leadership dans la mise en œuvre et le suivi du plan de pilotage, tout en préservant la richesse et la complexité des données.

Afin de renforcer la validité de l'analyse, un double codage indépendant a été réalisé par chacune des chercheuses. Les analyses ont ensuite été confrontées, discutées et consolidées dans une structuration thématique commune. Cette démarche s'inscrit dans une triangulation des chercheuses, reconnue comme une stratégie visant à renforcer la crédibilité de l'analyse qualitative (Nowell et al., 2017).

Cette méthode d'analyse a permis de faire émerger à la fois des tendances générales et des éléments saillants propres à certains contextes, sans négliger les spécificités liées aux réalités institutionnelles des établissements étudiés.

5. Présentation des résultats

Cette section présente les résultats obtenus à partir des quinze entretiens semi-directifs conduits auprès de directions d'établissements d'enseignement fondamental du réseau communal de la Province de Liège. L'objectif est de rendre compte, au plus près des discours recueillis, de la façon dont ces directions accompagnent leurs équipes éducatives dans la mise en place et le suivi du plan de pilotage.

Les verbatims mobilisés pour illustrer les résultats sont extraits directement des retranscriptions. Dans un souci de lisibilité, certaines citations ont été allégées : nous avons supprimé certaines répétitions et tics de langage sans que leur sens ou leur tonalité n'en soient altérés. Chaque verbatim est accompagné d'une référence entre parenthèses. Celle-ci indique le code attribué à la direction interrogée (« D » pour *« Direction »,* suivi du numéro de l'entretien : D#.) ainsi que le numéro de la page de la transcription sur laquelle figure l'extrait cité (p.#).

L'analyse s'organise autour de trois grands axes : le rapport des directions au plan de pilotage et les conditions de sa mise en œuvre ; les pratiques d'accompagnement, de mobilisation et de coordination des équipes ; les conditions organisationnelles et institutionnelles de cet accompagnement.

5.1. Axe 1 : Rapport au plan de pilotage et conditions de mise en œuvre

Cinq sous-thèmes structurent cette première partie : les conditions de co-construction du plan, les représentations du dispositif, les modalités de transmission au sein des équipes, l'impact du plan sur les pratiques de direction et l'appui sur les données institutionnelles.

5.1.1. Conditions de co-construction du plan

Les conditions dans lesquelles le plan de pilotage a été initié varient fortement d'une école à l'autre, mais une constante émerge : dans la majorité des cas, les équipes enseignantes ont eu peu ou pas de prise réelle sur le choix des objectifs. Plusieurs directions décrivent une situation d'imposition ; qu'elle vienne de l'institution, du pouvoir organisateur ou de la direction elle-même :

« *L'écriture du plan de pilotage a été difficile à gérer parce que la personne qui nous a aidés dans l'écriture et dans le choix des objectifs, n'était pas ouverte à nos demandes. Et donc, nous étions beaucoup trop dirigés. C'est d'ailleurs pour ça que les plans de pilotage des cinq écoles communales sont assez semblables. En tout cas, il y a d'énormes points communs* » (D4, p.68).

D'autres soulèvent une contrainte d'un ordre différent : la liberté de choix était encadrée par des critères institutionnels préétablis, laissant peu de marge de manœuvre réelle aux équipes :

« […] on nous a un petit peu demandé de faire des choses où on était, on aurait eu envie de choisir nos objectifs autrement » (D13, p.231).

« […], si on nous avait laissé vraiment le choix, il y aurait eu des changements, […] » (D13, p.240).

Certaines directions n'étaient pas en fonction au moment de l'élaboration du plan et ont donc hérité d'objectifs définis sans elles. D'autres évoquent les difficultés rencontrées lors des premières phases de mise en œuvre du plan de pilotage, marquées par une compréhension encore limitée des attentes du dispositif, ce qui les a amenées à multiplier les objectifs initiaux de façon contre-productive :

« Donc, on a ciblé cinq points différents parce qu'on pensait, à l'époque, que plus on allait en avoir, ça allait être top, ça allait être bien pour l'école et tout, mais en fait, […]. On a scié la branche sur laquelle on était posé. Parce que maintenant, les plans de pilotage, quand ils ont trois objectifs spécifiques, c'est bien. Nous, on en a cinq » (D5, p.79).

Une situation fait figure d'exception dans le corpus : un prédécesseur avait mobilisé des outils participatifs pour que les objectifs émergent véritablement de l'équipe :

« […], il nous avait fait travailler avec des « post-it », avec des choses pour que ça sorte de nous. […], on a senti que c'était l'équipe qui se mettait des objectifs » (D11, p.206).

Ces expériences convergent pour souligner que la co-construction effective du plan reste largement tributaire de la volonté individuelle de la direction en place et des marges de liberté que le cadre institutionnel lui laisse réellement.

5.1.2. Représentations du plan de pilotage

Les représentations du plan de pilotage sont plurielles et font apparaître quatre registres principaux, qui se combinent parfois au sein d'un même discours : une adhésion nuancée au dispositif, une perception du plan comme instrument de contrôle, un sentiment d'avoir servi de terrain d'expérimentation et une réappropriation positive de la contrainte.

Le registre de l'adhésion nuancée est le plus répandu : les directions reconnaissent une pertinence de principe au dispositif tout en pointant le décalage entre ses ambitions et ses conditions concrètes de mise en œuvre :

« Je pense que le concept est pas mal… […] aller analyser de façon objective ce qui va, ce qui ne va pas. […]. Le concept est bon » (D9, p.173).

Cette adhésion de principe est cependant souvent immédiatement tempérée :

« […], je pense que c'est de la poudre aux yeux, ce plan de pilotage. Ou alors, il faut le faire vraiment et pour du vrai, et octroyer des budgets […] » (D9, p.180).

Pour d'autres, le plan est perçu comme utile à condition d'être accompagné :

« […], à la fois un plan intéressant, constructif et positif, mais à la fois aussi contraignant, […]. Il doit être accompagné. C'est ça qui est le plus difficile » (D14, p.244).

Le deuxième registre est celui de la perception du plan comme instrument de contrôle. Certaines directions remettent en question la pertinence même du dispositif comme outil d'évaluation de la qualité du travail scolaire :

« Je pense que c'est un contrôle » (D10, p.193).

« Si vous voulez savoir si on fait du bon boulot ? Remettez des inspecteurs dans les écoles et venez sonder ponctuellement, […] » (D10, p.197).

Cette lecture est partagée par plusieurs participantes, dont l'une résume la critique de la façon la plus tranchée :

« Il ne sert strictement à rien » (D5, p.79).

D'autres pointent la pression de la reddition de comptes :

« […], c'est ce poids administratif, le fait de devoir justifier ce qu'on a fait, être sûr d'être dans le bon » (D2, p.20).

Le troisième registre est celui du sentiment d'avoir servi de terrain d'expérimentation, particulièrement vif chez les directions de la première vague :

« Ils ont mis la charrette avant les bœufs et il n'y avait rien qui était prêt et on nous a envoyé au casse-pipe un peu. Ça été franchement […], une période très désagréable où on avait le sentiment d'être lâché comme ça dans la nature » (D7, p.129).

« […], on est des cobayes pour tout ! […] même ceux qui nous formaient […] ne savaient pas » (D15, p.260).

Le quatrième registre, plus minoritaire mais significatif, est celui de la réappropriation positive de la contrainte. Certaines directions refusent la lecture normative du dispositif et y voient un levier de dynamisme collectif :

« […] si il n'y avait pas une obligation du plan de pilotage, on ne le ferait pas ! […]. Là, on est engagé dans un truc ensemble ! » (D11, p.212).

D'autres témoignent d'une évolution progressive de leur représentation :

« Je n'aimais pas l'idée du plan de pilotage au départ […]. Mais après toutes ces années, je me dis que tout compte fait, ça nous a aidés à voir des choses… qu'on voyait quand même, mais on ne s'arrêtait pas » (D1, p.2).

5.1.3. Modalités de transmission du plan de pilotage

Une fois le plan élaboré, sa transmission aux personnes qui n'ont pas participé à sa conception constitue l'une des difficultés les plus unanimement évoquées. Le renouvellement naturel des équipes au fil des six années du cycle rend cette transmission à la fois indispensable et difficile à assurer.

Le problème est exprimé avec clarté par plusieurs directions : les nouveaux enseignants se retrouvent engagés dans des objectifs dont ils n'ont pas vécu la genèse :

« […] les jeunes arrivent. Elles ne sont pas passées par toutes ces phases de recherche et d'analyse par lesquelles nous, on est passés. Et on leur dit : voilà, pouf, tu fais ça dans ta classe » (D11, p.201).

La transmission concerne aussi les directions elles-mêmes lorsqu'elles prennent leurs fonctions alors que le plan est déjà en cours. Dans ce cas, la transmission s'opère « à rebours » : ce sont les enseignants qui présentent le dispositif à la direction nouvellement arrivée, et non l'inverse. Cette configuration s'est déroulée de manière très différente selon les contextes. Dans certains cas, elle s'est faite dans un climat conflictuel qui a immédiatement fragilisé l'appropriation collective du plan :

« […] à mon arrivée, c'est plus les enseignants qui m'ont présenté le plan de pilotage […]. Mais c'est déjà à cette occasion-là, quand ils m'ont fait la présentation, que j'ai senti que, ça ne passait pas. Ça n'a pas été fait dans de bonnes circonstances. La direction, à ce moment-là, n'était pas du tout intégrée dans l'équipe » (D2, p.21).

La difficulté est parfois structurelle : lorsque la majorité des enseignants présents lors de l'évaluation n'ont pas participé à l'élaboration initiale, le plan perd une part de sa légitimité collective. Une direction résume le défi commun :

« […] c'est toujours prendre le train en route […] la personne qui est en place doit se mettre dans les bottes des objectifs de l'école. Moi, je trouve ça très compliqué » (D13, p.232).

Face à ces difficultés, les directions ont développé des stratégies variées : réattribution des nouveaux enseignants dans les groupes de travail, intégration progressive lors des concertations, ou présentation collective des indicateurs avant les évaluations.

« […] mon équipe, ici, elle a changé. Les anciens sont restés, mais quand j'ai eu des départs à la retraite — parce que j'en ai quand même eu 4, 5 depuis 2019, ben j'ai des nouveaux enseignants qui sont arrivés avec un plan de pilotage qui était déjà fait, un contrat d'objectifs qui était là. Et eux, ils n'ont pas eu le choix, ils ont bien dû rentrer dedans » (D5, p.101).

Ces pratiques témoignent d'un réel investissement pour maintenir la cohérence du plan malgré l'instabilité des équipes.

5.1.4. Impact du plan sur les pratiques de direction

Les entretiens révèlent des positionnements contrastés quant à l'influence du plan sur les pratiques de direction. Une partie des directions estime que le dispositif n'a pas fondamentalement modifié leur façon de travailler, dans la mesure où elles pratiquaient déjà une direction proche de ce qu'il exige :

« Je suis quelqu'un qui est toujours présente avec les équipes, donc le plan de pilotage pour moi n'a rien changé, j'aurais quand même fait des concertations, […], avec ou sans plan » (D12, p. 219).

Ce sentiment est partagé par plusieurs participantes, qui soulignent que leurs pratiques collaboratives et pédagogiques préexistaient au dispositif. Pour certaines, le plan a surtout ajouté la contrainte de la reddition de comptes :

« […] c'est ce côté de devoir rendre des comptes. Ça, c'est fatigant. On préférait se réunir, construire du matériel, mais sans avoir cette crainte de devoir faire les évaluations annuelles, […] » (D2, p.20).

D'autres directions font état de transformations plus réelles, souvent liées à leur situation particulière lors de la prise de fonction. Certaines évoquent l'émergence d'un rôle de coordination plus structuré :

« […] je suis là : « Attention on doit penser à ça. Avez-vous pensé à ça ? […] », dans ce sens-là où là je dois prendre ce rôle-là, que je n'aurais peut-être pas pris sans le plan de pilotage » (D4, p.66).

D'autres encore décrivent un assouplissement de leur style, passant de l'imposition à la conviction :

« J'ai adouci les angles. […]. J'ai plus envie de les convaincre que de leur imposer en fait » (D11, p.204).

Ces témoignages suggèrent que l'impact du plan sur les pratiques de direction dépend moins du dispositif lui-même que de l'écart entre les pratiques antérieures de chaque direction et ce que le plan exige.

5.1.5. Appui sur les données institutionnelles

Le rapport aux données institutionnelles (indicateurs chiffrés, évaluations externes, résultats au Certificat d'Etudes de Base (CEB) révèle une tension forte entre deux logiques : celle de l'institution, fondée sur la mesure quantitative des résultats, et celle des directions, qui valorisent une connaissance qualitative et contextualisée de leurs écoles.

Plusieurs directions expriment une méfiance prononcée envers des indicateurs jugés incapables de rendre compte de la réalité du travail scolaire :

« […], la seule chose qui les intéressait, ce sont les nombres et les indicateurs. Et l'humain qui est derrière et la vie d'une école, ils s'en foutent » (D9, p.175).

Ce sentiment est partagé par plusieurs participantes, qui soulignent l'impossibilité de comparer les résultats dans le temps, les contextes, les élèves et les programmes ayant évolué, ou encore l'injustice de fixer des objectifs chiffrés identiques à des écoles aux profils socio-économiques très différents. Certaines pointent également l'absence de formation pour lire et croiser ces indicateurs de façon pertinente :

« […] on n'a pas été formé pour analyser ces indicateurs, pour croiser ces indicateurs aussi » (D10, p.192).

D'autres directions adoptent un regard plus nuancé et reconnaissent une valeur aux données comme point de départ d'une réflexion collective. La confrontation aux indicateurs peut provoquer des prises de conscience utiles dans les équipes :

« […], elles sont tombées des nues sur certains indicateurs en disant : « Oh waouh, on pensait qu'on était mieux et finalement pas. Donc peut-être que quand même, il faut qu'on se remette un peu en question. » » (D11, p.207).

Au-delà de ce constat partagé, certaines directions décrivent un usage plus actif des données et du plan formalisé, qui lui sert d'appui pour orienter les pratiques et alléger la charge de la décision. Le caractère écrit du dispositif devient alors un levier : il légitime les actions à mener et dispense la direction d'avoir à les imposer personnellement :

« […] quand on reprend le plan de pilotage et les conseils qui nous ont été donnés ou ce qu'on a mis en place, je dis : "Attention, là on a dit qu'on allait faire ça et pour y arriver, on allait travailler en groupe ou en équipe. Il faut le faire." Et donc, comme c'est écrit, on doit le faire. Je ne dois plus trop l'imposer de moi-même » (D7, p.138).

Pour d'autres, c'est l'analyse régulière des résultats : évaluations externes, CEB, … qui constitue le point de départ d'un travail collectif ciblé, orienté vers les difficultés concrètes des élèves :

« On va les analyser [les CEB et les évaluations externes] sur, […], trois ans, […]. Et puis, à partir de là… C'est là que ça devient intéressant. On va gratter sur ce qu'on pense qui n'a pas été. « Qu'est-ce qu'on va faire ensemble, partout, […], pour arriver à ce que l'enfant puisse faire ça, là où le bât blesse. » » (D3, p.35).

Cet usage des données s'accompagne parfois d'une conception élargie de ce qui mérite d'être pris en compte, dépassant les seuls indicateurs chiffrés. La direction se charge alors de rassembler et de mettre en forme ces différentes données pour faciliter le travail de son équipe :

« […], il y a les données chiffrées. Mais il y a aussi toutes les autres données, comme la vie au sein de la classe, les objectifs des enseignants, les états des lieux de la vie de l'école. Parce qu'il n'y a pas que les données chiffrées. Donc, on anticipe tout ça et on crée des documents qui vont leur simplifier la vie » (D14, p. 248).

Cette conception élargie nourrit chez certaines directions une véritable revendication : intégrer des indicateurs qui dépassent les seuls résultats scolaires, intégrant des dimensions comme le bien-être à l'école ou la qualité de la vie de classe :

« Trouver d'autres indicateurs que les résultats au CEB ou aux évaluations externes. Une école, ce n'est pas que ça. […] le bien-être à l'école, ça ne se calcule pas là » (D11, p.209).

Cette tension entre mesure institutionnelle et connaissance du terrain constitue l'un des nœuds de résistance les plus profonds dans le rapport des directions au plan de pilotage.

5.2. Axe 2 : Accompagnement, mobilisation et coordination des équipes

Cet axe explore la manière dont les directions accompagnent, mobilisent et coordonnent leurs équipes dans la mise en œuvre et le suivi du plan de pilotage. Cinq dimensions s'en dégagent : la posture d'accompagnement adoptée, le style de leadership revendiqué, les stratégies de facilitation déployées, l'organisation et la régulation du travail collectif ainsi que les difficultés liées au maintien de l'engagement.

5.2.1. Posture d'accompagnement

Une posture d'accompagnement est largement présente dans les discours des directions. Elle se traduit par une volonté de soutenir les équipes, d'être disponible pour les enseignants et de les accompagner tout au long du dispositif. Plusieurs directions décrivent ainsi leur rôle comme consistant à soutenir les équipes et à nourrir la dynamique du travail collectif.

« Donc, voilà, un rôle de soutenant, de cadreur, quelqu'un qui rassure. Je ne suis pas forcément quelqu'un qui va construire avec eux. [...] Mais je pense qu'au niveau dynamique de petits groupes, dynamique de grand groupe, là, on a un vrai rôle à jouer » (D2, p.22).

Cette posture repose également sur l'écoute et la prise en compte des besoins des enseignants. Plusieurs directions cherchent à comprendre les difficultés rencontrées par les équipes et à adapter leur accompagnement aux réalités du terrain.

« Alors, je pense, ici, qu'il faut vraiment que je parte de leurs besoins. [...]. Donc, moi, mon rôle, c'est vraiment de les écouter. Les écouter, essayer de transformer ça en objectif, en action, évidemment, quelque chose de réalisable » (D6, p. 112).

L'accompagnement vise aussi à favoriser l'adhésion des équipes au plan de pilotage et à maintenir leur engagement. Plusieurs directions évoquent leur rôle dans la mobilisation des

enseignants, notamment en donnant du sens aux actions menées ou en soutenant les équipes lorsque la motivation diminue.

« Je vais séduire sur les avantages finaux […] qu'ils aient envie de le faire […]. En fait, il faut que le derrière « il faut », il y ait un sens. Et si le sens passe, bah même quand on est fatigué, ça marche » (D3, p.46).

Certaines directions se décrivent même comme des moteurs du dispositif, intervenant pour relancer le travail engagé lorsque la mobilisation faiblit.

« De moteur. Il faut les relancer. […] quand c'est les concertations toutes les semaines, il n'y a pas de problème, mais quand on arrive en période d'évaluation, là, il faut quand même être derrière pour que ça avance […] » (D12, p.220).

Cette posture ne se limite toutefois pas au soutien et à la mobilisation. Plusieurs directions se présentent également comme garantes du dispositif, veillant au suivi des actions et au respect des objectifs. Elles évoquent un rôle consistant à « maintenir le cap », à rappeler les priorités et à s'assurer de la mise en œuvre des actions prévues.

« Mon rôle ? Moi, je suis plutôt le gardien. Le gardien qui, de temps en temps, sonne un peu la cloche. « On en est où ? Vous avez fait quoi ? ».[…]. Le garant, […], de ce qu'on en fait de ce plan de pilotage » (D4, p.65).

Une posture de proximité avec les équipes ressort également. Plusieurs directions participent aux échanges, sont présentes lors des réunions ou travaillent aux côtés des enseignants pour les accompagner dans les actions menées.

« […], je leur dis toujours, je fais partie de l'équipe, je suis là, je suis le capitaine du navire. Je fais en sorte que le navire ne coule pas. Mais en même temps, si je dois prendre une rame et vous aider à ramer, je viendrai prendre la rame et je ramerai avec vous » (D15, p.268-269).

Enfin, plusieurs directions évoquent une évolution de leur posture au fil de la mise en œuvre du plan de pilotage. Elles décrivent une manière d'exercer leur fonction devenue plus souple avec l'expérience, les formations suivies et les échanges avec d'autres directions. Cette évolution s'accompagne également d'un rapport différent aux équipes, marqué par une plus grande autonomie

laissée aux enseignants et par le développement de nouvelles compétences, notamment en matière de gestion d'équipes d'adultes.

« Je suis devenue plus souple. Au début, […], j'étais beaucoup plus rigide, beaucoup plus à cheval sur l'échelonnement, des temps de rencontre, etc... […]. J'ai suivi des formations. J'ai parlé avec des directions d'autres écoles. […]. Et moi, ça m'a permis de lâcher du lest […] » (D2, p. 24).

« Comme nouvelle compétence, j'ai envie de dire, c'était apprendre aussi à gérer un groupe d'adultes » (D6, p.106).

5.2.2. Auto-positionnement du style de leadership

Les directions qualifient leur style de leadership de différentes manières. La plupart se définissent d'abord à travers un leadership participatif et collaboratif. Elles prennent part aux discussions, participent aux groupes de travail ou associent les membres de l'équipe aux réflexions et aux prises de décision.

« Je trouve que participatif et collaboratif, pour moi, ça fait un peu partie de ma pratique. Parce que dans l'équipe ici que j'ai, je n'aime pas d'imposer des choses […]. Mais, en communication participative et collaborative, oui » (D5, p.94).

Certaines se définissent également à travers une posture adaptative, ajustant leur manière d'agir selon les situations rencontrées et les caractéristiques des équipes.

« J'essaie de leur demander ce qui leur conviendrait le mieux. Même si moi, ce n'est pas quelque chose qui me parle ou que je ferais, mais j'essaie vraiment de m'adapter à leurs demandes et à leur manière de fonctionner pour que ce soit le plus productif possible et que le plus de personnes y adhèrent » (D4, p.69).

Toutefois, plusieurs directions reconnaissent que leur leadership peut ponctuellement prendre une dimension plus directive lorsque la situation l'exige.

« Je peux être très directive. [...] À un moment, il faut trancher. [...] J'essaie d'avoir un leadership partagé comme je peux » (D9, p.177).

Enfin, certaines directions ne se définissent pas à travers un seul style de leadership, mais mobilisent différentes postures selon les situations rencontrées :

« Alors, on passe par tous. Directif, parce qu'il faut amener le truc. […]. Participatif, moi je pars du principe que si la direction n'est pas présente avec les équipes, ce n'est pas une belle image. […] collaborative, bien sûr que je prends part aux discussions […]. Adaptatif, bien oui, je passe d'une casquette à l'autre » (D12, p. 221).

5.2.3. Stratégies de facilitation

Les directions mettent en œuvre diverses stratégies de facilitation pour soutenir l'engagement des équipes et faciliter leur travail au sein du dispositif. Ces stratégies touchent à l'organisation du travail aux dimensions relationnelles, émotionnelles et cognitives ainsi qu'à la charge de travail associée au plan de pilotage.

Plusieurs directions décrivent des actions visant à faciliter l'organisation du travail collectif en créant des conditions favorables à la participation des enseignants : aménagement des horaires, mise à disposition d'outils ou encore création de supports permettant de structurer le travail.

« Quand j'ai fait les horaires, je me suis arrangé pour qu'elles aient un maximum de fourche en commun pour pouvoir collaborer. Donc elles ont au minimum deux heures de fourche en commun toutes les semaines […] » (D9, p.173).

« […], j'ai créé des tableaux avec les objectifs, avec les différentes actions et un calendrier [...], pour étudier les indicateurs, […], j'ai fait une farde, puisqu'on a les graphiques, […], j'ai mis avec un tableau Excel, je suis parvenue à créer quelque chose qui est un peu plus visuel pour eux. Mes actions, c'est plutôt dans le sens que ce soit plus lisible, plus porteur pour les enseignants » (D4, p.69).

Les directions mettent également en place des stratégies pour alléger la charge de travail liée au plan de pilotage. Plusieurs prennent en charge certaines tâches administratives ou préparatoires afin de permettre aux enseignants de se concentrer sur les actions pédagogiques.

« […] eux construisent, ils mettent en place des leçons, ils réalisent des signets, ils constituent des classeurs avec des outils à partager au sein des degrés. Et moi, je prends à ma charge toute cette partie rédactionnelle, institutionnelle, etc. […] j'essaie de les économiser au maximum pour que

l'énergie qu'ils ont, ils la mettent dans des choses qui leur correspondent davantage […] » (D2, p.31).

D'autres stratégies relèvent de la facilitation relationnelle. Les directions décrivent des actions visant à favoriser les échanges, l'expression des points de vue et la participation de chacun en insistant sur l'écoute, le dialogue et la création d'espaces où les enseignants peuvent s'exprimer librement.

« Je dis, il y a vraiment cette culture qu'on peut…. Moi, j'ai tout de suite dit : « On peut tout se dire. » On va arrêter de faire semblant. […], on peut tout se dire, juste la manière de le dire » (D3, p.48).

Les directions mobilisent également des stratégies de facilitation émotionnelle. Plusieurs évoquent l'importance de rassurer les équipes, de répondre à certaines inquiétudes des enseignants et de soutenir la poursuite du travail lorsque des difficultés surviennent.

« Moi, j'ai rassuré beaucoup. J'ai donné, j'ai dit : « Moi je suis sûre ça va aller, ne vous inquiétez pas. ….] J'ai donné beaucoup ma confiance » (D1, p.9).

Enfin, plusieurs directions décrivent des stratégies de facilitation cognitive visant à rendre le dispositif plus compréhensible pour les enseignants : simplifier certaines informations, expliciter les attentes institutionnelles, remettre les actions en contexte et donner du sens aux démarches engagées.

« Moi, ce que j'essaie, c'est de donner du sens aux OASE […], pour les attentes institutionnelles, remettre un peu en contexte pour les enseignantes. C'est dire : « Voilà, le contrat d'objectifs, il vient et il est lié finalement au plan de pilotage. Le plan de pilotage, il est aussi lié à notre projet d'établissement, qui est lié au projet éducatif, projet pédagogique ». […] Et j'aime bien, en début d'année, rappeler un petit peu d'où vient le contrat d'objectifs aussi. S'il y a du sens, c'est beaucoup plus facile de comprendre ce que l'on fait et pourquoi on le fait » (D6, p.122).

5.2.4. Organisation et régulation du travail collectif

Les directions mettent en place différentes modalités afin d'organiser, coordonner et suivre le travail collectif autour du plan de pilotage. Plusieurs évoquent un travail de structuration reposant sur la planification des temps de concertation, l'organisation de groupes de travail et la fixation d'échéances visant à rythmer le travail des équipes.

« Je pars des échéances qui sont imposées et je démarre le plus tôt possible. Comme ça, quand c'est fait, c'est fait. Et si on rencontre une difficulté, on a le temps de régler. Donc c'est moi qui échelonne » (D12, p.219).

L'organisation du travail passe également par une composition réfléchie des groupes de travail. Plusieurs directions tiennent compte des profils des enseignants, de leur niveau d'enseignement ou de leur personnalité afin de composer des groupes hétérogènes.

« [...], quand on crée des groupes de travail, c'est vraiment regarder le profil de chaque enseignant. [...]. Essayer vraiment d'avoir une hétérogénéité du groupe. Et alors, au niveau, […], de la personnalité des agents, si je mets les deux, trois qui étaient vraiment récalcitrants dans le même groupe, ce groupe, il va capoter » (D7, p.137).

Certaines directions veillent également à ce que l'ensemble des membres de l'équipe participe au dispositif afin d'éviter que les mêmes personnes soient systématiquement sollicitées.

« [...] quand on doit choisir les pilotes [...] j'avais même fait un tableau, parce qu'il y en a certains qui se retrouvent pilotes plusieurs fois, en mettant à côté de chaque nom le nombre de fois, apparaissent ceux qui ne sont nulle part… Donc c'est ça aussi, c'est montrer que chacun doit prendre part au travail, au dispositif » (D8, p. 160).

Une répartition des responsabilités entre les membres de l'équipe apparaît également dans les discours des directions. Celles-ci décrivent la manière dont elles organisent le travail collectif, notamment en désignant des référents, des responsables, des « COPI » (comités de pilotage) ou des « pilotes » chargés d'assurer le suivi de certaines actions

« En plan de pilotage, on a ce qu'on appelle des COPI [...], on a chaque fois un COPI, donc un chef de groupe, un chef de groupe à qui on va rapporter les choses et qui doit gérer, je vais dire, le petit groupe de travail sur tel thème » (D3, p. 37).

Ce fonctionnement par référents ne convient toutefois pas à toutes les équipes et les directions décrivent des modalités variées d'organisation.

« […] c'était moi le chef d'orchestre. […], on a essayé de faire des groupes de travail avec des COPI comme ils disaient, chez moi, ça ne fonctionne pas » (D15, p. 264).

Plusieurs directions rapportent aussi avoir appris à répartir davantage les responsabilités et à s'appuyer sur des personnes référentes pour le suivi de certaines actions :

« Euh… apprendre à déléguer le travail, apprendre à partager les choses, à mettre un référent, en me disant : « Ce n'est pas à moi à faire tout toute seule non plus » (D6, p.123).

Cette délégation n'est toutefois pas toujours présentée comme un choix. Certaines directions indiquent qu'elle répond aussi à l'augmentation des responsabilités et à l'impossibilité d'assumer seules l'ensemble des tâches.

« Je délègue. Parce que je n'ai pas le temps alors. Donc obligée de déléguer » (D1, p.2).

Déléguer ne dispense pas pour autant les directions d'assurer un suivi de l'avancement des actions.

« Ce n'est pas toujours évident de déléguer. Et comme le plan de pilotage fatigue aussi les enseignants, si on délègue complètement, si on ne garde pas un peu un œil dessus et qu'on ne suit pas ce qui se passe, il y a certaines actions qui n'avancent pas » (D8, p.155).

Les directions décrivent également des modalités de travail reposant sur la réflexion collective et la participation des membres de l'équipe à l'élaboration des actions.

« Co-construction, parce qu'on construit ensemble [...]. On réfléchit ensemble et on se met d'accord ensemble, [...] » (D3, p.44).

Les directions soulignent aussi l'importance de la circulation de l'information entre les différents groupes.

« […] chacun soit au courant de ce qui se passe dans chaque action. [...], on fait tourner les résultats et chacun peut amender comme il veut le travail des autres. Mais il faut que chacun soit au courant » (D8, p.155).

Enfin, plusieurs directions assurent un suivi régulier de l'avancement des actions à travers des comptes rendus, des Procès-Verbaux (P.V.), des tableaux de suivi ou des retours lors des concertations.

« À la fin de chaque concertation, il y a un P.V. qui est rédigé et qui est donné aux enseignants. [...], sont tenus aussi de garder une farde avec les P.V. pour que je puisse à tout moment [...] aller voir dans les P.V. les sujets qui ont été développés, [...] Donc, ça permet de voir quand même plus clair sur le travail en général de chaque groupe d'enseignants, [...] » (D7, p. 131).

Au-delà de ces outils, les directions évoquent la nécessité de relancer régulièrement les équipes afin de maintenir le travail engagé.

« [...] on se laisse déborder, on l'oublie un peu, et puis au bout d'un temps, je vais remettre un rapport de concert. [...] Je mets toujours les rapports de ce qui a été fait avec la date des suivants et le sujet des suivants. [...] « Attention, retour des COPI ». [...] Ça veut dire que s'ils n'ont rien fait, ils savent bien qu'ils ont trois semaines parce que dans trois semaines, il va falloir venir avec quelque chose. Et donc, je mets une pression sans pression parce qu'ils savent que ça doit être fait. Donc, c'est plutôt un petit rappel » (D3, p. 42).

Les directions évoquent enfin leur rôle dans la gestion des résistances et des désaccords pouvant émerger au sein du collectif. Elles privilégient le dialogue, l'écoute et la recherche de solutions afin de maintenir un climat de travail favorable. Certaines indiquent aborder d'abord les difficultés avec les personnes directement concernées avant d'élargir éventuellement la discussion au collectif.

« S'il y a des soucis, je préfère faire ça avec une ou deux personnes concernées que de commencer à « peler des oignons sur la place publique. » [...]. Donc, je préfère prendre connaissance d'un problème avec la ou les personnes qui sont concernées, prendre du recul, réfléchir de mon côté, refixer un rendez-vous, revenir avec des solutions et essayer de désamorcer la chose [...] »
(D2, p. 27).

5.2.5. Difficultés de maintien de l'engagement collectif

Maintenir l'engagement des équipes éducatives tout au long de la mise en œuvre et du suivi du plan de pilotage constitue une difficulté récurrente. Plusieurs directions soulignent un essoufflement progressif de l'investissement des enseignants au fil du temps, qui nécessite un travail régulier de remobilisation.

« Ils se sont intégrés facilement. Maintenant, ils s'essoufflent, il faut tout le temps essayer de remotiver les équipes » (D14, p.245).

Cet essoufflement semble notamment lié à la durée du dispositif. Certaines directions rapportent que les équipes perdent progressivement de vue les objectifs poursuivis ou peinent à maintenir leur attention sur des actions engagées plusieurs années auparavant.

« Cibler. On parle trop. C'est trop. [...] parce qu'elles ne savent plus. « Qu'est-ce qu'on avait dit encore ? » À la réunion de rentrée, c'est ça ! « Ben c'était quoi encore ? Ah ouais ben on l'a fait ça ! ». C'est un peu risible, parfois » (D1, p.13).

Une autre direction décrit un engagement qu'elle qualifie de cyclique : les équipes s'investissent dans certaines actions, puis tendent à les mettre de côté une fois les premiers résultats obtenus, ce qui nécessite de relancer la dynamique collective :

« Moi, je pense que c'est cyclique, […]. L'équipe se motive, l'équipe travaille, l'équipe construit certaines choses, […] l'équipe se dit « Ok, c'est bon, on a déjà fait deux, trois trucs. On va mettre ça de côté, […] ». Et alors c'est après relancer la vapeur et là, ça demande énormément d'énergie » (D2, p.24-25).

Plusieurs directions associent également cette difficulté à la surcharge de travail des enseignants et à la coexistence de multiples projets au sein de l'établissement. Dans ce contexte, le plan de pilotage risque parfois d'être relégué au second plan face à d'autres priorités jugées plus urgentes.

« […] les enseignants sont submergés, surchargés. Et avec tous les autres projets qu'ils mènent à bout de bras [...] A un moment donné, […] on va mettre ça sur le côté. On va dire « oh là là, contrat d'objectif », et on va souffler » (D14, p. 248).

Face à cette tendance à l'essoufflement, les directions jugent nécessaire d'assurer un suivi régulier des actions engagées afin de maintenir le plan de pilotage au centre des préoccupations de l'équipe.

« Ce qui est important, c'est chaque année de faire le point » (D4, p.60).

5.3. Axe 3 : Conditions organisationnelles et institutionnelles de l'accompagnement

Ce troisième axe porte sur les conditions externes dans lesquelles les directions exercent leur mission d'accompagnement. Alors que les deux axes précédents s'intéressaient aux pratiques et aux représentations des directions elles-mêmes, celui-ci explore les facteurs structurels et institutionnels qui pèsent sur leur action, qu'ils la facilitent ou la contraignent. Quatre sous-thèmes ont émergé des différents entretiens : les contraintes organisationnelles dans la coordination et la collaboration, la surcharge administrative, la temporalité et l'obligation institutionnelle, et enfin la formation, le soutien et l'accompagnement institutionnel.

5.3.1. Contraintes organisationnelles dans la coordination et la collaboration de l'équipe

Les entretiens révèlent une grande diversité de configurations organisationnelles, dont certaines compliquent considérablement la mise en œuvre d'un accompagnement collectif cohérent. La gestion de plusieurs implantations constitue l'une des contraintes les plus fréquemment évoquées. Lorsque les implantations présentent des profils socio-économiques très différents mais relèvent d'indicateurs communs, l'analyse de la situation devient particulièrement délicate :

« […] ce qu'on observe, les indicateurs qu'on observe ne sont pas le reflet vraiment de l'implantation de E2. Et c'est là que ça pose parfois un problème. Et que c'est compliqué […]» (D4, p.58).

L'instabilité des équipes constitue une deuxième contrainte majeure. Le renouvellement constant du personnel (congés de maternité, remplacements, départs, …) perturbe la continuité du travail collectif et fragilise la dynamique construite autour du plan :

« […], j'ai une équipe qui a beaucoup bougé. Donc, avec des congés de maternité, des remplacements, des machins, des bazars. Donc, à un moment donné, les gens qui viennent, qui repartent… Donc, c'est encore plus compliqué » (D9, p.179).

Plusieurs directions soulignent également la difficulté de dégager du temps collectif dans des agendas surchargés, où le travail lié au plan de pilotage entre en concurrence avec une multitude d'autres obligations :

« Et le travail collaboratif, c'est très bien. Mais on ne sait pas toujours quand l'organiser. Les journées de mille heures. On doit aussi caser la réunion pour la fancy-fair. La réalité d'une école. Les réunions de parents, les bulletins… » (D11, p.203).

Certaines situations se complexifient encore lorsque le contexte de l'école évolue de façon imprévisible en cours de cycle. Des changements de projet pédagogique, des modifications du profil de la population scolaire ou des perturbations externes peuvent rendre les objectifs initiaux du plan inadaptés aux réalités du moment. Une direction, arrivée en pleine crise sanitaire, décrit ainsi un contexte de prise de fonction particulièrement éprouvant :

« […] je suis arrivée en période de COVID. Et ça, ça m'a détruit. […]. J'ai tenu les deux ans. Après deux ans, on était nommable. J'ai refusé la nomination et j'ai voulu revenir dans une classe, […] » (D3, p.33).

Enfin, l'isolement dans la fonction de direction est une contrainte structurelle qui traverse plusieurs témoignages. Le caractère solitaire du métier est exprimé directement par certaines directions :

« C'est tout à fait différent de l'école, d'être enseignante. On a tout à fait une autre posture. C'est un métier très solitaire malgré tout. […]. C'est un métier assez énergivore » (D4, p.56).

5.3.2. Surcharge administrative

La surcharge administrative est l'un des thèmes les plus unanimement évoqués dans l'ensemble du corpus. La mise en œuvre du plan de pilotage est perçue comme un facteur d'aggravation d'une charge préexistante, notamment en raison du travail d'encodage sur les plateformes institutionnelles :

« C'est énormément d'administratif. C'est aller sur une plateforme. Au début ça n'allait pas. C'est ne pas oublier x caractères. Donc on rédige un truc, ça ne rentre pas dans la case. Toutes les réunions, toutes les concertations, […] » (D1, p.3).

Le flux incessant de sollicitations administratives, au-delà du seul plan de pilotage, est également décrit comme un envahissement du quotidien :

« On est submergé de mails, c'est incroyable le nombre de mails pour des réponses administratives, sans parler des mails des parents, […]. Donc voilà, ça nous prend vraiment énormément de temps » (D5, p.77).

Pour faire face à cette charge, plusieurs directions ont développé une stratégie de protection de leurs équipes, assumant elles-mêmes la partie administrative pour épargner les enseignants. Cette posture, déjà décrite dans l'axe précédent, a pour corollaire une concentration de la charge sur la direction elle-même. La lourdeur ressentie est par ailleurs renforcée par le sentiment de devoir sans cesse se justifier par écrit :

« […], on doit se justifier avec des écrits, avec de la paperasserie, avec du blabla. Et le DCO, on le voit deux fois sur six, sept, huit ans » (D7, p.134).

Quelques directions apportent une nuance à ce tableau. La charge n'est pas toujours imputée au seul dispositif : pour certaines, c'est l'accumulation de missions diverses qui sature le temps disponible, le plan de pilotage devenant alors un élément parmi d'autres d'une surcharge plus générale de la fonction.

« […] il n'y avait pas que le plan de pilotage, il y avait tout le suivi des élèves, il y avait les dossiers des élèves, il y avait l'accompagnement, il y avait plein de choses à mettre en place, il y avait des élèves qui étaient en difficulté, il fallait trouver des solutions pour eux, donc le plan de pilotage n'était pas que notre seul objectif du moment, […] » (D5, p.93).

5.3.3. Temporalité et obligation institutionnelle

La question de la temporalité du plan de pilotage : ses rythmes, ses échéances et sa durée, génère des tensions importantes dans l'ensemble du corpus. Les évaluations intermédiaire et finale cristallisent des vécus contrastés, oscillant entre la pression ressentie et la reconnaissance d'effets mobilisateurs.

Pour certaines directions, le poids de l'évaluation tient surtout à la charge de travail qu'elle représente plutôt qu'au stress proprement dit :

« […] je n'ai pas trouvé que c'était stressant, mais j'ai trouvé que c'était beaucoup de travail. Je n'ai rien fait [d'autre]. Je préférerais aller dans une classe » (D1, p.9).

Pour d'autres, l'approche de l'échéance joue paradoxalement un rôle de levier de mobilisation, créant une dynamique d'urgence qui peut relancer l'engagement collectif.

« […] si on n'avait pas ça, je pense que le plan de pilotage serait déjà relégué dans la cave de l'école. [...] d'avoir comme ça une deadline, comme par exemple, ici, avec l'évaluation finale, et de savoir qu'il va falloir reconstruire un nouveau plan de pilotage, ça met une espèce de stress, mais ça oblige aussi les enseignants. Je vois bien que les enseignants se réunissent davantage […] » (D2, p. 21).

À l'inverse, la durée longue du cycle est fréquemment jugée inadaptée, les équipes finissant par perdre de vue les objectifs fixés plusieurs années auparavant.

Au-delà des évaluations ponctuelles, c'est la gestion des échéances institutionnelles dans leur ensemble qui est questionnée. Un sentiment de flou et d'imprévisibilité traverse plusieurs témoignages, renforcé par la discontinuité du suivi : les délégués au contrat d'objectifs (DCO) se succèdent, sont peu présents et interviennent parfois de façon déconnectée du quotidien des écoles :

« On est un peu… J'ai l'impression … quelque part, abandonné à notre propre sort. […]. Et le DCO, on le voit deux fois sur six ans, […]. Et lui, en deux fois, il va pouvoir nous dire : « Ah ben oui, mais vous devez faire comme ça, vous auriez dû faire ça, […]. » » (D7, p.134).

Ce sentiment d'avoir été insuffisamment préparées est particulièrement vif chez les directions de la première vague, qui décrivent une mise en œuvre précipitée :

« Ils ont mis la charrette avant les bœufs et il n'y a rien qui était prêt et on nous a envoyés au casse-pipe un peu. […]. Ça a été franchement, […], une période très désagréable où on avait le sentiment d'être lâché comme ça dans la nature […] » (D7, p.129).

5.3.4. Formation, soutien et accompagnement institutionnels

Le rapport à la formation et au soutien institutionnel fait apparaître une figure centrale et largement valorisée : la conseillère ou le conseiller de soutien et d'accompagnement (CSA). Qu'il soit cité comme premier appui ou décrite comme une présence structurante, le ou la CSA occupe une place singulière dans les discours :

« L'évaluation intermédiaire, j'ai eu beaucoup de soutien par rapport au CECP (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces). J'avais un CSA à l'époque qui était

admirable. C'est quelqu'un qui a su poser le cadre, qui m'expliquait comment rentrer dans cette plateforme » (D10, p.191).

Ce soutien de proximité contraste avec la relation entretenue avec le DCO, davantage associé à une logique de contrôle et d'évaluation qu'à une logique d'aide. Plusieurs directions distinguent nettement ces deux figures institutionnelles, la première étant vécue comme un appui, la seconde comme une instance de jugement.

Les formations institutionnelles proposées par le CECP et l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC) font l'objet d'un bilan plus mitigé. Si leur existence est reconnue, plusieurs directions soulignent leur caractère répétitif ou leur inadéquation avec les besoins réels du terrain :

« […], il n'y a rien, il y a les deux mêmes intervenants qu'on a déjà fait venir trois fois. On a l'impression de tourner en rond avec eux. [Il faudrait] proposer beaucoup plus de formations, comme avant, avant, on pouvait choisir nous-mêmes les formateurs » (D11, p.209).

Face aux limites du soutien institutionnel formel, les directions ont développé des formes d'entraide informelle entre pairs. Les échanges entre collègues directeurs, via des groupes de messagerie, des appels ou le partage de documents, sont valorisés comme un appui précieux, en particulier dans les moments critiques comme la préparation des évaluations :

« […], on a un groupe WhatsApp pour se poser des questions, s'échanger des informations, […], j'ai des collègues directrices qui avaient déjà passé l'évaluation intermédiaire juste un peu avant moi, qui m'ont dit : « Écoute, voilà mon analyse préparatoire. […]. Regarde ce que moi j'ai fait, si ça peut t'aider, […] » (D2, p.31).

En synthèse, les conditions organisationnelles et institutionnelles de l'accompagnement se caractérisent par une tension structurelle entre les exigences imposées aux directions et les ressources humaines, temporelles et institutionnelles qui sont effectivement mises à leur disposition. Si certaines parviennent à construire des stratégies d'adaptation efficaces, notamment grâce à l'entraide entre pairs et au soutien des CSA, le sentiment dominant reste celui d'un accompagnement institutionnel inégal et parfois déconnecté des réalités du terrain.

6. Discussion

Ce travail visait à comprendre comment les directions d'établissements d'enseignement fondamental, du réseau communal de la Province de Liège, accompagnent leurs équipes éducatives dans la mise en place et le suivi du plan de pilotage. Pour y répondre, deux objectifs ont guidé notre démarche tout au long de la recherche : d'une part, analyser le leadership exercé par les directions, en identifiant les styles mobilisés et les actions concrètes déployées pour soutenir et mobiliser les équipes; d'autre part, mettre en évidence les leviers et les obstacles rencontrés dans cette mission d'accompagnement du changement.

L'analyse thématique menée à partir des quinze entretiens semi-directifs a permis de faire émerger trois axes complémentaires. Il s'agit à présent d'examiner en quoi ces résultats confirment, nuancent ou enrichissent les apports de la littérature scientifique mobilisée dans ce travail. Les principaux constats seront ainsi replacés dans le cadre théorique des recherches antérieures, afin d'en dégager les convergences, les écarts et les spécificités propres à notre terrain.

6.1. Le rapport au plan de pilotage : entre prescription et appropriation

Le premier axe de l'analyse éclaire la manière dont les directions se sont saisies du plan de pilotage et les conditions dans lesquelles elles l'ont mis en œuvre. Ces éléments constituent un préalable à la compréhension de l'accompagnement : la façon dont une direction se rapporte au dispositif conditionne en effet la dynamique qu'elle parviendra à insuffler à son équipe.

Un premier constat s'impose : alors que le décret du 14 mars 2019 confie explicitement aux directions la co-construction du plan de pilotage avec leur équipe, nos résultats révèlent que, dans la majorité des cas, les enseignants n'ont eu qu'une prise limitée sur le choix des objectifs. Plusieurs directions décrivent une démarche vécue comme imposée, que la contrainte émane de l'institution, du pouvoir organisateur ou d'elles-mêmes, tandis que d'autres soulignent que les marges de manœuvre réelles étaient encadrées par des critères préétablis. Ce décalage entre la co-construction prescrite par le cadre légal et la co-construction effective sur le terrain rejoint les tensions identifiées par la littérature entre les logiques institutionnelles de pilotage par les résultats et les dynamiques locales des établissements (Cattonar & Dupriez, 2019 ; Renard et al., 2021). Il illustre qu'un outil de gestion ne produit pas mécaniquement les effets attendus : son appropriation dépend étroitement de la manière dont les acteurs se le réapproprient localement (De Vaujany, 2006).

Ce décalage renvoie également à la dimension collective du leadership. La co-construction prescrite par le décret relève en effet directement du leadership distribué, qui suppose un réel partage des responsabilités et une association des enseignants aux décisions. Le fait que cette co-construction

demeure souvent partielle sur le terrain révèle ainsi une tension au cœur même de l'exercice du leadership : les directions sont invitées à distribuer l'influence et à construire une vision partagée avec leur équipe, au sens du leadership transformationnel, mais les conditions concrètes de mise en œuvre du plan restreignent fréquemment cette dynamique participative.

La diversité des représentations du plan de pilotage observée dans nos résultats mérite également d'être mise en perspective. Les directions oscillent entre une adhésion de principe, une perception du dispositif comme instrument de contrôle, le sentiment d'avoir servi de terrain d'expérimentation et, plus rarement, une réappropriation positive de la contrainte. Cette pluralité fait écho à la nature hybride de l'accountability mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles. Comme le soulignent Maroy et Voisin (2014) puis Renard et ses collègues (2021), le système éducatif belge francophone est passé d'une accountability « douce », reposant sur la confiance et la réflexivité des acteurs, à une forme hybride articulant autonomie locale et exigences accrues de reddition de comptes. Les directions qui perçoivent le plan comme un « contrôle » réagissent au versant le plus prescriptif de cette accountability, tandis que celles qui se l'approprient comme un levier collectif en incarnent la dimension plus réflexive. Ces représentations contrastées ne sont pas neutres : elles conditionnent l'énergie que chaque direction investira pour entraîner son équipe, point qui touche directement à notre question de recherche.

L'impact du plan sur les pratiques de direction confirme cette logique d'appropriation différenciée. Alors que certaines directions estiment que le dispositif n'a rien changé à leur manière de travailler, dans la mesure où elles pratiquaient déjà une direction collaborative, d'autres décrivent de véritables transformations : émergence d'un rôle de coordination plus structuré, assouplissement du style de pilotage, passage de l'imposition à la conviction. Ces écarts illustrent que le plan de pilotage n'agit pas uniformément, mais qu'il révèle et amplifie des dispositions professionnelles préexistantes. Cette lecture rejoint les travaux de Lothaire et al. (2023), pour qui l'appropriation du dispositif par les directions dépend de leur capacité à en faire un outil au service de leur action plutôt qu'une simple contrainte administrative. C'est précisément dans cette capacité d'appropriation que se joue une part du leadership exercé par les directions, premier objectif de notre recherche.

Un point mérite toutefois une attention particulière, tant il cristallise les tensions du dispositif: le rapport aux données institutionnelles. Nos résultats montrent que les directions doivent composer avec des indicateurs chiffrés et des objectifs souvent identiques d'une école à l'autre, alors même que les réalités de terrain sont profondément différentes. Ce constat illustre concrètement le couplage entre mesure et responsabilisation qui caractérise l'accountability (Maroy & Voisin, 2014) : les résultats deviennent à la fois un outil de pilotage et un instrument de reddition de comptes. Mais nos données invitent à aller plus loin. En imposant des cibles chiffrées comparables à des établissements aux publics très contrastés, le dispositif fait naître un sentiment d'injustice chez certaines directions,

pour qui ces indicateurs ne reflètent pas la réalité de leur implantation. Autrement dit, l'argument d'équité qui fonde le Pacte pour un Enseignement d'Excellence peut, dans sa traduction concrète, se retourner en source d'iniquité perçue. C'est peut-être là que réside l'une des tensions les plus profondes du rapport des directions au plan de pilotage : non pas dans le principe d'une amélioration collective, largement partagé, mais dans les modalités standardisées de sa mise en œuvre et de son évaluation.

Cette tension éclaire ce que Maroy, Voisin et leurs collègues (2022) désignent comme l'ambivalence de la légitimité accordée aux dispositifs de gestion axée sur les résultats. A l'image des directions québecoises, celles que nous avons rencontrées adhèrent largement aux finalités du plan de pilotage (l'amélioration des apprentissages, la réussite de tous les élèves) sans pour autant reconnaître une pleine légitimité aux instruments censés les servir. L'adhésion aux objectifs et la contestation des outils ne s'excluent donc pas : elles coexistent au sein d'un même rapport au dispositif, ce qui explique la pluralité des registres observés dans notre premier axe.

A ces tensions s'ajoutent les difficultés de transmission du plan, notamment lors de l'arrivée de nouveaux enseignants ou d'une nouvelle direction qui mettent en lumière un autre enjeu central pour l'accompagnement : maintenir la cohérence et le sens du dispositif dans la durée, malgré l'instabilité des équipes. Si certaines directions parviennent à mobiliser les données comme appui à la décision collective, la transmission « à rebours » du plan, lorsque c'est l'équipe qui le présente à la direction nouvellement arrivée, fragilise parfois d'emblée l'appropriation collective. Ces constats annoncent le deuxième axe de notre discussion, consacré aux pratiques concrètes d'accompagnement et de mobilisation des équipes.

6.2. L'accompagnement des équipes : un leadership « pluriel » au service de la mise en œuvre et du suivi du plan de pilotage

Les résultats de cette recherche montrent que l'accompagnement des équipes dépasse largement une fonction de coordination administrative ou de suivi des actions prévues au contrat d'objectifs. Les directions décrivent un rôle complexe qui consiste à soutenir les équipes, organiser le travail collectif, favoriser l'appropriation du dispositif et maintenir l'engagement des enseignants dans la durée. Ces résultats font écho aux analyses de Cattonar et Dupriez (2019), qui montrent que les réformes récentes en Fédération Wallonie-Bruxelles renforcent le rôle des directions dans l'animation du travail pédagogique, le développement des compétences individuelles et collectives ainsi que l'organisation de l'accompagnement et du soutien des équipes. Les pratiques décrites peuvent également être interprétées à la lumière du leadership éducatif (Gather Thurler et al. 2015), entendu comme un processus collectif visant à coordonner les acteurs autour d'objectifs communs et à soutenir

la transformation des pratiques. L'accompagnement mobilise ainsi simultanément des dimensions organisationnelles, relationnelles et pédagogiques.

Cette mission s'exerce toutefois dans un contexte exigeant. Les directions doivent répondre aux attentes institutionnelles liées au contrat d'objectifs, au suivi des actions et aux étapes d'évaluation, tout en préservant l'adhésion d'équipes marquées par la surcharge de travail, la multiplication des projets et un essoufflement progressif. Cette responsabilité s'inscrit dans un mouvement où les directions sont de plus en plus sollicitées dans le pilotage des établissements et l'accompagnement des politiques éducatives (Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 14 mars (2019). Les nombreuses stratégies décrites pour rassurer les enseignants, valoriser les progrès accomplis ou maintenir une dynamique collective témoignent d'une recherche permanente d'équilibre entre exigences institutionnelles et réalités du terrain, ce qui rejoint les analyses de Renard et Lothaire (2022), sur le rôle des directions dans l'accompagnement des changements introduits par le plan de pilotage. Cette posture évolue par ailleurs avec l'expérience : plusieurs directions expliquent avoir adapté leurs pratiques au fil des années, des formations suivies et des échanges avec leurs pairs. L'accompagnement ne relève donc pas d'une manière d'agir figée, mais d'un processus d'ajustement progressif, au cours duquel les directions affinent leurs pratiques au contact des réalités du terrain.

L'analyse met ensuite en évidence que plusieurs pratiques présentent des caractéristiques associées à différentes formes de leadership. Ces modèles constituent ici des cadres d'interprétation permettant d'éclairer les pratiques observées, plutôt que des catégories exclusives dans lesquelles classer les directions.

Les directions montrent tout d'abord une volonté d'associer davantage les enseignants à la mise en œuvre du plan : groupes de travail, référents, pilotes et espaces de concertation traduisent le souci de les impliquer dans les réflexions, les décisions et le suivi des actions. Ces pratiques peuvent être interprétées à la lumière du leadership distribué, comme le montrent Poirel et Yvon (2012), les évolutions des organisations scolaires conduisent à une distribution plus large de l'influence entre les acteurs de l'établissement**.** Les résultats invitent toutefois à nuancer une conception qui réduirait ce leadership à une simple délégation des responsabilités. Les directions continuent d'assurer la coordination, la régulation et le suivi du dispositif, tandis que l'implication des enseignants vise surtout à favoriser leur appropriation du plan et leur engagement. Cette délégation répond par ailleurs parfois à des contraintes organisationnelles. Certaines directions partagent davantage les responsabilités en raison de l'élargissement de leurs missions et du manque de temps pour tout assumer seules. Le partage des responsabilités apparaît ainsi comme une réponse à une double exigence : favoriser l'implication des enseignants tout en permettant aux directions de faire face à

l'évolution de leur fonction. Cette interprétation relève autant d'un choix de soutien à la dynamique collective que d'une adaptation aux réalités du terrain.

Au-delà du partage des responsabilités, les directions décrivent un important travail de mobilisation des équipes : donner du sens aux actions entreprises, maintenir l'engagement des enseignants, valoriser les progrès réalisés et soutenir les équipes face aux difficultés. Elles soulignent l'importance de l'écoute, de la proximité, de la confiance et de la qualité des échanges tout au long du dispositif. Les nombreuses démarches de concertation participent par ailleurs à la construction d'une vision commune du plan. Dans un contexte marqué par la succession des réformes et la surcharge de travail, ces dimensions constituent des leviers pour préserver une dynamique collective, dont le maintien est d'autant plus délicat que le dispositif s'inscrit sur plusieurs années et que ses effets ne sont pas immédiatement perceptibles. Ces pratiques peuvent ainsi être rapprochées de plusieurs caractéristiques du leadership transformationnel : la construction d'une vision partagée, le soutien apporté aux membres de l'organisation, leur participation aux décisions et le maintien de leur engagement dans les processus de changement (Labelle & Jacquin, 2018). Parmi les caractéristiques du leadership transformationnel, le soutien apporté aux membres de l'organisation occupe une place importante (Labelle & Jacquin, 2018). Ce soutien se traduit notamment par un accompagnement émotionnel des équipes : les directions décrivent un travail constant pour rassurer les enseignants, répondre à leurs inquiétudes et les soutenir dans les moments de difficulté. Ces pratiques peuvent être rapprochées de la considération individuelle décrite par Kelly (2003), qui renvoie à l'attention portée aux besoins de chaque membre de l'équipe et à l'adaptation de l'accompagnement en fonction de ces besoins. Dans le contexte exigeant du plan de pilotage, cette dimension apparaît comme un levier essentiel pour maintenir la confiance et l'engagement du collectif dans la durée.

Les entretiens mettent également en évidence une dimension de l'accompagnement plus spécifiquement orientée vers les aspects pédagogiques. Les directions ne se limitent pas à un suivi administratif du plan : elles décrivent un véritable travail de mise en sens du dispositif, visant à rendre les attentes institutionnelles plus compréhensibles, à contextualiser les objectifs et à favoriser leur appropriation par les équipes. Ce travail soutient la réflexion pédagogique et favorise l'évolution des pratiques. Ces observations rejoignent les analyses de Progin Romanato et Gather Thurler (2012), pour qui le leadership pédagogique s'exerce notamment à travers l'organisation du travail collectif, l'animation des échanges pédagogiques et la création de conditions favorables au développement professionnel. Elles sont également cohérentes avec les travaux d'Adoum Tom et Ndjig-Nan Dinza (2025), selon lesquels ce leadership consiste à créer les conditions de l'amélioration continue des pratiques et du développement professionnel des enseignants. Les travaux plus récents de Murier et ses collaborateurs (2025) prolongent cette interprétation en montrant que cette influence pédagogique s'exerce aujourd'hui surtout de manière indirecte : les directions influencent les pratiques moins par

une supervision directe du travail enseignant que par l'accompagnement des équipes, le soutien à la réflexion collective et la mise en place de stratégies favorisant l'évolution des pratiques. Nos résultats illustrent concrètement cette forme d'influence, largement fondée sur la médiation et l'accompagnement.

Pris dans leur ensemble, ces résultats montrent que les directions ne mobilisent pas une forme unique de leadership. Les pratiques décrites présentent simultanément des caractéristiques des leaderships distribué, transformationnel et pédagogique, mobilisés de manière complémentaire selon les situations. Ces formes de leadership ne doivent donc pas être envisagées comme des modèles exclusifs, mais comme des cadres d'analyse permettant d'éclairer chacun une facette des pratiques d'accompagnement. Cette observation rejoint les analyses de Yukl (1989), selon lesquelles l'efficacité du leadership dépend moins de l'application d'un modèle particulier que de la capacité du leader à ajuster ses comportements au contexte, ainsi que les travaux de Labelle et Jacquin (2018), qui soulignent l'intérêt d'articuler différentes formes de leadership plutôt que de les opposer.

L'accompagnement des équipes apparaît ainsi avant tout comme un processus d'adaptation permanent : plus qu'à un style de leadership particulier, c'est à leur capacité d'ajustement aux besoins des équipes, aux contraintes et à l'état d'avancement du plan que les directions recourent pour accompagner la mise en œuvre du dispositif.

Ce constat mérite d’être relié à notre premier objectif de recherche qui visait à identifier les styles de leadership mobilisés par les directions. Le matériau recueilli a montré ses limites à une catégorisation en styles nettement distincts : loin de se reconnaître dans un modèle unique, les directions combinent et ajustent en permanence différentes formes de leadership. Cette résistance des données à une typologie tranchée ne constitue pas une lacune mais bien un résultat à part entière. Elle révèle que le leadership des directions, dans le cadre du plan de pilotage, se caractérise précisément par sa nature plurielle et adaptative. C’est en ce sens que notre premier objectif trouve sa réponse, non pas dans l’attribution d’un style déterminé mais dans la mise en évidence de cette plasticité.

6.3. Les conditions organisationnelles et institutionnelles : une accountability hybride à l’épreuve du terrain

Le troisième axe déplace le regard des pratiques des directions vers les conditions structurelles dans lesquelles elles s'inscrivent. Si les deux premiers axes ont mis en évidence la diversité des postures et des stratégies d'accompagnement, celui-ci rappelle que ces pratiques se déploient dans un cadre institutionnel et organisationnel qui les facilite ou les contraint. C'est à ce niveau que se

cristallisent une grande partie des leviers et des obstacles que notre second objectif visait à mettre en évidence.

Les contraintes les plus fréquemment évoquées par les directions : la surcharge administrative, la lourdeur de l'encodage, la multiplication des échéances et le sentiment de devoir sans cesse se justifier, peuvent être lues comme les manifestations concrètes de la nature hybride de l'accountability mise en place en Fédération Wallonie-Bruxelles. Comme l'ont montré Maroy et Voisin (2014), le passage d'une régulation fondée sur la confiance professionnelle vers un modèle articulant autonomie et reddition de comptes ne se fait pas sans tensions. Nos résultats confirment ce constat : la mise en œuvre du plan de pilotage alourdit le travail des directions et déplace une part de leur activité vers des tâches de formalisation et de justification, au détriment du temps consacré à l'accompagnement pédagogique. Ces observations rejoignent les travaux de Mons et Dupriez (2010), pour qui les instruments de pilotage ne produisent pas mécaniquement les effets escomptés, mais génèrent des effets secondaires dépendant des conditions locales de leur mise en œuvre. La recomposition de la professionnalité des directions, décrite par Cattonar et Dupriez (2019), s'observe ainsi très concrètement dans le quotidien des établissements.

Ces tensions se sont posées avec une acuité particulière pour les directions de la première vague. Entrées dans le dispositif alors que ses attentes étaient encore mal stabilisées et que l'accompagnement institutionnel restait limité, plusieurs d'entre elles décrivent un démarrage dans une forme de brouillard institutionnel : des objectifs à définir sans repères clairs, des documents à produire sans modèle établi, une compréhension du dispositif qui s'est construite en cheminant. Ce flou initial n'est pas sans conséquence : il a parfois conduit à des choix que les directions jugent rétrospectivement contre-productifs, comme la multiplication des objectifs. Le sentiment d'avoir servi de terrain d'expérimentation éclaire ainsi une part de leur apport au plan de pilotage et rappelle que l'expérience d'une même réforme varie fortement selon le moment où l'on y entre.

Au-delà des contraintes, l'analyse fait apparaître une distinction nette dans la manière dont les directions perçoivent les figures de l'accompagnement institutionnel. La conseillère ou le conseiller de soutien et d'accompagnement (CSA) est largement valorisé, décrit comme une ressource qui clarifie les attentes, structure la démarche et apporte un regard extérieur bienveillant. À l'inverse, le délégué au contrat d'objectifs (DCO) est davantage associé à une logique de contrôle et de jugement. Cette distinction entre deux figures de l'accompagnement institutionnel peut être mise en regard de la typologie de Maroy et Voisin (2014). La CSA, décrite comme un appui de proximité, évoque le versant réflexif de l'accountability, fondé sur l'accompagnement des acteurs. Le rapprochement est toutefois moins direct pour le DCO : nos données ne le décrivent pas tant comme une présence contrôlante que comme une figure largement absente, que les directions ne rencontrent que très rarement. Ce n'est donc pas le contrôle exercé qui pèse, mais paradoxalement le manque

d’accompagnement et le sentiment d’être laissées seules face à leurs responsabilités. Nos résultats nuancent ainsi une lecture strictement binaire : sur le terrain, la tension ne se joue pas seulement entre soutien et contrôle mais aussi entre présence et absence de l’accompagnement institutionnel. Le soutien institutionnel apparaît ainsi comme un levier déterminant lorsqu'il prend la forme d'un accompagnement de proximité mais son insuffisance ou son irrégularité peuvent, à l’inverse, renforcer le sentiment d’isolement des directions. Ce constat rejoint les travaux de Lothaire et al. (2023), qui soulignent le rôle décisif des dispositifs d'accompagnement dans un contexte de réforme fondée sur le pilotage par les résultats.

Face aux limites du soutien institutionnel formel, notamment l'instabilité des accompagnateurs et le caractère parfois répétitif ou inadapté des formations, les directions développent des formes d'entraide informelle entre pairs. Les échanges entre collègues directeurs, qu'ils prennent la forme de groupes de messagerie, d'appels ou de partages de documents, constituent une ressource précieuse, en particulier dans les moments critiques comme la préparation des évaluations. Ce recours à l'entraide horizontale montre que les directions ne conduisent pas le changement de manière isolée, mais qu'elles mobilisent des ressources collectives pour compenser les insuffisances perçues de l'accompagnement institutionnel. Ce constat prolonge l'analyse de Renard et Lothaire (2022), qui décrivent les directions comme des agents de changement s'appuyant sur des ressources variées pour exercer leur rôle.

Enfin, au-delà des contraintes matérielles et organisationnelles, l'analyse fait apparaître une dimension plus discrète mais récurrente : la charge émotionnelle et identitaire que représente la mise en œuvre du plan de pilotage pour les directions. Le sentiment de solitude dans la fonction, la fatigue face à l'accumulation des responsabilités ou encore l'impression d'avoir été insuffisamment préparées ne relèvent pas seulement du vécu individuel ; ils témoignent de la recomposition profonde de la professionnalité des directions, prises entre une logique de reddition de comptes et une logique d'accompagnement (Cattonar & Dupriez, 2019). Cette tension, déjà identifiée par Renard et Lothaire (2022) qui décrivent les directions comme des agents de changement placés en situation d'inconfort, éclaire un enjeu central pour notre question de recherche : la capacité d'une direction à accompagner son équipe dépend aussi des ressources, notamment émotionnelles, dont elle dispose elle-même. En ce sens, le soutien institutionnel et l'entraide entre pairs évoqués précédemment n'apparaissent pas seulement comme des leviers organisationnels, mais comme des appuis permettant aux directions de tenir leur rôle dans la durée.

7. Limites et perspectives

Comme toute recherche, cette étude présente certaines limites qu'il convient de reconnaître afin de situer la portée de ses résultats. Ces limites n'invalident pas les constats formulés, mais invitent à les interpréter avec prudence et ouvrent plusieurs pistes pour de futures recherches.

Une première limite tient à l'échantillon. L'étude repose sur quinze directions d'établissements de l'enseignement fondamental du réseau communal de la Province de Liège. Si ce nombre est cohérent avec une démarche qualitative visant une compréhension approfondie, il ne couvre pas la diversité des contextes scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les résultats reflètent les réalités vécues par les directions rencontrées et ne sauraient être généralisés : ils mettent en évidence des tendances et des logiques d'action plutôt que des constats transposables à l'ensemble des établissements. Cette limite est par ailleurs accentuée par le fait que la recherche s'est centrée sur un seul niveau d'enseignement et un seul réseau. Or, la taille des établissements, l'organisation pédagogique ou la structure hiérarchique peuvent influencer la manière dont les directions accompagnent leurs équipes : rien ne permet donc de présumer que les mêmes dynamiques s'observeraient dans l'enseignement secondaire ou dans d'autres réseaux.

Cette homogénéité apparente mérite toutefois d'être nuancée : le choix d'un pouvoir organisateur unique n'a pas empêché l'émergence d'une réelle diversité de situations : entrées en fonction en cours de cycle, mise en œuvre en contexte de crise sanitaire, renouvellement important des équipes ou gestion de plusieurs implantations. Notre analyse a mis ces éléments en évidence sans toutefois les exploiter systématiquement comme facteurs de différenciation entre les directions rencontrées.

Une deuxième limite est d'ordre temporel. Les directions interrogées appartiennent principalement à la première vague de mise en œuvre du plan de pilotage. Or, le dispositif a depuis évolué, avec notamment la réduction du nombre d'objectifs et la simplification de certains documents. Les constats reflètent donc avant tout l'expérience des directions de cette première vague. Les directions engagées plus récemment ont pu vivre des réalités différentes.

Enfin, des limites méthodologiques propres à la recherche qualitative doivent être rappelées. Les données reposent sur les discours des directions, susceptibles d'être marqués par un biais de désirabilité sociale ou par une reconstruction rétrospective des faits. De même, malgré le double codage indépendant mis en place pour renforcer la rigueur de l'analyse, l'interprétation des données comporte une part de subjectivité inhérente à ce type de démarche. Les stratégies de régulation décrites dans la méthodologie ont toutefois permis d'en limiter les effets.

Ces limites ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Une première piste consisterait à étendre l'étude à d'autres réseaux, à d'autres provinces ou à l'enseignement secondaire. Une telle comparaison permettrait de distinguer ce qui relève de spécificités locales de ce qui correspond à des dynamiques plus largement partagées. Les particularités organisationnelles du secondaire, en particulier, pourraient faire varier les formes de leadership mobilisées et les stratégies d'accompagnement déployées.

Une deuxième piste consisterait à comparer les différentes vagues de mise en œuvre du dispositif. Plusieurs directions évoquent les difficultés des premières années et les évolutions observées depuis; reproduire l'étude auprès de directions des vagues ultérieures permettrait d'examiner si les perceptions, les obstacles et les formes d'accompagnement ont évolué, et d'évaluer l'effet des adaptations apportées au dispositif.

Une troisième piste consisterait précisément à exploiter davantage cette dimension contextuelle. Relier de façon systématique les postures observées aux situations propres à chaque établissement permettrait d'affiner la compréhension des conditions qui favorisent ou entravent l'appropriation du plan de pilotage. Entrent notamment en jeu l'ancienneté dans la fonction, le moment d'entrée dans le dispositif, la stabilité de l'équipe ou encore la configuration en implantations multiples. Une telle démarche, sans doute plus exigeante sur le plan de l'analyse, offrirait un éclairage complémentaire sur la variabilité des pratiques d'accompagnement.

Une dernière piste, enfin, mériterait d'approfondir les conditions institutionnelles et humaines de l'accompagnement. Le rôle contrasté des figures d'accompagnement, l'inégale disponibilité du soutien institutionnel ou encore la dimension émotionnelle et identitaire du métier de direction, qui traverse l'ensemble de nos résultats, gagneraient à faire l'objet de recherches dédiées, tant ces éléments paraissent déterminants pour la capacité des directions à tenir leur rôle dans la durée.

Ainsi, les pistes dégagées à l'issue de cette recherche ouvrent la voie à une meilleure compréhension des formes de leadership mobilisées par les directions ainsi que des facteurs qui facilitent ou freinent l'accompagnement des équipes dans le cadre du plan de pilotage. Leur approfondissement permettrait de consolider les connaissances relatives aux pratiques d'accompagnement et de mieux comprendre les conditions favorisant l'appropriation et le maintien du dispositif au sein des équipes éducatives.

8. Conclusion

Au terme de ce travail, il est possible de revenir sur la question qui en constituait le fil conducteur: comment les directions d'établissement d'enseignement fondamental du réseau communal de la Province de Liège accompagnent-elles leurs équipes éducatives dans la mise en place et le suivi du plan de pilotage ? À travers quinze entretiens semi-directifs, cette recherche a cherché à comprendre les pratiques d'accompagnement des directions, en analysant les formes de leadership mobilisées ainsi que les leviers et les obstacles rencontrés.

Il en ressort que l'accompagnement des équipes ne peut être réduit à une fonction de coordination administrative ni à l'application d'un style de leadership particulier. Il repose sur un processus complexe et évolutif, au cours duquel les directions ajustent continuellement leurs pratiques afin de répondre aux besoins des équipes, aux contraintes de leur établissement et aux exigences du plan de pilotage. Cette capacité d'adaptation, qui constitue l'un des principaux enseignements de la recherche, conduit les directions à mobiliser de manière complémentaire différentes formes de leadership — distribué, transformationnel et pédagogique — selon les situations rencontrées. Surtout, nos résultats montrent que ces formes de leadership sont indissociables de la manière dont chaque direction s'approprie le plan de pilotage. C'est en se saisissant du dispositif, en l'interprétant et en l'adaptant aux réalités de son établissement que la direction déploie son leadership : l'appropriation n'est pas seulement une condition de la mise en œuvre, elle en est le moteur. Ce lien étroit entre appropriation du dispositif et exercice du leadership constitue l'un des principaux apports de notre recherche.

La recherche met également en évidence les conditions qui facilitent ou entravent cette mission. Parmi les leviers figurent l'appropriation collective du dispositif, le soutien de proximité des conseillers d'accompagnement et l'entraide entre pairs ; parmi les obstacles se distinguent la surcharge administrative, l'instabilité des équipes, la temporalité contrainte du dispositif et le caractère parfois inégal du soutien institutionnel. Ces constats rappellent que la mise en œuvre du plan de pilotage ne dépend pas uniquement des caractéristiques du dispositif, mais aussi des conditions concrètes dans lesquelles les directions exercent leur fonction. Ils en révèlent enfin la dimension profondément humaine, marquée par la solitude et la fatigue, mais aussi par un engagement important en faveur de la réussite du dispositif.

En définitive, cette recherche montre que l'accompagnement des équipes constitue une dimension centrale de la mise en œuvre du plan de pilotage. Loin de relever d'une application mécanique des prescriptions institutionnelles, il repose sur un travail permanent d'interprétation, de mobilisation et d'ajustement, par lequel les directions concilient les attentes du dispositif avec les réalités propres à leur établissement. La réussite du plan de pilotage dépend ainsi autant des ressources et des conditions d'exercice offertes aux directions que de leur capacité à accompagner leurs équipes

dans la durée. Mieux reconnaître et soutenir cette fonction d'accompagnement apparaît dès lors comme un enjeu essentiel, selon nous, pour favoriser la mise en œuvre des réformes éducatives au plus près des réalités du terrain.

9. Bibliographie

Articles peer reviewed

Adoum Tom, B-H & Ndjig-Nan Dinza, J. (2025). Le rôle du leadership pédagogique dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les établissements secondaires : enjeux et perspectives de gestion éducative. *Akofena, 15(*3), 349 – 360. https://doi.org/10.48734/akofena.n015.vol.3.30.2025

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), 94-108. https://doi.org/10.1177/1474904119850964

Bispo Júnior, J. P. (2022). Social desirability bias in qualitative health research. *Revista de Saúde Pública*, *56*. https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056004164

Bricteux, S., Quittre, V. & Lafontaine, D. (2020). Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Des différences aux inégalités. *Les cahiers des Sciences de l'Education, 44*.

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, 43(*1), 25-39. https://doi.org/10.3917/es.043.0025

De Vaujany, F-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management&Avenir, 9(*3), 109-126. https://doi.org/10.3917/mav.009.0109

Dimmock, C. (2016). Conceptualising the research–practice–professional development nexus : mobilising schools as 'research-engaged' professional learning communities. *Professional Development In Education*, *42*(1), 36-53. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.963884

Dumay, X. & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment : Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, *38*(5), 703-729. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.577889

Gather Thurler, M., Pelletier, G. & Dutercq, Y. (2015). Leadership éducatif ? *Recherche & formation, 78*, 95-109. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2401

Guest, G., Bunce, A. & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods, 18*(1), 59–82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Hewitt, K. K., Davis, A. W. & Lashley, C. (2014). Transformational and Transformative Leadership in a Research-Informed Leadership Preparation Program. *Journal Of Research On Leadership Education*, *9*(3), 225-253. https://doi.org/10.1177/1942775114552329

Huffman, J. B., Olivier, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S. & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process : transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal Of Leadership In Education*, *19*(3), 327-351. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020343

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche En Soins Infirmiers*,*102(*3), 23-34. https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023

Labelle, J. & Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Education et francophonie, 46(*1), 179-206. https://doi.org/10.7202/1047142ar

Latkin, C. A., Edwards, C., Davey-Rothwell, M. A. & Tobin, K. E. (2017). The relationship between social desirability bias and self-reports of health, substance use, and social network factors among urban substance users in Baltimore, Maryland. *Addictive Behaviors*, *73*, 133-136. https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.05.005

Lejeune, C. (2016). Le blog de recherche comme journal de bord informatique. Un soutien à la réflexivité, à l'analyse, à la communication et à la scientificité ? *Recherches Qualitatives, 20*, 402-415.

Lothaire, S., Renard, F. & Duvivier, V. (2023). L'accompagnement dans un contexte de réforme de la gouvernance et de pilotage par les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles : facteurs favorables à l'accès au réel de l'activité des directeurs. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation, (*203), 38-53. https://doi.org/10.7202/1108431ar

Maroy, C. (2004). Régulation et évaluation des résultats des systèmes d'enseignement. *Politiques d'éducation et de formation, 11(*2), 21-36. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33193.01123

Maroy, C., Voisin, A., Castonguay-Payant, J. & Diatta, M. S. (2022). Les enseignants face à la gestion axée sur les résultats au Québec : ambivalences morales et dénis de reconnaissance. *Education et Sociétés*, *48(*2), 81-96. https://doi.org/10.3917/es.048.0081

Mons, N. & Dupriez, V. (2010). Les politiques d'accountability. *Recheche&formation, 65*, 45-59. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.131

Mullen, C. A. & Schunk, D. H. (2010). A View of Professional Learning Communities Through Three Frames : Leadership, organization, and culture. *McGill Journal Of Education*, *45*(2), 185-203. https://doi.org/10.7202/045603ar

Murier, E., Progin, L. & Ria, L. (2025). Les personnels de direction et le leadership pédagogique : représentation, légitimité et empêchement. *Administration & éducation, 185(*1), 41-49. https://doi.org/10.3917/admed.185.0041

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16(*1), 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Education et francophonie, 46(*1), 1-10. https://doi.org/10.7202/1047132ar

Pezalla, A. E., Pettigrew, J. & Miller-Day, M. (2012). Researching the researcher-as-instrument: an exercise in interviewer self-reflexivity. *Qualitative Research*, *12*(2), 165-185. https://doi.org/10.1177/1468794111422107

Poirel, E. & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Education et francophonie, 40(*1), 94-118. https://doi.org/10.7202/1010148ar

Progin Romanato, L. & Gather Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en éducation, (*HS 4), 42-54. https://doi.org/10.4000/ree.9033

Renard, F. & Lothaire, S. (2022). 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 ? *Canadian journal of educational administration and policy, (*199), 89-102 https://doi.org/10.7202/1091095ar

Renard, F., Demeuse, M., Castin, J. & Dagnicourt, J. (2021). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d'excellence. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 45*, 33-55. https://doi.org/10.4000/dse.5168

Rondeau, K. & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches Qualitatives*, *35*(1), 4-28. https://doi.org/10.7202/1084494ar

Rossignol, K., Rousseau, A., Valoggia, P. & Pichault, F. (2014). L'évaluation multidimensionnelle du changement : le cas des organisations publiques. *Question(s) de Gestion, 3(7*), 91-115.

Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, *43*(1), 67-100. https://doi.org/10.1177/0013161X06293631

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice : a distributed perspective. *Journal Of Curriculum Studies*, *36*(1), 3-34. https://doi.org/10.1080/0022027032000106726

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research : From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, *30*(3), 167-186. https://doi.org/10.1177/0735275112457914

Yerly, G. & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de regulation 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

Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management, 15(*2), 251-289. https://doi.org/10.1177/014920638901500207

Autres articles

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives, 26(*1), 5- 31. https://doi.org/10.7202/1085396ar

De Keukeleire, M. (2022). Sur le terrain des plans de pilotage. *Revue Nouvelle, 1(*1), 81-85. https://doi.org/10.3917/rn.219.0081

Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011). Le système scolaire. *Dossiers du CRISP,(*76), 9-126. https://doi.org/10.3917/dscrisp.076.0009

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis, 7(*4), 47-58.

Hiratsuka, T. (2025). The volunteer participation paradox : Ethical tensions between self-selection and targeted sampling. *Research Methods In Applied Linguistics*, *4*(2), 100206. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2025.100206

Kelly, M. L. (2003). Academic advisers as transformational leaders. *The Mentor : Innovative Scholarship On Academic Advising*, *5*. https://doi.org/10.26209/mj561674

Maroy, C. & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : Nouveau paradigme et médiation des experts. Dans G. Felouzis & S. Hanhart (dirs.), *Gouverner l'éducation par des nombres ? Usages, débats et controverses* (pp. 53-76). Bruxelles : De Boeck.

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*, 31-58.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Dans *Armand Colin eBooks*. https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01

Piot, L., & Kelchtermans, G. (2014). Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines : leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne. Dans M. Garant & C. Letor (dirs.), *Encadrement et leadership : Nouvelles pratiques en éducation et formation* (pp. 21–37). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0021

Proulx, A. G., & Dionne, É. (2010). Compte rendu de Blanchet, A., & ; Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin. *Mesure et Évaluation En Éducation*, *33*(2), 127-131. https://doi.org/10.7202/1024898ar

Renard, F. & Demeuse, M. (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 12*, 1-11. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26144.48647

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. Dans P. Roussel & F. Wacheux (dirs.), *Management des ressources humaines* (pp. 101–137). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & Savoie-Zajc, L. (dirs.), *La recherche en éducation : étapes et approche* (pp. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal. 4ed.

Souto Lopez, M. (2020). Le management par la pédagogie. *Revue des sciences de l'éducation, 46(*3), 38-66. https://doi.org/10.7202/1075987ar

Textes légaux

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

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

Décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 14 mars 2019 modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice, aux autres fonctions de promotion et aux fonctions de sélection. (2019). *Gallilex, le 16 avril.*

Décret du 3 mai 2019 portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. (2019). *Gallilex, le 19 septembre.*

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Avis n°3. Pacte pour un enseignement d'excellence.* https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Guide sur l'évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs.* https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/50517_000.pdf

Fédération Wallonie-Bruxelles (s.d.). *Le pilotage des écoles*. Pacte pour un enseignement d'excellence. Consulté le 25 octobre 2025 sur https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-pilotage-des-ecoles-2/

10. Annexes

10.1. Document de la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO)

FAPEO
Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel

Établissements scolaires entrant dans la première vague des plans de pilotage

Province	CP	Localité	Ecole	Adresse	Pouvoir organisateur
Liège					
Liège	4000	LIEGE	Athenee Communal Leonie De Waha	Boulevard d'Avroy, 96	Ville de Liège - Echevinat de l'Instruction publique
Liège	4030	GRIVEGNEE	Institut "Etienne Meylaers" Enseignement Spécialisé De La Communauté Française	Rue Nicolas Spiroux, 62	Communauté française
Liège	4040	SLINS	EC de Slins et Wihogne	Rue de la Mer, 7C	JUPRELLE
Liège	4040	HERSTAL	Ecole Polytechnique De Herstal	Rue de l'Ecole Technique, 34	Province de Liège - Direction générale de la Formation
Liège	4040	HERSTAL	I.P.E.S. De Herstal	Rue du Grand Puits, 66	Province de Liège - Direction générale de la Formation
Liège	4050	BEAUFAYS	Ecole communale primaire de Beaufays 2	Voie du Facteur, 1	CHAUDFONTAINE
Liège	4051	EMBOURG	Ecole Marcel Thiry	Au Passou, 40	CHAUDFONTAINE
Liège	4052	VAUX-SOUS-CHEVREMONT	Ecole de Vaux-sous-Chevrement	Rue de la Station, 4	CHAUDFONTAINE
Liège	4052	COMBLAIN-AU-PONT	ECF	Rue des Grottes, 19	COMBLAIN/PONT
Liège	4053	EMBOURG	Ecole Princesse de Liège	Avenue du Centenaire, 6	CHAUDFONTAINE
Liège	4053	BEAUFAYS	Ecole communale de Beaufays 1	Source aux Papillons, 1	CHAUDFONTAINE
Liège	4100	SERAING	Ecole Morchamps	Rue Morchamps, 52	SERAING
Liège	4100	SERAING	Ecole Six-Bonniers	Rue Paquay, 51	SERAING
Liège	4100	JEMEPPE	Ecole Centre-industrie	Rue Wettinck, 44-46	SERAING
Liège	4100	OUGREE	Ecole Heyne	Boulevard des Arts, 195	SERAING
Liège	4100	JEMEPPE	Ecole Mabotte Bouleaux maternelle	Rue Waleffe, 76	SERAING
Liège	4100	SERAING	Ecole Heureuse	Rue Blum, 42	SERAING
Liège	4100	SERAING	Ecole Primaire Annexée À L'athénée Royal Lucie Dejardin - Seraing	Rue de l'Industrie, 127	Communauté française
Liège	4100	SERAING	Athenee Royal Lucie Dejardin	Rue de l'Industrie, 127	Communauté française
Liège	4101	SERAING	Ecole Bouleaux primaire	Rue des Bouleaux, 39	SERAING
Liège	4101	OUGREE	Ecole Distexhe (Joseph)	Avenue du Centenaire, 27	SERAING
Liège	4101	SOUMAGNE	Ecole fondamentale communale Ayeneux	Chaussée de Wégimont, 352	SOUMAGNE
Liège	4102	BONCELLES	Ecole Boncelles primaire	rue de Fraigneux, 14a	SERAING
Liège	4102	SERAING	Ecole Taillis	Rue des Taillis, 4	SERAING
Liège	4122	SAINT-NICOLAS	EFC HALAGE-ANGLEUR-PEUPLIERS	Quai du Halage, 55	SAINT-NICOLAS
Liège	4130	FLEMALLE	EFC Flémalle Haute 2	Thier des Trixhes, 99	FLEMALLE
Liège	4130	ESNEUX	Ecole Fondamentale Annexée Esneux	Rue de l'Athénée, 8	Communauté française
Liège	4130	ESNEUX	Athenee Royal D'esneux	Rue de l'Athénée, 6	Communauté française
Liège	4170	ESNEUX	Ecole fondamentale communale de Tilff	Place du Souvenir, 29	ESNEUX
Liège	4400	FLEMALLE	EFC Flémalle Grande 2	Rue du Xhorrès, 1	FLEMALLE
Liège	4400	FLEMALLE	EFC Flémalle Haute 1	Rue Houlbouse, 81	FLEMALLE
Liège	4400	FLEMALLE	EFC autonome	Rue de Mons-les-Liège, 262	FLEMALLE
Liège	4400	FLEMALLE	EFC Cahottes	Rue de la Résstance, 15	FLEMALLE
Liège	4400	FLEMALLE	EFC Awirs	Rue des Awirs, 222	FLEMALLE
Liège	4400	FLEMALLE	EFC de Mons-lez-Liège	Rue de Mons-les-Liège, 260	FLEMALLE
Liège	4400	FLEMALLE	EFC Ivoz-Ramet	Chaussée d'Ivoz, 65	FLEMALLE
Liège	4400	FLEMALLE	EFC Flémalle Grande 1	Rue des Priesses, 9	FLEMALLE
Liège	4400	GRACE-HOLLOGNE	Ecole Julie et Mélissa	Rue de l'Aqueduc, 1	GRACE HOLLOGNE
Liège	4400	FLEMALLE	Athenee Provincial De Flemalle Guy Lang	Grand'Route, 317	Province de Liège - Direction générale de la Formation
Liège	4420	SAINT-NICOLAS	EFC Tout va bien	Rue Tout Va Bien, 120	SAINT-NICOLAS
Liège	4420	SAINT-NICOLAS	EFC Chiff d'Or-Van Belle-Platanes	Rue Chiff d'Or, 9	SAINT-NICOLAS
Liège	4420	SAINT-NICOLAS	EFC Coopération	Rue de la Coopération, 70	SAINT-NICOLAS
Liège	4420	SAINT-NICOLAS	EFC Emile Jeanne	Rue Emile Jeanne, 27	SAINT-NICOLAS
Liège	4420	SAINT-NICOLAS	EFC des Botresses	Rue des Botresses, 12	SAINT-NICOLAS
Liège	4420	SAINT-NICOLAS	EFC de l'Espérance	Rue de l'Espérance, 15	SAINT-NICOLAS
Liège	4420	BONCELLES	Ecole Boncelles maternelle	Rue de l'Eglise, 25	SERAING
Liège	4430	ANS	EF Fernand MeuKens	Place Nicolai, 2	ANS
Liège	4430	ANS	EF Pierre Perret 2	Rue Monfort, 70	ANS
Liège	4430	ANS	EF Henri Lonay	Avenue Henri Lonay, 208/c	ANS
Liège	4430	ANS	EF Pierre Perret 1	Rue des Ecoles, 9	ANS
Liège	4430	AYWAILLE	EC d'Awan	Awan-Wacoster 7	AYWAILLE
Liège	4450	JUPRELLE	EC de Juprelle	Rue du Tige, 142	JUPRELLE
Liège	4450	LANTIN	Ecole communale de Lantin	Rue du Flot, 18	JUPRELLE
Liège	4450	PLAINEVAUX	EC de Plainevaux	Rue du Centre, 48	NEUPRE
Liège	4460	HERSTAL	Ecole du Centre mixte	Rue Fourieux, 2	HERSTAL
Liège	4500	HUY	Ecole Polytechnique De Huy	Rue Saint-Pierre, 48	Province de Liège - Direction générale de la Formation
Liège	4540	AMAY	ECF Amay 3	Rue du Tambour, 27	AMAY
Liège	4540	AMAY	Etablissement D'enseignement Secondaire Spécialisé De La Communauté Française	Rue d'Ampsin, 9	Communauté française
Liège	4590	OUFFET	Athenee Royal D'ouffet	Rue Mognée, 21	Communauté française
Liège	4600	VISE	Ecole Fondamentale Annexée Visé	Avenue des Combattants, 10	Communauté française
Liège	4600	VISE	Athenee Royal Vise	Rue du Gollet, 2	Communauté française
Liège	4630	MELEN	Ecole communale de Melen	Rue de l'Enseignement, 2	SOUMAGNE
Liège	4633	TROOZ	EC Groupe 1	Rue Haute, 444	TROOZ
Liège	4650	HERVE	Ecole Fondamentale Autonome De Herve	Rue des Ecoles, 23	Communauté française
Liège	4670	BLEGNY	Ecole communale	Espace Simone Veil, 2	BLEGNY
Liège	4670	CHAUDFONTAINE	Ecole communale Félix Trousson de Ninane	Route de Beaufays, 22	CHAUDFONTAINE
Liège	4671	SAIVE	Ecole communale de Saive I	Rue Haute Saive, 2	BLEGNY
Liège	4671	HOUSSE	Ecole communale de Housse-Barchon	Rue du Stade, 22	BLEGNY
Liège	4671	MORTIER	EFC de Mortier	Rue Haisse, 3	BLEGNY
Liège	4690	GLONS	Ecole Fondamentale Annexée Glons	Rue du Lycée, 16	Communauté française
Liège	4802	HEUSY	Ecole Fondamentale Autonome René Hausman	Avenue du Chaineux, 30	Communauté française
Liège	4840	WELKENRAEDT	Ecole Fondamentale Annexée Welkenraedt	Rue Gérard Delvoye, 2	Communauté française
Liège	4840	WELKENRAEDT	Athenee Royal De Welkenraedt	Rue Gérard Delvoye, 2	Communauté française
Liège	4870	TROOZ	EC Groupe 2	gRAND4rUE? 186	TROOZ
Liège	4920	HARZE	EC Harzé-Le Grand Mont	Rue de Bastogne, 107	AYWAILLE
Liège	4820	DISON	Ecole Husquet	Rue de Husquet, 27	DISON
Liège	4820	DISON	GS Centre	Rue Sous-Chpateau, 18	DISON
Liège	4821	DISON	Ecole Heureuse	Rue de Verviers, 310	DISON
Liège	4821	DISON	GS Luc Hommel	Place Luc Hommel; 15	DISON
Liège	4820	DISON	GS Fonds de Loup	Place Simon Gathoye, 2	DISON
Liège	4821	JALHAY	EC de Tiège	Tiège, 81	JALHAY
Liège	4845	MALMEDY	EFC de Xhoffraix	Chemin du Lefa, 26	MALMEDY
Liège	4960	MALMEDY	ECF de Malmedy-Ville	Ruelle des Capucins, 2	MALMEDY
Liège	4960	WEGNEZ	Ecole communale de Wegnez	Rue des Combattants, 1	PEPINSTER
Liège	4860	PLOMBIERES	Ecole de Hombourg	Rue Hack, 55	PLOMBIERES
Liège	4852	GEMMENICH	EFC	Rue César Franck, 72	PLOMBIERES
Liège	4851	SPA	Ecole communale de Spa	Rue de l'Eglise, 98	SPA
Liège	4900	THEUX	EC de Jehanster	Rue des Sarts, 1	THEUX
Liège	4910	THEUX	EC de Theux	Rue Hovémont, 91	THEUX
Liège	4910	THEUX	EC de la Reid	Place du Marais, 19	THEUX
Liège	4910	THIMISTER	EC Clermont-Elsaute	Palce de la Halle, 11	THIMISTER-CLERMONT
Liège	4891	Trois-Ponts	EC de Trois-Ponts	Rue des Ecoles, 5	TROIS PONTS
Liège	4800	VERVIERS	EC des Hougnes	Rue des Hougnes, 128	VERVIERS
Liège	4800	VERVIERS	Ecole communale de Lambermonto	Rue Saint-Bernard, 5	VERVIERS
Liège	4800	HENRI-CHAPELLE	EG Henri Chapelle	Chemin des Ecoliers, 1	WELKENRAEDT
Liège	4800	VERVIERS	Ecole Polytechnique De Verviers	Rue aux Laines, 69	Province de Liège - Direction générale de la Formation

10.2. Canevas d'entretien

Thèmes (dimensions)	Contenus / observables	Questions	Notes
Caractéristiques directeur	Parcours et accès à la fonction de direction	Pouvez-vous me retracer brièvement votre parcours professionnel jusqu'à votre fonction de direction et ce qui vous a conduit à cette fonction ?	Situer la trajectoire professionnelle du directeur ou de la directrice et identifier les expériences ou motivations qui éclairent sa posture actuelle de pilotage et de leadership. **<u>Question de relance possible :</u>** Qu'est-ce qui vous a motivé à accéder à ce rôle ?
	Formation à la fonction de direction	Quelle formation avez-vous suivie pour exercer la fonction de direction ? Dans quelle mesure votre formation vous a-t-elle préparé(e) aux exigences actuelles de pilotage et d'accompagnement des équipes, notamment dans le cadre du plan de pilotage ?	Analyser dans quelle mesure la formation à la fonction de direction, initiale ou continue, prépare les directions à exercer un leadership et à répondre aux exigences du pilotage, en particulier dans le cadre du plan de pilotage. **<u>Questions de relance :</u>** Qu'avez-vous dû apprendre ou développer par la suite pour faire face à ces nouvelles exigences ? À quel moment la formation à la fonction de direction s'est-elle inscrite dans ce parcours ?

Caractéristiques de l'école	Organisation de l'établissement et travail collectif	Pourriez-vous présenter brièvement votre établissement, en précisant le profil des élèves accueillis, la composition de l'équipe éducative et son mode de fonctionnement général ? Dans le fonctionnement général de votre établissement, comment s'organisent les différentes modalités de travail collectif entre les membres de l'équipe éducative (concertations, projets, coordinations, collaborations entre enseignants) ?	Ces questions visent à situer brièvement l'organisation interne de l'établissement. La deuxième question permet de comprendre comment le travail collectif est organisé dans le fonctionnement habituel de l'école et de situer le contexte dans lequel la direction accompagne son équipe, avant d'aborder plus spécifiquement la mise en œuvre du plan de pilotage. **Questions de relance** : Existe-t-il des projets ou actions pédagogiques menés collectivement ? Certaines personnes jouent-elles un rôle particulier dans la coordination ou le suivi de projets ?
Représentations et appropriation du plan de pilotage	Compréhension et appropriation	Avec vos propres mots, comment définiriez-vous le plan de pilotage au sein de votre établissement ? De quelle manière ce dispositif a-t-il été mis en place et articulé avec les pratiques et l'organisation déjà existantes de votre école ?	Identifier le sens attribué au plan de pilotage et les valeurs ou finalités éducatives associées. Explorer l'appropriation du dispositif par la direction et sa posture face au changement. **Questions de relance :** Quelles valeurs ou finalités éducatives associez-vous au plan de pilotage ? Quels aspects du plan vous paraissent particulièrement centraux dans l'exercice de votre fonction de direction ?

<table>
<tr><td rowspan="2">Représentations et appropriation du plan de pilotage</td><td>Pertinence du plan de pilotage</td><td rowspan="2">Quels aspects du plan vous paraissent les plus pertinents ou utiles dans la pratique ? Lesquels vous semblent davantage éloignés des réalités du terrain ?

Quels éléments du dispositif vous ont semblé les plus porteurs ou facilitateurs ? A l'inverse, quels aspects ont constitué des freins ou des difficultés ?

Avec le recul, en quoi ce dispositif a-t-il modifié - ou non - votre manière d'exercer la fonction de direction ?

De quelle manière avez-vous présenté et expliqué le plan de pilotage auprès de votre équipe ?</td><td>Ces questions permettent de recueillir le jugement de la direction sur la pertinence du plan de pilotage, d'identifier les éléments qu'elle juge utiles ou difficiles à mettre en œuvre, et de comprendre l'impact réel du dispositif sur sa pratique de direction.</td></tr>
<tr><td>Accompagnement du changement et mobilisation de l'équipe</td><td>Examiner la manière dont la direction met en œuvre des actions concrètes pour mobiliser l'équipe, favoriser l'adhésion au plan de pilotage et accompagner le changement, ainsi que l'impact de ces actions sur la collaboration et la dynamique interne de l'école.

<u>Questions de relance :</u>
Quel rôle avez-vous joué pour mobiliser et soutenir votre équipe dans la mise en œuvre du plan de pilotage ?
Comment avez-vous géré les résistances ou les divergences d'opinion au sein de l'équipe ?</td></tr>
</table>

Représentations et appropriation du plan de pilotage	Accompagnement du changement et mobilisation de l'équipe		Comment ces changements ont-ils affecté la collaboration entre les membres de l'équipe et le fonctionnement global de l'école ?
Rôle et leadership	Définition du rôle de direction	Comment décririez-vous votre rôle en tant que directeur ou directrice dans le cadre du plan de pilotage ?	Identifier la perception globale de la direction sur son rôle et sur le leadership qu'elle exerce, sans entrer encore dans les effets concrets sur l'équipe ou les pratiques. **<u>Questions de relance</u>** : Quels aspects de votre leadership ou de votre manière de piloter l'école se sont manifestés le plus dans ce dispositif ? Quels éléments de votre fonction ont été renforcés, transformés ou redéfinis par le plan de pilotage ?
	Posture vis-à-vis de l'équipe	Depuis la mise en place du plan de pilotage, quels changements avez-vous observés dans vos relations avec les enseignants et dans l'accompagnement de leurs pratiques ?	L'objectif de ce sous-thème est de comprendre comment ses relations avec les enseignants ont évolué depuis la mise en place du plan de pilotage, et comment ces relations influencent la collaboration, la communication et le travail quotidien au sein de l'école. **<u>Questions de relance :</u>** Vous sentez-vous plutôt dans un rôle de soutien, d'accompagnement, de supervision ou de co-construction ?

Rôle et leadership	Posture vis-à-vis de l'équipe		Avec le recul, comment votre relation avec l'équipe s'est-elle transformée depuis la mise en place du plan de pilotage, par exemple en termes de communication, de confiance, de collaboration ou de partage des responsabilités ?
	Évolution du rôle depuis le plan de pilotage	Votre manière de gérer ou d'accompagner votre équipe a-t-elle évolué depuis la mise en place du plan de pilotage ? Si oui, quels aspects ont le plus changé selon vous ?	L'objectif de ce sous-thème est de comprendre comment la mise en place du plan de pilotage a transformé le rôle de la direction, en termes de responsabilités, d'autonomie, de pression liée aux résultats, de pratiques de pilotage et d'accompagnement des équipes, ainsi que d'identifier les situations ou aspects du métier qui ont été les plus challengeant ou enrichissants pour le directeur. **Questions de relance :** Quels changements avez-vous observés dans vos responsabilités, votre autonomie ? Avez-vous développé de nouvelles pratiques ou stratégies pour piloter et accompagner votre équipe ? Quelles situations liées au plan de pilotage vous ont paru particulièrement difficiles à gérer ou, au contraire, enrichissantes pour votre pratique de direction ?

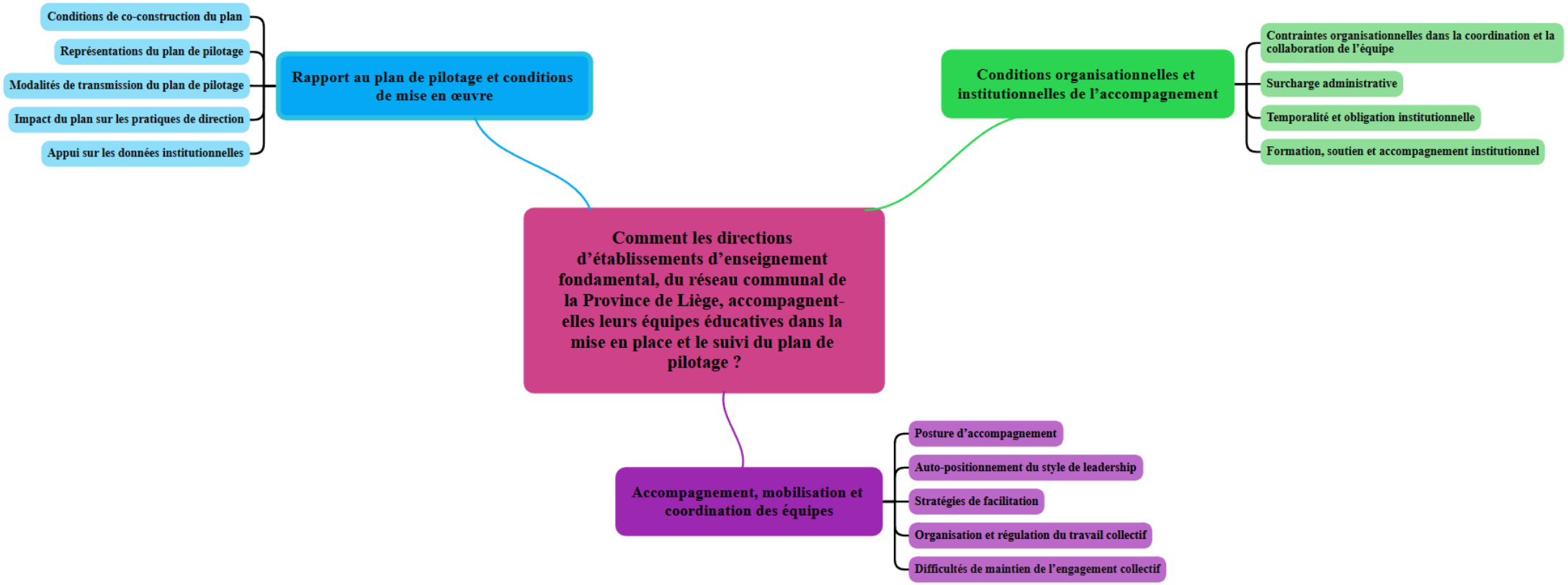
Leadership et accompagnement des équipes	Styles de leadership mobilisés et actions concrètes d'accompagnement	Comment pilotez-vous les projets et accompagnez-vous votre équipe autour du plan de pilotage ? Pouvez-vous donner des exemples concrets d'actions que vous avez mises en place pour mobiliser et soutenir votre équipe autour du plan de pilotage ?	Identifier le ou les styles de leadership dominants. Recueillir des informations sur les pratiques concrètes d'accompagnement, de communication et de pilotage collectif. **<u>Questions de relance :</u>** Vous sentez-vous plutôt dans un style directif, participatif, collaboratif, ou adaptatif selon les situations ? L'équipe a-t-elle proposé ou co-construit certaines initiatives avec vous ?
	Collaboration et distribution du leadership	Dans le cadre du plan de pilotage, comment d'autres acteurs (enseignants, conseillers pédagogiques, …) sont-ils impliqués dans les actions et les décisions ?	Essayer d'identifier les mécanismes de distribution du leadership et la participation collective au processus. **<u>Questions de relance :</u>** Les responsabilités ou missions sont-elles partagées ou co-construites avec eux ? Comment gérez-vous les divergences ou avis différents ?
Evaluations intermédiaire et finale du contrat d'objectifs	Préparation et expérience de l'évaluation intermédiaire	Pouvez-vous raconter comment s'est déroulée l'évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs dans votre établissement et comment vous l'avez préparé ?	Explorer le ressenti et l'expérience subjective de la direction face à l'évaluation (stress, reconnaissance, tension, clarification). Identifier les stratégies de préparation, le degré de leadership distribué et la mobilisation de l'équipe autour d'un enjeu institutionnel.

Evaluations intermédiaire et finale du contrat d'objectifs	Préparation et expérience de l'évaluation intermédiaire	Comment avez-vous vécu cette étape en tant que directeur ou directrice ? (émotions, impressions, surprises). Quel rôle avez-vous personnellement joué dans ce processus (coordination, soutien, supervision) ? Quelles stratégies se sont révélées efficaces pour mobiliser l'équipe ?	**Questions de relance :** Quels moments vous ont paru les plus marquants ou significatifs ? Comment l'équipe a-t-elle participé à cette évaluation ? Qui a été impliqué et comment ? (enseignants, autres acteurs)
	Perceptions des attentes institutionnelles et effets sur le leadership	Comment avez-vous perçu les attentes institutionnelles lors de cette évaluation et en quoi cela a-t-il influencé votre manière de piloter et d'accompagner l'équipe ?	Comprendre la perception des attentes institutionnelles au-delà des résultats, en lien avec les processus, la gouvernance et le leadership exercé par la direction. Mettre en évidence les transformations du leadership causées par l'évaluation. **Questions de relance :** Ces attentes ont-elles influencé votre manière de diriger et d'accompagner votre équipe ? En quoi cette évaluation a-t-elle influencé votre manière d'accompagner et de travailler avec votre équipe ?
	Evaluation finale et apprentissages rétrospectifs	Où en êtes-vous par rapport à l'évaluation finale et quelles priorités guident votre préparation ?	Identifier ce que l'évaluation finale a changé dans la manière dont la direction a piloté le plan de pilotage. Favoriser une analyse réflexive du leadership et des apprentissages professionnels issus du dispositif d'évaluation.

Evaluations intermédiaire et finale du contrat d'objectifs	Evaluation finale et apprentissages rétrospectifs	En quoi cette étape diffère-t-elle de l'évaluation intermédiaire ? (enjeux, attentes, préparation) Quels apprentissages tirez-vous pour votre pratique de direction et l'accompagnement de l'équipe ?	
Effets observés et perspectives	Effets sur l'organisation et la culture d'école	Selon vous, quels effets le plan de pilotage a-t-il produit sur le fonctionnement interne de votre école (organisation, culture, modes de collaboration) ? Pouvez-vous donner des exemples concrets de changements observés dans les routines professionnelles ou dans la prise de décision ?	Examiner les effets concrets du plan de pilotage sur l'organisation de l'école, en portant une attention particulière à la culture interne, à la gouvernance et aux processus de fonctionnement. **Questions de relance** : Qu'est ce qui a concrètement changé dans le fonctionnement quotidien de l'école depuis la mise en place di plan de pilotage ? Avez-vous observé des évolutions dans les manières de travailler en équipe ou de prendre de décisions ? Si oui, lesquelles ?
	Levier et obstacles	Selon vous, quels facteurs facilitent ou, au contraire, freinent la mise en œuvre et le suivi du plan de pilotage dans votre école que ce soit au niveau de l'équipe, de l'organisation ou du soutien institutionnel ?	**Questions de relance :** Comment gérez-vous ces difficultés lorsqu'elles se présentent ? Quels leviers ou moyens pensez-vous pouvoir mobiliser pour améliorer la situation ?

Effets observés et perspectives	Soutien institutionnel et accompagnement externe	De quels types de soutien (institutionnel, matériel, humain, formation, accompagnement, etc…) bénéficiez-vous?	**<u>Questions de relance :</u>** Ces soutiens sont-ils suffisants et adaptés à vos besoins ? Quels renforcements ou améliorations seraient nécessaires ?
	Perspectives et besoins futurs	Quels besoins prioritaires identifiez-vous pour poursuivre efficacement le suivi du plan de pilotage ?	Identifier les pistes d'amélioration et les besoins émergents pour la continuité du dispositif. **<u>Question de relance :</u>** Quels conseils ou recommandations formuleriez-vous à la Fédération ou au pouvoir organisateur ?
	Clôture de l'entretien	Y a-t-il des points que nous n'avons pas abordés et que vous souhaiteriez évoquer ?	Cette question permet à l'interviewé(e) de s'exprimer librement, de faire émerger des éléments inattendus ou non abordés précédemment, et de fournir des informations supplémentaires pertinentes pour la recherche.

10.3. Arbre thématique



10.4. Journal de bord / Retour réflexif

10.4.1. Journal de bord de Schoumaker Johanna

- **Mes représentations avant les entretiens**

La préparation des entretiens a représenté une étape importante de cette recherche. La construction du guide d'entretien s'est révélée plus complexe que je ne l'avais imaginé. Dans un premier temps, de nombreux thèmes, contenus et questions me venaient spontanément à l'esprit. Je craignais d'oublier certains aspects du sujet et j'avais donc tendance à vouloir tout aborder. Après un premier travail de rédaction, j'ai progressivement réorganisé les thèmes et les contenus observables dans un ordre qui me semblait plus logique et réduit le nombre de questions afin de rendre l'entretien plus fluide.
Malgré ce travail de préparation, les premiers entretiens m'ont permis de prendre conscience que certaines questions restaient redondantes et conduisaient finalement les directions à fournir les mêmes informations. Lorsque je m'en suis aperçue, j'ai progressivement cessé de poser ces questions en doublon. J'ai également constaté que certaines formulations, qui me semblaient claires à l'écrit, étaient parfois mal comprises à l'oral. Les directions demandaient des précisions ou interprétaient différemment la question posée. Avec le recul, je pense que ce guide d'entretien gagnerait à être retravaillé. Certaines questions pourraient être formulées de manière plus simple et/ ou accompagnées peut-être d'un bref contexte permettant de clarifier l'objet de la question, sans pour autant orienter les réponses des participants ? Je pense également qu'un nouveau travail d'épuration permettrait de supprimer plusieurs doublons entre certaines questions principales et certaines relances.

Au moment du recrutement des participants, je ne m'attendais pas non plus à rencontrer autant de réticences lors de la prise de contact avec les directions d'école. Plusieurs demandes d'entretien ont donné lieu à des refus. Certains échanges téléphoniques m'ont également permis de constater que la thématique du plan de pilotage pouvait susciter des réactions particulièrement sensibles. Cette étape m'a amenée à prendre conscience du caractère parfois délicat du sujet étudié et des enjeux professionnels qu'il pouvait représenter pour certaines directions.

La réalisation des entretiens constituait également une étape que j'abordais avec beaucoup d'appréhension. Cette inquiétude était notamment liée à mon vécu professionnel récent. Ayant traversé une période d'épuisement professionnel à la suite de deux agressions d'élèves et d'une totale absence de soutien de la part de ma direction, j'appréhendais les rencontres avec les directions d'école.

Je craignais que cette expérience personnelle influence mon regard sur les participants ou ma manière de conduire les entretiens.

- **Au fil des entretiens : une posture qui évolue**

Les entretiens se sont toutefois déroulés dans un climat bien différent de celui que j'avais imaginé. J'ai rencontré des directions particulièrement bienveillantes, disponibles et ouvertes au dialogue. Ces échanges ont progressivement modifié certaines représentations que je pouvais avoir de la fonction de direction et ont contribué, sur un plan plus personnel, à me réconcilier avec cette fonction.

Au fil des entretiens, j'ai également pris confiance dans ma manière de conduire les échanges. Lors des premières rencontres, j'étais très concentrée sur le guide d'entretien et je craignais d'oublier certaines questions ou de ne pas recueillir toutes les informations nécessaires. Progressivement, je me suis sentie plus à l'aise. Les relances sont devenues plus spontanées et je me suis davantage laissé guider par les propos des participants, tout en veillant à conserver le fil conducteur de l'entretien. Cette évolution m'a permis d'accorder une plus grande place à l'écoute et à l'expression des directions, sans me sentir contrainte de suivre systématiquement l'ordre prévu dans le guide.

Malgré cette évolution, je suis restée très attentive à la manière dont je conduisais les entretiens. J'éprouvais une certaine inquiétude quant à ma capacité à réaliser des relances pertinentes, à approfondir certains propos ou encore à éviter les biais susceptibles d'influencer les réponses des participants. J'ai donc veillé, dans la mesure du possible, à maintenir une posture neutre et à favoriser l'expression du point de vue des directions sans orienter leurs réponses. Cette posture n'était cependant pas toujours facile à maintenir. À plusieurs reprises, j'ai eu le sentiment que certaines directions attendaient une réaction, une validation ou un avis de ma part concernant les situations qu'elles évoquaient. Cette impression m'a conduite à être particulièrement attentive à mes interventions et à privilégier des relances permettant aux participants de développer davantage leur propre réflexion.

Une situation a néanmoins attiré mon attention. Lors d'un entretien, une direction m'a explicitement demandé mon avis sur une situation évoquée. J'y ai répondu de manière spontanée, sans prendre le temps de réfléchir aux implications méthodologiques de cette réponse. Ce n'est qu'après l'entretien que j'ai pris conscience de mon erreur. À cet instant, je ne me trouvais plus réellement dans une posture de chercheuse, mais davantage dans une posture conversationnelle. Cette expérience m'a permis de prendre conscience de la difficulté que représente le maintien d'une neutralité dans le cadre d'entretiens semi-directifs.

Avec le recul, je pense que cette expérience m'a surtout appris qu'adopter une posture de chercheuse ne signifie pas devenir totalement neutre ou détachée, mais plutôt être consciente de ses propres réactions et rester vigilante quant à leur influence sur la recherche. Cette prise de conscience m'a amenée à développer une posture plus réflexive tout au long de la collecte des données.

- **Donner du sens aux données**

Le codage a représenté un défi important. Je me suis rendu compte que j'avais tendance à attribuer un nombre important de codes aux entretiens et à coder certains extraits sous plusieurs catégories simultanément. J'ai progressivement pris conscience du risque de surcodage. Afin d'y remédier, j'ai effectué plusieurs retours aux retranscriptions, revu certaines catégories et réinterrogé la pertinence de plusieurs codes. Ce travail itératif m'a permis d'aboutir à un système de codage plus cohérent et plus représentatif des données recueillies.

La phase de construction des thèmes et de présentation des résultats a également demandé un important travail d'appropriation de l'ensemble du corpus. Dans le cadre de ce mémoire réalisé en binôme, nous avons chacune dû nous imprégner des entretiens réalisés par l'autre. Cet exercice n'était pas toujours évident, car je ne disposais ni du contexte de passation ni des impressions ressenties lors des entretiens menés par ma collègue. Afin de construire l'arbre thématique et de contribuer à la rédaction de la présentation des résultats à partir du corpus dans son ensemble, j'ai veillé à relire régulièrement l'ensemble des retranscriptions, en évitant de centrer mon analyse uniquement sur les entretiens que j'avais réalisés.

Au moment où nous avons commencé à regrouper les différents codes en thèmes, la structure générale de l'analyse s'est progressivement dessinée. Ce travail m'a permis d'identifier des liens entre les différents entretiens et de mettre en évidence des récurrences que je n'avais pas perçues lors de mes premières lectures du corpus. Cette étape m'a fait prendre conscience que l'analyse qualitative ne consiste pas uniquement à classer des données, mais aussi à construire progressivement une compréhension plus globale du phénomène étudié.

Une autre difficulté rencontrée concernait la distinction entre la présentation des résultats et leur interprétation. À plusieurs reprises, j'ai constaté ma tendance à vouloir attribuer du sens aux propos recueillis au-delà de ce qui était explicitement exprimé par les participants. J'ai donc dû revenir régulièrement aux verbatims afin de m'assurer que ce que j'écrivais dans la présentation des résultats reposait bien sur les données et non sur mes propres interprétations. Cet aller-retour constant entre

les retranscriptions, les codes et la rédaction des résultats m'a permis de préserver une distinction claire entre ce qui relevait de la présentation des résultats et ce qui appartenait à leur interprétation.

- **Travail à deux : une expérience enrichissante**

La réalisation de ce mémoire s'est inscrite dans le cadre d'un travail en binôme. Cette collaboration a constitué une expérience enrichissante tout au long de la recherche. Bien que nous partagions le même sujet d'étude et les mêmes objectifs de recherche, nos points de vue n'étaient pas toujours identiques. À plusieurs reprises, des désaccords sont apparus concernant certains choix méthodologiques, le codage des données ou encore la manière de présenter certains résultats. Ces divergences ont parfois nécessité de longues discussions, mais elles m'ont surtout permis de remettre en question mes propres certitudes et de développer une posture plus réflexive face aux données recueillies. Elles m'ont amenée à justifier davantage mes choix et à considérer d'autres lectures possibles des entretiens.

Le travail en binôme a également constitué une source de motivation. Tout au long de la recherche, ma collègue a partagé régulièrement l'avancement de son travail via l'application « Messenger » ou la plateforme « Google docs ». Ces échanges représentaient pour moi un véritable moteur. Voir son implication et ses avancées me donnait envie de poursuivre mon propre travail et de maintenir un rythme régulier. Je ressentais également une certaine responsabilité à son égard et je ne souhaitais pas la décevoir dans l'investissement qu'elle consacrait à ce projet commun.

Avec le recul, je pense que cette collaboration a largement dépassé une simple répartition des tâches. Elle m'a appris à confronter mes idées, à accepter que plusieurs interprétations puissent coexister et à construire progressivement une analyse plus nuancée. Le regard de ma collègue m'a régulièrement amenée à remettre en question certaines évidences que je pensais avoir identifiées dans les entretiens, par exemple. Cette confrontation bienveillante a constitué, selon moi, un véritable exercice de réflexivité et a renforcé la rigueur de notre démarche de recherche.

- **Ce que cette recherche m'a appris**

Ce travail de recherche m'a appris à prendre du recul par rapport à mes propres représentations, à accepter que plusieurs interprétations puissent coexister et à fonder mes analyses sur les données plutôt que sur mes intuitions. Cette démarche m'a également permis de développer des compétences

que je considère aujourd'hui comme importantes, telles que la rigueur méthodologique, l'esprit critique et la réflexivité.

Elle m'a également fait prendre conscience que la recherche qualitative ne consiste pas uniquement à recueillir et analyser des données. Elle implique un questionnement permanent de ses propres choix, une capacité à remettre en question ses interprétations ainsi qu'une attention constante à la posture adoptée tout au long de la démarche. J'ai ainsi compris que les hésitations, les retours en arrière et les réajustements ne sont pas des erreurs, mais font pleinement partie du processus de recherche. Je les considère désormais comme des étapes normales et nécessaires à la construction d'une analyse rigoureuse.

Si je devais entreprendre une nouvelle recherche, plusieurs éléments de cette expérience guideraient désormais ma démarche. Je consacrerais davantage de temps au test du guide d'entretien afin d'en simplifier certaines formulations et d'identifier plus rapidement les questions redondantes, qui ne m'étaient pas apparues lors de sa conception. J'accorderais également une attention particulière à ma posture lors des entretiens, notamment lorsque les participants sollicitent mon avis personnel, afin de préserver autant que possible la neutralité nécessaire à la conduite d'un entretien de recherche. Je termine ainsi ce travail avec le sentiment d'avoir développé une posture plus réflexive, tant dans ma manière d'appréhender une recherche que dans ma pratique professionnelle (aussi pour ma future profession).

10.4.2. Retour réflexif sur la démarche de recherche de Vermeire Marceline

Cette note a été rédigée au terme du travail de recherche. Elle ne constitue pas un journal de bord tenu au fil des entretiens, mais un retour rétrospectif sur mes questionnements, les tensions et les prises de conscience qui ont traversé cette recherche. Elle vise à expliciter ma position occupée en tant que chercheuse et les effets que celle-ci a pu produire sur le recueil et l'analyse des données.

- **Une position de chercheuse à l'intérieur du terrain**

La première question que soulève ce travail est celle de ma position. Je ne suis pas une observatrice extérieure au monde que j'ai étudié : je suis institutrice, j'exerce dans une école fondamentale et j'ai vécu de l'intérieur la mise en œuvre d'un plan de pilotage. J'ai par ailleurs occupé, dans mon établissement, la fonction de copilote du plan, et j'ai assuré durant quelques mois un remplacement de direction. Ces trois expériences : enseignante, copilote et direction faisant fonction ont constitué autant de filtres à travers lesquels j'ai écouté les directions rencontrées. À ces positions

de terrain s'ajoute celle qui a présidé à ce travail : celle de future psychopédagogue, dont la formation m'a précisément appris à considérer autrement ce que je croyais connaître.

Cette proximité a d'abord été une ressource. La familiarité avec le vocabulaire du dispositif, avec ses étapes, avec les attentes institutionnelles qu'il porte, m'a permis de comprendre sans traduction ce que les directions évoquaient, et de formuler des relances ajustées. Mon passage par la fonction de direction m'a également rendue sensible à une difficulté que plusieurs interviewées ont décrite : celle de faire évoluer une équipe, de maintenir une dynamique collective sur la durée. Il m'aurait sans doute été plus difficile d'entendre pleinement cette difficulté sans l'avoir moi-même éprouvée.

Mais cette proximité a aussi constitué un risque, dont j'ai pris conscience progressivement. Le principal danger était celui de la projection : écouter les directions à travers ma propre expérience plutôt que dans leur singularité. Il m'a fallu, à plusieurs reprises, revenir à ma posture de chercheuse et rappeler que mon rôle n'était pas de retrouver mon vécu dans leurs propos, mais de comprendre le leur.

C'est ici que la formation suivie dans le cadre de ce master a joué un rôle déterminant. Elle m'a d'abord fourni des concepts permettant de nommer ce que je n'aurais autrement perçu que confusément : ce que je vivais comme une manière d'être d'une direction porte un nom et relève de registres identifiés ; ce que j'éprouvais comme une pression institutionnelle diffuse s'inscrit dans des logiques d'accountability documentées. Disposer de ces catégories a modifié mon écoute : je n'entendais plus seulement des situations, mais des configurations.

Elle m'a ensuite imposé une posture radicalement différente de celles que j'occupe habituellement. Devant une équipe ou dans une classe, on évalue, on décide, on agit. En entretien de recherche, il s'agit de suspendre ce réflexe : ne pas juger la pratique décrite, ne pas la comparer à ce que l'on ferait soi-même, mais chercher à en comprendre la logique du point de vue de celle qui la met en œuvre. Cette suspension n'a pas été spontanée ; elle s'est construite au fil des entretiens.

Elle m'a enfin permis de déplacer le regard des personnes vers les processus. Ce que j'aurais pu lire comme des différences de caractère ou de compétence entre directions m'est progressivement apparu comme l'effet de dynamiques institutionnelles qui les dépassent : la temporalité imposée du dispositif, l'inégale disponibilité de l'accompagnement, la position intermédiaire dans laquelle la fonction les place. Ce déplacement du regard, des individus vers les configurations qui orientent leur action, constitue sans doute l'apport le plus décisif de cette formation à ce travail.

- **La vigilance sur la formulation des questions**

Cette vigilance s'est d'abord portée sur les questions elles-mêmes. Connaissant le dispositif de l'intérieur, je disposais déjà de représentations sur ce qui se joue concrètement dans une école — sur ce que recouvre réellement la co-construction, sur la charge que représente le plan pour les équipes. Le risque était alors de formuler des questions qui, sans que je m'en rende compte, orientaient la réponse ou suggéraient ce que j'attendais d'entendre. J'ai donc veillé à garder des formulations ouvertes et neutres, et à laisser les directions définir elles-mêmes les termes de leur expérience.

La neutralité de mes questions ne s'est cependant pas toujours étendue à mes réactions. À plusieurs moments, j'ai marqué mon assentiment de manière plus vive que ne l'aurait fait une chercheuse extérieure au terrain — un « oui, je vois bien de quoi vous parlez » qui manifestait une connivence professionnelle. Ces réactions ont sans doute favorisé la confiance et la libération de la parole. Elles ont pu, en même temps, renforcer certaines pistes au détriment d'autres, en signalant implicitement ce qui faisait écho chez moi. Ce constat, formulé après coup, constitue l'une des limites que je reconnais à ce recueil.

- **Un vécu personnel qui ne correspondait pas au vécu majoritaire**

Un décalage particulier mérite d'être mentionné. Mon expérience du plan de pilotage a été plutôt positive : la direction de mon établissement s'inscrivait réellement dans une démarche de co-construction, et ma fonction de copilote m'a associée à la mise en œuvre. Or les entretiens ont fait apparaître une réalité largement différente, où la participation des équipes s'est souvent révélée limitée et où le dispositif a fréquemment été vécu comme imposé.

Ce décalage a d'abord été un étonnement. Il a ensuite constitué un point de vigilance : le risque était de considérer mon expérience comme la norme et de percevoir les situations d'imposition comme des exceptions ou des dysfonctionnements, plutôt que comme des configurations à comprendre en elles-mêmes. Ce travail de décentrement a été facilité par les échanges avec ma binôme, dont le corpus et le regard ont permis de confronter mes lectures et d'éviter que mes propres références ne deviennent implicitement le point de comparaison.

Rétrospectivement, ce décalage a nourri l'analyse plutôt qu'il ne l'a biaisée. Il m'a rendue attentive à l'écart entre la co-construction prescrite par le cadre légal et la co-construction effective sur le terrain, écart qui constitue l'un des constats structurants de notre premier axe.

- **Ce qui m'a surprise et déplacée**

Le principal étonnement de cette recherche a été la place occupée par la dimension émotionnelle dans les entretiens. Je m'attendais à recueillir des descriptions de pratiques, des stratégies, des difficultés organisationnelles. J'ai aussi entendu de la fatigue, de la solitude, parfois du découragement, et en même temps un engagement et une fierté qui m'ont frappée. Plusieurs directions ont évoqué le sentiment d'avoir été insuffisamment préparées, celui d'être seules face à leurs responsabilités.

Cette dimension a soulevé une véritable interrogation méthodologique : avais-je le droit de la traiter ? Elle relevait du ressenti, et je craignais qu'elle ne soit jugée insuffisamment scientifique, ou qu'elle ne m'éloigne de ma question de recherche. Ce doute a traversé une bonne partie de la rédaction. Il s'est résolu lorsque j'ai compris que cette dimension ne devait pas être traitée comme un supplément d'âme, mais comme un objet d'analyse à part entière : la solitude et la fatigue ne relèvent pas seulement du vécu individuel, elles témoignent d'une recomposition de la professionnalité des directions et conditionnent leur capacité même à accompagner leurs équipes. Ce doute tenait sans doute à une conception étroite de ce qui fait objet de recherche. Dans une perspective psychopédagogique, la manière dont un professionnel soutient, rassure et donne du sens à l'action collective n'est pas un supplément d'âme : c'est le cœur même de la relation d'accompagnement, et donc de ma question de recherche.

Un second déplacement s'est produit lors de l'analyse. Je pensais pouvoir identifier, chez chaque direction, un style de leadership dominant. Le matériau a résisté à cette catégorisation : les directions combinaient les registres, passaient de l'un à l'autre selon les situations, se décrivaient elles-mêmes en des termes qui ne se laissaient pas ranger dans une case. Cette résistance a d'abord été vécue comme une difficulté, voire comme un échec de l'analyse. Elle est devenue, en cours de travail, l'un des résultats les plus intéressants de la recherche.

- **Le travail à deux comme dispositif de régulation**

Enfin, la réalisation de ce mémoire en binôme a joué un rôle réflexif qu'il me paraît important de nommer. Le double codage a constitué une régulation méthodologique, mais les échanges ont surtout permis de mettre en discussion nos interprétations. Le fait de devoir justifier une lecture auprès de quelqu'un qui disposait d'un autre corpus a souvent révélé ce qui relevait de l'analyse et ce qui relevait de nos représentations respectives.

C'est également au cours de ces échanges que nous avons constaté la récurrence croissante des thèmes évoqués d'un entretien à l'autre, ce qui nous a conduites à considérer que le corpus recueilli permettait une compréhension suffisamment riche du phénomène étudié.

Ce travail à deux a aussi eu ses tensions, notamment lorsque nos lectures divergeaient ou que nos contraintes respectives ne coïncidaient pas. Ces moments ont demandé de revenir aux données, de reformuler, parfois de renoncer à une interprétation à laquelle on tenait. Ils ont, de ce fait, contribué à la rigueur du travail autant qu'à son avancement.

10.5. Document d'utilisation de l'intelligence artificielle

LIÈGE université
Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

CPFE

Règlement approuvé par le Conseil facultaire du 16/09/2025

Dans ce travail de recherche, l'utilisation des IA Génératives pour …	Utilisation autorisée	Utilisation des étudiantes	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✔	Oui	ChatGPT
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✔	Oui	ChatGPT, Claude
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✔	Oui	ChatGPT, Claude
Traduire une autre langue	✔	Oui	IA inclue dans la tablette Samsung Galaxy S9
Aider à la planification et gestion de projet	✔	Oui	ChatGPT
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✔	Oui	Gemini et ChatGPT
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✔	Oui	Gemini et ChatGPT
Aider à la recherche documentaire	✔	Non	
Aider à la synthèse de la littérature	✔	Non	
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✔	Non	
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✔	Non	
Aider à l'interprétation des résultats	✔	Non	

Aider au respect des normes APA de la liste des références	✔	Oui	ChatGPT, Claude, Scribbr
Aider à la programmation de code et au débuggage	✓	Non	
Générer un feedback critique et révision	✓	Non	
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Non	
Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	❌	Non	
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	❌	Non	
Falsifier, créer des données	❌	Non	
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	❌	Non	
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	❌	Non	

Nous, soussignées Schoumaker Johanna et Vermeire Marceline, déclarons sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude, honnêteté et en toute bonne foi.

Légende :
= L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)
\+ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.
n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant rempli sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

***Attention** : le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.

10.6. Document de répartitions des tâches

LIÈGE université
Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation

Document de travail adapté de la grille de Jans et Manfredini (2016)

Critères d'auto-évaluation du fonctionnement du groupe	Cote (entre 0 et 5)	Justification (avec éléments concrets)
Vision claire et partagée par chacun de ce que nous avons à faire dans le projet	5	Dès le début du mémoire, nous avons discuté ensemble de ce que nous avions à faire et des différentes étapes du projet. Nous avons réparti les tâches en tenant compte des préférences de chacune, mais aussi de nos points forts et des aspects avec lesquels nous étions moins à l'aise. Tout au long du travail, nous avons régulièrement échangé afin de nous assurer que nous avions la même compréhension des objectifs et de l'avancement du mémoire. Lorsque l'une d'entre nous avait un doute ou une compréhension différente d'un aspect du travail, nous prenions le temps d'en discuter afin de clarifier la situation. Par exemple, lors de la rédaction de la présentation des résultats, un échange autour de commentaires formulés sur le travail de l'autre nous a permis de réaliser que certains éléments relevaient davantage de l'interprétation que de la présentation des résultats. Cette discussion a contribué à mieux distinguer les sections « Résultats » et « Discussion ».
Contribution de chacun à l'avancée du projet, responsabilité collective envers le projet	5	Chacune a contribué à l'avancement du projet en réalisant les tâches qui lui avaient été confiées et en respectant les échéances fixées. Bien que certaines tâches aient été réparties entre nous, nous sommes restées impliquées dans l'ensemble du projet. Nous avons échangé régulièrement tout au long du mémoire afin de suivre l'avancement du travail de chacune et de coordonner nos actions. Il arrivait que l'une d'entre nous doive attendre qu'une étape soit terminée par l'autre avant de poursuivre certaines tâches. Nous prenions également le temps de consulter les modifications réalisées par l'autre et de proposer des suggestions lorsque cela nous semblait utile. Cette façon de travailler nous a permis de partager la responsabilité du mémoire dans son ensemble et non uniquement des parties qui nous étaient attribuées.

Répartition équilibrée des tâches entre nous, en fonction des compétences, aspirations et disponibilités de chacun	5	La répartition des tâches a été réalisée en tenant compte des compétences, des préférences et des disponibilités de chacune. Malgré certaines contraintes personnelles et professionnelles rencontrées au cours du projet, nous avons veillé à maintenir une charge de travail globalement équilibrée. Cette répartition a parfois nécessité des ajustements temporaires. À plusieurs reprises, lorsque l'une d'entre nous rencontrait davantage de difficultés ou disposait de moins de temps, l'autre prenait davantage en charge certaines tâches afin de permettre au projet de continuer à avancer. Cette dynamique d'entraide a été réciproque tout au long de notre collaboration. Concrètement, certaines étapes ont été réparties de manière complémentaire selon les besoins du moment. Par exemple, à la suite des retours de notre promotrice, l'une d'entre nous s'est chargée des modifications à apporter à la revue de la littérature tandis que l'autre a commencé le travail de codage des entretiens afin d'établir une première grille de codes et de fournir un exemple de démarche. Une fois cette base établie, chacune a ensuite procédé au codage de ses propres entretiens.
Procédure collective de travail bien définie, avec une répartition adéquate des moments de travail collectifs et des moments de travail individuels, une gestion du temps appropriée au projet et aux impératifs de chacun, un respect du planning	5	Notre fonctionnement reposait sur une combinaison de moments de travail individuels et de moments de travail collectifs. Afin d'assurer le suivi du projet et le respect des échéances, l'une d'entre nous a élaboré un planning reprenant les différentes étapes du mémoire ainsi que des dates repères. Ce planning nous a permis d'anticiper les tâches à réaliser et de maintenir un rythme de travail régulier. Parallèlement, l'autre s'est régulièrement chargée de l'organisation pratique des moments de travail communs, notamment en réservant des salles à la bibliothèque de l'université lorsque des mises en commun étaient nécessaires ou en planifiant des visioconférences lorsque nos contraintes respectives ne permettaient pas de nous rencontrer en présentiel. Nous avons également utilisé différents outils collaboratifs afin de faciliter notre travail. Des documents partagés sur Google Docs nous permettaient de travailler simultanément sur certains aspects du mémoire, tandis que l'envoi régulier des versions Word annotées favorisait les relectures croisées, les commentaires et les échanges autour des modifications à apporter. Cette organisation nous a permis de concilier efficacement les temps de travail individuels et collectifs, tout en tenant compte des contraintes de chacune et en respectant globalement le calendrier prévu.
Utilisation adéquate et efficace des moyens de communication entre nous et avec l'extérieur	5	Nous avons utilisé différents moyens de communication tout au long du projet afin de faciliter la coordination et le suivi de notre travail. Les échanges se faisaient principalement par l'application « Messenger » pour le suivi des tâches, le partage d'informations et les questions liées à l'avancement du mémoire. Nous utilisions

		également les commentaires intégrés aux documents partagés ou aux versions « Word » du mémoire afin de formuler des remarques plus détaillées et de conserver une trace de nos échanges concernant le contenu du travail. Nous communiquions également par téléphone ou lors de rencontres en présentiel dans une salle réservée à la bibliothèque de l'université, ce qui nous permettait de discuter plus en profondeur de certains aspects du mémoire et de prendre des décisions communes. Ces différents moyens de communication se sont révélés complémentaires et nous ont permis de maintenir des échanges réguliers tout au long du projet malgré nos contraintes respectives.
Rôles clairement définis dans le groupe et tenus de façon satisfaisante	4	Les rôles de chacune ont été clairement définis tout au long du projet. L'une était principalement responsable de la mise en page du mémoire ainsi que de certaines parties de la revue de la littérature qui avaient été réparties entre nous. L'autre binôme assurait davantage la relecture orthographique ainsi que l'harmonisation du style rédactionnel afin que le mémoire conserve une cohérence d'ensemble et ne donne pas l'impression d'avoir été rédigé par deux personnes différentes. Mais, nous avons régulièrement adapté la répartition des tâches en fonction des retours de notre promotrice et de notre superviseuse. Cette organisation nous a permis de répartir la charge de travail de manière équilibrée et d'éviter qu'une seule personne ne soit submergée à certaines étapes du mémoire.
Ambiance de travail conviviale, bonne entente entre les membres du groupe	4	L'ambiance de travail a été globalement bonne, même si tout n'a pas toujours été simple. Comme nous étions toutes les deux investies dans le projet et soumises à différentes contraintes personnelles et professionnelles, il est arrivé que certaines tensions apparaissent, notamment lorsque l'une d'entre nous mettait plus de temps à répondre ou lorsque nous avions des attentes différentes concernant l'avancement du travail. Nous avons également eu des divergences d'opinions sur certains aspects du mémoire. Dans ces moments-là, il n'était pas toujours facile de trouver un accord, surtout lorsque chacune était convaincue de son point de vue. Nous avons cependant essayé de privilégier la discussion afin de comprendre la position de l'autre et de trouver un terrain d'entente. Cela nous a parfois demandé de prendre du recul, de nous remettre en question, de reconnaître nos erreurs et d'accepter que l'autre puisse avoir raison. Même si ces situations n'ont pas toujours été confortables, elles nous ont permis d'améliorer notre façon de travailler ensemble. Au final, nous avons réussi à maintenir une relation respectueuse et à avancer dans le même objectif : mener le mémoire à bien.

Écoute et prise en compte des avis de chacun, soutien mutuel en cas de besoin	4	Nous avons essayé d'être à l'écoute l'une de l'autre tout au long du projet, même lorsque nous n'étions pas d'accord. Chacune pouvait exprimer son avis, ses questionnements ou ses inquiétudes, et nous prenions le temps d'en discuter afin de trouver la solution qui nous semblait la plus pertinente. Il nous est arrivé de devoir revenir sur certaines de nos positions après avoir entendu les arguments de l'autre ou après avoir pris davantage de recul sur une situation. Nous nous sommes également soutenues mutuellement lorsque l'une d'entre nous rencontrait des difficultés ou traversait une période plus compliquée. Cela s'est traduit par une adaptation de la répartition des tâches, davantage de flexibilité dans l'organisation du travail ou encore des encouragements lorsque la charge de travail devenait plus importante. Cette écoute et ce soutien réciproques nous ont permis de poursuivre le projet malgré les difficultés rencontrées et de maintenir une collaboration constructive.
Autre ?	/	Bien que nous ayons réalisé ensemble la plupart de nos travaux depuis le début du master, la réalisation du mémoire s'est révélée être une expérience très différente. Contrairement aux travaux réalisés sur quelques semaines, le mémoire s'est inscrit dans la durée et nous a confrontées à des défis plus importants, tant sur le plan organisationnel que relationnel. Au cours de ces deux années, nous avons connu des périodes plus faciles et d'autres plus difficiles. Les contraintes personnelles et professionnelles, la charge de travail ainsi que les nombreuses décisions à prendre ont parfois mis notre collaboration à l'épreuve. Cependant, ces difficultés nous ont également permis de développer des compétences que nous n'aurions probablement pas acquises dans le cadre d'un travail de groupe plus classique. Cette expérience nous a notamment appris à mieux communiquer, à exprimer nos attentes, à accepter les remarques de l'autre, à remettre en question certaines de nos idées et à prendre du recul lorsque des tensions apparaissaient. Elle nous a également permis de développer notre capacité d'adaptation, notre patience et notre compréhension des réalités vécues par l'autre. Avec le recul, au-delà du mémoire lui-même, cette collaboration nous a fait grandir tant sur le plan académique que personnel. Elle nous a permis de mieux nous connaître, de mieux comprendre notre manière de travailler et de renforcer notre capacité à collaborer sur un projet de longue durée malgré les difficultés rencontrées. Si cette expérience n'a pas toujours été simple, on ne regrette pas d'avoir choisi de réaliser ce mémoire en binôme. Les défis rencontrés ont été largement compensés par les apprentissages, le soutien mutuel et la richesse de cette collaboration,

		qui a contribué à notre développement autant en tant qu'étudiantes qu'en tant que personnes.