

# TRAVAIL COLLABORATIF ENTRE DIRECTIONS ET MISE EN PLACE D'UNE RÉFORME

**Fabienne Renard\***  
**Jean Castin\***  
**Marc Demeuse\***

*\* Université de Mons  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
Place du Parc 18  
B-7000 Mons*

*Mail :*  
[fabienne.renard@umons.ac.be](mailto:fabienne.renard@umons.ac.be)  
[jean.castin@umons.ac.be](mailto:jean.castin@umons.ac.be)  
[marc.demeuse@umons.ac.be](mailto:marc.demeuse@umons.ac.be)

## 1. Introduction

Fruit d'un intense travail collaboratif entamé en 2015 en Belgique francophone, le Pacte pour un Enseignement d'excellence a pour ambition de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves (Renard et Demeuse, 2017). Cette réforme entend revoir les rapports entre le pouvoir régulateur<sup>1</sup> et les établissements, dans une forme de contractualisation. À partir de septembre 2018, un premier tiers des écoles<sup>2</sup> sont tenues de construire un plan de pilotage visant l'amélioration de l'efficacité et de l'équité du système éducatif.

L'organe de coordination et de représentation des pouvoirs organisateurs<sup>3</sup> d'un réseau subventionné de la Fédération Wallonie-Bruxelles a proposé à ces directions, dès septembre 2017, un processus de travail qui les réunit localement en groupes de directions, appelés « entités », afin de les accompagner dans l'appropriation et la mise en œuvre de cette réforme.

C'est cette forme de travail « collaboratif » que nous avons étudiée afin de mettre en évidence la manière dont elle permettait aux directions de mieux réguler la tension entre le « prescrit » de la réforme et le « réel » de l'école. Nous avons voulu comprendre, à partir du discours des directions impliquées dans l'expérience et de nos observations, en quoi le

---

<sup>1</sup> L'appellation « pouvoir régulateur » est l'appellation retenue en Fédération Bruxelles-Wallonie pour ce qui est désigné ailleurs comme autorité hiérarchique ou administrative tandis que la notion de « pouvoir organisateur » désigne une autorité, propre à un ou plusieurs établissement(s) et qui peut prendre la forme d'une association sans but lucratif ou d'une autorité publique. Le pouvoir régulateur est donc le Parlement, pour ce qui concerne le pouvoir législatif, et le Ministre en charge de l'enseignement obligatoire et l'Administration générale de l'Enseignement, pour ce qui concerne le pouvoir exécutif.

<sup>2</sup> Les écoles ont été réparties en trois tiers. Chaque tiers adoptera la réforme en décalage d'un an. Les écoles d'enseignement fondamental, scolarisant des élèves de 2,5 à 6 ans. Les écoles sont des établissements scolaires, avec un statut identique à celui des établissements d'enseignement secondaire.

<sup>3</sup> Quatre réseaux organisent l'enseignement en Communauté française de Belgique (l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles ou Wallonie-Bruxelles Enseignement, l'enseignement officiel subventionné, l'enseignement libre confessionnel et l'enseignement libre non confessionnel) et les familles ont potentiellement une totale liberté d'inscription dans le réseau de leur choix.

dispositif de formation-accompagnement proposé, caractérisé par de fréquentes rencontres entre directions, influence la manière dont celles-ci se sont approprié cette réforme.

Dans la première partie de ce chapitre nous décrivons le contexte de la réforme, ensuite, nous développons les éléments théoriques retenus avec lesquels nos questions de recherche s'articulent, à savoir la sociologie de la traduction et le concept de collaboration. Dans la troisième partie, la démarche méthodologique à laquelle nous avons eu recours est décrite avant de structurer les principaux résultats en fonction de nos différentes questions de recherche. Nous concluons après avoir présenté quelques limites et perspectives.

## **2. Contexte légal et institutionnel**

### *2.1. Les attentes du pouvoir régulateur*

Une des premières mesures insufflées par le Pacte pour un Enseignement d'excellence, est l'obligation, pour tous les établissements de l'enseignement obligatoire, de rédiger un plan de pilotage. Celui-ci a une durée de six ans et s'articule autour d'objectifs généraux assignés à l'ensemble du système scolaire. Chaque établissement se définit des objectifs spécifiques propres qui résultent de la réalisation, à partir d'indicateurs quantitatifs fournis par l'administration<sup>4</sup>, ou davantage qualitatifs récoltés en interne par l'école<sup>5</sup>, d'un état des lieux et d'un diagnostic permettant à chaque établissement d'identifier ses forces et ses faiblesses. Il contient également un ensemble de stratégies et d'actions à activer pour atteindre les objectifs spécifiques définis par la direction en collaboration avec l'équipe éducative.

Considéré comme le support de la contractualisation entre l'établissement et le pouvoir central, le plan de pilotage est soumis à l'approbation d'un délégué au contrat d'objectifs (DCO<sup>6</sup>) et évalué annuellement par les directions. Après trois et six ans, le DCO procède à une évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs<sup>7</sup> afin d'analyser l'atteinte des objectifs fixés et d'envisager, avec les directions, les régulations à opérer et les perspectives à développer.

Les réseaux d'enseignement, notamment à travers l'action de leurs conseillers pédagogiques, ont proposé aux écoles un processus leur permettant de relever ce défi et, surtout, de mobiliser les enseignants dans ce contexte de réforme<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Le terme « administration » désigne ici l'Administration générale de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Il s'agit d'une synthèse comparative d'éléments statistiques récoltés sur l'école (taux de réussite, de redoublement ...)

<sup>5</sup> Ces indicateurs sont issus des perceptions croisées des différents acteurs de l'établissement (direction, enseignants, élèves, parents d'élèves et membres du pouvoir organisateur) recueillies par des questionnaires.

<sup>6</sup> Membres de l'administration chargés, entre autres, de la procédure de contractualisation des plans de pilotage, du suivi de leur degré de réalisation.

<sup>7</sup> Une fois que le plan de pilotage est approuvé par le DCO il est nommé « délégué au contrat d'objectifs ».

<sup>8</sup> Dans cet article, le terme « réforme » est utilisé pour désigner, de manière large, les nouveaux modes de gouvernance décrétés qui se matérialisent concrètement, au sein des écoles, par l'élaboration et la mise en œuvre des plans de pilotage.

## ***2.2. Du fonctionnement en entité au sein du réseau concerné***

Le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite a instauré le concept d'entité de proximité, désignant un ensemble d'écoles d'une commune ou d'un ensemble de communes, par réseau. En tant qu'organe de concertation, principalement tourné vers la gestion administrative, l'entité constitue un lieu d'échange et de soutien entre les directions des établissements.

En 2017, le réseau avec lequel nous avons travaillé a fait le choix de réunir les directions en entité pour les soutenir dans la construction de leur plan de pilotage. C'était l'occasion de s'appuyer sur le travail collaboratif administratif déjà en place et d'initier une réflexion commune sur le pilotage pédagogique peu présent dans les travaux des directions réunies en entité.

## ***2.3. Du dispositif de formation et d'accompagnement mis en place par le réseau***

Deux auteurs de ce chapitre, dans le cadre de leur fonction de conseillers pédagogiques, ont joué à la fois un rôle d'accompagnateurs/formateurs des directions engagées dans le processus et un rôle de chercheurs en observant la manière dont les directions s'approprièrent la réforme.

Caractérisés par leur posture d'accompagnement, les conseillers pédagogiques sont amenés, dans le contexte des plans de pilotage, à adopter également une posture de formateurs. Paul (2009) précise que le rôle de l'accompagnant en formation consiste à endosser une posture de facilitateur. Les conseillers pédagogiques créent les conditions d'apprentissage et de construction de l'expérience en sollicitant la réflexivité des directions accompagnées (Charlier et Biémar, 2012). Cette posture hybride rejoint néanmoins la posture « classique » du conseiller pédagogique qui consiste à dynamiser la personne accompagnée dans la réalisation de son projet personnel. Selon ces auteurs, la posture d'accompagnement correspond à une relation qui aide l'accompagné à être le maître d'œuvre de son projet, tout en favorisant une forme de soutien à la transformation par l'acquisition de nouvelles manières d'agir et de penser.

Les conseillers pédagogiques du réseau considéré accompagnent les directions des écoles dites du « 1<sup>er</sup> tiers » des plans de pilotage, regroupées en entité. Un de leurs objectifs est de développer une dynamique collective entre les directions d'une même entité. Ce processus s'est matérialisé de différentes manières :

- des rencontres en entité réparties tout au long du processus, précédant les interventions des directions auprès de leur équipe afin de les informer notamment des attentes de l'administration, de réfléchir sur leur leadership, de les outiller pour mobiliser leur équipe, évaluer et réguler les dispositifs mis en œuvre ...
- un séminaire de trois jours de formation aux outils d'animation des journées pédagogiques consacrées au plan de pilotage et enfin,
- des rencontres individuelles avec un conseiller pédagogique pour répondre aux besoins spécifiques de chaque direction.

### 3. Cadre conceptuel et questionnements

Dans un premier temps, nous mettons en lien nos questionnements avec les éléments de la sociologie de la traduction. Ensuite, nous complétons ces clés de lecture en évoquant la collaboration dans un contexte d'innovation.

#### *3.1. La sociologie de la traduction : cadre de référence de notre recherche*

À la fin des années 80, sous l'impulsion de Callon et Latour (1981), une nouvelle école de pensée, appelée « sociologie de la traduction », voit le jour (Walsh et Renaud, 2010). Les travaux de cette école pouvant être appliqués au changement organisationnel, cette approche sociologique nous a d'emblée semblé pertinente dans le cadre de notre recherche.

Un des défis des chefs d'établissement est la gestion et la conduite efficiente du changement. Il s'agit pour eux d'équilibrer la tension entre le terrain qui évolue pas à pas et la réforme qui demande une rupture. Nous avons cherché à comprendre en quoi le dispositif en entité a influencé la manière dont les directions ont géré les tensions liées à la réforme.

La théorie de la traduction permet de décoder et de comprendre la gestion des changements qui ponctuent de manière récurrente la vie d'une organisation (Walsh et Renaud, 2010). Callon, Lhomme et Fleury (1999) indiquent que lors d'un processus d'innovation, on constate que sa diffusion et son appropriation s'opèrent par transformations successives. Se saisir de celles-ci conduit les acteurs à entrer dans des négociations où s'expriment leurs intérêts particuliers. La controverse est nécessaire à l'innovation (Castin, 2007), chaque transformation peut être rejetée si elle est contraire aux intérêts en présence ou bien elle peut être transformée, adaptée, traduite par les acteurs.

Nous nous sommes mis à la recherche de ces transformations successives en décodant la manière dont les directions participaient à l'évolution des représentations des enseignants et comment évoluait leur manière de concevoir leur métier. Ces transformations pouvant indiquer que les acteurs traduisent la réforme et que celle-ci prend forme.

Pour nous y aider, nous avons retenus trois concepts-clés (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 1996 ; De Vaujany, 2009) : les réseaux, les opérations de traduction et l'intéressement. Le choix de ceux-ci résulte d'un aller-retour entre la construction conjointe de notre cadre théorique et l'analyse des entretiens menés.

La sociologie de la traduction met l'accent sur l'innovation en train de se faire et sur la dynamique des réseaux en mettant en évidence l'importance des processus et du jeu des différents acteurs dans l'émergence et la consolidation de l'innovation (Callon, Lhomme et Fleury, 1999). Nous fondant sur le postulat que la collaboration entre directions a contribué à ce qu'elles appréhendent de manière positive la réforme, cela nous invite à chercher en quoi le dispositif de formation-accompagnement a renforcé le réseau entre les directions.

Pour rendre compte de ce processus s'opérant par transformations successives, Fleury, Guingand et L'homme (2000, p.14) mettent en évidence les enchaînements suivants :

1. « Une innovation peut naître et se développer à partir du moment où des acteurs entrent en relation de travail par l'entremise d'objets techniques et /ou symboliques qui opèrent entre eux un premier chaînage. »
2. « Une organisation professionnelle particulière tend alors à se constituer, faisant apparaître un nouveau réseau sociotechnique ». Celui-ci se trame autour d'un laboratoire d'idées, lui-même étayé sur des dispositifs matériels (lieux de réunion, de ressources...) qui relèvent des investissements de forme.
3. « Ce réseau est le creuset dans lequel, sur fond de controverse et de compromis, les acteurs problématisent et installent leur action et leurs objets de travail. »
4. « Tout au long de sa genèse et de son développement, ce réseau professionnel est traversé par des opérations de traduction, qu'en première analyse, on peut appréhender comme un processus plus au moins chaotique de recomposition permanente des projets selon une logique d'accommodation et d'appropriation qui amène les acteurs à aligner leurs intérêts individuels tout en les rattachant à des questions plus larges. C'est dans cette alchimie complexe, où se mêlent le contenant et le contenu, l'action et la réflexion, les objets et les personnes, le pragmatisme et l'idéologie ... que se donne à voir le processus de transfert et de diffusion de l'innovation. »

L'intéressement désigne les stratégies destinées à attacher les différents acteurs au réseau. Le traducteur, ici le directeur, s'emploie notamment à détourner les acteurs d'objectifs concurrentiels et à les faire passer par un point de passage obligé, permettant aux acteurs de s'emparer du problème et de se montrer indispensables à sa résolution (Raybaud-Patin et Lefeuvre, 2018). Selon Walsh et Renaud (2010), l'intéressement est réussi si la définition de la problématisation par les différents acteurs est congruente ; c'est-à-dire si leurs besoins respectifs sont alignés.

Nous avons cherché à mettre en lumière comment le dispositif avait participé d'une part à ce que Callon (1986) nomme l'intéressement des directions et d'autre part comment il a influencé l'intéressement des enseignants à la réforme. Pour ce faire, nous avons étudié comment se sont jouées les opérations de traduction, principalement entre les directions engagées dans le dispositif.

La collaboration entre directions, réunies en entité, ayant joué un rôle dans la manière dont celles-ci ont vécu la mise en place de la réforme, nous allons aborder ce concept dans la partie suivante.

### ***3.2. Du concept de collaboration***

Au cœur des politiques éducatives actuelles, une forte injonction au travail collectif est observée (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009). Rejoignant notamment Tilman et Ouali (2001), nous considérons, dans le cadre de cette recherche, que la collaboration est un mécanisme indispensable pour améliorer les pratiques pédagogiques. Selon les auteurs qui partagent cette conception de la collaboration, elle constitue également un facteur de mobilisation pour améliorer l'environnement socio-éducatif des écoles, le développement

de pratiques collaboratives est ainsi à la base de l'implantation de toute réforme en éducation et favorise le développement professionnel des intervenants scolaires (Dionne, 2003 ; Gather-Thurler et Perrenoud, 2005) en assurant une plus grande efficacité des interventions.

Ainsi, les recherches sur la collaboration entre enseignants abondent et mettent en évidence ses nombreux avantages, que ce soit au niveau du bien-être et de la « survie » dans le métier ou au niveau des élèves et de leurs apprentissages (Tilman et Ouali, 2001 ; Martineau et Portelance, 2007 ; Rosenholtz et Smylie, 1984). En revanche, bien que de récentes contributions (Lator et Garant, 2019) portent sur l'évolution des rôles et des missions des directions, suivant nos observations, la collaboration entre directions d'école dans ce contexte de réforme semble retenir peu l'attention des chercheurs. Nous avons donc cherché à comprendre comment se jouait cette collaboration, quelles formes elle prenait et quels effets elle pouvait avoir sur la manière dont les directions ont géré les tensions liées à la réforme.

#### **4. Démarche méthodologique**

Ainsi, durant deux ans, nous avons rencontré régulièrement trente-huit directions réparties sur trois entités notamment lors de neuf journées en entités consacrées au plan de pilotage, de trois journées de séminaires de formation, d'entretiens individuels et de notre participation aux journées pédagogiques avec quelques équipes. Durant ces rencontres, nous avons consigné nos observations et les verbatims de directions en lien avec notre questionnement. Ces éléments étaient notamment recueillis par écrit lors des temps de débriefing, à l'aide de techniques d'animation visant l'expression de leur vécu, leurs réactions et la manière dont les directions avaient appréhendé le processus à mettre en œuvre.

Pour recueillir un matériau plus élaboré, un peu avant la clôture de la formation-accompagnement, des entretiens compréhensifs ont été menés avec cinq directions, trois femmes et deux hommes, dont l'ancienneté dans la fonction varie de deux ans à treize ans et exerçant dans des établissements aux caractéristiques variées. Cet échantillon peut être qualifié d'échantillon occasionnel au sens de Berthier (2010), le choix des sujets, a en effet été guidé par des contacts privilégiés, facilités par notre parcours professionnel.

L'entretien compréhensif de Kaufmann (1996) est un outil de recueil de données au service de la vérification d'hypothèses a priori, fondé sur la restitution des données brutes, c'est-à-dire les verbatims des sujets. Selon cet auteur, cette démarche de compréhension de la réalité sociale correspond à une méthode de théorisation « pas à pas » au cœur du processus d'objectivation. Il s'agit de construire la théorie dans le va-et-vient entre proximité et distance, accès à l'information et production d'hypothèses, observation et interprétation des faits.

Les entretiens, menés en décembre 2018 et janvier 2019, ont été retranscrits de manière fidèle afin de permettre une analyse de contenu permettant de « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que contient ce document » (Mucchielli, 2006, p. 24) en limitant le recours à l'intuition et à la subjectivité (Bocquillon, Derobertmeasure, Artus et Kozlowski, 2015). Le choix de

ce type d'analyse se justifie par le fait que celui-ci peut être qualifié d'hybride, pouvant s'exercer de manière inductive, en partant du corpus pour générer des thèmes, ou encore de manière déductive en ayant préalablement à l'analyse, identifié les thèmes à repérer.

## 5. Résultats

La présentation des résultats de nos analyses est structurée en fonction des questions de recherche explicitées et mises en lien avec les concepts-clés présentés dans le cadre théorique.

### *5.1 En quoi le dispositif a permis le renforcement du « réseau » entre les directions ?*

Le concept de réseau renvoie à « une forme d'organisation qui relie les éléments hétérogènes, actants humains et non humains, mis en intermédiaire les uns avec les autres par des opérations de traduction » (Mallet, 2009, p. 47). Les propos qui suivent illustrent principalement les changements perçus par les directions à la suite du travail réalisé en entité.

*C'est quelque chose que je n'avais jamais vécu avant et j'étais assez étonnée de cette solidarité entre directions alors que c'est un métier où on est fort seul (D4).*

Ainsi, les directions qui font référence à l'évolution et au renforcement du réseau entre eux laissent entendre que la dynamique créée dans le cadre du dispositif a permis de renforcer les liens qui les unissent autour d'un projet commun, de préoccupations communes, différentes de celles qui les occupent habituellement lors de leurs rencontres.

### *5.2 Comment se sont jouées les opérations de traduction entre les directions ?*

Dans leur discours, les directions mettent en exergue la manière dont elles traduisent la réforme. Leur appropriation de celle-ci s'exprime notamment par un processus de re-problématisation en fonction de l'intérêt des acteurs et du contexte local dans lequel ils s'inscrivent (Raybaud-Patin et Lefeuvre, 2018).

Le processus de travail et les outils proposés par les conseillers pédagogiques sont évoqués par les directions comme facilitateurs et rassurants pour agir avec leurs équipes.

*Tout ça était planifié, c'était clair (D1).*

C'est à partir de ces objets que les directions confrontaient leur manière de penser leurs journées pédagogiques, qu'elles s'inspiraient de leurs discussions pour construire de leur côté comment elles allaient fonctionner avec leur équipe.

*On aurait pu prendre tel quel le travail proposé par les conseillers pédagogiques mais il fallait que chaque école puisse le mettre à sa sauce (D3).*

Les opérations de traduction se sont jouées autour de « bavardages constructifs » (D3), dans des moments d'échanges où les directions ont pris le temps de partager leur vision et

d'expliquer leur contexte spécifique, et aussi de retour dans leurs écoles, seules, où elles « *laissaient mûrir (D3)* ».

C'est donc dans la co-construction de leurs animations, mais aussi dans les retours qu'elles échangeaient sur leur vécu des activités avec leur équipe que les directions ont pu s'approprier et mettre en œuvre cette réforme. Les rétroactions des unes rassuraient, inspiraient ou questionnaient les autres.

*Donner un retour par rapport à son vécu enrichit tout le monde (D3).*

*Mes collègues m'éclairent, soit je me dis que c'est comme cela que je voyais et cela me rassure ; soit que ce n'est pas comme cela et je réfléchis et essaye de me rediriger, car je ne vois pas clair, je prends mon téléphone et je leur dis que je n'ai pas compris (D5).*

Les propos des directions interrogées témoignent de nombreux allers-retours entre des discussions et des temps de préparation seul ou en sous-groupes. Ces différents moments, qui s'échelonnaient dans le temps, permettaient aux directions d'entendre les éléments de controverse de leurs collègues et de les mettre en lien avec leur contexte spécifique. Elles ont ainsi pu, chacune, construire, pas à pas, un dispositif d'intervention propre qui développait des objectifs dont ils avaient une compréhension commune à la suite de leurs nombreuses discussions. L'aboutissement de ces controverses que nous pouvons qualifier de professionnelles (Garant et Castin, 2007) nous paraît avoir favorisé une compréhension commune du sens de la réforme et des objectifs à développer en équipe. Au sortir des journées de travail en entité, ces directions se disaient rassurées et mieux armées pour aller à la rencontre de leur équipe.

Les transformations successives de leur compréhension de la réforme, concrétisée par les modifications apportées au processus initial montrent la manière dont les directions ont « re-problématisé » la mise en œuvre de la réforme. Nous avons ainsi été témoins de la capacité des directions, au moment de formaliser le diagnostic de leur établissement, à inciter leurs équipes éducatives à procéder à l'analyse d'autres données, à recueillir des indicateurs pouvant confirmer ou compléter l'état des lieux réalisé, alors que cela ne faisait pas partie du processus proposé.

### **5.3 En quoi la manière de concevoir leur métier de direction a-t-elle évolué ?**

« Faisant l'innovation à leur main, les acteurs en modifient en partie l'orthodoxie d'origine et en même temps, ils sont eux-mêmes transformés par elle dans leur pratique et leurs représentations. » En référence à ces propos de Cros (2004, p. 66), une direction a évoqué les changements survenus dans la représentation qu'elle a de son rôle de « pilote pédagogique » et de ses missions. Une autre s'est découverte une autre priorité.

*C'est une prise de conscience que mes priorités devaient être ailleurs, mais bouffé par la réalité de terrain ..., je ne prends pas le temps d'être un directeur..., donc si quelque chose va changer dans mon rôle de directeur, ça doit être absolument ça (D3).*

*Ma mission : avoir une vision à long terme de mon école et la connaître en profondeur (D1).*



Les directions ont pris en charge l'animation des 4 journées de formation et la plupart se sont découvert un nouveau rôle.

*Je ne me suis pas senti formateur mais animateur. Mon rôle était de leur permettre d'ouvrir les yeux sur leurs propres pratiques, sur les fonctionnements et les dysfonctionnements de l'école (D3).*

Beaucoup redoutaient ces journées mais finalement ont apprécié les mener.

*Ça m'a donné un coup de pied aux fesses par rapport à tout ce qui était animations, journées pédagogiques avec lesquelles je n'étais pas du tout à l'aise et aussi je n'ai pas eu le choix et j'ai animé toute la journée et j'ai pris du plaisir à le faire (D4).*

Quelques directions ont constaté que leur changement de posture avait entraîné la responsabilisation de leur équipe et un changement dans l'implication de leurs enseignants.

*(...) on arrive vraiment à avoir ce côté plan de pilotage en École avec un grand É et pas seulement la direction qui mène la chose, qui mène la barre toute seule et l'équipe qui exécute c'est vraiment un travail où on est tous ensemble pour la même chose, il y a ce leadership partagé qui est là, les responsabilités de chacun qui sont mises en cause (D4).*

Chacun a pu ainsi trouver un rôle actif dans la construction du plan de pilotage. Le dispositif développé par les conseillers pédagogiques a permis aux directions de se transformer pas à pas dans leur rôle en découvrant comment habiter leur leadership pédagogique<sup>9</sup>. En cascade, cela a permis l'enrôlement des enseignants dans le processus.

#### **5.4 Comment les directions ont-elles participé à l'évolution des représentations des enseignants sur la réforme ?**

L'animation des journées de formation par les directions a influencé la manière dont les équipes se sont positionnées dans le processus.

*Plus les acteurs locaux sont impliqués dans le processus de mise en œuvre, plus élevé est l'usage des résultats à des fins de pilotage et d'amélioration. À l'inverse, moins ils sont impliqués, plus ils ont le sentiment que cette politique est source de pression ou de contrainte et ont tendance à adopter des attitudes de doute, sinon de résistance. (Kamanzi 2015, p. 143)*

---

<sup>9</sup> Le concept de leadership pédagogique traduit celui de *leadership for learning* évoqué dans le chapitre de Laetitia Progin du présent ouvrage.

L' enrôlement a eu lieu principalement dans le cadre de la mise en place d' un Comité de soutien au Plan de Pilotage (CoPP).

*Un CoPP, ça peut être vraiment un soutien pour moi, pour travailler et avancer, et s' assurer que ce qu' on va décider ensemble est réellement mis en place (D2).*

Selon Raybaud-Patin et Lefeuvre (2018), ces attributions de rôles contribuent à favoriser la construction du sens et de l' intérêt pour la production du réseau. L' enrôlement peut ainsi s' appuyer sur des acteurs-relais qui deviennent des représentants ou porte-parole des autres acteurs concernés. L' enrôlement s' est également manifesté à travers le rôle que certains enseignants ont accepté d' endosser dans le cadre de l' animation des journées pédagogiques.

*Lors des journées pédagogiques... des instits ont été d' accord de s' investir davantage dans le plan pilotage en suivant spontanément une journée (de formation supplémentaire) pour animer des outils (D4).*

Nous avons constaté que les directions ont mobilisé beaucoup d' énergie pour déconstruire les représentations des enseignants, les rassurer et les mobiliser quant à l' opportunité que cette réforme constitue pour leur école. Leurs propos témoignent ainsi des modifications qu' ils ont constatées quant aux représentations des enseignants au sujet de la réforme.

*Au départ, certains enseignants étaient même plus inquiets que moi et sont revenus vers moi en me posant des questions (D1).*

*C' était très flou, ça ne leur parlait pas beaucoup, ils ont fait vraiment le parallèle avec le projet d' établissement (D3).*

*(...) ça partait dans du très positif, on est content, on va pouvoir faire bouger les choses ou dans du très négatif, qu' est-ce qu' on va encore nous demander de faire ? On va devoir encore s' impliquer plus (...) Et maintenant, quand je vois comment les enseignants réagissent, ils veulent vraiment avancer, même un peu trop vite, il faut les conscientiser sur le fait qu' on a le temps (D2).*

Ces propos témoignent d' une évolution : des enseignants qui, au départ, subissent la réforme, selon une logique « top-down », construisent du sens au fur et à mesure des rencontres et s' impliquent petit à petit comme acteurs. De surcroît, pour les enseignants qui ont fait le pas de s' engager dans les comités de pilotage mis en place dans certains établissements, nous n' avons, en deux ans, constaté aucun abandon. Quand nous les rencontrons lors de nos interventions dans les écoles, certains ont déclaré que le processus vécu avait facilité la manière dont ils analysent leur métier et leurs pratiques.

Un des enjeux du dispositif de formation était d' amener les enseignants à prendre du recul par rapport à leurs pratiques. Les directions, du fait de leur positionnement comme animateurs, garants d' un processus et non d' une vérité à accomplir, ont pu amener les acteurs à regarder leur propre fonctionnement, à analyser leur activité, à la relier aux effets observés sur le terrain, à la comprendre avant d' envisager des pistes de régulations. Les

directions ont ainsi équilibré la tension dialectique « action/réflexion » en animant ce temps d'auto-analyse considérée par Castin, Timmermans, Dejean et Charlier (2011) comme favorisant une dynamique de changement.

Des directions ont adapté le dispositif proposé en fonction des enjeux spécifiques de leur établissement ou encore aux objectifs, parfois individuels, des enseignants. Mahil et Tremblay (2015) suggèrent, pour appuyer l'innovation lors de l'étape de « construction du problème », que l'acteur central définisse pour les autres acteurs des identités et des intérêts qui sont cohérents avec ses propres intérêts, tout en déterminant un point de passage obligé, c'est-à-dire une situation qui doit avoir lieu pour que tous les acteurs satisfassent les intérêts qui leur sont attribués.

*C'est en croisant les avis de chacun qu'on (l'équipe) est arrivé à se rendre compte de certaines réalités. C'est en discutant, débattant qu'on arrive à trouver un consensus (D2). (...) il y a des choses que j'ai changées pour l'adapter à l'équipe, à l'école, notre culture, notre vécu pour pas ce que ce soit redondant pour l'équipe (D4).*

### **5.5 Comment le dispositif a-t-il participé à l'intéressement des directions et des enseignants à la réforme ?**

Selon Callon (1986), cité par Raybaud-Patin et Lefevre (2018, p.70), intéresser, c'est « se placer entre, s'interposer ». Pour créer des alliances autour d'une problématique commune, il est nécessaire de détourner les acteurs d'objectifs, d'intérêts qui seraient en compétition avec ceux de la problématique.

La participation régulière des directions lors des rencontres proposées montre que le dispositif de formation-accompagnement, pourtant assez long, a continué à les intéresser. Elles étaient tenues par l'échéance de remise de leur plan de pilotage, mais auraient pu continuer à le construire seules et ne plus fréquenter les rencontres en entité d'autant que des accompagnements individuels étaient proposés. Les directions témoignent de la dynamique rencontrée en entité :

*Les rencontres entre directions sont comme une bouffée d'oxygène, on remet de l'ordre dans ses idées, on s'arme à nouveau (D5).*

*C'est une force d'être ensemble sur le même bateau avec des équipes différentes (D3).*

Nous avons également pu constater une sorte d'émulation entre directions.

*Si d'autres ont pu dégager du temps, il n'y a pas de raison que moi je n'y arrive pas (D5).*

De plus, nous faisons l'hypothèse que la régularité des rencontres, environ une par mois, combinée avec la possibilité d'un accompagnement individuel supplémentaire, a permis à

la fois de développer une dynamique collective en répondant aux questionnements individuels.

Dans une entité, cette activité d'intéressement s'est, au départ, matérialisée lors d'un temps d'information mené conjointement par les onze directions auprès de l'ensemble des enseignants.

*Donc il a fallu vraiment contextualiser un maximum et c'est pour ça qu'on a regroupé tous les enseignants et on les a informés sur le pourquoi, le comment d'un plan de pilotage (D1).*

Une autre direction s'appuie sur « la recherche » pour légitimer auprès de ses enseignants la réforme :

*(...) d'avoir des références fiables à transmettre aux enseignants et dire ce n'est pas qu'une élucubration de la direction ou du ministère. C'est parce qu'il y a quand même des recherches qui prouvent qu'il y a quand même des personnes qui sont extérieures au monde de l'enseignement qui font des constats et qui vont tous dans le même sens (D2).*

Certaines directions ont également mis en avant l'exemplarité dont elles ont fait preuve face aux enseignants, considérant que la conviction dont elles témoignent peut influencer la manière dont les enseignants acceptent et légitiment la réforme.

*Sans y croire soi-même, je pense qu'on ne peut pas amener nos équipes à y croire et donc le fait d'arriver de manière très positive, de montrer ce montage qui est aussi très positif (D2).*

## **5.6 Quelles formes de collaboration se sont construites entre les directions ?**

Les formes de collaboration évoquées sont assez variables selon les entités auxquelles les directions appartiennent. Ainsi, certaines d'entre elles ont mis en place des formes de collaboration davantage tournées vers l'échange d'informations, d'outils ou encore de soutien, grâce à des moyens technologiques divers (Whatsapp, Dropbox, mails).

*(...) de mettre en place un système de communication digne de ce nom, moderne, comme WhatsApp, d'avoir partagé un dossier sur la Dropbox ..., on a partagé nos ressources, c'était très concret (D3).*

*On va proposer son travail pour la relecture des collègues. Ou simplement comme source de départ pour sa propre journée de formation, c'est offert (D5).*

Tandis que, pour une autre, il s'agit davantage d'une présence physique permettant un soutien en termes d'animation des journées de formation<sup>10</sup> au sein des écoles.

*(...) entre directions, on s'est associées et on a proposé d'aller animer des outils dans les autres écoles, on a également organisé une journée où les enseignants qui faisaient partie du Comité de soutien au Plan de Pilotage ou qui étaient volontaires, ont été formés par les directions de l'entité (D4).*

De manière unanime, les directions interrogées évoquent le fait que leur collaboration, facilitée par leur regroupement en entité et accompagnée par les conseillers pédagogiques, leur a permis de se soutenir, de s'encourager et de se motiver.

*On connaît tous un moment de faiblesse ou au contraire, on connaît des succès et donc on peut les partager (...). Non, c'est toujours bien de s'épauler, de voir qu'on n'est pas seul dans cet objectif (D3).*

*Pouvoir recréer ces liens et échanger lorsqu'on se sentait parfois démuni, nous soutenir pour entamer nos journées de formation donc c'est une force oui, de retrouver les personnes qui font partie du même univers (D5).*

Des solidarités ont été suscitées par l'intérêt porté aux collègues embarqués dans la même aventure. Ils se sont nourris du partage de ressources, d'échanges de point de vue quant à la manière de mener leurs journées en école, tant au niveau de la logistique qu'au niveau de leur posture de directeur.

*Les points de vue ne sont pas toujours pareils, mais il fallait qu'il y ait un élément qui nous rassemble, c'est le plan de pilotage. On a tous été confrontés à ça, du coup on a pu exprimer nos craintes et avancer ensemble (D3).*

*Le fait de faire partie d'un groupe qui va réaliser le travail, tu sais que ta tâche va être facilitée, tu ne vas pas devoir imaginer tout de A à Z (D5).*

Les directions témoignaient régulièrement des bénéfices qu'elles ont à se rencontrer et à travailler ensemble et de l'effet apaisant et inspirant de se sentir « sur le même bateau » pour négocier cette réforme.

## **6. Discussion et perspectives**

Bien que notre analyse ne porte pas, au départ, sur cet aspect, notre recherche laisse entrevoir des éléments intéressants touchant au leadership des directions interrogées. Ainsi, certains éléments de leur discours renvoient à une évolution de leur leadership, entendu

---

<sup>10</sup> Dans ce chapitre, nous utilisons les termes « journées de formation » ou « journées en école » pour désigner les journées de formation collectives obligatoires menées par les directions dans le cadre de l'élaboration du plan de pilotage.

comme « une influence exercée par certains acteurs sur d'autres acteurs afin d'atteindre des objectifs fixés pour une organisation » (Garant et Letor, 2014 ; citées par Tutak, Demeuse et Artus, 2015, p. 109). Le leadership, en tant que relais entre les politiques publiques et les pratiques éducatives, peut en effet constituer, selon Endrizzi et Thibert (2012), un maillon essentiel de la mise en œuvre des réformes.

De surcroît, le fait que le dispositif proposé ait abouti à la mise en place de CoPP au sein des établissements scolaires, pourrait amener une réflexion sur le leadership partagé, tel qu'il est préconisé par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Ainsi, selon Pont, Nusche et Moorman (2008), le pouvoir de diriger n'est pas le fait d'une seule personne mais peut être réparti entre plusieurs personnes au sein de l'école et en dehors de celle-ci. Le *shared leadership*, ou pouvoir partagé, est ainsi défini comme étant un processus dynamique qui vise à favoriser la participation, voire l'*empowerment*, envisagé comme l'élargissement du pouvoir d'action et du renforcement de la prise sur la réalité de leur travail par les personnels concernés.

Parmi les limites pouvant être attribuées à cette recherche, nous relevons le fait qu'elle peut donner l'impression que le dispositif proposé aux directions a été vécu par tous de manière très positive. Or, une difficulté rencontrée par certaines directions touche justement à ce dispositif en entité, notamment quand il s'agissait de considérer les spécificités de leur établissement ou de traiter les données propres et confidentielles aux écoles. Bien que reconnaissant la richesse de ces temps de travail, d'autres directions disent s'être senties en difficulté face aux besoins très différents des collègues au sein d'une même entité. Le sentiment de « perdre du temps » lorsqu'un besoin qui n'était pas le leur était abordé a néanmoins été compensé par leur perception qu'ils font partie d'un groupe et que cela « faisait partie du jeu ».

## **Conclusion**

Par cette recherche, nous avons tenté de comprendre, dans le cadre de la réforme qui touche actuellement le système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles et à travers le prisme de la sociologie de la traduction, en quoi un dispositif de formation-accompagnement regroupant des directions dans une dynamique collaborative pouvait influencer la manière dont elles s'appropriaient cette réforme et, par écho, participer à l'appropriation de celle-ci par les enseignants.

En réponse à ce questionnaire et à travers ce que les directions ont déclaré, nous avons appréhendé des éléments qui indiquent que ce dispositif a permis aux directions de traduire la réforme et de gérer les tensions induites par celle-ci. S'intéressant au concept de conciliation entre les pressions internes et externes dans un contexte de gouvernance axée sur les résultats, Spillane, Diamond, Burch, Hallette, Jita, et Zoltners (2002) cités par Lapointe et Brassard (2019) postulent qu'en raison de leurs croyances et de leurs

expériences, les directions et les enseignants ne sont pas des récepteurs passifs de ces politiques. Pour se les approprier, ils doivent « négocier le sens de ces logiques pour leur travail ». La tâche des directions consiste donc principalement à amener les enseignants à reconnaître la légitimité de ces politiques, c'est-à-dire à leur donner un sens ou une signification (Lapointe et Brassard, 2018). Dans cette perspective, notre recherche a mis en lumière l'évolution des représentations des enseignants et des directions à l'égard de la réforme mais surtout la capacité de ces dernières à traduire celle-ci, c'est-à-dire à la transformer, à l'adapter à l'aligner aux enjeux des acteurs concernés.

Unanimement, même si certaines directions évoquent des difficultés en lien avec la dynamique proposée, elles déclarent que la dynamique collaborative a constitué un levier dans leur appropriation et leur capacité de mise en œuvre de la réforme. Les effets de cette collaboration, de l'ordre du soutien et de la solidarité par rapport à la gestion pratique des journées pédagogiques, les ont aidées à développer des stratégies permettant de mobiliser les enseignants et ont participé à l'évolution de leur posture de directeur.

Les directions disent avoir bénéficié d'un cadre et d'outils, inscrits dans un processus structuré, mais conçus de manière à pouvoir être adaptés aux spécificités de chaque école. Dans cette perspective, les opérations de traduction qui se sont jouées, notamment dans le but de (re)problématiser la réforme et ses implications sur le terrain, semblent avoir facilité l'appropriation de celle-ci d'abord par les directions et, par la suite, par les enseignants.

Le réseau entre les directions semble également avoir évolué grâce à la dynamique collaborative proposée. Ainsi, les directions interrogées indiquent qu'elles sont passées d'une logique administrative à une logique d'échange et de co-construction des processus mis en œuvre avec leur équipe. L'évolution de ce maillage semble également toucher les relations interpersonnelles, le défi auquel elles ont été confrontées les ayant amenées à se (re)découvrir et à identifier les forces et les faiblesses de chacun.

Notre analyse révèle également des éléments intéressants relatifs à la perception des directions quant à l'évolution de leur rôle, notamment le passage, déclaré par certaines d'entre elles, d'une fonction axée sur la gestion administrative et logistique de l'école à une fonction d'animation qui semble transformer leur rapport au métier. Malgré de nombreuses craintes concernant leur capacité ou encore leur légitimité à mener ce dispositif devant leurs équipes, certaines directions déclarent avoir pris conscience de leur nouveau rôle mais aussi avoir éprouvé du plaisir à occuper une posture différente et de la satisfaction de constater que leur travail a permis de mobiliser les équipes malgré les résistances observées dans certaines écoles.

Au moment où cette recherche a été menée, les établissements « du 1er tiers » étaient en phase de rédaction de leur plan de pilotage, la mise en œuvre du contrat d'objectifs étant prévue à partir du 1er septembre 2019. A travers cette recherche, malgré ses limites, nous

avons découvert que les directions interrogées ne semblent pas mises en tension par ces nouveaux modes de gouvernance orientés vers une gestion par les résultats. En effet, malgré ce changement de paradigme pourtant important, les directions semblent davantage préoccupées par leur capacité à mobiliser leurs équipes que par la focalisation sur les résultats. En référence à la sociologie de la traduction, laissant entrevoir que notre recherche indique une irréversibilité de l'action (Callon, 1999), renvoyant au principe de consolidation de l'innovation, nous devons à présent tenter de comprendre en quoi l'évolution de leur rôle tel que les directions le perçoivent a de l'effet sur la mise en œuvre du plan de pilotage et sur les résultats obtenus.

## Bibliographie

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution du décret du 13 septembre 2018 déterminant la première cohorte des établissements scolaires devant établir un plan de pilotage en vue de la conclusion d'un contrat d'objectifs (2018). *Moniteur Belge*, 15 janvier 2019, p. 45825.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Le Seuil.

Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales-4e éd. : Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Hachette.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., Artus, F. et Kozlowski, D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants : que nous disent les commentaires écrits des étudiants. Evaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1, 93-117.

Callon, M. (1991). Réseaux technico-économiques et irréversibilité. In R. Boyer, B. Chavance, O. Godard (Eds.), *Figures de l'irréversibilité en économie* (pp. 195-230). Paris : Edition de l'EHESS.

Callon, M. (1986). La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique*, 36, 169-207.

Callon, M. et Latour, B. (1981). Unscrewing the Big Leviathan : how actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so. In K. D. Knorr-Cetina and A. V. Cicourel (Eds.), *Advances in Social Theory and Methodology : Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies* (pp. 277-303). Boston, Mass, Routledge and Kegan Paul.

Callon, M., Lhomme, R. et Fleury J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et Formation*, 31, 113-126.

Castin, J. (2007). Le rôle de la controverse dans le transfert de l'innovation. *InDirect : les clés de la gestion scolaire*. Waterloo : Wolters Plantyn.

Castin, J., Timmermans, P., Dejean, K., et Charlier, E. (2011). Mobiliser les acteurs d'établissements secondaires dans le développement d'une dynamique de changement. Mise en évidence de conditions participant au développement d'une auto-analyse de leur fonctionnement. *Travail et Apprentissages*, 8. Editions Raison et Passions.



- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». In J.-P. Bronckart (Ed.), *Transformer l'école* (pp. 59-78). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- De Vaujany, F.-X. (2009). *Les grandes approches du système d'information*. Paris : Hermès sciences.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat, Montréal, UQAM.
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 73.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. (1997). M.B. 23-09-1997.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite*. (1995). M.B.17-08-1995.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Décret du 02 février 2007 fixant le statut des directeurs*. (2007). M.B. 15-05-2007.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Décret du 04 février 2016 portant diverses dispositions en matière d'enseignement*. (2016). M.B. 22-02-2016.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Avis n°3 du Groupe Central du Pacte pour un Enseignement d'Excellence du 07 mars 2017. En ligne : [http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/08/PACTE-Avis3\\_versionfinale.pdf](http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2015/08/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf).
- Fleury J., Guingand, G. et Lhomme R. (2000). Réseau et innovation. Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. *Recherche et formation*, 34, 11-28.
- Garant, M. et Castin, J. (2007). Le pilotage de pratiques pédagogiques innovantes au-delà du cycle : place des savoirs d'action et de la controverse dans le développement professionnel d'enseignants. Dans : Françoise Cros éd., *L'agir innovationnel : Entre créativité et formation* (pp. 103-119). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Gather-Thurler, M. et Perrenoud, P. (2005). Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et formation*, 49, 91-105.
- Kamanzi, P. C. (2015). Maroy, C. (sous la dir.) (2013). L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par résultats. Bruxelles, Belgique : De Boeck. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 141-145.
- Kaufmann, J. C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lapointe, P. et Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46(1), 162-178.

Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Laroche, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, (1), 59-77.

Letor, C. et Garant, M. (2019). En Belgique francophone, le jeu s'anime en milieu de terrain : directions et cadres intermédiaires dans la mise en œuvre du Pacte pour un Enseignement d'excellence. In L. Progin, R. Etienne et G. Pelletier (Eds.), *Diriger un établissement scolaire. Tensions ressources et développement* (pp. 29-46). Bruxelles : De Boeck.

Mahil, A. et Tremblay, D.-G. (2015). Théorie de l'acteur réseau. In Bouchard, F., Doray, P. et Prud'homme, J. (Eds.). *Sciences, technologies et sociétés de A à Z* (pp. 234–237). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Mallet, C. (2009). *Entre traduction et négociation : comment se construit le sens des groupwares en contexte organisationnel ?* Thèse de doctorat. Metz : Université Paul Verlaine.

Martineau, S. et Portelance, L. (2007). Représentation de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. *Communication prononcée à l'UQTR dans le cadre des "Lundis Interdis"(ciplinaires)*.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-Les-Moulineaux : ESF (9ème édition).

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.

Pont, B., Nusche D., et Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership : Vol 1 Policy and Practice*. OECD publishing.

Renard, F. et Demeuse, M. (2017). *Du Contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers le plan de pilotage*. Working papers de l'INAS (Université de Mons).

Raybaud-Patin, N. et Lefevre, G. (2018). Les stratégies mobilisées par les chefs d'établissement pour traduire la réforme du collège et créer du changement au sein de leur établissement. In E. Brossais et G. Lefevre (Éds), *L'appropriation de la prescription en éducation* (pp. 77-89). Toulouse : Octarès.

Rosenholtz, S. J. et Smylie, M. A. (1984). Teacher compensation and career ladders. *Elementary school journal*, 85(2), 149-166.

Tilman, F. et Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire : lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Walsh, I. et Renaud, A. (2010). La théorie de la traduction revisitée ou la conduite du changement traduit. Application à un cas de fusion-acquisition nécessitant un changement de Système d'Information. *Management et Avenir*, 39(9), 283-302.

## Liste des sigles

CoPP	Comité de soutien au Plan de Pilotage
DCO	Délégué au Contrat d'Objectifs.
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles