

PLANS DE PILOTAGE

Essai de réflexivité collective

Étude coordonnée par
Thomas Michiels - 2019



■ Table des matières

Pilotes d'essais	5
Les plans de pilotage, qu'est-ce que c'est ?	5
Accès restreint	7
Les plans de pilotage : un levier de réduction des inégalités scolaires ?	9
Remerciements	10
5 étapes	10
Élaborer puis négocier son plan de pilotage	13
1.1. Mobiliser, faire sens	13
1.2. L'état des lieux	14
Au fil des thématiques d'action	15
Rassembler des données	16
Premier jour : forces et faiblesses	19
Deuxième jour : arbre à « pourquoi »	21
1.3. Réaliser un plan d'actions	22
Troisième jour : objectifs, stratégies et actions	22
1.4. Négocier son plan de pilotage	24
1.5. Évaluer annuellement son plan	26
Turbulences	29
2.1. « Le nez dans le guidon »	29
2.2. Et sinon ça fait sens ?	32
2.3. Enjeux relationnels	34
2.4. Externalisation à tout va	36
2.5. Production décalée	37
3) Au-delà de la résistance au changement	39
3.1. Nouvelle scène, nouveaux rôles... mêmes violences ?	40
Avoir la main	40
Un plan concerté ?	45
La légitimité à entrer dans le pédagogique	47
3.2. Leviers de réduction des inégalités ?	50
Les 15 thématiques	50
Les questionnaires et la concertation des parents	52
Causes endogènes, causes exogènes	53
Des plans sur la comète	57

Pilotes d'essais

Pas simple de piloter un système éducatif aussi libéralisé que le nôtre... Ses acteurs sont nombreux et possèdent une marge de manœuvre telle que beaucoup de ce qui se passe dans les établissements échappe de fait et de droit aux autorités publiques.

Dans notre histoire politique, il y a eu bien des tentatives pour donner une forme possible à ce pilotage, en reliant ce que la liberté éducative séparait : l'introduction d'un service d'inspection, la définition de missions communes, les projets d'établissements, la participation à des évaluations internationales des acquis des élèves, l'introduction d'évaluations externes certificatives, la diffusion de référentiels de compétences et d'objectifs communs pour les élèves, ou encore la production d'indicateurs... Malgré cela, notre système scolaire est resté très hétérogène dans ses buts et pratiques, et ce ne serait pas tant un problème en soi s'il ne produisait des performances elles-mêmes très inégales fortement liées à l'origine sociale des élèves.

Le constat n'est pas nouveau, et si les principaux facteurs de reproduction des inégalités sont dénoncés de longue date par CGé, ils alimentent également le diagnostic posé par les porteurs du Pacte d'excellence.

C'est dans sa foulée que s'est exprimée en 2015 la volonté de **réformer la gouvernance scolaire à travers les plans de pilotage**.

A CGé, on a voulu s'intéresser à cette réforme importante, comprendre concrètement quels dispositifs étaient mis en place dans les écoles pour élaborer et négocier ces plans... et réfléchir avec ses acteurs à leurs capacités par ce biais de réduire les inégalités socioscolaires.

Les plans de pilotage, qu'est-ce que c'est ?

La réforme des plans de pilotage, c'est l'appel à investir un nouveau rapport à l'autorité dans le champ de notre enseignement : un rapport basé sur l'élaboration, la négociation et évaluation régulière d'un **contrat** qui lie les équipes éducatives à leur pouvoir organisateur (PO) et à l'autorité publique. Notons-le d'emblée : ce contrat n'est pas un recueil de principes éthiques ou de procédures administratives auxquelles acceptent de souscrire les parties. Loin des abstractions familières au genre, ce contrat est avant tout le fait de la direction et de son équipe qui se réunissent pour dresser un état des lieux de ce que leur école produit, indicateurs à la clé. Activités passées menées par l'équipe, résultats des élèves au CEB, taux de redoublement, public accueilli, perception des parents sur le climat scolaire... ce diagnostic intègre un nombre important de données et d'éléments non nécessairement chiffrés ou chiffrables, dont les plus significatifs pour l'équipe sont résumés dans leur plan de pilotage. Cet état des lieux débouche sur un ensemble d'objectifs spécifiques que l'équipe s'engage à mener pour converger vers les objectifs du Pacte, et qu'elle opérationnalise dans le temps en fonction de ses besoins et possibilités, sous forme de **plan d'actions**.

Dans ce que nous avons pu observer, une école a pu par exemple se don-

ner le bien-être pour objectif, en soutenant l'établissement d'un règlement des droits et devoirs appliqué à chacun, la création d'une liste de sanctions et réparations constructives ou encore un travail actif autour des comportements violents. Une autre encore a pu viser l'amélioration de la réussite des élèves les plus en difficultés, en proposant notamment de réviser son bulletin, d'abandonner les notes chiffrées dans les premières années du primaire, de mettre en place un système de devoirs alternatifs, ou encore de recruter un éducateur pour accompagner en classe les élèves qui ont des difficultés et prévenir le décrochage scolaire, etc.

Une fois élaboré, ce plan devra être **soumis pour avis aux organes de concertation sociale et au Conseil de participation, signé pour accord par le pouvoir organisateur** de l'établissement qui s'en porte garant, mais aussi **validé** au terme d'une éventuelle négociation par un nouvel acteur scolaire qui représente le pouvoir public – le **délégué aux contrats d'objectifs** (DCO), lui-même coordonné et supervisé par un directeur de zone (DZ). Les DCO sont amenés à rencontrer la direction, des représentants du PO et potentiellement d'autres partenaires scolaires, dans l'exercice de leurs fonctions. Ils s'assurent tout particulièrement que les objectifs spécifiques définis dans les plans correspondent aux situations singulières des écoles, et **participent à des objectifs d'amélioration généraux** du système scolaire, fixés par le Gouvernement :

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

Quand le plan de pilotage est accepté par le DCO et signé par lui ainsi que par le PO, le plan devient un **contrat d'objectifs** de l'école. Le contrat d'objectifs doit contenir une méthode pour son évaluation annuelle. Cette évaluation doit être collective et elle doit permettre à l'équipe éducative d'évaluer si le plan d'actions fonctionne bien et dans quelle mesure les stratégies qu'il contient permettent ou non de tendre vers les objectifs spécifiques fixés dans le contrat d'objectifs. Au besoin les stratégies sont réajustées ou modifiées.

Le DCO intervient à intervalle régulier : une évaluation intermédiaire a lieu après 3 ans, une finale après 6 ans. Celles-ci portent sur la mise en œuvre des stratégies et sur leur efficacité en regard des objectifs spécifiques fixés. Au besoin le contrat d'objectifs est adapté, à la demande du DCO.

Voilà pour le résumé condensé d'une procédure dont la particularité est de chercher à **responsabiliser** davantage les acteurs d'une école vis-à-vis de ce qu'ils produisent à leur échelle ; de les soumettre, comme le note Christian Maroy à propos des nouveaux modes de gouvernance des systèmes sco-

lares européens, à « une obligation morale de penser aux résultats, doublée d'une incitation cognitive et morale à la réflexivité »¹. Les acteurs sont invités explicitement à prendre leur juste part et à rendre compte des moyens qu'ils mettent en œuvre pour contribuer à l'amélioration des résultats du système scolaire, en termes d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mais, et c'est là toute son originalité, ce contrat laisse à priori aux équipes une part d'**autonomie** dans l'analyse de leur situation concrète et dans la définition d'objectifs propres. Avec les plans, autrement dit, il y a à **rendre des comptes**, mais il y a aussi parallèlement à **reconnaître** les besoins, difficultés et spécificités locales de chaque école.

C'est d'abord une **logique de gestion du système scolaire** basée sur la contractualisation avec chaque école sur base des objectifs d'amélioration fixés pour tous par le pouvoir régulateur. La logique **d'évaluation des résultats** en découle : il s'agit de vérifier si ce que les établissements mettent en place au niveau local en fonction de leur contexte conduit à la fois chaque école à améliorer ses résultats en lien avec les objectifs d'amélioration, et si le système dans son ensemble évolue dans la direction souhaitée par le pouvoir régulateur. C'est ce qui explique notamment que l'évaluation a pour objectif de faire évoluer les plans d'actions des écoles s'ils ne contribuent pas ou pas assez à l'amélioration du système scolaire. Pour soutenir le travail qui permet à chaque école d'élaborer un plan de pilotage cohérent, les Fédérations de PO ont reçu les moyens nécessaires pour engager des conseillers pédagogiques qui accompagnent à la demande les établissements dans cette démarche.

C'est là en tout cas l'**intention politique** qui a mené à l'élaboration de cette réforme : celle que l'on retrouve par exemple dans les propos d'Alain Eraly, qui a présidé le groupe de travail sur le pilotage de notre système scolaire, dans le cadre du Pacte.

Cela étant dit, il reste pour nous à aller au-delà des déclarations de principe et à comprendre concrètement comment cette procédure est mise en place et vécue dans les établissements scolaires par les équipes... et surtout ce qu'elle peut amener comme déplacements.

Accès restreint

C'est là que ça se complique. Difficile d'apprécier de l'extérieur un processus neuf qui, mis à part son aspect décréteil, n'a rien de public et se vit très différemment dans les écoles, pour de multiples raisons.

Sur le **plan politique** en tout cas, on peut déjà noter que la réforme des plans de pilotage a été établie dans le décret du 13 septembre 2018 spécifiant notamment les objectifs du Gouvernement, le déploiement en trois vagues d'écoles qui se succèdent dans le temps, la responsabilité des directions ou encore la création des fonctions de délégués aux contrats d'objectifs et de directeurs de zone. La première vague d'écoles (903 écoles), constituée sur base volontaire, a terminé à ce jour d'élaborer ses plans (transmis aux DCO le 30 avril 19). La seconde vague est au travail depuis la rentrée scolaire (dépôt le 1^{er}

1 Christian MAROY (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2013, p. 21.

février 2020) et la troisième se prépare à démarrer à la rentrée 2020 (dépôt le 1^{er} février 2021). Pour permettre le déploiement de la procédure, il a fallu qu'un accord politique soit trouvé concernant la scission de l'enseignement public organisé directement par la FWB en un pouvoir organisateur de l'enseignement officiel (WBE) et un pouvoir régulateur (FWB) – décret qui fut voté le 6 février 2019. Il a également été nécessaire de recruter puis former les DZ et DCO : une procédure toujours en cours démarrée en avril 2019, qui devrait conduire à terme au recrutement de 9 DZ et 88 DCO.

Dans **la presse**, étonnamment, les sorties des principaux acteurs de l'enseignement sont peu nombreuses pour l'instant concernant les plans de pilotage, à l'inverse d'autres mesures symboliques portées par le Pacte (le tronc commun en premier chef). Les commentaires sont prudents, souvent bienveillants², et laissent entendre que les équipes se prêtent à l'exercice. Les résistances exprimées sont surtout le fait de réfractaires au Pacte d'excellence, de membres du MR qui craignent pour l'autonomie des directions et PO avec l'arrivée des nouveaux représentants de l'État, mais aussi de membres de l'APED qui craignent à l'opposé un affaiblissement du pouvoir de l'État avec la scission de la FWB, ou encore l'influence accrue du management moderne dans l'école, du fait de l'influence de Mc Kinsey dans le dispositif. On y reviendra plus loin. Plusieurs chercheurs restent également sur leur réserve vis-à-vis des plans de pilotage, dont ils attendent d'évaluer les effets, mais qu'ils connectent volontiers aux nouvelles politiques éducatives de régulation par les résultats qu'adoptent, de manière variée, bon nombre de pays anglo-saxons et européens³. Les effets négatifs bien documentés d'une reddition de comptes « dure », attachant aux résultats des tests un appareil de sanctions lourdes (rétrécissement du curriculum, moindre attention portée aux élèves en difficulté, démotivation des enseignants dans les écoles « ghettos »)⁴, et les effets encore trop peu étudiés d'une reddition plus réflexive comme la nôtre, en FWB, expliquent sans nul doute leur réserve ou scepticisme.

Du point de vue de **CGé**, plusieurs militants et sympathisants ont relayé en interne des expériences très différentes du processus d'élaboration des plans dans leurs écoles. Face à leurs avis contrastés, et à l'implication active du mou-

2 A titre d'exemple, voir : Monique BAUS, « Les écoles ont de nouveaux objectifs à atteindre : c'est ultra-concret, chiffré et daté », *La Libre Belgique*, publié le 2 septembre 2019 ; Didier CATTEAU, « Un regard critique et bienveillant sur les plans de pilotage », *Prof*, n°42, juin-juillet-août 2019, p. 10.

3 Ces politiques sont caractérisées généralement par : une vision de l'école principalement comprise comme un « système de production », une logique de gouvernance par les « nombres » (données quantifiées, *data*, indicateurs), la centralité des instruments divers d'évaluation des résultats des acquis des élèves, et des outils d'action publique qui organisent les « conséquences » des évaluations des établissements et peuvent être plus ou moins durs, doux ou réflexifs. Voir Christian MAROY, *op. cit.*, p. 23-24.

4 Voir Nathalie MONS, « Évaluation standardisée des élèves et inégalités scolaires d'origine sociale : discours théoriques et réalité empirique », in Christian MAROY, *op. cit.*, p. 33-49. Sur l'augmentation du stress des enseignants, voir aussi : Sylvain BROCCOLICHI, Choukri BEN AYED et Danièle TRANCART (cord.), *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte, 2010.

vement vis-à-vis du Pacte d'excellence⁵, la volonté de porter cette étude pour clarifier et agir sur le processus s'est fait entendre.

Les plans de pilotage : un levier de réduction des inégalités scolaires ?

C'est ce que nous avons voulu mettre à l'épreuve dans cette **recherche-action**. Notre intention a été d'être le plus possible au cœur des interactions, en se confrontant aux étapes d'élaboration et négociation des plans, en rencontrant leurs acteurs et réfléchissant avec eux aux difficultés rencontrées, ainsi qu'à la manière d'amener des changements favorables à la réduction des inégalités.

Nous avons rencontré des enseignants, directions, conseillers pédagogiques, agents PMS et représentants de PO relevant de différents réseaux, mais aussi des DZ et DCO. Dans le cadre d'un dispositif de formation organisé par CGé, nous avons également travaillé avec une soixantaine de conseillers pédagogiques à l'analyse d'incidents critiques rencontrés dans le suivi des plans avec les équipes éducatives et à la production d'outils facilitant l'accompagnement.

Le fruit des échanges et réflexions communes est rapporté dans ce qui suit sous forme de **récit**, décrivant une à une les étapes du processus d'élaboration puis de négociation des plans. Chaque étape est présentée telle qu'elle est envisagée en amont dans son déroulement « normal », idéal. Chaque description est problématisée à partir d'échanges-témoignages et d'une typologie d'incidents critiques faisant voir les obstacles rencontrés par les participants. Ces incidents sont finalement mis en perspective à partir de considérations variées, co-construites avec nos interlocuteurs, explorant notamment les mandats de chacun et malentendus professionnels, ou encore la manière de travailler des causes dites exogènes.

Par souci de confidentialité, les observations en école et témoignages ont été rendus anonymes et indiquent seulement la fonction générale exercée par chacun. Suite à leur demande, nous nous sommes également engagés auprès des conseillers pédagogiques avec qui nous avons cheminé (dans un dispositif de formation organisé par CGé sur les plans de pilotage) à ne pas rendre publics leurs productions et récits d'incidents critiques, en les retranscrivant tel quel, même pour partie. La typologie des obstacles et enjeux liés aux plans de pilotage que nous présentons dans cette étude correspond à un effort d'élaboration propre qui se base pour partie, sans les mentionner textuellement, sur l'analyse de ces récits.

Ces sources sont évidemment limitées et n'offrent qu'un premier accès, quoique privilégié, au processus d'élaboration des plans. Ajoutons à cela que cette réforme est toujours en cours d'implémentation initiale, et que ce qui est rapporté ici exprime une première tentative d'objectivation principalement

5 CGé a été invité avec quelques autres acteurs associatifs à participer aux groupes de travail du Pacte visant des consensus autour de propositions de réformes. Sur l'implication de notre mouvement, voir le dossier spécial Pacte dans *TRACeS de ChanGements*, n°226, mai et juin 2016.

marquée par le travail en vague 1 – une vague d'écoles participant pour rappel sur base volontaire. En admettant que notre description du processus soit partielle, nous espérons malgré tout en donner suffisamment à voir pour que chacun puisse se faire une première idée de ce qu'est cette réforme, et que les professionnels qui y sont impliqués trouvent dans cette étude matière à alimenter leurs réflexions pratiques. Notre prétention à ce titre n'est pas de fournir des recettes toutes faites et outils « clé sur porte », mais bien des pistes de réflexion de ce qui se joue ou pourrait se jouer dans ce processus d'élaboration. Il s'agit pour nous de donner à voir comment une réforme comme celle-ci s'implante, comment des équipes et professions s'en emparent, et lui donnent ou non du sens.

Remerciements

Le comité de pilotage de l'étude est composé de Julien Danhier, Sandrine Grosjean, Fred Mawet, Claude Prignon et Pierre Waaub. Merci à eux d'avoir facilité l'orientation prise cette recherche ainsi que sa rédaction, par leurs discussions, relectures, prises de contact et étayages théoriques.

Je remercie également les responsables de formation à CGé impliqués dans le dispositif d'accompagnement des conseillers pédagogiques, qui ont amené des éclairages essentiels sur les tensions en jeu dans les plans de pilotage et qui ont pensé avec moi l'articulation de l'étude à la formation : Françoise Budo, Jacques Cornet, Sandrine Dochain, Sandrine Grosjean, Miguel Lloreda, Christine Maron, Fred Mawet, Lola Piret, Benoît Roosens et Nicole Wauters.

Mes remerciements vont enfin aux enseignants, parents, directions, agents PMS, conseillers, DCO, DZ, membres de l'administration et responsables au sein de fédérations de PO qui se sont volontiers laissés interpellés par nous, ont accepté de témoigner ou encore de nous transmettre des documents de travail relatifs aux plans.

5 étapes

La procédure associée à l'élaboration des plans de pilotage n'est pas rigidifiée dans un décret, étape après étape, et il est important de noter la marge de manœuvre qu'ont les PO et équipes éducatives en matière de dynamiques de travail, d'implication des parents ou encore de choix d'indicateurs et d'outils. Certaines directions rencontrées ne solliciteront pas le soutien de conseillers pédagogiques, animeront à leur manière sans manipuler les outils décrits plus bas, ou débloquent par exemple bien plus de temps pour travailler à leurs plans, que les 3 journées pédagogiques aménagées pour la réalisation des plans. De même, tous les enseignants n'ont pas attendu les plans de pilotage pour se concerter sur leurs projets, leurs actions ou pour faire du travail collaboratif, et plusieurs d'entre eux nous diront d'ailleurs avoir pressé ou négligé des étapes qui leur paraissaient artificielles en regard de leur culture professionnelle. Ce qu'il nous a été donné de voir révèle en tout cas que, quelle que soit l'appartenance d'un établissement à telle ou telle fédération de PO, la procédure d'élaboration conçue et fréquemment empruntée comporte grosso modo **cinq étapes** plus ou moins investies des mêmes intentions et outils d'animation. Les outils de management mobilisés dans cette procédure d'élaboration

- arbre à pourquoi, SWOT, objectifs SMART, etc. ; et par extension, les outils associés qui concernent le travail collaboratif, invitation pédagogique, session de tableau blanc, etc. - sont essentiellement le fait de l'agence de consultance Mc Kinsey, dont plusieurs formateurs ont été sollicités par les fédérations de PO du libre confessionnel et subventionné pour accompagner en particulier leurs conseillers pédagogiques dans le suivi des écoles embarquées en vague 1. Sans être exclusifs d'autres outils concevables, ceux-ci semblent avoir été largement utilisés et généralisés, faute de temps, avec quelques légères différences selon les fédérations de PO ou selon le niveau d'enseignement organisé.

Il y a les étapes de (1) mobilisation préalable des équipes, (2) constitution d'un état des lieux de son école, (3) réalisation d'un plan d'actions, (4) négociation avec le DCO, et enfin (5) mise en œuvre, suivi et (auto)évaluation⁶. Le chapitre 1 de cette étude est dédié à la description de ces étapes. Les lecteurs déjà familiarisés avec cette procédure sont invités à passer au chapitre suivant.

⁶ On en retrouve notamment une description sommaire dans une capsule vidéo du CECP t.ly/dzdDD (consultée le 14 août 2019).

■ Élaborer puis négocier son plan de pilotage

Par souci de compréhension, ce chapitre distingue visuellement deux registres de lecture :

- En caractères normaux, la description de la procédure telle qu'elle est considérée en amont par les fédérations de PO, structurée en cinq étapes, à laquelle nous joignons nos commentaires d'éclaircissement. Notre lecture plus critique de cette procédure est renvoyée au chapitre trois.
- *En italique*, le compte rendu du processus d'élaboration des plans de pilotage tel qu'il a été vécu dans plusieurs écoles et observé par nous, avec toute la part d'ajustements et d'écarts à la norme que cette appropriation par les équipes peut impliquer. Par extension, les paragraphes en italique regroupent aussi des pratiques ou résumés de plans d'actions vus en écoles.

■ 1.1. Mobiliser, faire sens

Une réforme éducative n'a aucune chance de réussir si ceux qu'elle engage ne comprennent pas le sens du travail qui leur est demandé, et ne peuvent ni ne veulent se l'approprier. C'est pour cette raison qu'en amont même des étapes plus techniques de production des plans, des temps de formation, d'information, de clarification et d'échanges les concernant ont lieu, du moins idéalement. C'est l'étape de « mobilisation » initiale, conçue et formalisée, au même titre que les autres, par les différentes fédérations de PO.

D'après ces dernières, cette étape vise à « susciter l'adhésion » en mettant en lumière le « pourquoi » et le « comment » des plans de pilotage. Pourquoi cette réforme ? Pourquoi c'est différent ? Qui est nécessairement engagé dans ce dispositif, avec quel mandat, quelles responsabilités ? Quelles sont les étapes et échéances ?... Les formes de diffusion peuvent être nombreuses : formation, accompagnement ou encore conférences, lettres d'info et vidéo...⁷ Quand on s'adresse à des professionnels, pour les faire entrer dans la logique de la réforme, pour qu'ils comprennent le sens qui leur est demandé, on peut procéder de différentes manières : on sait qu'obliger à suivre des procédures est contreproductif, ok, mais on peut soit mobiliser (au sens de Mc Kinsey), c'est-à-dire vendre le processus pour obtenir l'adhésion (vidéo, lettres d'info, conférence...), ou prendre le temps de la formation. On constatera que l'on a formé les directions et mobilisé les équipes...

Une directrice d'école fondamentale dira avoir reçu une journée de forma-

7 Par exemple une vidéo d'Alain Eraly souvent utilisée dans ce cadre : « Des valeurs pour des métiers en évolution ». Disponible au lien suivant : t.ly/XLYnV (consulté le 28 août 2019).

tion, au sein de sa fédération de PO, et avoir organisé quelques concertations préalables sur les plans. Une autre directrice d'école secondaire, 10 journées de formation pédagogique en compagnie de directions, sous-directions et membres de PO. Certaines directions ont suivi une formation de 2 jours organisée en interréseaux par l'IFC avec l'appui de l'ULB. Alain Eraly y aura situé le sens et la portée des plans de pilotage, indiqué les exigences du pouvoir régulateur et l'articulation entre diagnostic, causes racines et actions choisies. La formation à l'élaboration des plans de pilotage est donc assez variable.

Si vous êtes directrice/teur, sans doute aurez-vous été contacté/e par un conseiller de votre (fédération de) PO, pour vous aider à préparer les journées de réflexions avec votre équipe, dans un travail impliquant : intervision en groupe de directions, suivi individuel, anticipation de la co-animation... Peut-être aurez-vous également bénéficié du soutien de votre PO – service d'un « référent PO » pour les plans de pilotage - en préparant les étapes de ce travail collaboratif, et en faisant par exemple l'état des moyens financiers et humains disponibles en amont.

Quand ils ne sont pas interpellés directement par les directions, les agents PMS prennent normalement contact auprès de leurs directions partenaires, dans l'espoir d'être intégrés aux différentes étapes de la procédure, et d'amener singulièrement un regard autre que pédagogique, sur les liens écoles/familles ou encore sur l'orientation des élèves. Ce partenariat est mentionné à titre de proposition dans le décret « pilotage », et laissé au choix de la direction, alors que paradoxalement les CPMS sont tenus de prendre contact avec leurs écoles partenaires. Dans les faits, cet échange dépend surtout de la qualité des liens déjà existants entre écoles et CPMS.

Cette première étape est aussi l'occasion pour les directions de transmettre aux parents et élèves des informations relatives aux plans et d'anticiper si possible leur participation éventuelle : par la page Facebook de l'école, une soirée organisée sur les plans, des questionnaires déposés sur le site de l'école, le conseil des délégués, ou encore à travers l'implication des représentants de parents au conseil de participation, etc.

L'important reste de partager largement la compréhension de la procédure dans ses dimensions pratiques et symboliques, allant de l'analyse d'indicateurs à l'origine des objectifs du Gouvernement, dans le cadre du Pacte.

Comme a pu le souligner une direction interviewée, les enseignants ont souvent une vue restreinte du Pacte d'excellence et de la réforme des plans, une vue qui va rarement au-delà de ce que la presse en dit. C'est donc important pour elle de faire arrêt sur le sujet, et d'insister par exemple dès les premières concertations sur les constats du Pacte, sur les objectifs du Gouvernement, ou encore sur le rôle et le profil des DCO.

■ 1.2. L'état des lieux

Que la première étape ait ou non été sérieusement assumée pleinement par les différents acteurs des plans ne change rien au fait qu'à un moment donné, chaque école devra quoi qu'il arrive réaliser un diagnostic collectif de sa situation et de ses forces et faiblesses au regard des objectifs d'amélioration du Gouvernement – diagnostic dont le compte rendu global devra se retrouver dans la rédaction du plan de pilotage. C'est la première étape obligatoire dans le décret.

Il va falloir pour cette étape mobiliser des indicateurs pour objectiver la situation de l'école, impliquer d'une façon ou d'une autre l'équipe éducative, les parents et élèves⁸, et examiner surtout ces données pour en dégager progressivement un futur plan d'actions pour les six années à venir.

Au fil des thématiques d'action

Pour les écoles impliquées en vague 1 des plans, la porte d'entrée dans la production de leur diagnostic a principalement été celle de réunions de concertation en équipe, où le directeur parfois accompagné d'un conseiller pédagogique a été à la manœuvre pour faire l'état des activités passées. Ces réunions anticipent la production des plans en recensant collectivement les actions menées jusqu'à présent dans l'école.

« Cette fois-ci », par exemple, « on va aborder les thèmes de la promotion de la citoyenneté, de la santé et des actions pédagogiques pour favoriser la réussite ». Comment ? Lors d'une réunion observée par nous en école sur un temps de midi, l'animation était faite d'interpellations frontales d'une vingtaine d'enseignants regroupés autour d'une grande table rectangulaire. « Qu'est-ce qui a été fait ? », « ...autre chose ? », « ...d'autres font ça ? », « est-ce que tout le monde a l'impression de faire... ? » etc. Le conseiller pédagogique retranscrivait sur un tableau les différentes réponses, souvent débattues ensuite. L'équipe passait d'un thème à l'autre. La posture interrogative des animateurs forçait à déplier ce que chacun mettait derrière des mots comme « évaluation formative » ou comme « différenciation ». Le conseiller pointait par endroit des voies alternatives à ce qui est pratiqué dans l'école : « vous faites des groupes de niveaux... vous connaissez les groupes de besoins ? ». Les débats soulevés ont abouti à explorer les marges de manœuvre de l'équipe vis-à-vis des parents et du PO. Elles ont mené au final à l'expression de besoins et frustrations : demande de coaching, de boîte à outils pour profs, de nouvelles offres de formations accessibles...

Dans une autre école encore, l'animation sur les actions réalisées par l'équipe éducative s'est faite en ilots, après rappel par la direction de l'intention du Pacte et des objectifs du Gouvernement. Les enseignants et éducateurs étaient rassemblés en 4 tables de 7, par groupes mixtes (maternelle/primaire/éducateur). Chaque table comportait 3 ou 4 affiches A3 résumant autour de rubriques thématiques les actions passées et présentes menées dans l'école. Ces affiches avaient été remplies au préalable par l'équipe et des agents du centre PMS as-

8 Les DCO renvoient fréquemment à leur copie les équipes qui n'ont pas formellement soumis pour avis aux représentants des parents et élèves (dans le cas du secondaire) leur plan de pilotage, dans le cadre du conseil de participation de l'école.

socié à l'école. Il s'agissait durant cette concertation de prendre le temps de relire à *plusieurs les réponses déjà notées, et de prendre 10 minutes pour les modifier éventuellement ou d'en ajouter d'autres. La suite de la séance fut dédiée à leur présentation collective, clarification et amélioration.*

Au-delà de ces deux illustrations, il faut noter que le choix des thématiques abordées n'a rien d'anodin. Celles-ci apparaissent dans le décret « pilotage », et toutes les équipes sont invitées à les manipuler lors de la rédaction de leur plan de pilotage. Ces thématiques structurent non seulement la partie « diagnostic » des plans, mais aussi celle qui concerne le plan d'actions de l'école à réaliser dans la foulée. Elles sont au nombre de quinze :

8. Actions pédagogiques déployées pour conduire chaque élève vers la réussite et maîtrise des apprentissages
9. Dispositifs d'accrochage scolaire
10. Dispositifs d'adaptation et d'encadrement spécifiques
11. Aménagements raisonnables
12. Orientation des élèves et promotion des outils d'orientation
13. Promotion de la citoyenneté, de la santé, de l'éducation aux médias, de l'environnement et du développement durable
14. Prévention et prise en charge des discriminations et des violences au sein de l'établissement scolaire
15. Insertion des outils numériques et équipements numériques
16. Accueil et accompagnement des nouveaux enseignants
17. Partenariat et collaboration avec les parents d'élèves, en concertation avec le conseil de participation
18. Apprentissage et accès à la culture et à la lecture et collaborations nouées avec les institutions culturelles et de lecture publique de la zone
19. Apprentissage et accès aux sports et collaborations avec les institutions sportives de la zone
20. En cas d'offre d'enseignement du qualifiant, partenariats noués avec les entreprises et employeurs du secteur concerné
21. Maintenance et amélioration des infrastructures scolaires
22. Politique de l'établissement en matière de frais scolaires⁹

Faire droit à des concertations sur ces thématiques permet, dans l'idéal, de ne pas faire de l'élaboration des plans un exercice purement artificiel sorti de nulle part, mais plutôt d'y voir le prolongement d'une réflexion identitaire qui en facilite par ailleurs la réalisation. C'est une porte d'entrée qui permet de dire, comme une direction l'a souligné : « c'est avant tout notre plan de pilotage ».

9 Décret Pilotage, du 13/09/2018, publié au moniteur belge 9/10/2018, article 15, §4, 7°.

Rassembler des données

A côté des thématiques d'actions, la récolte et l'analyse d'indicateurs constituent la seconde source pour étayer le diagnostic.

Le Gouvernement a mis à la disposition des directions l'application Pilotage qui sert non seulement à communiquer les plans, mais qui fournit aussi des données quantitatives spécifiques à chaque établissement. C'est une base de travail incontournable, directement accessible aux PO et directions. Ces données portent sur trois années quand c'est possible et mettent systématiquement les résultats obtenus en relation avec la moyenne des autres écoles qui possèdent le même indice socioéconomique. A titre illustratif, la seconde vague d'écoles a dressé son diagnostic autour de la rentrée scolaire 2019, sur base d'indicateurs couvrant idéalement les années 2017-2018, 2016-2017 et 2015-2016. Ces indicateurs de l'administration font voir par exemple les taux d'entrants en provenance du spécialisé, de retard scolaire moyen, d'obtention du CEB, ou encore d'absence du personnel. Ils recouvrent autant des données sur le public que sur le climat scolaire, les parcours des élèves, les apprentissages et la dynamique collective.

Taux de redoublement scolarisé	5.20%	3.08%
Taux de redoublement accueilli	16.00%	10.41%
Taux de redoublement internalisé	100.00%	76.12%
Taux de maintien en M3	2.60%	1.50%
Résultats moyens aux CEB par discipline		
▪ Français		
▪ Mathématiques	76%	74%
▪ Eveil	65%	73%
Taux d'élèves dans les 10% les plus faibles à l'EEC	75%	79%
Taux d'obtention du CEB	15% (inventé)	N/A
Dispersion des résultats aux EEC par établissement	100%	~95%
Taux d'absentéisme des élèves	Écart-type petit	NA
Taux d'exclusion définitive	6.10%	3.40%
Taux d'entrée en provenance du spéc. vs. ord.	0.70%	0.50%
Taux de sortie vers le spéc partant de l'ordinaire	0%	0.20%

Exemple d'indicateurs de l'Administration. La seconde colonne indique les performances de l'école, la troisième celles de la moyenne des autres établissements de même quartile socioéconomique.

Outre ces données, les équipes sont encouragées par les fédérations de PO à mobiliser d'autres ressources pour faire leur diagnostic, dont par exemple les résultats aux épreuves externes non certificatives, ou plus largement l'outil appelé « miroir de l'établissement », qui a autant été d'usage dans le réseau officiel que dans le réseau libre. Ce miroir s'appuie sur des questionnaires standardisés à envoyer et faire remplir aux parents, aux élèves, à l'équipe pédagogique ainsi qu'à la direction. Ceux-ci peuvent prendre des formes distinctes et sont aussi bien transmis en version papier que par mail ou via le site de l'école. Ils abordent différentes dimensions comme la communication, le bien-être, la citoyenneté ou encore les évaluations. Ils permettent dans l'idéal la récolte de données qualitatives intégrant les perceptions d'acteurs.

Aux enseignants, il est par exemple demandé d'estimer s'ils sont « pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord ou s'ils ne savent pas/n'ont pas d'avis » concernant des sujets comme : les aménagements adaptés visant à faciliter l'intégration d'élèves issus de l'enseignement spécialisé, la facilité avec laquelle chaque élève peut s'adresser à un membre de l'équipe éducative pour discuter de ses problèmes, la fréquence des vols qui se produisent à l'école, le suivi par les parents de l'évolution de leur enfant à l'école, la disponibilité de la direction, le climat promu par la direction et sa capacité à montrer l'exemple, l'efficacité du secrétariat ou encore la collaboration avec le CPMS.

★Ambiance et relations

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
De manière générale, les élèves sont écoutés par les adultes.	☐	☐	☐	☐
A l'école, si mon enfant a un problème, il sait à quel adulte en parler.	☐	☐	☐	☐
Mon enfant s'entend bien avec les autres enfants.	☐	☐	☐	☐
Les règles de comportement de l'école sont communiquées aux élèves (ex. : politesse, respect des autres).	☐	☐	☐	☐
Mon enfant apprécie les enseignants.	☐	☐	☐	☐
Mon enfant apprécie les autres membres de l'équipe éducative (personnel de garderie, surveillants de la cour, personnel de la cantine, etc.).	☐	☐	☐	☐

Exemple de questions adressées aux parents

Les données récoltées sont traitées par les fédérations de PO et communiquées aux écoles. Cette récolte permet aussi aux Fédérations de PO de recueillir des données sur les écoles affiliées, c'est pour elles un instrument de gestion du réseau. Le miroir permet la confrontation des représentations sur l'école, ici vis-à-vis des relations entre élèves et équipe éducative ainsi que sur les sentiments de sécurité des élèves. C'est l'occasion de relever des décalages éventuels de perceptions entre acteurs, et de les mesurer à celles qu'expriment en moyenne les personnes interrogées dans les autres établissements de même indice socioéconomique.

Sélection du niveau d'information

Implantation de même ISE

Implantation

Information au niveau de

Légende du code couleur

Score inférieur à celui des implantations de comparaison

Score similaire à celui des implantations de comparaison

Score supérieur à celui des implantations de comparaison

Grille de réponse : 1 Pas du tout d'accord 2 Plutôt pas d'accord 3 Plutôt d'accord 4 Tout à fait d'accord

Miroir de l'établissement

Les miroirs incluent également différents indicateurs de résultats, dont ceux obtenus par les élèves à des épreuves externes certificatives.

Premier jour : forces et faiblesses

La récolte préalable de ces données assure un temps de travail des équipes, institutionnalisé, organisé durant une première journée pédagogique.

La direction est nécessairement à la manœuvre durant cette première journée, même si elle peut se faire aider par un conseiller pédagogique dans la préparation et l'animation. Les directions ont elles-mêmes reçu une formation préalable pour encadrer ce moment, intégrant des exercices d'analyse semblables à ceux décrits ci-dessous, basés sur l'analyse d'indicateurs d'écoles fictives. Les membres du personnel, par contre, n'ont suivi aucune formation préalable en matière d'analyse de données statistiques. Ce qui est particulièrement problématique si les données résistent à une interprétation simpliste.

La responsabilité formelle des écoles dans ce cadre est de s'approprier ces données et d'en faire une analyse factuelle, pour dégager ensuite les questions les plus pertinentes. Le dispositif mis en place peut prendre des formes différentes (cf. plus bas), et comporter par exemple des temps de lecture individuelle, de comparaison en binômes, puis de partage et délibération en grand groupe. Le *post it* est à l'honneur dans ce genre de dispositif qui vise à prendre connaissance de l'ensemble des données pour en faire ensuite le tri. Il s'agit de mettre à jour les écarts les plus importants, les forces et faiblesses de l'établissement, autrement dit, en essayant progressivement de les prioriser au fil de la journée.

En termes de fonctionnement, les équipes sont invitées à souscrire à plusieurs règles éthiques : ne pas prendre pour soi ce qu'on observe ou chercher des coupables, mais se décentrer, prendre du recul ; reconnaître les autres

points de vue que le sien ; faire preuve d'honnêteté et travailler en profondeur les points réellement importants pour l'école. La confidentialité est de mise aussi, et il est rappelé que si l'usage de ces indicateurs est restreint aux équipes, seuls les éléments qui vont fonder le choix d'objectifs d'amélioration spécifiques seront en définitive présentés au conseil de participation de l'école.

Des écarts nombreux peuvent apparaître, certains étant plus ou moins importants, plus ou moins ponctuels.

Pour hiérarchiser ces forces et faiblesses et n'en garder que quelques-unes, plusieurs critères sont mobilisés :

- La capacité à se saisir de cette force/faiblesse comme école et PO, en regard des opportunités et contraintes structurelles existantes ;
- La capacité de transformer ses performances la concernant de manière profonde et non pas superficielle ;
- La valeur de cette force/faiblesse en regard du projet d'école ;
- Sa valeur finalement vis-à-vis des sept objectifs d'amélioration généraux énoncés par le Gouvernement (cf. supra).

Autant de critères qui facilitent le tri des données et conduisent à la sélection de 2-3 forces et faiblesses qu'une seconde journée pédagogique permettra d'approfondir.

Dans une école fondamentale, cette journée obligatoire a pu réunir une trentaine d'enseignants, la directrice et deux éducatrices accompagnées exceptionnellement de deux conseillers aux plans de pilotage. L'agent PMS impliqué dans le processus était absent durant cette séance. La direction et les conseillers ont démarré la journée en co-animation en rappelant les objectifs du Pacte et les étapes d'élaboration des plans, et en situant la visée du diagnostic mené durant la journée. Un rappel qui a amené son lot de débats sur les épreuves PISA, ou notamment sur les orientations vers le spécialisé. Suite à cette recontextualisation, l'équipe a été répartie en sous-groupes de 3, la consigne étant d'analyser une trentaine d'indicateurs - sélectionnés en amont par les conseillers et la direction - et d'en dégager des forces et faiblesses, sans chercher encore à interpréter leurs « pourquoi ». Après une vingtaine de minutes, les sous-groupes ont reçu d'autres données - les résultats des élèves de 3P et 5P aux épreuves externes non certificatives - et ont été rendus attentifs à la dispersion des résultats. Les sous-groupes ont ensuite été rassemblés par deux (6 participants donc), pour discuter de leurs réponses et les synthétiser sur une affiche A3, affiche présentée par après en grand groupe. Exemple d'élément amené par les participants : l'indicateur concernant le taux en pourcentage des élèves faisant partie des 10% les plus faibles au CEB est bien plus élevé que la moyenne des autres établissements de même ISE, durant l'année 2017-2018 - ce que l'équipe identifie comme une faiblesse.

Il a finalement été question de passer les 8-9 faiblesses sélectionnées au crible de critères proches de ceux énoncés plus haut, et de voir dans chaque cas, en grand groupe, si la faiblesse est significative, rentre dans la zone d'influence de l'équipe, s'articule aux objectifs du Gouvernement et dépend d'autres faiblesses

identifiées. Le miroir de l'établissement n'ayant pas pu être réalisé dans ce contexte (pour des raisons informatiques), il a été décidé de reporter à une future concertation la sélection des faiblesses. Les indicateurs ont permis dans ce cadre d'objectiver des faiblesses répondant grosso modo à 2 objectifs du Gouvernement – améliorer les savoirs et compétences des élèves et réduire les différences entre les plus favorisés et les moins favorisés. L'analyse du miroir permettra sans doute de distinguer d'autres faiblesses recouvrant d'autres objectifs du Gouvernement, singulièrement le bien-être.

Deuxième jour : arbre à « pourquoi »

Le jour deux sera principalement dédié à l'examen des causes des forces et faiblesses choisies. En imaginant par exemple qu'une équipe ait sélectionné comme faiblesse son taux de redoublement supérieur à la moyenne des écoles au même ISE. Il y a durant cette seconde journée à problématiser cette faiblesse, à explorer ensemble les causes qui permettent d'en rendre compte. Qu'est-ce qui explique en l'occurrence ce taux de redoublement élevé ? Chaque enseignant sera, par exemple, invité à noter sur des *post it* jusqu'à cinq causes possibles de ce constat-problème. Il y aura ensuite un temps de mise en commun, suivi par un examen approfondi de tout ce qui aura été proposé : « peut-on aller plus loin ? », « a-t-on oublié d'autres possibilités ? », « peut-on relier plusieurs causes entre elles ? » ... La méthode de travail invite à multiplier les perspectives et à aller le plus loin possible dans l'approfondissement des causes, à l'image d'un arbre dont on descendrait du tronc vers les racines à grand coup de « pourquoi ? ».

Dans les réponses faites, une cause identifiable de redoublement peut par exemple être vue comme relevant de l'évolution du public scolaire accueilli dans l'établissement. De nouvelles écoles à pédagogie active se sont ouvertes dans la commune, déstabilisant le quasi-marché scolaire local. « C'est ce qui fait qu'on accueille un public plus mixte », dont une part plus importante d'élèves de milieux populaires. Et... ? Et travailler avec ces publics dont la culture est plus éloignée de l'école est « complexe » et « difficile à gérer pour beaucoup d'entre nous » ... Et... ? etc. Peut-être est-il aussi question dans ce cadre de reconnaître que le redoublement est encouragé par plusieurs de nos collègues, etc.

L'intérêt présumé de cette analyse est de se donner des perspectives d'actions élargies, sans se ruer trop vite vers des réponses tranchées ou accusations faciles – « c'est la faute de... ! ». Il s'agit d'ailleurs d'éviter les répétitions et de ne rien laisser de côté. Chaque cause « racine » doit être MECE, pour reprendre le vocabulaire technique employé, ce qui signifie « Mutuellement Exclusive » et « Collectivement Exhaustive ». Le canevas d'animation vise à vérifier ces deux conditions lors de l'analyse approfondie des causes racines.

La mise à jour de ces causes conduit, à l'instar du travail sur les indicateurs, à un exercice de tri et priorisation. Il s'agit de déterminer celles sur lesquelles l'école a une prise, qui entre dans son champ d'influence, et dont la solution apportée aura dès lors le maximum d'impact, mais celles également qui résistent à l'expérience que chacun a de l'école et des initiatives existantes,

ou celles encore qui demandent une investigation sérieuse ultérieure. La sélection une fois encore prend la forme d'une délibération ouverte amenant à répartir des causes notées sur *post it* dans un tableau à plusieurs entrées. « Causes exogènes, causes endogènes ? » ; « ça a déjà été travaillé et ça n'a pas marché » ... Voilà comment sont progressivement listées les causes sur lesquelles l'équipe cherchera à agir.

■ 1.3. Réaliser un plan d'actions

Le diagnostic ouvre logiquement sur la définition d'axes d'amélioration, lesquels sont conçus à nouveau dans le cadre d'une journée pédagogique - la troisième et dernière, à ce stade d'élaboration. Libre à chaque équipe, évidemment, de ne pas faire dépendre cette tâche de cette seule journée. En fait, chacune est même invitée à affiner en amont comme en aval les possibilités d'actions qui sont ou pourraient être les siennes, notamment par un recueil d'initiatives mis en ligne, à leur disposition, ou par l'invitation à chercher des collaborations et ressources externes.

Troisième jour : objectifs, stratégies et actions

Cette troisième journée en tout cas visera à repartir des causes priorisées pour en dégager un plan d'actions descendant, allant de la formulation d'objectifs propres à l'école vers les actions qui permettent concrètement de les réaliser.

En supposant par exemple que l'équipe éducative d'une école primaire se confronte dans son diagnostic à de faibles résultats des élèves au CEB, elle notera peut-être que son travail avec les élèves en difficulté doit être poursuivi, qu'il y a de fortes disparités en termes de maîtrise du français, qu'il y a beaucoup d'élèves qui arrivent en cours d'année, et que les méthodes frontales plus traditionnelles qu'elle a tendance à utiliser ne facilitent pas la prise en charge des élèves les plus en difficulté.

Que faire à partir de tout ça ? Du *brainstorming*. Ce troisième jour convie les participants à produire un maximum d'idées, en associant librement à partir des causes racines choisies. Les propositions faites sont notées, votées, évaluées en termes d'impact et de faisabilité. Chaque école a comme recommandation de sélectionner entre 3 et 5 objectifs en fonction de sa taille.

Dans l'exemple de causes évoquées plus haut, l'objectif sera peut-être de « favoriser les dispositifs pédagogiques de l'école pour augmenter la réussite et l'accompagnement des élèves en difficulté ».

Qu'est-ce qu'un « bon » objectif ? C'en est un qui satisfait 5 critères selon la méthode SMART proposée par Mc Kinsey. Il s'agit d'un acronyme pour Spécifique, Mesurable, Ambitieux, Réaliste et Temporellement défini. Dans la formulation de leurs objectifs, les équipes sont amenées à utiliser ces 5 balises. Elles doivent se demander autrement dit si leur objectif est suffisamment clair dans sa formulation, s'il s'accompagne d'indicateurs de réussite, s'il est à la hauteur du défi que représente la cause racine sur laquelle il prétend agir en termes d'impact, s'il est bien ajusté aux capacités d'action de l'école et s'il est

échelonné dans le temps. Rendre un objectif SMART, c'est revoir son écriture de sorte qu'elle réponde à ces critères. Voici la tâche à laquelle s'attèleront les équipes durant un premier temps du jour 3.

L'écriture des objectifs SMART de l'école sera suivie d'un effort pour générer des actions concrètes associées à ces objectifs. La logique de travail est au fond toujours la même, dans le canevas proposé : brainstorming en petits ou grands groupes, puis mise en commun et tentative de classer, prioriser, voter par divers ressorts d'animation ce qui aura été déposé.

En repartant de l'exemple d'objectif formulé plus haut, plusieurs pistes d'actions pourraient être trouvées : chercher à organiser et stabiliser les concertations pédagogiques dans l'école, se former sur la différenciation et l'individualisation, définir des objectifs d'apprentissage par cycle, ou encore améliorer l'évaluation, le diagnostic et les plans d'actions individuels...

Aux équipes de voir si ces actions coutent cher, prennent du temps, sont hors de leur champ d'influence ou nécessitent l'aide de personnes extérieures. À elles également d'évaluer leurs effets potentiels sur les causes-racines et l'objectif spécifique auxquelles elles prétendent répondre, et sur les objectifs du Gouvernement - ce que ne manqueront pas de vérifier les DCO. Plus une action est faisable et efficace, plus elle devrait être privilégiée. D'où une méthode de travail menant par exemple les équipes à répartir leurs actions rédigées sur des *post it* sur un tableau mesurant le degré d'impact et de faisabilité.

La dernière étape de cette procédure technique est de rassembler les actions sélectionnées en catégories plus larges, appelées stratégies, de fixer des échéances si cela n'a pas encore été suffisamment fait, et de se répartir les responsabilités. Les stratégies doivent obligatoirement mettre en œuvre des pratiques collaboratives ainsi qu'un plan de formation obligatoire et éventuellement volontaire.

Tous ces impératifs répondent en réalité aux besoins du plan de pilotage et à son dépôt formel : chaque action énoncée doit en effet décliner quels sont ses porteurs, son public cible, ses conditions de réussite, son échelonnement au fil du temps, les ressources disponibles ou encore ses collaborations externes potentielles. Chaque ensemble d'actions est nécessairement inscrit dans une stratégie, et chaque ensemble de stratégies dans un objectif spécifique.

Pour visualiser un peu mieux cette logique, on peut se référer à un authentique plan de pilotage d'une école qui s'est donnée pour objectif d'augmenter le sentiment d'appartenance et la participation des élèves au sein de l'école. Cette école a ciblé comme actions d'organiser l'élection de délégués, d'organiser un conseil de coopération ou encore de créer un travail sur les émotions. Ces actions, l'équipe les a rassemblées sous la bannière « développement des outils et dispositifs de participation » – voici pour la stratégie. L'organisation de l'élection des délégués concerne, dans son cas, les années allant de la 1^e primaire à la 6^e. Cette action a comme porteur le prof d'EPC. Elle démarrera lors de la rentrée scolaire prochaine.

■ 1.4. Négocier son plan de pilotage

Le plan finalisé par l'équipe devra être signé par le PO avant d'être ensuite soumis à une évaluation par un DCO. Cette signature est le seul acte légal où le PO apparaît formellement comme acteur dans le cadre de la procédure. S'il paraît être un acteur secondaire et que la priorité est visiblement donnée à la direction et au renforcement de son *leadership*, le PO a en réalité un rôle variable, du fait notamment que sa signature ne dépend d'aucun critère objectif dans le décret.

Un représentant de PO a pu partager son implication forte dans le processus, disant être en relation régulière avec la direction, de l'analyse des indicateurs jusqu'à la recherche de pistes d'actions. D'autres encore n'y verront qu'un acte administratif sans s'impliquer le moins du monde dans le travail. Certains PO seront davantage attentifs par ce biais à ce que les plans de pilotage s'inscrivent dans le projet propre du réseau (par exemple « Missions de l'école chrétienne ») ou dans leur projet pédagogique. Leur influence pourra aussi déborder ce cadre procédural, ce qui est particulièrement vrai pour les gros PO qui disposent de leurs propres conseillers pédagogiques et les détachent pour accompagner les équipes dans l'élaboration de leur plan. Dans certains cas aussi, il faut noter que des directions se trouvent être de fait des administrateurs délégués de leur école et peuvent donc signer leur plan à ce titre. Les contacts pris dans le cadre de cette étude n'ont pas permis d'observer jusqu'à présent des cas de dépôts de plans entravés par la volonté d'un PO. La clarification du rôle des PO dans les plans par certaines fédérations¹⁰ est en tout révélatrice du jeu qui entoure leur mandat – un mandat qui dépend donc davantage de la culture professionnelle dans laquelle ils s'inscrivent, nous y reviendrons plus loin.

Une fois signé, le plan parvient quoi qu'il arrive au DCO. L'échéance pour le dépôt des plans a été fixée au 30 avril 2019 pour les écoles participant à la 1^e vague. Les DCO fraîchement entrés en fonction ont pris plusieurs mois pour se former avec l'appui notamment de l'IFC¹¹ tout en démarrant en parallèle le travail d'analyse des plans.

Concrètement, chaque école se voit attribuer un DCO. Les directeurs de zone (DZ) assument quant à eux la coordination du travail des DCO par zones, ainsi qu'un rôle important en matière de cohérence et de traitement équivalent. Ils seront au final au nombre de 9 pour couvrir les régions wallonne et bruxelloise.

10 Pour le SEGEC par exemple : t.ly/DAMWD (consulté le 17/09/19).

11 La formation initiale des DCO (130h minimum) et DZ (160h minimum), organisée par le Gouvernement, est arrêtée par décret (cf. art. 10 et suivants du décret du 13 septembre 2018, portant création du Service général de pilotage des écoles et CPMS et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs, publié au moniteur belge le 9 octobre 2018). Elle comporte 4 volets, dont 3 communs pour les DCO et DZ, et un quatrième spécifique aux derniers. Cette formation porte grosso modo sur le développement de l'identité professionnelle, la compréhension du pilotage du système scolaire et des organisations scolaires, la capacité de questionnement et d'analyse réflexive, l'analyse et l'interprétation des plans de pilotage, la communication en situation, la capacité d'adaptation des pratiques aux situations rencontrées.

La mission du DCO est de prendre connaissance du plan de pilotage qui lui est remis, et conjointement des différents indicateurs disponibles sur cette école qui lui sont fournis par l'administration. Comme représentant du pouvoir régulateur, le DCO ne peut formellement intervenir sur le pédagogique, et le décret exprime bien que les recommandations qu'il formule doivent s'inscrire « dans le respect de la liberté du PO en matière de méthodes pédagogiques ».

Ses principaux points d'attention sont : le respect de la conformité du plan en termes rédactionnel – par exemple le fait que les actions listées sont bien assorties à des indicateurs ou à un échéancier - ; la continuité logique entre indicateur, diagnostic et plan d'actions ; de même que l'articulation entre les objectifs spécifiques poursuivis et les objectifs généraux du Gouvernement. Le DCO cherche en la matière à détecter des éventuelles erreurs manifestes d'appréciation, selon les mots du décret.

*Le DCO doit aussi vérifier que, du point de vue formel, le plan de pilotage est bien le fruit d'une **véritable collaboration** au sein de l'équipe éducative. La manière de signaler que ce n'est pas le cas pour les membres du personnel, c'est le PV de l'organe de concertation local qui doit donner son avis sur le plan de pilotage (pour les parents et les élèves c'est le PV du conseil de participation). C'est en effet une cause potentielle de non approbation du plan de pilotage.*

Le DCO produit une première analyse du plan qu'il partage ensuite en groupe de pairs, en binômes ou trinômes. Au fil d'un important travail de croisements de regards, les DCO et DZ ont affiné progressivement leurs critères d'évaluation, dans une même zone et entre les zones. Comme une dizaine d'entre eux nous le rapportent, « si chaque école a bien un DCO attitré, chaque plan a été analysé par plusieurs membres du service ».

Plusieurs disent aujourd'hui ne pas se fier aveuglément à telle ou telle donnée de façon systématique. L'analyse se fait au cas par cas. Parfois des indicateurs pourtant dans le rouge – indiquant un écart significatif vis-à-vis de la moyenne des autres établissements de même quartile socioéconomique - seront à relativiser en regard de projets porteurs.

Il n'est pas toujours simple pour les DCO d'objectiver la réalité des écoles et d'identifier ce qu'elles laissent dans l'ombre. Il est nécessaire de croiser des indicateurs et de concerter avec les DZ sur les zones d'ombres des plans.

Les DCO cherchent en tout cas systématiquement à prendre en compte les particularités de chaque établissement, dans le choix et l'utilisation de critères d'analyse, et ils sont particulièrement soucieux de garantir une équité dans le traitement des écoles.

Les DCO rencontrent dans leur suivi au moins une fois les directions accompagnées de représentants des PO, voire d'une partie de l'équipe éducative, pour faciliter leur analyse.

Ils disposent de 60 jours, suite au dépôt, pour remettre leur analyse. Quand l'avis est positif, le plan de pilotage devient un contrat d'objectifs qui engage formellement l'école quant au suivi des objectifs qu'elle s'est donnée. Lors-

qu'un plan de pilotage comporte d'éventuelles erreurs d'appréciation ou un problème de forme, le DCO formule une recommandation à l'école concernée, qui dispose alors de plusieurs jours pour amender son plan. Dans le cas de la 1^e vague, 270 établissements sur 800 ont reçu une recommandation et ont été contraints de revoir leur plan dans un délai de 40 jours, à compter du 2 septembre 2019.

Au total, un très faible nombre d'écoles de la 1^e vague n'ont pas formellement remis un plan auprès des DCO. Il n'était pas question de refus ou de mauvaise volonté manifeste de l'équipe, mais d'incapacité à le déposer, pour des raisons surtout techniques (PO vacant, encodage impossible, etc.).

A ce stade, les mesures et sanctions graduelles légales qui suivent la recommandation du DCO et visent à garantir l'effectivité de la rédaction d'un plan de pilotage par chaque école sans exception, n'ont pas encore été d'application.

Les échos de ces rencontres sont très positifs à ce stade et disent la « bienveillance » et « l'écoute » des DCO. « Il a bien précisé son rôle », nous partage une directrice, « *il a bien reprécisé l'objectif du plan de pilotage et nous a bien écouté* ». Pour une autre : « il n'hésite pas à dire que nous sommes passés à côté des vrais enjeux, que les pistes choisies ne répondent pas aux vrais enjeux ». « C'est quelqu'un de bienveillant qui mesurait la quantité de travail fournie et la valorisait ».

Les DCO ont évidemment conscience qu'ils sont une nouvelle « instance de contrôle » aux yeux des équipes et PO et que le pouvoir dont ils disposent par décret tout comme leur venue dans l'école peuvent susciter bon nombre de fantasmes et d'interrogations légitimes. C'est cela qui explique sans doute le souci explicite de leur part de bien délimiter auprès des équipes le mandat qui est le leur et de tenir « une posture de dialogue », selon leurs propres mots. C'est ce qui fait selon eux d'ailleurs qu'ils peuvent déminer plus facilement les situations où ils émettent une recommandation : dans ces cas-là, les équipes ne découvrent pas du jour au lendemain qu'elles doivent retravailler leur plan de pilotage, cette recommandation fait au contraire suite à un échange avec le DCO au cours duquel les points problématiques du plan ont déjà pu être mis en avant et discutés.

Si du reste une seule rencontre est formellement prévue par décret, un dialogue peut se poursuivre avec le DCO sur demande de l'équipe éducative. Ce dialogue permet de faciliter le suivi du plan en cas de recommandation. Dans ce cadre précis, le DCO peut s'autoriser une parole plus libre pour autant qu'elle ne remette pas en cause ce qui a été dit au préalable.

■ 1.5. Évaluer annuellement son plan

C'est la dernière étape de la procédure et celle aussi dont on ne peut pas encore réellement parler à ce stade. Le décret « pilotage » appelle à une évaluation annuelle des contrats d'objectifs par les équipes. Ce qui correspond à un exercice d'auto-évaluation permettant d'ajuster certains objectifs, certaines actions et échéances. La troisième année, le DCO revient vers l'équipe pour faire une première évaluation intermédiaire de l'état d'avancement du plan, et d'éventuels ajustements nécessaires. Après 6 ans, le DCO revient faire une évaluation finale du contrat d'objectifs, examinant les résultats obtenus sur base des actions entreprises et réalités rencontrées durant ces 6 années¹².

Ce modèle de pilotage par objectifs n'évalue pas les écoles sur base de leurs performances objectives, au risque notamment d'orienter les pratiques pédagogiques vers un entraînement aux épreuves externes (modèle d'*accountability* dur). L'évaluation des contrats d'objectifs vise à rentrer dans une logique d'évaluation formative qui concerne d'ailleurs des objectifs bien plus larges que la simple réussite des élèves à ces épreuves. L'important pour les DCO est d'observer les efforts entrepris pour remplir les objectifs qu'un établissement s'est fixés.

Le contrat arrivé à son terme, l'élaboration d'un nouveau plan de pilotage démarre pour une durée de 6 ans, et l'évaluation du précédent plan est intégrée au diagnostic.

¹² La réactivité des indicateurs devra se poser. Il se peut que ce qu'ils mesurent ne soit pas impacté par les actions entreprises, même efficacement.

Turbulences

Difficile d'échapper à la technicité de cette procédure assez standardisée, essentiellement mise en place par les Fédérations de Pouvoirs Organisateurs (FPO), sur base d'un prescrit décretaal laissant beaucoup de latitudes. Élaborer son plan est technique dans ce cadre, et si ce n'était là d'ailleurs que le seul défi rencontré avec l'élaboration des plans de pilotage, ce serait simple. De la conformation à la procédure au désir d'appropriation des équipes, des objectifs particuliers de l'école aux objectifs du Gouvernement, et des objectifs du Gouvernement au souci de réduction des inégalités socioscolaires, plusieurs obstacles sérieux apparaissent. Il y a ceux qu'ont détectés les DCO dans leurs analyses, renvoyant tout de même un tiers des établissements de la vague 1 à leur copie. Obstacles qui concernent avant tout et très logiquement la cohérence de la production en tant que telle. Il y a ceux aussi relevés par les conseillers pédagogiques avec qui notre mouvement a eu l'occasion de réfléchir et co-construire, obstacles qui se situent davantage dans le champ des dynamiques de groupes et des mandats de chacun. Et puis, il y a ce que les parents, agents PMS, enseignants et directions avec qui nous avons cheminé ont fait remonter comme problèmes concrets dans leur effort d'élaboration et de coopération.

Notre intention dans ce qui suit n'est pas de noircir inutilement le tableau. Pour tous ces témoignages critiques recueillis, nous avons également observé un soutien sincère envers les objectifs du Gouvernement ainsi qu'un engagement valorisant dans le travail. Il a surtout été question ici d'accompagner différents acteurs des plans qui ont fait appel à nous ou ont accepté notre implication à leurs côtés, afin d'essayer ensemble, modestement, de mieux comprendre quelles étaient les situations insatisfaisantes qu'ils rencontraient et ce qu'elles recouvraient comme enjeux. Dans ce travail, nous avons été marqué par le souci éthique de faire droit le plus possible à une diversité de points de vue, en nous efforçant de comprendre les bonnes raisons qu'ont les acteurs des plans de ne pas habiter le processus, de se sentir heurtés par lui ou de lui résister. Les paragraphes qui suivent retranscrivent cette démarche.

Nous insistons pour dire que les points de vue exprimés ci-dessous sont parfois tranchés, radicaux et qu'ils n'engagent pas les auteurs de l'étude ou CGé. Notre intérêt dans ce chapitre a été de rapporter ces paroles, sans statuer sur leur degré de justesse, pour la raison qu'elles disent quelque chose de fondamental de la façon dont ces plans peuvent être éprouvés et compris subjectivement. Nous en tirons dans le chapitre trois des considérations plus larges - et prenons alors position - en gageant qu'elles seront utiles à celles et ceux qui ont vécu des difficultés semblables ou risquent d'y être confrontés.

2.1. « Le nez dans le guidon »

Formations aux plans de pilotage, suivi de la procédure, manipulation des outils, analyses, recherches, concertations, négociations, travail collaboratif... Tout cela demande du temps. Et nombreux sont les acteurs qui nous auront dit en manquer.

Les **DCO et DZ** ont eu extrêmement peu de temps pour s'installer dans leur nouvelle fonction, puisque leur premier recrutement s'est clôturé en avril 2019, soit au même moment que le dépôt des plans de pilotage de la 1^e vague d'écoles. Ils ont suivi une série de formations en même temps qu'ils analysaient leurs premiers plans, échangeaient et affinaient leurs analyses, tout en rencontrant au moins une fois la direction, le PO, voire l'équipe de « pilotage » de chaque école. Leur agenda est plus que chargé et ils disent volontiers exercer un métier qui se construit littéralement « au jour le jour ».

Les **conseillers pédagogiques** nommés spécifiquement pour accompagner les écoles dans ce processus exercent eux aussi une fonction nouvelle et deviennent des « conseillers » ou « consultants » aux plans de pilotage. Ils ont enchaîné pour leur part, en l'espace de quelques mois, leur propre formation au travail collaboratif et aux plans de pilotage – et tous les modules de formation possibles associés –, tout en proposant leurs services aux écoles volontaires de la vague 1, tout cela, on le voit, sur fond d'évolution de leur identité professionnelle avec toute la part d'insécurité et de recherche de légitimité que cela suppose. Dans ce dernier cadre, plusieurs d'entre eux témoignent d'ailleurs de la difficulté à installer le travail en équipe en l'espace des 3 jours, à donner suffisamment de sens aux activités pour éviter les malentendus, et à clôturer celles-ci dans le temps imparti.

Du côté des **enseignants** interpelés, on retrouve un sentiment partagé de ne plus pouvoir faire face, « d'avoir atteint les limites et qu'on en demande toujours plus ». Lors d'une concertation, un instituteur utilisera l'image du millefeuille pour exprimer son malaise et le fait qu'il y a toujours plus de choses à faire, d'outils à manipuler, d'aspects du métier à prendre en compte... « C'est positif... *mais comment intégrer tout ça dans notre horaire ?* », « comment faire tout ça sans négliger ses cours ? ». Les nombreuses demandes sociétales faites à l'école et ses mutations actuelles rendent le métier complexe, et si l'élaboration des plans peut être une occasion de retrouver une prise collective sur sa réalité professionnelle, et de faire reconnaître son travail, ce temps s'ajoute en tout cas au temps passé en classe, à celui passé à préparer ses cours, aux concertations et aux autres formations. Vécu par certains comme un temps « de trop », ce temps passé à élaborer son plan de pilotage est en tout cas un temps qui va « trop vite », parce qu'il requiert à minima l'exécution d'une série de tâches souvent nouvelles, impliquant de s'approprier des outils, ce que permet mal le rythme d'enchaînement des activités dans le dispositif tel qu'il est généralement conçu.

Les **directions** quant à elles ont un rôle majeur dans cette réforme, un « leadership » explicite qui recouvre de nombreuses exigences, en termes de formation, de diffusion d'information, d'intégration d'acteurs, d'animation et organisation, en plus du reste. Et le décret « pilotage » ne manque d'ailleurs pas de leur rappeler leur responsabilité, en listant de façon marquée la gradation de sanctions qui attendent celles qui feraient preuve de mauvaise volonté ou feraient obstacle au processus – ce qui suscite un stress évident chez plusieurs directions rencontrées, notamment les plus jeunes. Beaucoup témoignent en tout cas avoir travaillé « le nez dans le guidon » et dénoncent quelque part des besoins en temps insuffisamment pris en compte dans l'échéancier et la pro-

cédure d'élaboration des plans. Certaines diront ne pas avoir mené l'enquête auprès des parents faute de temps. D'autres encore la difficulté à se concerter ensemble dans des délais si courts, sans déborder, et sans que ces débordements ne dépendent du hasard de l'horaire ou du militantisme d'enseignants prêts à rester les soirées ou week-ends. Comment intégrer par exemple les éducateurs de l'école dans le travail, en conciliant leur horaire avec celui des enseignants ? Le problème est semblable avec les agents PMS. Le délai de 40 jours pour se conformer à la recommandation d'un DCO pose aussi question, notamment pour une directrice entrée en fonction après la phase d'élaboration du plan de son école. Et c'est d'autant plus difficile pour elle que cette période de réaction à la recommandation correspond à la rentrée scolaire – ce qui est vrai d'ailleurs pour toutes les écoles de la vague 1. Autre difficulté encore : une direction a pu partager un retard d'envoi des indicateurs concernant son école, « ce qui fait que quand je les ai injectés, *les constats étaient déjà faits* ».

Ce **manque de temps généralisé** tient pour partie au caractère encore expérimental de la procédure et au fait que ses acteurs doivent se familiariser avec la démarche, les outils et attentes plus ou moins explicites du Gouvernement. On peut gager que les conseillers, DZ et DCO seront mieux préparés pour agir en vague 2 et 3, mais aussi que les éventuels retours critiques inviteront à changer de posture (apprendre à déléguer, faire confiance, mobiliser des ressources pour rendre les choses possibles, etc.), à améliorer les outils ou à en penser d'autres, si le temps le permet. **Le manque de temps restera par contre un enjeu pour le corps enseignant.**

*Ce qui reste pourtant préoccupant dans la procédure telle qu'elle est envisagée actuellement, ce sont ses **prérequis** : des acquis en termes de compréhension de la réforme et des mandats de chacun, en matière de travail collaboratif, et plus largement de relations de travail, de liens avec les familles et agents PMS, sans parler de l'accessibilité supposée des outils, de l'existence factuelle d'un conseil de participation, etc. Or parce que plusieurs de ces conditions ne sont pas toujours remplies, chercher à les satisfaire demande davantage de temps. **Tout se passe comme si la reconnaissance des besoins et de la situation particulière de l'école, dans les plans, ne s'appliquait pas, paradoxalement, à son processus d'élaboration** même. Cela entraîne certains effets pervers que nous avons pu observer : la tendance stratégique à se focaliser sur la forme au détriment du fond pour gagner du temps, et se débarrasser vite du problème. La mise en conformité plutôt que le projet d'autonomie collective. Une stratégie qui a pu impliquer en école d'identifier rapidement les attendus implicites du Gouvernement et de s'y conformer le plus possible, en travaillant par exemple en petit comité trié sur le volet. A défaut d'assumer cela, certaines directions d'écoles plus soucieuses de coconstruire leur plan en équipe, en incluant leurs partenaires, ont pu se mettre hors-la-loi, en aménageant des journées pédagogiques et concertations supplémentaires « illégales » et en libérant les élèves.*

■ 2.2. Et sinon ça fait sens ?

Au-delà du temps, le sens donné aux plans, à leurs objectifs et à la démarche est loin d'être communément partagé. La signification, les finalités et la valeur de ce qu'on fait durant ces temps de concertation/formation sont très loin d'être acquises, surtout si on compte sur l'étape de mobilisation initiale des acteurs pour régler la question. Aucune observation faite en école, dans le cadre de l'étude, aucun entretien de conseillers, enseignants, parents, agents PMS ou directions n'illustrent, au démarrage du travail, une compréhension précise de la réforme, de son « pourquoi » et « comment ».

Quelques illustrations. Un parent a pu être invité par mail à remplir un questionnaire, sans savoir dans quelle logique sa participation s'inscrivait. Des représentants de parents ont pu entendre d'une direction, lors d'une réunion du conseil de participation, qu'ils « devaient répondre à des questions dans le cadre du plan de pilotage », sans obtenir plus d'informations que celles qui concernaient le code couleur du questionnaire. Une équipe d'instituteurs a pu arriver à une première concertation sans savoir ce qui l'attendait, notamment parce qu'aucune information n'avait été donnée, autre que celle des documents officiels *placés dans une farde « fourre-tout », dans la salle des profs*. Bon nombre de conseillers aux plans de pilotage avec qui nous avons travaillé disent avoir dû suspendre leur travail autour des indicateurs, causes racines ou pistes d'actions, pour revenir sur le sens de la réforme et des objectifs du Gouvernement, quand il ne s'agissait pas de présenter les quatre missions du décret de 1997. « Le travail est difficile, les participants ont rarement conscience de ce qui se joue, de la reproduction des inégalités sociales ou encore de ce que vivent les familles de milieux populaires ». Ce que confirme encore une directrice, clarifiant pour sa part cette fonction scolaire de reproduction sociale dès la présentation du Pacte, durant une concertation.

Sur les objectifs du Gouvernement, une conseillère témoigne en parlant des équipes rencontrées : « ils ne sont pas convaincus et peu les comprennent pleinement mis à part l'amélioration des compétences ». Une affirmation que confirme une équipe PMS interviewée dans sa participation aux 3 journées de travail en école : *les enseignants en font avant tout un enjeu pédagogique de performance au CEB*. La présidente d'un PO regrettera de son côté la faible liberté donnée aux équipes. « Ils nous ont laissé croire qu'on pouvait choisir », mais en réalité les plans servent surtout à améliorer la réussite au CE1D, au CESS et éventuellement l'un ou l'autre point, ce qui n'est pas mal mais n'est pas la même chose qu'un vrai choix. « A la limite, ils nous auraient donné un plan, en nous disant voilà ça ça devrait être vos objectifs, on aurait gagné du temps ». Ce qui pose fondamentalement la question du lien entre les objectifs de l'école et les objectifs du Gouvernement – un enjeu aussi pour les DCO et DZ.

Le sens ambigu de l'évaluation par contrats d'objectifs se rejoue d'ailleurs sur la compréhension du rôle de chacun dans le processus d'élaboration, et des jeux de pouvoir éventuels qui apparaissent. Qui est qui, qui fait quoi avec quel pouvoir, quel mandat, quelle marge de manœuvre ? Un conseiller a pu être assimilé dans une école à un « représentant de l'État » ; une direction a pu se mettre fortement en retrait au profit d'un conseiller du PO, laissant entendre

à l'équipe que pour les plans, il fallait voir avec ce dernier ; plusieurs DZ et DCO ont pu nous dire que leur mandat ne portait pas sur le pédagogique, au contraire des conseillers, alors même que ceux-ci se disent aujourd'hui « garants des outils » et de la bonne marche de la procédure, mais plus du « pédagogique ».

Outre les écarts de sens, il y a aussi des résistances franches aux plans qui sont exprimées. Si pour une direction il est « *normal que le pouvoir subsidiant demande de rendre des comptes sur comment on travaille et quels sont nos objectifs* », pas sûr pour elle « *que les profs aient vu la procédure comme ça* ». Paroles d'enseignants entendues à propos du diagnostic et des objectifs du Gouvernement : « *Cela ne dépend pas de nous ! et si on n'y arrive pas ?* », « *on n'y peut rien si les parents ne suivent pas leurs enfants ! et ça nous retombera dessus* ». Il y a un effet frustrant, voire culpabilisant des plans qui peut expliquer en partie cette résistance : ils renvoient aux limites de la capacité à agir, comme enseignant, ils touchent au rapport au métier, à l'école et semblent l'interroger de manière parfois très critique. C'est d'autant plus vrai que le DCO, rarement connu au moment du démarrage des plans, apparaît comme une entité désincarnée, qui représente pour certains une figure d'autorité bureaucratique, distante, contrôlant hors sol la courbe de progression de données chiffrées.

Et puis il y a les outils utilisés, outils qui ne sont pas exempts eux-mêmes de difficultés ou d'ambiguïté pour les acteurs qui les manipulent. Les questionnaires envoyés aux parents pour faire le miroir de l'école « *s'adressaient à des gens huppés* », « *même les profs avaient du mal parfois à comprendre les questions* », « *ils ciblaient clairement un public de parents francophones qui comprennent les nuances de la langue et qui ont investi dans l'école* », dira une direction, confirmée dans son propos par plusieurs parents et agents PMS interviewés. Que fait-on des parents les plus éloignés de la culture scolaire ? Les questionnaires envoyés aux enseignants pour alimenter le miroir ne sont pas beaucoup plus clairs dans le sens où il n'est pas spécifié la manière d'aborder les questions posées, ou l'échelle à laquelle se situer (ma classe ? mon école ?). Le vocabulaire est parfois peu explicite : « *soutenir les élèves en difficulté* », « *un usage pertinent des outils numériques* », « *une bonne entente entre élèves* » ... Outils adaptés ? La question s'est aussi posée pour une direction vis-à-vis de son équipe : « *Peut-être est-ce un défaut de ma part mais moi je ne voyais pas comment les utiliser et les mettre en œuvre dans mon école avec le corps professoral que j'avais. Et donc je suis partie de mes expériences d'animation de groupe et de gestion de travail d'équipe* ».

Dans le fondamental comme dans le secondaire, il y a eu des ajustements concernant les outils d'animation. Efficaces pour les uns, violents pour les autres, les outils liés à l'élaboration des plans sont appréciés de façon très variable. Certaines directions inquiètes s'appuient volontiers sur eux et se disent reconnaissantes du soutien de leur conseiller aux plans de pilotage. D'autres y voient des instruments qui visent la « *rentabilité* » et font fi du travail « *avec de l'humain* ». Cette difficulté à manipuler les outils proposés par les fédérations de PO est particulièrement vive lors de la lecture des indicateurs du Gouvernement, durant la première journée pédagogique. Le dispositif d'animation confronte dans des délais courts les équipes à un amas de données chiffrées et

à des termes très techniques, et il leur demande qui plus est d'objectiver à froid des forces et faiblesses, sans compter sur l'affectivité qui accompagne le processus ou sur la tendance évidente à chercher immédiatement le « pourquoi ». Exercice de compréhension et modération difficiles. Questions fréquentes entendues en école : *qu'est-ce qu'un écart type, une dispersion des résultats, une moyenne, un redoublement internalisé, etc. ?* « Est-ce que c'est bien si ça monte ? » ; « pourquoi c'est sur 13 ici et sur 20 là ? ».

Le sens donné aux plans n'a en définitive rien d'évident. *C'est un sens qui se cherche dans un va-et-vient entre la communication du Gouvernement, le travail des fédérations de PO, celui des équipes, directions, DCO, celui véhiculé dans la presse, etc. Il y a encore beaucoup d'ambiguïté ici. L'urgence de la réforme y est pour bonne part responsable, mais pas seulement. La compréhension difficile et souvent minimale des plans ne tient pas seulement à un défaut de communication, elle provient également de craintes et résistances légitimes du point de vue des acteurs. La crainte par exemple d'impliquer davantage des parents, parce qu'on en a au final « un peu peur » et comme le diront certains dans l'analyse des causes racines « parce qu'on n'a pas confiance en nous et en nos pratiques de classe ». Le sentiment vécu d'être pris dans des injonctions paradoxales nombreuses : « nos » objectifs ou ceux du Gouvernement ? « Nous avons la main » mais l'avons-nous réellement ? Notre réalité, nos besoins sont formellement reconnus mais le sont-ils vraiment, ne serait-ce que sur le plan du dispositif d'élaboration ?... Un enjeu de procédure, d'outil, de posture ? D'autres résistent certainement aussi à une nouvelle logique dont il est difficile actuellement de percevoir les conséquences pratiques, dont les effets pervers potentiels. Ces injonctions tiennent à ce nouveau modèle d'évaluation. Comme le suggère une conseillère, « c'est quelque chose de complètement étranger aux équipes. D'habitude, ils vivent leur évaluation à travers l'inspection, le regard de la direction ou celui des collègues (inconsciemment ou pas). » Ici l'évaluation est doublement déstabilisante puisqu'ils « doivent construire eux-mêmes leur contrat (avec des balises) et seront évalués sur ce qu'ils ont choisi ». Certains résistent à une procédure « imposée d'en haut » qui semble remettre en question leurs pratiques individuelles et/ou collectives, en présupposant que ce qu'ils font ne répond pas à un « changement ».*

■ 2.3. Enjeux relationnels

Les principaux obstacles relevés par les conseillers avec lesquels nous avons travaillé s'inscrivent dans un registre relationnel : ils décrivent comme d'autres acteurs le feront des situations d'absences, d'empêchements ou refus, de marginalisation, d'exclusion, d'impuissance ou sentiments d'incapacité, d'oppositions, d'indifférence ou cynisme observées à travers l'élaboration des plans.

Il y a peut-être avant tout les absents du processus, ceux dont on parle, dont on interprète les raisons de ne pas être là, qu'on voudrait présents ou qu'on écarte plus ou moins consciemment, parents, élèves, conseillers, enseignants ou même direction. « Les parents ne viennent pas à l'école mais c'est

parce qu'ils ne veulent pas », « on leur donne le sentiment que ce n'est pas leur affaire », « c'est compréhensible, finalement les parents rentrent souvent dans l'école mais c'est toujours pour entendre que leur gamin s'est fait remonter les bretelles ». De même pour les élèves : « on n'a pas impliqué les élèves dans le travail, certainement à tort ». La faute aux outils ? « De nouveau, le seul outil qu'on avait pour les impliquer, c'était le questionnaire en ligne qui à mon sens était aussi inadapté pour des élèves, ou en tout cas pour nos élèves ». La faute aux structures de représentation interne ? *Le conseil de participation s'étirole chez nous « de tous les côtés ».* Ça devient très technique finalement : *plans de pilotage, ROI, projet d'établissement...* « C'est loin des préoccupations des élèves et des parents ». Coté CPMS, on aimerait bien les inviter mais les agents avec qui on travaille ne sont « pas vraiment des lumières... ». Pour les agents PMS rencontrés, c'est bien plutôt que leur présence est parfois gênante, en particulier quand le travail autour des indicateurs a lieu. Il y a aussi ces directions « fantomatiques » qui sont là mais sans l'être, qui abandonnent leurs responsabilités, n'assument pas leur leadership : tantôt c'est le conseiller qui anime et porte le tout à la place de la direction, tantôt encore c'est la direction qui ne dit rien et attend, sans doute par crainte, que les plus « grandes gueules » de son équipe lui disent quoi faire et acter.

Des refus ou résistances franches apparaissent aussi. Les conseillers aux plans de pilotage des différentes fédérations de PO proposent leurs services, mais leur participation n'est pas automatiquement imposée – le décret de 2018 est explicite à ce sujet. Nombre d'entre eux essuient à cet égard des refus de directions, dès les premières tentatives de contacts par téléphone et certains en cours d'accompagnement. « Vous, vous êtes payé pour faire ces plans, nous avons autre chose à faire » ; « On préfère faire à notre manière » ; « Nous on ne veut pas des plans de pilotage » ; voire même : « Les objectifs du Gouvernement on s'en fout ». Parlant du conseiller, une direction témoigne : « on l'a rapidement évincé parce qu'il ne nous apportait rien, à la limite il nous encombrait pendant les réunions entre directions et PO » ; « je pense qu'il était encore plus dans le gaz que nous ». L'inverse est également décrit où c'est le conseiller qui dit vouloir partir, « si on ne veut pas de lui », amenant même dans un cas précis à reconfigurer le rapport au travail d'élaboration et à lui faire retrouver un rôle légitime d'accompagnant. La relation direction-équipe pédagogique peut également être source de tensions. Certains professeurs « ne veulent pas s'impliquer », ils disent « ne pas vouloir être les porteurs des plans ». Il y a des cas de résistance délibérée, « un travail d'anti-construction de la délégation syndicale », un « contrepouvoir qui essayait de se mettre en place pour lutter contre ce que j'essayais de mettre en place ». Les résistants sont aussi des PO qui refusent la participation de leur école aux plans en vague 1 pour des raisons politiques quand ils ne limitent pas fortement la marge de manœuvre des directions, en gardant la main sur certaines décisions. Les DCO et DZ pourront-ils, oseront-ils faire usage de leur arsenal de sanctions vis-à-vis de ces PO très marqués politiquement ?

Et puis, il y a enfin toutes ces situations décrites de mépris, de marginalisation et de violence symbolique ressentie par les participants. Ce groupe d'enseignants plus jeunes « de bonne volonté » pris dans un rapport de domination

par un groupe plus âgé, « réfractaire au changement », et adepte du « ça, ça ne marche pas ». Cette équipe « tueuse » de telle implantation face à telle autre « inventive » - mais « comment faire pour que ces gens-là se parlent de façon harmonieuse ? ». Ce directeur « qui n'a pas de classe », « qui débarque », « qui n'a aucune autorité », inaudible quand il s'exprime et qu'on n'écoute pas de toute façon. Cette direction aussi qui joue un double jeu et fait mine de soutenir une dynamique de travail constructive devant la conseillère mais n'a de cesse de la remettre en cause auprès de son équipe, hors du cadre d'élaboration des plans.

*Les plans de pilotage prennent logiquement place dans un contexte relationnel qui les précèdent, et ils ont tendance à remettre en lumière, revivifier ou amplifier les dynamiques qui traversent une école et son équipe, et les enjeux de pouvoir et de reconnaissance qu'elles posent. Qu'est-ce qui est fait de ces enjeux ? Ils sont laissés à l'intelligence des directions, voire des conseillers. Ils sont renvoyés par exemple aux règles de bienveillance et confidentialité mentionnées durant les journées de travail en commun, ou à une organisation du travail en groupes mixtes. Une difficulté spécifique aux plans est qu'ils amplifient certainement ces difficultés relationnelles en mettant davantage à l'avant-scène des acteurs qui pouvaient auparavant être distants et désincarnés, comme la FWB, le PO ou la fédération de PO. Le processus engage aussi un **partage des rôles** qui ne va pas toujours de soi parce que les **mandats des uns et des autres ne sont pas assez clarifiés** et s'imposent rarement comme une évidence reconnue et partagée.*

■ 2.4. Externalisation à tout va

Enfin, plusieurs obstacles énoncés portent directement sur la production en tant que telle, soit l'élaboration du diagnostic, les pistes interprétatives et les pistes d'actions.

Le principal qui apparaît autant dans le discours des DCO et DZ que des conseillers et de certaines directions est l'externalisation. Une direction résume bien cette tendance : *les plans « c'est un merveilleux outil, une merveilleuse stratégie pour redynamiser l'école, se remettre en mouvement, se mettre en questionnement... et ça, ça l'a été durant toute la phase d'analyse. Après ça, la difficulté a été d'amener les enseignants à poser le diagnostic sans se dire "oui mais enfin avec le public qu'on a"... »*. Tout le dispositif d'élaboration des plans, de l'analyse des indicateurs aux conditions de réussite des actions envisagées est marqué par un effort pour délimiter ce qui est en mon pouvoir et ce qui ne dépend pas de moi. L'externalisation est le fait de placer hors de son champ d'actions, hors de sa responsabilité, un enjeu rencontré. Et la tendance a été fréquente à renvoyer des indicateurs dans le rouge à des causes exogènes : la faute aux élèves, aux parents, au PO, à d'autres écoles, au quasi-marché scolaire... C'est parfois même lors de l'échange avec le DCO que cette justification apparaît : « *oui mais qu'est-ce que vous voulez qu'on fasse quand les parents....* ». Ainsi des indicateurs que les DCO prennent pourtant en compte comme ceux qui concernent le taux de redoublement des écoles auront pu être négligés par certaines équipes disant ne pas avoir de prise sur cette réalité, parce que ce sont les autres écoles qui leur envoient un public difficile, ou parce que ce

sont des élèves « *qui ne travaillent pas* », ou après tout parce que ce taux est finalement légèrement meilleur à la moyenne des autres écoles de même ISE, même s'il approche des 40%. La tendance inverse apparaît aussi, sans forcément entrer en contradiction avec la première. Plusieurs enseignants interrogés se sentent mis en cause par le processus, culpabilisés par des données qu'ils reconnaissent par ailleurs, et sur lesquelles ils s'efforcent déjà d'agir à titre individuel, en mettant leurs pratiques en doute. Une direction souligne ce phénomène : « *individuellement, il y en a plein qui se sont mis en cause* », « *mais que ça devienne collectif, ça, ça n'a pas réussi* ».

Plusieurs ont été dans une même impasse ici : comment éviter l'externalisation sans tomber dans la culpabilisation ? Comment amener une rupture sans dire quoi faire ou faire à la place de ? Problème similaire que l'on soit à la tête d'une école, un conseiller, un groupe d'enseignants ou un DCO.

■ 2.5. Production décalée

Autres obstacles : l'élitisme assumé de certaines écoles, les stratégies de contournement ou encore la démultiplication d'activités hors classe au détriment du pédagogique. Parce qu'à côté d'écoles qui disent que ceci n'est pas leur problème, certaines diront que ceci n'est pas un problème. « *Si nos élèves ne réussissent pas c'est qu'ils ne travaillent pas* ». « *En finir avec le redoublement c'est faire du nivèlement par le bas* ». Des témoignages nombreux de conseillers indiquent que « *le redoublement est vu comme une pratique normale, un mal pour un bien, en gros, la réorientation vers le spécialisé aussi. Ils pensent qu'on va arriver à un nivèlement par le bas très important* ».

Dans ce registre, plusieurs conseillers nous ont relaté des cas de données chiffrées pourtant significatives mises à l'écart par les équipes éducatives. Des données qui relevaient par exemple un taux important de sortie d'élèves. Justification donnée par exemple par une direction : *il s'agit souvent d'élèves en difficulté qui ne trouvent pas leur place dans notre école en immersion*. Comment contourner stratégiquement certains des objectifs du Gouvernement ? Certaines équipes chercheront aussi à limiter leurs activités l'année qui précède leur plan afin de pouvoir valoriser ensuite toute une série de projets. D'autres encore expriment sur un ton ironique que *si elles doivent limiter leur taux de redoublement, elles seront surtout moins exigeantes et feront passer tout le monde*.

Enfin, il y a également ces plans de pilotage qui révèlent un diagnostic honnête des difficultés rencontrées par l'équipe mais dont le plan d'actions va tous azimuts et implique surtout des activités hors classe. Une direction d'école dont le plan a été suivi par une recommandation témoigne de ses efforts auprès de son équipe : « *tout ce que vous avez en tête, ce sont des choses en dehors des cours. Est-ce qu'il n'y a rien à travailler dans les cours pour amener nos élèves à une meilleure réussite ? Des stratégies différentes, pédagogies différentes, décroissements à faire ?* ». Les conseillers manifestent pour leur part plusieurs incidents critiques où l'angoisse de l'équipe génère une flopée de pistes hors classe, et la volonté de faire « toujours plus de » ce qu'on fait déjà,

sans prendre la mesure des causes premières qui expliquent le problème, et sans induire un changement de posture.

*Le danger est grand que les aspects techniques des plans, tels qu'ils apparaissent en tout cas dans une certaine conception de leur dispositif d'élaboration, ne prennent le pas sur le reste, en **faisant finalement oublier les enjeux de fond** d'où ils partent et que les équipes glissent (malgré elles) d'un **projet d'autonomie à un exercice d'exécutant** et d'équilibriste entre leurs intentions et celles de leur PO et DCO.*

3) Au-delà de la résistance au changement

Les obstacles énumérés plus haut disent le besoin d'objectiver davantage la scène qui se joue actuellement pour des milliers d'équipes éducatives, au-delà des justifications qui sautent aux yeux.

Pourquoi ça coince ? Une première explication rapide serait de dire que les campagnes publiques d'informations n'ont pas permis à ce stade de faire émerger une conscience commune suffisamment étendue du Pacte d'excellence et de la réforme des plans de pilotage, de sorte que le travail d'élaboration s'en trouve facilité. A renforcer cette diffusion, on gagnerait probablement du temps et on éviterait peut-être certains malentendus, dont ceux évoqués plus haut qui concernent les objectifs du Gouvernement et la démarche.

*Du temps, il faudrait aussi en prendre et en donner aux équipes : autant pour comprendre les **enjeux** des plans de pilotage (plutôt que sa « mécanique ») que pour construire de vraies solutions. Peut-être serait-il nécessaire de faire le diagnostic, analyser et fixer les objectifs spécifiques, puis repartir vers une période d'observation assez longue (au moins 6 mois) avec des consignes en lien avec les objectifs spécifiques, observation de sa pratique, du fonctionnement de l'école, de ce qui se fait ailleurs, de ce que disent les chercheurs... avant de se retrouver pour décider ensemble ce qu'il y a lieu de faire.*

Au-delà du temps et de l'information, il reste pourtant des désaccords sérieux qu'ont pu soulever notamment certains enseignants, par rapport aux épreuves PISA, au redoublement, à l'orientation vers le spécialisé ou au travail collaboratif. Qu'en est-il aussi des sentiments de dépossession ressentis au sein de certaines équipes, de la conviction d'être manipulé ou d'être victime d'une sorte de mépris institutionnalisé ? La fameuse « résistance au changement » caractéristique des enseignants et de leur culture professionnelle ? Quand expliquer ne suffit plus, c'est qu'il y a résistance. Mais résistance pour quoi et dont on fait quoi ? Une « résistance » qui sert à quoi comme discours explicatif, si ce n'est, dans bien des cas, à accentuer l'opposition entre les uns et les autres, entre les « réfractaires » et les « agents » du changement ?

Mal informé ou en résistance : ces deux clés de lecture sont pour nous insuffisantes. Dans ce qui suit, nous voudrions faire quelques pas de plus en nous focalisant en particulier sur :

- Les **mandats** des uns et des autres dans le cadre de l'élaboration des plans de pilotage et l'enjeu des relations hiérarchiques au sein des établissements (3.1.).
- Le **dispositif d'élaboration** des plans pris dans son ensemble (outils, étapes, ressources...) et ce qu'il rend possible comme travail collectif autour des inégalités socioscolaires (3.2.).

■ 3.1. Nouvelle scène, nouveaux rôles... mêmes violences ?

« La définition des responsabilités, tant au niveau central qu'au niveau des fédérations de PO, des PO et des établissements, doit être claire et univoque. » (avis n°3 du Pacte, p. 116)

Rien de plus évident que le mandat possédé par chacun dans le cadre des plans de pilotage : c'est essentiellement décréteil, c'est l'objet de conventions, de contrats de recrutement ou de réforme de l'organisation du travail. Et pourtant, les rôles des uns et des autres ne sont pas si clairs, il y a des **zones d'ombres et marges, des espaces de négociation et prises de pouvoir**. A la suite de réflexions menées avec les conseillers en particulier, nous avons voulu défricher le terrain et penser les espaces de liberté de chacun dans les interstices de ce que dit le prescrit. Notre volonté a été de les explorer ici à partir des aspects du processus qui ont le plus fait tension et qui peuvent expliquer certaines des « turbulences » décrites plus haut.

Avoir la main

Vous avez la main comme direction et membres de l'équipe éducative. C'est votre plan de pilotage. Ce sera votre diagnostic, vos objectifs. Le plan de pilotage ne vient pas d'en haut, il vient des établissements eux-mêmes.

C'est le discours des cadres, celui porté explicitement par les acteurs de la réforme, dont Alain Eraly, par les DCO et DZ, mais aussi par les FPO, par les conseillers et celui que révèlent également les supports proposés par les consultants de Mc Kinsey engagés dans la réforme des plans de pilotage. Dans une certaine mesure, c'est aussi le propos qui est tenu par les directions devant leurs équipes. C'est un discours de soutien, de mise en confiance. C'est une façon de dire que les plans amènent une autre logique de gouvernance que celle bureaucratique qui s'impose d'en haut aux acteurs sans leur reconnaître une marge d'actions et d'autonomie. De quelle main est-ce qu'on parle ?

D'un point de vue décréteil (décret de 2018 révisant le décret « missions »), le partage de responsabilités est énoncé de la sorte :

- « Le plan de pilotage est établi par le **directeur** » (art. 15, §5) ;
- « En collaboration avec **l'équipe pédagogique et éducative** de l'établissement » (art. 15, §5) ;
- « Et en concertation, le cas échéant, avec les équipes du **Centre psycho-médico-social** et les **représentants des parents de l'école** » (art. 15, §5) ;
- « En tenant compte du contexte spécifique de l'établissement, du projet d'établissement, des lignes directrices fixées par le **PO** et des moyens disponibles » (art. 15, §5) ;
- Travail qui doit tenir compte des indicateurs propres à la situation de l'établissement transmis par le **Gouvernement** au **directeur** et au **PO**, sans préjudice d'autres éléments que l'établissement est libre de développer (art. 15, §4, 2°) ;

- Travail qui doit également être présenté au **DCO**, après avis des **organes locaux de concertation sociale** et du **Conseil de participation**, dans des délais et des conditions de mises en forme fixées par le **Gouvernement** (art. 15, §5) ;
- Pour élaborer son plan de pilotage, l'établissement se voit offrir un appui par le **service ou la cellule de soutien et d'accompagnement** (art. 15, §5).

En clair, cela signifie que c'est avant tout la direction qui a la main mais comme on dirait d'un joueur que c'est à son tour de jouer, avec les cartes qu'il a reçues et suivant des règles du jeu prédéfinies et contraintes plus ou moins strictes.

Il faut d'abord compter sur des partenaires incontournables qui ont leur mot à dire sur la cohérence du travail réalisé et peuvent peser de tout leur poids sur le futur plan d'actions de l'établissement. Le leadership est partagé entre la direction et le PO ; comme le dit encore Alain Eraly, « le PO et l'établissement conçoivent le plan de pilotage et sont responsables de sa mise en œuvre »¹³. D'accord, mais sous quelles formes et dans quelles limites ? Le décret révisant le décret « missions » n'aide pas à y voir plus clair. Le *vade mecum* du SeGEC à l'usage des PO indique de son côté que ceux-ci peuvent fixer les lignes directrices dans lesquelles s'inscrit la conception du plan de pilotage par l'établissement ; s'assurer de l'avancée des travaux d'élaboration du plan de pilotage et donner leur approbation avant de solliciter la validation du DCO ; vérifier la cohérence du plan vis-à-vis du projet du réseau, de leur projet et du projet de l'établissement¹⁴. Le document soulève sans la nommer comme telle une divergence possible entre deux visées : garantir d'une part la « nécessaire autonomie de chaque établissement » ; tout en visant de l'autre à apporter une « coloration » propre aux plans des établissements. Cette volonté de coloration peut porter loin, à priori, autant dans le droit de regard sur l'état des lieux, que sur la définition, faisabilité et désirabilité d'actions, réduisant parfois considérablement la marge des directions.

Pour sa part, le DCO peut émettre des recommandations portant autant sur la cohérence du contenu que sur des critères de formes (avis du conseil de participation, respect des échéances, consignes d'encodage...), mais ses points d'attention précis n'étant pas encore généralement connus au moment de la 2^e vague, il est difficile de savoir sur quel aspect concret du plan il est susceptible de buter, et donc aussi quelle marge de manœuvre est laissée à la direction dans la sélection d'indicateurs, de faiblesses et d'objectifs. Si le lien entre les objectifs généraux du Gouvernement et ceux spécifiques des écoles est dur à apprécier par ailleurs pour les DCO, c'est tout aussi vrai pour les équipes. Jusqu'où porte l'analyse du DCO ? Comment anticiper celle-ci, quand on voit d'ailleurs la peine justifiée qu'ont parfois les conseillers à identifier auprès des équipes « ce qui peut passer » ou « ce qui ne passera pas ». C'est ce qui ex-

13 Citation d'Alain Eraly tirée de la capsule vidéo « Le plan de pilotage », mise en ligne le 5 mars 2018 par le SeGEC, t.ly/RG6Y5.

14 *Op. cit.*, p. 10.

plique sans doute le malaise, voire la colère, ressentis par certaines directions prises dans une injonction paradoxale : « j'ai la main » mais je ne l'ai pas. « A quoi bon choisir et nous dire que nous avons le choix si nous ne l'avons pas vraiment ?! ». Une injonction qui peut expliquer les relations parfois difficiles entre directions et conseillers, et quand ils coaniment, les discours contradictoires qu'ils peuvent adresser à l'équipe sur le sens du travail.

Dans cette perspective, il y a bien à souscrire à des contraintes de forme et de fond fixées par le Gouvernement et garanties par les DCO, quand elles ne sont pas soulignées en amont par les conseillers ou directions. Que l'on suive de près ou de loin la procédure décrite au chapitre 1 ne change rien au fait qu'il y a de toute façon pour la direction à inscrire son état des lieux dans le sillon des 15 thématiques d'action, des indicateurs de l'administration et de 3 minimum des 7 objectifs du Gouvernement. La possibilité de choix formelle qu'autorise l'élaboration des plans – indicateurs, faiblesses, objectifs, actions spécifiques – ne doit pas leurrer la direction et son équipe, à cet égard, sur le fait qu'il y a des incontournables, et que dans certaines situations il n'y a en réalité aucune alternative sérieuse à envisager. Les écoles qui ont de nombreuses faiblesses recoupant des enjeux distincts auront probablement une marge de choix plus grande que celles dont le diagnostic est étroit.

Dans le cadre d'une observation en école, les indicateurs de l'administration n'ont permis de faire émerger que deux grandes faiblesses – et donc deux choix d'objectifs du Gouvernement potentiels –, mettant l'équipe dans un certain dépit et en attente de voir si le miroir de l'établissement leur donnerait d'autres opportunités en plus d'un troisième objectif nécessaire à trouver.

Pour la direction, il y a enfin à collaborer avec l'équipe éducative, se concerter notamment avec le CPMS et le conseil de participation de l'école, ou faire appel encore à un conseiller de sa fédération de PO.

Nous reviendrons plus bas sur la concertation possible avec les CPMS et l'implication des parents et élèves. Signalons vis-à-vis des fédérations de PO et de leurs services d'accompagnement, que la direction est libre de refuser l'offre d'appui des conseillers. Quand l'offre est acceptée, une convention d'accompagnement est signée entre les parties, dans laquelle sont spécifiées les modalités de partenariat. La direction conserve formellement la main et le travail d'animation se négocie selon les besoins, mais cette convention suppose néanmoins un accord sur les étapes standardisées de la procédure et l'usage des outils (cf. chapitre 1).

L'équipe éducative doit quant à elle être partie prenante, la direction doit y veiller en renforçant le leadership distribué, « en créant une équipe motivée capable de la soutenir tout le long du processus »¹⁵. Soulignons à ce sujet qu'avant d'être présenté au DCO, le plan de pilotage doit être présenté aux organes de concertation sociale locale, et qu'en leur sein les représentants du personnel vérifient si l'équipe éducative a réellement participé à l'élaboration du plan (étape de diagnostic commun, rédaction des objectifs spécifiques, choix

15 Responsabilité tirée de la brochure du SeGEC, « Plan de pilotage et contrat d'objectifs – vade mecum à l'usage des pouvoirs organisateurs », 2019, p. 9.
[en ligne] t.ly/DAMWD

des stratégies à mener, plans de formation associés aux objectifs, modalités de mise en œuvre du travail collaboratif). **Si les représentants du personnel refusent de donner leur accord au plan de pilotage, faute d'une réelle collaboration avec l'équipe éducative, ce refus est acté dans un PV annexé au plan qui oblige légalement le DCO à émettre une recommandation à l'établissement.** La collaboration de l'équipe est donc formellement requise et défendue par des mécanismes de ce type, au même titre que l'interpellation de permanents des syndicats présents dans l'école, ou d'un signalement auprès de la Cellule de soutien et d'accompagnement du réseau.

Malgré cela, le sens concret de cette collaboration dépendra surtout de ce que le PO, la direction, voire le conseiller seront prêts à réellement partager comme pouvoir à l'équipe aux différentes étapes de la procédure. **Les équipes éducatives se retrouvent en effet fréquemment privées d'une série d'informations qui renforcent ce sentiment d'être pris dans une injonction paradoxale (avoir et ne pas avoir la main) : sélection possible d'indicateurs en amont par la direction ou la fédération de PO ; information donnée sur le Pacte et les plans de pilotage à priori plus lacunaire ; absence de formation en matière par exemple d'analyse d'indicateurs, contrairement aux directions...** Pas étonnant dès lors de voir des enseignants se mettre en retrait, en colère, ou se saisir encore, dans une autre perspective, de toutes les informations disponibles dans le dispositif d'élaboration, et par exemple du code couleur (vert/rouge) utilisé maladroitement par un conseiller sur ses notes personnelles, distinguant les forces et faiblesses de l'établissement. « Pourquoi attendre de nous qu'on les cherche si vous les avez déjà identifiées et qu'elles sont indispensables ? »¹⁶. La marge de manœuvre de l'équipe dépend aussi de la volonté de la direction vis-à-vis des plans. C'est souvent l'occasion pour cette dernière de faire passer des convictions propres, tantôt directement en désignant telle faiblesse ou tel objectif en estimant qu'il faudra travailler là-dessus, que c'est essentiel pour elle ; tantôt indirectement en instrumentalisant quelque part un conseiller, en vue d'orienter l'analyse sans faire mine de prendre le pouvoir - quitte parfois à jouer un double jeu et d'être « avec » l'équipe, « contre » le conseiller.

La direction possède, au vu de ce qui précède, plus de pouvoir sur l'élaboration des plans. Si elle peut refuser l'implication d'un conseiller, et donc aussi la procédure standardisée, rien ne l'empêche par ailleurs de se doter d'indicateurs propres distincts de ceux de l'administration ou de sa fédération de PO. Elle peut décider d'organiser un dispositif sans commune mesure à celui décrit plus haut, et donc sans faire usage de SWOT, d'arbres à pourquoi ou de la méthode SMART. Libre à elle d'impliquer autrement son équipe et d'envisager d'autres manières de coconstruire les plans. Il reste cependant la contrainte de temps qui va compliquer ce genre d'initiatives, la pression que le PO peut mettre sur la direction, et les retours encore trop vagues du travail des DCO, compliquant sans doute ce genre d'écarts à la norme.

16 Si la situation est réelle, notre intention n'est pas pour autant de stigmatiser la fonction de conseiller aux plans de pilotage. L'analyse de leurs incidents critiques nous a, certes, sensibilisé à l'affirmation paradoxale « vous avez la main » dont ils sont communément les porteurs, mais elle nous a surtout permis de voir la diversité des postures qu'ils tiennent face aux équipes.

*La marge de manœuvre de l'équipe est restreinte pour sa part, dans la mesure où, sauf à agir comme on l'a vu contre une prise de pouvoir manifeste de la direction avec une éventuelle « complicité » du conseiller, sa collaboration implique surtout à travers le dispositif d'adopter une **position d'exécutant** impliquant de manipuler ce qu'on met à sa disposition, mais sans pouvoir agir sur le contexte (cf. plus bas). C'est particulièrement vrai dans la procédure décrite au chapitre 1 où les membres de l'équipe doivent faire face à des tâches successives pensées pour eux :*

Des tâches qui attendent d'eux une technicité sans forcément que le dispositif les y prépare, faisant se reporter cette responsabilité sur les conseillers, quand ils sont accueillis dans les écoles ;

Des tâches qui attendent d'eux une prise de conscience mais sans que le dispositif n'intègre nécessairement en son sein un soin particulier à ce que cette conscientisation peut avoir de violent ou d'interpellant – faisant à nouveau dépendre ce soin de l'éthique des conseillers ;

Des tâches enfin qui attendent d'eux qu'ils construisent un plan d'actions comme ils construisent une « maison » sans beaucoup prêter attention à ce qui a déjà été bâti et au fait que les briques sont souvent ramenées de leurs propres maisons, comme a pu le dire une enseignante heurtée par cette image.

Parler d'un seul bloc de « résistance au changement », c'est passer à côté de cette **triple violence symbolique**.

Il y aurait un équilibre meilleur à trouver collectivement ici entre reconnaissance et exigence, une meilleure façon pour les cadres en particulier de chercher à responsabiliser les équipes sans condescendance et sans culpabilisation. L'injonction « vous avez la main » est paradoxale dans un contexte où le cadrage et les conséquences perçues des activités proposées semblent dire l'inverse (« on va vous faire réfléchir », image malheureuse de la maison à construire, problèmes systémiques/réponses individualisées...) et évoquent au contraire une dépossession progressive des capacités d'actions sur le contexte, qui n'est pas assez reconnue comme telle et pas mise au travail. Attention qu'il ne s'agit pas d'incriminer spécifiquement les conseillers ici, même s'ils portent en partie cette affirmation. Leurs postures sont variées et eux aussi peuvent souffrir de cette injonction : ils sont amenés à s'identifier comme des acteurs de soutien - « des facilitateurs » qui donnent la main à ce titre -, alors qu'il leur est notamment demandé d'attirer l'attention des directions et équipes sur certains indicateurs – faisant davantage d'eux des influenceurs qui prennent la main dans une certaine mesure. Que faire de ça ?

Dans un contexte évolutif comme celui de l'élaboration des plans, il nous paraît important de pouvoir mettre des mots sur ces tiraillements vécus et de reconnaître autant que possible un doute, une modestie sur le sens que peut prendre une démarche qui nous dépasse d'une façon ou d'une autre, à ce stade. C'est d'autant plus vrai à notre sens que cette réforme mobilise en les reconfigurant les métiers d'enseignant, de conseiller et de direction. Peut-être y-a-t-il ce faisant à arrêter de dire « vous avez la main » aux équipes qui ne

l'ont pas, lors de telle ou telle étape du dispositif, notamment quand le choix des faiblesses est trop restreint. Une façon de sortir de ces injonctions serait sans doute de distinguer les marges d'actions concrètes de chacun en fonction des temps.

Si le diagnostic doit en tout cas faire prendre conscience d'une ou deux difficultés particulières incontournables, autant que ce soit explicite pour chacun à ce moment-là, plutôt que de manipuler les cartes (et par exemple de sélectionner une trentaine d'indicateurs à interpréter) en nourrissant un malentendu sur le libre choix. Les minutes consacrées à chercher des faiblesses pourraient dans certains contextes être prises pour se parler de celle qu'on devra prendre nécessairement et des dilemmes que ça nous pose peut-être. Cela éviterait la violence familière de cette injonction paradoxale qui renforce les postures de désengagement ou de rejet à l'égard des réformes politiques. Cela permettrait aussi de mettre ces désaccords de fond en mots (sur le sens notamment de la lutte contre le redoublement ou de l'orientation vers le spécialisé), plutôt que de les refouler ou les renvoyer à plus tard.

*Il y a un gain en tout cas à **clarifier plus largement le mandat des uns et des autres, et les incertitudes qui les entourent**, en reconnaissant dans l'organisation du travail une expérience et expertise propres à chacun. Un sérieux croisement de regards, entre DCO et conseillers en particulier¹⁷, est nécessaire à ce titre pour identifier, au-delà des analyses au cas par cas, les essentiels à ne pas louper, afin d'aider à délimiter les libertés respectives des uns et des autres.*

Un plan concerté ?

L'avis n°3 est on ne peut plus explicite sur l'importance pour notre enseignement d'objectifs d'amélioration concertés¹⁸. Parents, élèves et agents PMS, en particulier, sont décrits comme des partenaires de première importance pour élaborer un plan de pilotage, aux côtés de l'équipe éducative. Ils doivent être partie prenante du processus... ou ils devraient ? ou ils pourraient ? Le sont-ils réellement ? Qu'est-ce qui leur est dû en la matière finalement, au-delà des déclarations d'intentions ?

Concernant les CPMS, notons que le décret révisant le décret « missions » mentionne leur concertation avec les équipes (art. 15, §5) sans lui donner un caractère contraignant. C'est une proposition à ce stade qui est laissée au bon vouloir de chaque partie. Bref, la concertation est essentielle mais facultative. Les directions ont le loisir d'impliquer ou non des agents PMS à différentes étapes de la procédure d'élaboration et, pareillement, les CPMS ont aussi, à ce stade, la liberté de proposer ou non leur implication auprès des équipes partenaires qui élaborent leurs plans. Certains CPMS ont essayé parfois sans succès d'entrer dans la démarche, d'autres encore ont préféré rester en retrait. Certains agents ont été impliqués dans le travail des thématiques d'actions, ou encore dans la constitution des pistes d'actions ; plus rarement dans l'examen

¹⁷ Ce croisement de regards est mis à l'agenda des conseillers de plusieurs réseaux et des DCO/DZ.

¹⁸ Voir avis n°3 du Pacte d'excellence, p. 114, 117 ou encore 264.

des indicateurs. Comme mentionné plus haut, les plans de pilotage ne bouleversent pas les relations existantes écoles/CPMS, mais ils en sont plutôt le reflet.

Un problème en soi ? On le souligne encore assez peu mais les CPMS vont eux aussi s'inscrire prochainement dans un processus semblable de rédaction de leurs propres plans de pilotage, avec analyse analogue des DCO (décret « pilotage », art. 7, §1, 3°). Ces plans remplaceront à terme le rapport d'activités qu'ils doivent produire tous les 3 ans, tout en déplaçant progressivement une série des missions nombreuses qui leur sont assignées. Ils « responsabiliseront » les CPMS, comme les écoles, sur les actions nécessaires à la réalisation d'objectifs d'amélioration généraux à l'échelle de notre système scolaire. Il faut noter que ces plans s'articuleront fondamentalement à ceux des écoles, les CPMS indiquant à quels objectifs spécifiques de leurs écoles partenaires ils tentent de contribuer et avec quels moyens – nouveaux indicateurs à la clé. L'avis n°3 du Pacte indique à cet égard plusieurs axes de travail communs évidents, dont l'école inclusive, le repérage des difficultés psychosociales et d'aide à la réussite scolaire, l'orientation, la lutte contre l'absentéisme et le décrochage et les relations école-famille (avis n°3 du Pacte, p. 265).

*En suivant ce cadre, qui reste évidemment à clarifier et institutionnaliser dans le futur, il serait **logique de renforcer l'implication des agents PMS dans l'élaboration des plans de leurs écoles partenaires, tout en objectivant autant que possible, à l'intérieur du dispositif, les limites de leur mandat.** Il paraît difficile autrement de donner un caractère réellement concerté aux pistes d'actions envisagées, et de faire du plan d'un CPMS quelque chose de mieux qu'un greffon à des objectifs déjà arrêtés par l'équipe – des objectifs qui impliqueraient d'ailleurs trop ou trop peu le CPMS. L'avis n°3 souligne à cet égard le besoin de revoir la gouvernance des CPMS de façon à ce qu'ils contribuent aux objectifs des écoles, tout en exerçant leurs missions « de manière indépendante par rapport aux équipes éducatives dans le cadre des objectifs qui leur sont fixés » (avis n°3 du Pacte, p. 264). Une tension qui nécessitera d'organiser cette indépendance, au risque qu'elle se réduise pour l'essentiel à la formulation purement négative d'obstacles ou de moyens insuffisants.*

Les parents et élèves ont-ils davantage de place et de pouvoir sur l'élaboration des plans ? L'intention politique est de renforcer à tout le moins leur implication sur la vie et l'organisation de l'école, notamment à travers les plans¹⁹. Dans les faits, il revient à chaque établissement de définir les modalités d'information et de participation des parents et élèves.

Vis-à-vis du diagnostic initial, on notera que les enquêtes qualitatives du miroir sont le principal outil mobilisé pour recueillir leurs paroles. C'est un levier non négligeable pour amener ce qui est préoccupant dans l'école, ce qui va bien et ce qui va moins bien. Reste que l'outil est à nouveau facultatif et que le « manque de temps » justifie dans bien des cas son abandon. La complexité

19 Pensons notamment au décret « missions » et au décret relatif au renforcement d'une citoyenneté responsable et active pour les élèves (2007), ou ce qu'en dit également l'avis n°3 du Pacte (p. 308 et suivant).

des questionnaires ou la difficulté à les communiquer efficacement auprès des parents, peut aussi expliquer partiellement une participation qui peut s'avérer assez faible – et trop peu représentative pour être prise en compte. Et puis il y a également à réfléchir à ce qui est fait des représentations des parents et élèves, quand leurs questionnaires sont pris en compte. A quoi sert le miroir ? Sert-il de fait d'autres objectifs que celui d'amélioration du bien-être ?

Outre le diagnostic, les parents et élèves peuvent éventuellement être consultés lors de la sélection des objectifs et stratégies de l'école, tout comme ils peuvent être associés à leur mise en œuvre. En réalité, une seule contrainte de concertation apparaît formellement dans le décret révisant le décret « missions » : c'est l'exigence pour la direction de présenter le plan au conseil de participation, « pour avis », avant soumission au DCO (art. 5, §6). Les DCO se sont montrés attentifs à ce que la prise en considération de cet avis soit effective. On peut pourtant interroger comme le fait par exemple Véronique de Thier, le caractère informé de cet avis : prenant par analogie la présentation du projet d'établissement au conseil de participation, celle-ci pointe les témoignages convergents de représentants de parents qui dénoncent une demande d'approbation faite sans débat et discussion, ou un temps généralement trop court donné aux parents pour donner un avis, quand le document n'est pas découvert en réunion²⁰. En sera-t-il de même avec les plans ? Qu'en est-il surtout de la valeur conférée à cet avis ? Une valeur surtout symbolique ? Une prise en compte nécessaire et appréciée par les DCO ? Ceux-ci en tout cas peuvent rencontrer des représentants de parents de l'école dans le cadre de leur suivi – des rencontres qui n'ont pas eu lieu durant la 1^e vague.

La prise en compte des parents et élèves dans la procédure est à l'image de celle des CPMS : elles sont le symptôme des liens déjà existants ou pas entre acteurs, d'habitudes de travail, de cultures professionnelles - des habitudes qui ont la vie dure, pointe Véronique de Thier, et elle ajoute que « les manières de sortir des ornières provoquent des tensions tant dans le champ des professionnels de l'enseignement que dans celui des parents »²¹.

La légitimité à entrer dans le pédagogique

Dans le système belge, la liberté d'enseignement est bien défendue : quand il s'agit de parler pédagogie, il faut en passer par les PO et donc les réseaux. Les pouvoirs publics sont exclus de ce domaine. Ainsi en est-il des DCO et DZ dans le cadre des plans de pilotage, dont le travail d'analyse et de négociation auprès des écoles doit s'inscrire dans le respect de la liberté des PO en matière de méthodes pédagogiques (décret révisant le décret « missions », art. 15, §6). D'un autre côté, les conseillers désignés pour accompagner les écoles dans la mise en place de leurs plans de pilotages, ont également reçu comme consigne de ne pas entrer dans les choix pédagogiques des écoles, pour certains réseaux à tout le moins. Accompagner et soutenir les équipes revient davantage pour ceux-ci à garantir la compréhension et l'appropriation des outils facilitant l'élaboration des plans, sans empiéter sur l'autonomie des équipes et

20 Véronique DE THIER, *Plan de Pilotage, avec ou sans les parents ?*, Analyse FAPEO 2018 -12/15, p. 14.

21 *Op. cit.*, p. 12.

PO en matière de choix pédagogiques. Ce qui ne veut pas dire pour autant que les besoins identifiés par les équipes et leurs pistes d'actions ne puissent être prolongées par des propositions de formations futures. Une posture plus en retrait finalement que ce que semble indiquer l'avis n°3, pointant le caractère « pédagogique » de ces missions de soutien ou d'accompagnement (Avis n°3 du Pacte, p. 117).

Ce qui amène la question suivante : **quelles sont donc, aujourd'hui, les personnes légitimes pour parler « métier » avec les enseignants ?**

La logique du management agit jusque dans les écoles. On peut voir dans les hôpitaux ou dans les médias, comme les personnes qui ont la responsabilité du management se distancient des questions du métier que les gens exercent. Il ne s'agit plus de savoir comment les patients sont soignés, mais combien sont accueillis, avec quel taux de remplissage, quel coût des examens, etc. Il ne s'agit plus de savoir comment les citoyens sont informés, mais combien il y a d'auditeurs, de clics ou de spectateurs...²². De la même manière, dans le système qui se met en place autour des plans de pilotage, nous pouvons craindre à long terme un glissement semblable de ce qui mobilise les équipes, allant du « comment faire apprendre », à « combien d'élèves sont inscrits, combien redoublent, combien réussissent... ». Bien sûr, il paraît logique de s'outiller d'indicateurs externes pour évaluer le travail fourni. Aux dires des conseillers, c'est là même un intérêt majeur des plans que de pouvoir confronter ses actions comme enseignant à des données, en objectivant se faisant leur degré d'efficacité. Ce feedback peut être utile et instructif. Mais quelle implication ce glissement peut-il avoir à long terme sur le travail ?

Christophe Dejours a bien montré à la suite d'autres auteurs l'importance du travail vivant²³. Travailler c'est toujours se confronter au réel, c'est même user de soi pour transformer le réel. Cette confrontation implique une souffrance. Cette souffrance ne prend du sens que dans la rétribution symbolique que représente la reconnaissance de l'utilité et de la beauté du travail. C'est cette double reconnaissance qui permet l'accomplissement de soi et le renforcement de l'identité qui donne son sens au travail. **Si cette reconnaissance n'a pas lieu, le travail n'est que l'exécution de tâches prescrites qui ne permet pas au travailleur de s'inscrire positivement dans le champ social.** La reconnaissance de l'utilité du travail est verticale, elle vient des bénéficiaires ou de la hiérarchie. Les patients soignés, les cadres validant les objectifs atteints, les auditeurs en nombre, les élèves qui apprennent. Cette reconnaissance est satisfaisante, mais elle ne nourrit que peu l'identité du professionnel.

La reconnaissance de la beauté du travail, la dextérité avec laquelle un soin est prodigué, la conception et la narration d'une information, la pertinence d'un dispositif pédagogique vient essentiellement des pairs. Elle permet au travailleur de se reconnaître comme un professionnel à part entière et donc, à terme, d'être investi de la responsabilité de garder l'éthique du métier.

Les plans de pilotage et le travail collaboratif devraient être des lieux où

22 Voir Alain SUPLOT, *La gouvernance par les nombres*, Paris, Fayard, 2015.

23 Christophe DEJOURS, *Travail vivant – 2 : travail et émancipation*, Paris, Payot et Rivages, 2009.

l'ouvrage est remis sur le métier mais les enseignants ont rarement appris à faire cela. Il s'agit donc de se mettre dans des conditions sécurisantes pour pouvoir l'apprendre. Or les personnes qui accompagnent ce processus sont formellement invitées à s'écarter du domaine pédagogique.

La mobilisation subjective de chaque enseignant, nécessaire à l'exercice ordinaire de son métier, ne peut être prescrite. Si le travail de l'enseignant est l'occasion d'exercer une activité qui engage sa subjectivité (et non juste l'exécution de tâches) et qu'il s'inscrit dans un espace de délibération collective dans lequel il peut être reconnu pour son utilité et pour sa beauté, il ne devrait pas être nécessaire de le prescrire. Il devra être négocié et concerté pour que des intelligences individuelles puissent se fédérer, mais pas prescrit.

Selon les écoles, en fonction des personnes en présence, cet espace existe ou non. Mais il nous semble que le dispositif proposé par Mc Kinsey soutient implicitement une conception dans laquelle le métier d'enseignant devient une donnée surtout technique que l'on peut prescrire. Les équipes sont invitées à choisir leurs indicateurs, à analyser les causes de dysfonctionnements, et à choisir leurs stratégies d'action à partir d'indicateurs de résultats. On pourrait croire qu'on mobilise leur subjectivité, qu'on leur demande d'être auteur de leur plan. Mais en même temps, dans tout ce travail, on les invite à considérer la pédagogie, le cœur de leur métier, les gestes professionnels qui le définissent comme des données certes « essentielles » sur le plan symbolique (au niveau de ce qui est communiqué), mais en grande partie périphériques pour ce qu'ils ont à faire dans le processus.

*Un processus systémique n'est jamais à l'abri d'une contradiction. Mais si la contradiction n'est pas nommée, elle peut rendre fou. En l'occurrence ici on pourrait réduire cela à « améliorez l'école, mais surtout ne vous occupez pas de pédagogie » - pour grossir le trait. Pour ne pas décourager les équipes, il est important de **nommer cette contradiction et d'investir pleinement les temps et les lieux où les enseignants pourront parler pleinement pédagogie, questionner leur pratique du métier et se reconnaître mutuellement des compétences professionnelles.** Cette position d'« exécutant » n'est ni une prescription formelle ou une fatalité d'ailleurs ; elle est simplement ce à quoi invite implicitement le dispositif décrit plus haut. Une posture dont chacun peut s'écarter pour partie (certains le font déjà) en s'autorisant à parler vraiment métier. Si en élaborant ces plans, il y a nécessairement à faire avec cette logique de gouvernance par les nombres, avec les avantages et limites que cette abstraction implique en termes de rapport au métier, rien n'empêche pourtant les équipes d'instrumentaliser cette procédure pour partie et d'en faire un projet qui mobilise avant tout leurs pratiques. Les équipes pourraient être davantage interpellées en ce sens par les conseillers et DCO. C'est déjà le cas pour ceux d'entre eux qui, dans les marges de leur mandat (et par exemple dans un dialogue qui suit une recommandation, pour le DCO), s'autorisent à déposer quelque chose de leur expérience subjective vis-à-vis du métier pour contribuer à la réflexion commune – ce qui n'est pas la même chose que de faire des prescriptions pédagogiques.*

■ 3.2. Leviers de réduction des inégalités ?

Outre les mandats, il y a la procédure d'élaboration pensée en amont, et il y a ce qu'elle permet de soutenir, à plus ou moins forte raison. S'il a beaucoup été question plus haut d'aborder la réflexivité induite par le processus ou les espaces de liberté donnés aux uns et aux autres, il reste le problème fondamental des inégalités socioscolaires – un problème auquel les mesures systémiques du Pacte d'excellence, dont la réforme des plans, tentent de répondre. C'était le souci initial de cette recherche : réfléchir avec les acteurs des plans à la capacité du dispositif et des outils qu'il mobilise à contribuer à la réduction des inégalités. La tâche s'est révélée ardue pour nous en définitive, dans le sens où beaucoup d'autres enjeux cruciaux ont été soulevés en cours de route par nos interlocuteurs, mais aussi parce qu'il est tout bonnement difficile d'objectiver si tôt des effets semblables en termes de réduction des inégalités, en isolant par ailleurs la variable « procédure » des postures, dynamiques de groupes, spécificités des établissements et de leur culture professionnelle, des profils enseignants, etc. Il est utile pourtant d'anticiper ce chemin autant que possible, et d'essayer de dire quelque chose à ce titre de ce qu'ont permis ou ont difficilement permis jusqu'à présent les outils principalement manipulés dans les grandes étapes de l'élaboration des plans. Ce qui suit prend la forme d'une critique interne de la procédure, dont la finalité est de servir le travail de ceux qui sont amenés à l'évaluer et de ceux qui cherchent à l'améliorer à leurs différentes échelles.

Les 15 thématiques

Au niveau du diagnostic, la porte d'entrée a communément été celle des 15 thématiques d'actions. Une porte mobilisatrice dans ce qui nous a été donné de voir et d'entendre. C'est un départ qui permet en effet de rassembler ce qui se fait dans l'école, comme initiatives aussi bien collectives qu'individuelles, en s'appuyant sur l'expérience des uns et des autres. Ça permet de découvrir éventuellement ce que d'autres font et qu'on ignorait, ce qui a été essayé ou mis de côté par le passé... C'est l'occasion d'objectiver un désir ou besoin commun.

Mais qu'amènent ces 15 thématiques comme considérations ? Elles invitent à traiter des partenariats avec des entreprises, des institutions culturelles et sportives... Elles recouvrent la gestion organisationnelle de l'établissement. Elles mettent le focus sur le numérique, le harcèlement, la santé, l'école inclusive ou sur la réussite des élèves. Elles articulent pratiques de classe, projets transversaux et relations avec des acteurs externes. Ces thématiques sont perméables, ce qui n'est pas en soi un problème dans la mesure elles répondent à une exigence de générosité intellectuelle dans le partage de pratiques. Leur choix est malgré tout étonnant, notamment en regard des objectifs d'amélioration généraux visés par le Gouvernement. Certaines opérationnalisent bien sûr des objectifs comme le bien-être, ou l'amélioration des savoirs et compétences. C'est moins évident pour les objectifs de réduction des changements d'école ou de réduction des différences entre les résultats des élèves favorisés et défavorisés. Si c'est là d'ailleurs un des objectifs les plus proches de l'appel à lutter contre les inégalités socioscolaires, on peut regretter qu'il soit dilué

dans ces 15 propositions de travail thématique. Pourquoi avoir fixé spécifiquement ces 15 là (décret révisant le décret « missions », art. 15, §4, 7°) ?

Pourquoi pas : « actions déployées pour réduire l'impact de l'origine sociale dans le parcours des élèves » ? La proposition correspond au principe d'équité invoqué par le Pacte, et n'est pas plus colorée éthiquement que le fait de nouer des partenariats avec des entreprises ou de promouvoir l'insertion des outils numériques. Elle n'est en outre pas beaucoup plus large ou abstraite que celle qui demande de déplier les actions pédagogiques visant la réussite de chaque élève. Pourquoi ne pas ajouter pareillement : « actions menées pour modifier la composition du recrutement du public » ? Ces suggestions ouvertes ne sont pas superflues pour nous, si on veut penser une sensibilisation aux inégalités qui s'inscrit dans un effort continu et cohérent, à chaque étape de l'élaboration des plans. La dizaine de DCO que nous avons interviewés pointe que l'existence même de l'objectif de réduction des écarts de résultats entre les élèves « engendre de facto une dynamique réflexive au sein des établissements, basée sur des éléments factuels et pas uniquement sur des impressions ». Les DCO se réfèrent a priori aux indicateurs de l'administration, mais leur propos donnerait du poids à l'existence de thématiques d'actions élargies, comme celles évoquées plus haut.

Repenser en tout cas la continuité du dispositif nous paraît essentiel – ici par rapport à la lutte contre les inégalités -, et c'est d'autant plus vrai que le passage des thématiques aux indicateurs est parfois vécu comme un saut, voire une **rupture aliénante**. Ces deux temps semblent en effet répondre à des intentionnalités distinctes. Pour les caricaturer : avec les 15 thématiques, on fait l'état de ce qu'on a fait, on dit positivement nos manques, besoins et aspirations ; avec les indicateurs, on est mis en situation de chercher des faiblesses que ceux qui nous accompagnent et évaluent ont déjà identifié de leur côté et auxquels ils s'efforcent de nous sensibiliser par des biais différents (suggestion, mise en garde, inflexion, recommandation, rappel...). Cette transition peut paraître abrupte en rappelant soudain aux équipes que le dessein des plans n'est pas de soutenir le libre choix d'objectifs communs, mais de les questionner aussi à partir d'indicateurs et de les mettre en cohérence avec ceux du Gouvernement. Cette impression de rupture est d'autant plus vive que l'écart entre les états des lieux des indicateurs et thématiques est manifeste.

*Le nœud d'une réforme de la gouvernance comme celle des plans de pilotage est là : **parvenir à articuler exigence et reconnaissance, responsabilisation et autonomie des équipes**. En l'occurrence, nous pensons qu'ouvrir les thématiques plus explicitement à la réduction des inégalités serait une manière plus souple de les articuler, en anticipant, à partir des initiatives des équipes, une réflexion que beaucoup d'entre elles auront de toute façon à mener à partir des indicateurs (répartition des résultats des élèves selon leur ISE). Si le mandat des uns et des autres gagne à se clarifier en fonction des temps d'élaboration (ici facilitateur/ici influenceur, pour le conseiller, par exemple), ces temps d'élaboration gagnent aussi, en termes de cohérence, à être davantage **reliés entre eux par un fil rouge**.*

Les questionnaires et la concertation des parents

Impossible de passer sous silence les propos tenus plus haut au sujet des questionnaires adressés aux parents et élèves. Le miroir porte en lui l'intention de concerter les acteurs et d'enrichir le diagnostic en multipliant les points de vue sur l'état de l'école. Ces différents regards sont utiles pour confirmer ou interroger les perceptions qu'une équipe peut avoir de ce qu'elle met en place, de ce qui va bien et de ce qui va moins bien. Cette intention est honorable et elle participe d'une vraie incitation à la réflexivité collective qui peut conduire à long terme à la prise en compte de facteurs permettant d'agir sur la réduction des inégalités. Elle est pourtant très mal desservie par les questionnaires qui ont été proposés jusqu'à présent aux parents.

On l'a entendu, les questionnaires sont exigeants et leur langage suppose une proximité avec le monde scolaire et ses codes. Déchiffrer ces questionnaires ne va pas de soi pour les parents de milieux populaires qui sont aussi les plus éloignés de la culture scolaire. Dur de situer le sens concret de leur participation, et l'incidence de ce questionnaire sur le quotidien de l'école, notamment si on se limite à l'information très générale qui est communément déposée sur les sites web des écoles. Dur d'éviter les incompréhensions en la matière face à des termes parfois ambigus ou polysémiques (école « ouverte sur le monde » par exemple). Dur surtout d'éviter les malentendus face à des réalités qui peuvent sembler parlantes aux parents, mais qui ne le seront effectivement que dans la mesure où ceux-ci possèdent des points de comparaison (par exemple quand il s'agit d'évaluer le caractère « raisonnable » des frais scolaires, une quantité de devoirs « adaptée », ou la qualité de l'accueil réservé aux parents).

A plus forte raison, il est paradoxal de voir apparaître des questions de communication avec l'école dans les questionnaires, dans la mesure où ceux qui en souffrent le plus sont ceux probablement qui n'y répondront pas. L'enjeu est analogue vis-à-vis des questions qui mesurent la connaissance qu'ont les parents de l'existence d'associations de parents ou du conseil de participation.

On comprend l'intention générale, mais c'est oublier que la capacité même à formuler des attentes ou revendications présuppose un degré minimum de participation à la vie sociale, degré de représentation politique, au sens large, qui fait en l'occurrence souvent défaut aux parents de milieux populaires²⁴.

Depuis maintenant presque 4 ans, CGé participe avec près d'une quarantaine d'autres associations à un travail d'éducation permanente auprès de parents de milieux populaires sur des enjeux scolaires. Sous la bannière de la *Coalition des parents de milieux populaires et des organisations qui les soutiennent*, ce ne sont pas loin de 500 parents et animateurs qui se rassemblent régulièrement autour de groupes de parole afin : de déposer leur vécu concernant la relation de leur enfant à l'école ; de construire une parole collective faite d'expériences multiples et d'analyses du fonctionnement du système sco-

24 Voir à ce sujet : Nancy FRASER, *Qu'est-ce que la justice sociale ?*, Paris, La découverte, 2005.

L'auteure distingue dans son œuvre trois paradigmes de justice sociale – représentation, redistribution, reconnaissance - qu'elle relie à un même critère de parité participative à la vie sociale.

laire ; et de constituer une force politique en menant des actions collectives. Ce travail de longue haleine ouvre à l'exploration de nombreux enjeux scolaires, mais depuis un an, suite à la décision des membres de l'assemblée générale de cette coalition, ce sont autour des liens famille-école que les constats et revendications des parents ont été récoltés, donnant lieu en mars 2019 à une première manifestation publique au cabinet des ministres Marie-Martine Schyns et Rudy Demotte.

Certains des constats communs déposés par les parents sont interpellants : « L'école pense souvent qu'on s'en fiche de la scolarité et de l'éducation de nos enfants et ça c'est faux ! ; nous ne recevons pas toujours des informations compréhensibles ; *l'école ne nous voit pas comme des partenaires qui collaborent pour la réussite de nos enfants ; quand il y a un problème, nous ne sommes pas informés à temps ; on nous demande des choses mais nous ne savons pas toujours comment faire et, de ça, l'école ne s'occupe pas toujours (exemple : contacter un logopède, changer d'école, inscriptions dans le secondaire) ; des choses sont faites avec nos enfants sans explications ; le contact est souvent difficile : on nous dit qu'il faut prendre rendez-vous et c'est toujours compliqué ; à part la première réunion d'explication du début d'année, il faudrait d'autres possibilités de contact entre parents et écoles pour nous expliquer ce qui est fait » ; etc.²⁵*

*Les actions menées par cette coalition laissent entrevoir l'étendue des chantiers qu'il y aurait à mener pour fédérer les acteurs autour des objectifs du Gouvernement, mais avant ça, pour qu'un diagnostic réellement concerté soit tout simplement possible, dans le cadre de l'élaboration des plans de pilotage. Communiquer un questionnaire ou demander l'avis de représentants de parents au conseil de participation sont deux stratégies insuffisantes à elles seules. Il y aurait à soutenir l'implication et la compréhension des parents sur les enjeux concrets de la réforme et notamment sur ces deux mécanismes participatifs. Un travail qu'on ne peut attendre des seuls établissements scolaires. Le secteur associatif pourrait y contribuer davantage, comme le font déjà la coalition, la FAPEO ou l'UFAPEC pour ne citer que ces trois acteurs. Pourquoi ne pas également proposer un **manuel qui accompagne** le questionnaire aux parents, à l'image de celui donné aux enseignants pour faciliter l'analyse des indicateurs ? Il pourrait y être indiqué schématiquement ce qu'est par exemple le temps maximum qu'un élève de telle ou telle année scolaire doit consacrer à ses travaux à domicile ou ce que sont en résumé les missions des institutions comme l'association de parents ou le conseil de participation.*

Causes endogènes, causes exogènes

Nous situons cette logique au niveau de l'analyse des causes, parce que c'est à ce stade qu'elle est le plus clairement expliquée aux équipes, mais elle recouvre la sélection des indicateurs, l'identification des faiblesses et finalement la recherche d'actions SMART. Les trois journées d'élaboration sont structurées autour du souci de délimiter ce qui est « en mon pouvoir » et dont j'ai à m'emparer – causes endogènes ; et ce qui est « en dehors de mon pouvoir », et donc que j'ai à mettre de côté – causes exogènes.

²⁵ Sur la Coalition et la manifestation au cabinet : t.ly/7lerG ; t.ly/09GDG ; t.ly/zA9rZ (sites consultés le 13 novembre 2019).

En soi la démarche s'avère libératrice et souvent déculpabilisante. L'enjeu est d'abord que les actions décidées par l'école portent bien sur des changements sur lesquels elle a prise. « Ok, nous avons mis ceci ou cela en place, l'école produit tels ou tels résultats, mais est-ce que nous avons définitivement du pouvoir sur ces réalités, est-ce que nous faisons bien de mettre nos forces depuis plusieurs années sur ce type d'objectifs particuliers, etc. ? ». C'est une invitation à faire le tri, à voir à travers la grille des objectifs du Gouvernement quelles actions passées et actions potentielles sont les plus susceptibles de répondre à un rapport coût/bénéfice, c'est-à-dire d'améliorer l'état des résultats de l'école dans une perspective d'économie d'énergie.

Cette logique semble cependant s'être emballée dans bien des cas, conduisant plusieurs établissements à externaliser très rapidement les causes des faiblesses identifiées ou les possibilités d'actions potentielles, sans rien faire de celles-ci, qui plus est (voir la section 2.4.). « Ça n'est pas nous », c'est la faute à... l'autre implantation, aux élèves, aux parents, au PO, à l'évolution de la société, à la formation initiale ou continuée, etc. L'équilibre à trouver entre responsabiliser et reconnaître n'est définitivement pas simple à opérationnaliser, et si l'intention de ce dispositif transversal est celle-là, il faut bien admettre qu'il est ambigu et qu'il a pu déboucher sur une certaine déresponsabilisation des équipes.

Le grand malentendu ici est que, si les inégalités sociales sont bien une cause exogène à l'école/la classe, leur transformation en inégalités scolaires ne l'est pas. Un malentendu qui doit pouvoir être levé pour reconnaître et accepter comme enseignant sa juste part dans la lutte contre les inégalités.

Comment trouver dès lors le juste milieu entre une déresponsabilisation et une sur-responsabilisation ? Cela pose le double problème de savoir ce qui est finalement endogène ou exogène, et de ce qui pourrait notamment être mis en place pour les traiter.

Le mauvais état des bâtiments est-il une cause exogène ? Les comportements imputés aux parents dans le suivi des élèves ? Le programme ? etc. Savoir c'est pouvoir, et la négative est juste aussi : ne pas savoir, c'est ne pas pouvoir. Comment ne pas externaliser par exemple les difficultés scolaires en les rabattant sur la culture familiale et sociale de l'élève, si on ne perçoit pas la responsabilité qu'on porte comme enseignant dans le renforcement de malentendus sur le rôle de l'élève ou sur ce qu'est apprendre à l'école²⁶. Tout l'enjeu ici est d'identifier ce qui, dans la procédure élaborée par les fédérations de PO, permet d'interroger le pouvoir relatif des uns et des autres, et de se mettre en recherche dans cette perspective. En l'état, la procédure comporte en elle-même peu de leviers qui vont en ce sens.

À notre connaissance, il y a dans l'animation autour des causes racines une place donnée aux causes qui sont « à analyser plus tard », et de même des temps hors cadre sont énoncés et suggérés aux équipes, en particulier après la 2^e journée d'élaboration, pour approfondir ce qu'ils ont exprimé – par

26 Voir : Benoît ROSENS *Rapports au savoir, sens de l'activité et malentendus sociocognitifs*, Étude CGé 2018. Disponible en ligne : t.ly/6kLwB.

exemple à l'aide d'un recueil d'initiatives mis en ligne à leur attention. Voici deux pistes. Sont-elles pourtant souvent empruntées, notamment au vu des délais de production ? Permettent-elles également de contrebalancer la logique des outils qui invite à se diriger vers ce qui aura le plus d'impact visible, à moindre coût ? La problématisation de la zone d'influence d'une équipe reste une affaire d'individus : elle est principalement laissée aux convictions et expériences exprimées des personnes en présence, soit un conseiller, une direction, l'un ou l'autre enseignant, un agent PMS, ou le DCO en dernier recours.

Du chemin pourrait être fait ici si on souhaite que les plans de pilotage contribuent à un travail de fond qui participe à la lutte contre les inégalités. Si on veut soutenir un appel d'air, peut-être faut-il à nouveau s'autoriser à croiser les regards sur le métier d'enseignant et ses marges de manœuvre. Croisements que pourraient soutenir les accompagnants au processus, dans la mesure où ils s'autorisent à parler pédagogique (voir plus haut), mais aussi les procédures, en intégrant des outils réflexifs en vis-à-vis du travail sur les causes. Les changements les plus importants ne sont pas forcément les plus facilement quantifiables, les plus visibles et les plus rapides. Sans doute faut-il permettre à ce titre aux établissements une plus grande souplesse dans l'articulation de leurs actions à des indicateurs de résultats, au risque d'orienter le choix des équipes vers des options « faciles » qui ne les engagent pas subjectivement dans leurs pratiques.

Bien sûr, s'il y a d'un côté ce qu'une équipe peut reprendre de pouvoir sur ce qui semble lui échapper, il y a de l'autre des faiblesses, causes et objectifs qui la dépassent de toute façon nécessairement, parce qu'y répondre supposerait de pouvoir agir de façon systémique. La lutte contre les inégalités en est un exemple, et le Pacte d'ailleurs intègre la réforme des plans de pilotage dans un ensemble de mesures structurelles plus larges. Il n'empêche que les plans des établissements sont conçus dans une perspective atomisée - un établissement (voire une implantation) = un plan -, sans que la zone d'influence sur des objectifs d'amélioration ne recouvre spontanément et systématiquement d'autres acteurs possibles du quartier, de la commune, du réseau, de la province, etc.

C'est un problème parce que cela signifie que les plans n'invitent pas à agir sur le contexte : qu'ils suggèrent un lâcher prise vis-à-vis de toute une série de facteurs qui gagneraient cependant à être agrégés et redirigés vers une échelle où l'action à leur endroit est possible. Pensons ici ne serait-ce qu'au problème des inscriptions scolaires et à leur gestion, qui en Flandre fait l'objet de plateformes de concertations locales. Comment appréhender cette réalité dans un contexte de saturation ou dans une optique de répartition équitable d'élèves à l'indice socioéconomique faible ? Si les plans de pilotage ne soutiennent pas, dans leur élaboration même, des stratégies concertées, les équipes ne vont pas spontanément s'emparer d'objectifs qu'elles savent tributaires d'un quasi-marché local, par exemple. La même tendance apparaît vis-à-vis des PO, alors qu'ils partagent paradoxalement le leadership avec la direction. Leur position d'acteur secondaire, en retrait de la démarche d'élaboration, empêche à priori d'engager leur responsabilité dans la définition d'une zone d'influence.

Il devrait être possible de récolter et partager entre établissements d'une zone les causes externes communes, afin de voir s'il est possible de faire justement cause commune. *Pourquoi ne pas aussi repenser l'animation sur les causes endogènes et exogènes, en classant autrement : « causes qui nécessitent des actions impliquant des acteurs extérieurs à l'équipe éducative » et « causes qui nécessitent des actions de l'équipe éducative ». Avec un classement « causes externes », « causes internes », on restreint en tout cas trop fortement le champ d'action des équipes éducatives. C'est comme si on s'interdisait à priori des changements structurels et qu'on imposait de faire « avec ce qu'on a ».*

*Notons en ce sens que les **DZ** auront notamment pour mission future de récolter les causes exogènes des établissements, et qu'ils devront organiser la concertation entre établissements d'une même zone au niveau inter-réseaux. Ce travail n'a pas encore lieu mais il se trouve dans le code et dans le décret DCO/DZ. Ce serait un levier intéressant pour agir sur les causes exogènes, pour autant que la concertation soit simultanée à l'élaboration des pistes d'actions.*

À défaut de remettre le métier au centre et d'intégrer d'autres acteurs, la zone d'influence des établissements risque logiquement de rester limitée. C'est peut-être ce qui explique pour partie la plus faible prise en compte par les écoles de la 1^e vague d'un objectif du Gouvernement comme celui qui vise la réduction des différences de résultat des élèves selon leur ISE, ou plus flagrant encore celui de réduction des changements d'école au sein du tronc commun. Sur l'ensemble des écoles de la vague 1, seules 275 ont adopté l'objectif de réduction des différences de résultats, et 44 celui visant à réduire les changements d'écoles, en contraste par exemple aux 753 à avoir sélectionné l'objectif d'amélioration des savoirs et compétences ou 650 celui visant le bien-être. Ces choix disent sans doute la difficulté (et notamment celle des indicateurs) à appréhender des réalités comme les changements d'écoles ou la reproduction scolaire des inégalités sociales, et à les opérationnaliser efficacement à l'échelle de son seul établissement.

Des plans sur la comète

Ce n'est pas rien d'essayer de comprendre aujourd'hui comment peut se vivre le processus d'élaboration des plans de pilotage dans les écoles, et comment il peut contribuer à réduire les inégalités.

Ce que nous avons voulu faire dans cette recherche, c'est ouvrir une petite fenêtre sur ce qui s'avère être en réalité des processus très variés. Nous nous sommes appuyés sur des témoignages, récits d'obstacles, supports d'animation et observations directes en école afin de décrire une procédure qui constitue l'ossature commune des processus d'élaboration des plans. Ces points de vue agrégés sur la procédure nous ont permis de donner du corps à sa description et de ressaisir progressivement certains de ses nœuds : temps court, sens du travail, enjeux relationnels, externalisation et décalages. Leur énumération ne sert pas à dire le tout de la réforme et encore moins son échec nécessaire et programmé, dans une perspective idéologique ; elle sert au contraire une démarche que nous souhaitons constructive, visant à mettre en lumière ce qui a pu se jouer comme obstacles importants pour les uns et ce qui pourrait se rejouer ailleurs pour d'autres. L'analyse des mandats et des outils s'inscrit dans cette logique en faisant des propositions que nous espérons utiles à celles et ceux susceptibles de s'en emparer.

Contrairement à nos impressions initiales, la lutte contre les inégalités n'est pas première dans la réforme des plans. Ce n'est pas que l'enjeu soit absent ou annexe, mais il n'est pas priorisé. On le retrouve derrière les objectifs d'amélioration du Gouvernement, derrière l'analyse de certains indicateurs, à l'arrière-plan des critères d'évaluation des DCO, ou dans le chef de certains acteurs déjà sensibilisés aux facteurs de reproduction des inégalités... Durant nos échanges, nous avons été frappés par cette position indirecte de la question, et la facilité avec laquelle il était possible de la perdre de vue, à son insu même, au profit d'impératifs plus immédiats et locaux.

Comment ramener pourtant cet objectif plus en avant, sans attendre trop de chacun, au risque de culpabiliser, mettre en danger ou braquer les personnes ? Quelques pistes générales apparaissent dans l'étude :

- Revoir la procédure pour que la question apparaisse à chaque étape de l'élaboration et notamment dès les thématiques d'actions ;
- Remettre le métier au centre et en s'autorisant une parole non prescriptive sur le pédagogique, dans une optique plus proche d'un croisement de savoirs ;
- Revoir les lignes de démarcation entre endogène/exogène pour accueillir davantage un savoir susceptible d'élargir la zone d'influence des écoles ;

- Se donner les moyens structurels de fédérer les acteurs (écoles, parents, CPMS, associations...), en vue non seulement d'étoffer le diagnostic, mais surtout d'agir sur un contexte plus large, en zones, à partir des plans.

Autant d'hypothèses de travail qui seront inefficaces, si à plus grande échelle, les écoles n'ont pas plus de temps à leur disposition pour élaborer leurs plans, si les campagnes d'information sur le Pacte et la réforme ne soutiennent pas davantage le sens initial donné à l'exercice, et si l'opacité qui entoure pour l'instant les mandats et critères d'évaluation des DCO ne diminue pas. On peut penser que celle-ci diminuera progressivement, notamment au vu des rencontres en cours entre conseillers et DCO/DZ. Insistons sur l'intérêt de distinguer en tout cas les temps de la procédure en fonction des rôles et marges de chacun. Ces pistes devront être dégrossies. Elles appellent en tout cas à une suite, et à un effort pour construire avec ceux qui voudront s'y engager des outils compréhensifs et opérationnels pour agir sur les inégalités à partir des plans de pilotage.

CGé, mouvement d'éducation permanente

Pour CGé, le rôle de l'École est de contribuer à réduire les inégalités sociales et de donner à tous des chances égales de réussite.

Pour cela, il faut agir...

- **Sur le plan politique**, en vue de dénoncer les failles d'un système éducatif qui porte en lui les sources d'inégalités,
- **À cœur de la classe**, en proposant des façons d'enseigner qui prennent en compte la diversité des origines sociales des élèves et réduisent les risques d'échec et de relégation,
- **Dans la relation entre les familles et les acteurs éducatifs** afin d'établir des partenariats où chacun trouve sa place.

Ces trois niveaux sont le terreau des thématiques d'actions de CGé dans le cadre de ses activités d'éducation permanente.

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles



Pas simple de piloter un système éducatif comme le nôtre. C'est ce qu'a pourtant tenté une nouvelle fois l'autorité publique avec la réforme des plans de pilotage. Gros chantier du Pacte, les plans initient un nouveau modèle de gouvernance : un modèle qui entend mettre l'ensemble des acteurs scolaires en réflexion vis-à-vis de ce que notre système scolaire produit comme résultats et les faire contribuer à son amélioration.

Et alors, ça donne quoi ? nouvelle inflexion intéressante ? Levier de réduction des inégalités scolaires... Ou piège à con idéologique et bureaucratique ?

Cette étude CGé est le fruit d'observations en écoles et d'échanges auprès des principaux acteurs des plans de pilotage (directeurs de zone, délégués aux contrats d'objectifs, enseignants, directions, parents, agents PMS, conseillers). Son intention est d'éclairer le plus possible ce qui s'est jouée pour une série d'écoles embarquées en 2019 dans ce nouveau processus. Il s'agit de donner à voir comment une réforme comme celle-ci s'implante, comment des équipes et professions s'en emparent et lui donnent ou non du sens.

On y trouvera en synthèse (1) le récit détaillé des étapes d'élaboration des plans, (2) une description de plusieurs incidents critiques rencontrés, (3) ainsi que des propositions critiques en vue de faire des plans une œuvre utile qui contribue à la réduction des inégalités scolaires.

PLANS DE PILOTAGE

Essai de réflexivité collective

Étude coordonnée par
Thomas Michiels - 2019