

---

# Métier émergent et construction identitaire

## Construction identitaire dans le regard de l'Autre : Le cas des Délégués au Contrats d'Objectifs en Fédération Wallonie – Bruxelles

**Sandrine Biémar & Gaëtan Botty**

*Université de Namur (UNamur)*  
*61, rue de Bruxelles*  
*5000 Namur*  
*sandrine.biemar@unamur.be*  
*gaetan.botty@unamur.be*

---

RÉSUMÉ. *Dans le but de renforcer la qualité de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique, une nouvelle politique de gouvernance des établissements scolaires est mise en place. Elle prend appui sur la rédaction de plans de pilotage : les établissements y définissent leurs objectifs d'amélioration en regard d'une analyse fine de leur contexte. Afin d'assurer le suivi de ces plans, un nouveau corps de professionnels a vu le jour, les « Délégués au Contrat d'Objectifs » (D.C.O.). Ils assurent le lien entre le ministère de l'éducation et les écoles. Ce nouveau corps de professionnels vit des remaniements identitaires importants tout en développant des compétences nouvelles dans un temps très court. Notre contribution vise à explorer comment ces acteurs s'inscrivent dans une trajectoire professionnelle inédite au sein d'un système scolaire en changement (Boudergat, 2015). Notre attention portera sur leur processus de construction identitaire inscrit dans la relation à l'autre (Donnay et Charlier, 2008), et notamment par rapport à l'identité que des directions des établissements scolaires leur attribuent (Bajoit, 2003). Enfin, nous prendrons appui sur ces constats pour envisager les leviers d'accompagnement en formation des professionnels inscrits dans des métiers émergents.*

MOTS-CLÉS : *Identité professionnelle, tensions identitaires, remaniements identitaires, professionnalisation, nouveau métier, identité professionnelle collective, accompagnement, dispositif de formation.*

---

## 1. Introduction et contexte

Depuis 2017, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B.), partie francophone de la Belgique, vit de profondes réformes de son système éducatif. Le Pacte Pour un Enseignement d'Excellence (P.P.E.E.), vaste plan de refonte structurel, organisationnel et systémique, est mis en place dans le but de renforcer la qualité de l'enseignement au regard de sept objectifs d'amélioration du système éducatif (O.A.S.E.) :

- Améliorer significativement les savoirs et compétences des élèves.
- Augmenter la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur.
- Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socioéconomique.
- Réduire progressivement le redoublement et le décrochage.
- Réduire les changements d'école au sein du tronc commun.
- Augmenter progressivement l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.
- Accroître les indices du bien-être à l'école et de l'amélioration du climat scolaire.

La mise en place de dix-huit chantiers constitue les piliers centraux de cette réforme. Parmi ceux-ci, le chantier n°6 vise à déployer un cadre de pilotage inédit. Ce dernier implique un nouveau mode de gouvernance fondé sur le paradigme de la reddition des comptes (Maroy et Voisin, 2014) qui se traduit par la mise en place d'un pilotage des établissements scolaires outillé et d'une gouvernance centralisée par le ministère de l'éducation de la FW-B. Précédemment, les écoles étaient soumises à l'obligation de rédiger un projet d'établissement dont le contenu et la mise en œuvre ne faisaient pas l'objet de contrôle de la part du ministère. Dans ce nouveau contexte, la régulation des pratiques locales de chaque établissement scolaire s'inscrit dans une visée plus globale du ministère de l'éducation d'atteinte de résultats pour l'ensemble du système éducatif sur la base d'indicateurs définis au sein d'un décret « Pilotage »<sup>1</sup>.

La nouvelle gouvernance de ces établissements initiée au sein du P.P.E.E. est donc fondée sur l'autonomisation et la responsabilisation des équipes éducatives. Concrètement, les pouvoirs organisateurs et les directions de chaque école, doivent rédiger un plan de pilotage avec leurs équipes d'enseignants en concertation avec les partenaires sociaux y compris les élèves et leurs parents. Comme le précise la circulaire 7434 (AGE, 2020), *le plan de pilotage est élaboré par l'école dans le cadre d'une dynamique collective mise en place au sein de l'équipe pédagogique et éducative*. Conçu sur la base d'un diagnostic préalable de l'établissement réalisé par l'équipe au départ d'éléments quantitatifs et qualitatifs, *les équipes construisent les solutions qui leur paraissent les plus adéquates eu égard à leur situation et proposent elles-mêmes les stratégies à définir pour rencontrer les objectifs spécifiques qu'elles se fixent*. Concrètement, *le plan de pilotage décline les objectifs spécifiques que l'école se propose de mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'amélioration du système éducatif*.

Via cette démarche, la régulation des pratiques locales veut contribuer à l'atteinte des objectifs d'amélioration, à l'échelle de la FW-B., en regard des sept O.A.S.E. du système éducatif. La mise en œuvre de ce nouveau pilotage est planifiée avec une progressivité temporelle initialement de 3 ans, la crise sanitaire ayant quelque peu bousculé cet agenda. Chaque année, un tiers des établissements scolaires entre dans le processus, soit plus ou moins 900 écoles, ce qui permet l'arrivée des plans de pilotage à un rythme de traitement raisonnable par l'administration. Le premier tiers des écoles était volontaire tandis que les deux autres ont été définis selon une procédure négociée avec les fédérations de pouvoirs organisateurs.

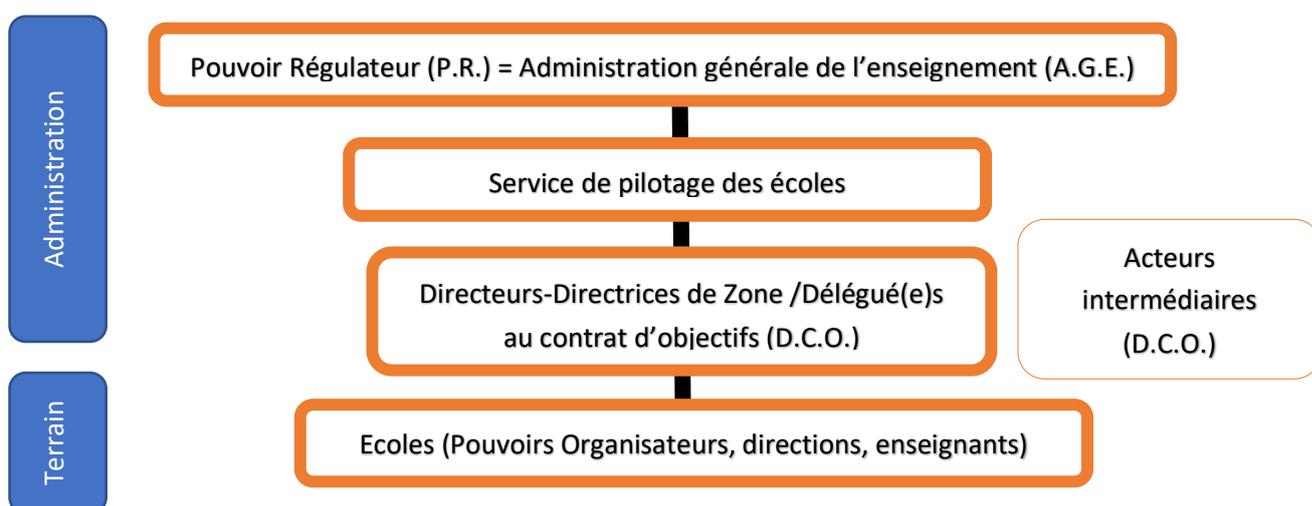
Dans ce nouveau cadre de pilotage, les missions des directions d'établissement scolaire se voient élargies pour intégrer la prise en charge du plan de pilotage, de sa conception à son évaluation en passant par sa mise en œuvre et sa régulation tandis que des moyens humains sont alloués. En effet, pour valider ces plans, un nouveau corps de professionnels a été créé au sein de l'administration : les Délégué(e)s au Contrat d'Objectifs (DCO). Ces acteurs intermédiaires, positionnés entre les enseignants et le ministère de l'éducation, sont chargés de soutenir la mise en place de la réforme. Regroupés en 10 zones géographiques, chacune gérée par un Directeur ou une Directrice de Zone (DZ), ils analysent et s'assurent de l'adéquation entre les objectifs spécifiques de chaque établissement et les O.A.S.E, ainsi que de la conformité des actions des équipes par rapport à la procédure de réalisation du plan de pilotage définie dans les prescrits légaux.

L'analyse des plans de pilotage par les D.C.O. doit idéalement aboutir à une contractualisation d'une durée de six années entre le ministère de l'éducation et l'établissement scolaire. En cas de non-adéquation ou de non-

<sup>1</sup> 13 septembre 2018 – décret Pilotage

conformité des plans, les D.C.O. assortissent leurs commentaires de recommandations pour permettre aux écoles d'améliorer leur plan et ainsi aboutir à une contractualisation.

Dans ce cadre, les D.C.O. se rendent dans les écoles pour analyser, évaluer et valider les plans de pilotage. Ils questionnent les directions et leur équipe sur le contenu du plan et le processus mené pour le réaliser afin d'alimenter et étayer leur analyse en regard des réalités de terrain. Une fois le plan de pilotage contractualisé, il prend le nom de Contrat d'objectifs et fait l'objet d'une évaluation à mi-parcours au bout de trois ans et d'une évaluation finale au bout de six ans, au terme desquels un nouveau plan sera défini. Chacune de ces évaluations est menée par le D.C.O.



**Figure 1.** La place du D.C.O. en tant qu'acteur intermédiaire dans le système éducatif

Même si les différents groupes d'acteurs de cette réforme sont engagés dans un travail identitaire qui leur est propre (transformation pour les directions, élaboration d'une identité inédite pour les D.C.O.), nous porterons un regard spécifique sur celui des D.C.O., impliqués dans un métier émergent. Majoritairement issus du milieu de l'enseignement, les D.C.O. expérimentent une nouvelle fonction définie dans le décret portant sur la création du Service général de pilotage des écoles<sup>2</sup>. Ils en dressent les contours au fur et à mesure des actions menées au sein de leur groupe d'appartenance de D.C.O. et des rencontres avec les équipes éducatives dont les directions. Ainsi, leur identité professionnelle en construction se définit progressivement au fur et à mesure des rencontres avec des collègues et les autres professionnels de l'éducation.

Dans la suite de cette contribution, nous balisons la problématique qui nous occupe ainsi que les objectifs de recherche qui ont piloté nos recueils de données. Le cadre conceptuel et la méthodologie sont explicités en étant suivis de la présentation des résultats. L'article se clôture autour d'une discussion et d'une conclusion qui tentent de tracer quelques perspectives destinées à accompagner le processus de construction identitaire dans un contexte institutionnel en changement.

## 2. Problématique

Le nouveau corps des D.C.O. vit des remaniements identitaires importants tout en développant des compétences nouvelles dans un temps très court. Une formation leur est imposée parallèlement à leur prise de fonction dont un des enjeux est de soutenir la construction d'une identité professionnelle personnelle et collective, fondement de la constitution d'un corps de professionnels agissant avec cohérence et unité.

Le contexte actuel de la FW-B offre un terrain particulièrement inédit pour observer comment des acteurs inscrits dans un nouveau métier évoluent, définissent leurs spécificités en regard des missions qui leur sont assignées par l'administration via des décrets et la manière dont ils sont perçus par d'autres acteurs, les directions

<sup>2</sup> Décret portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs - D. 13-09-2018 M.B. 09-10-2018

notamment, qu'ils sont amenés à rencontrer à plusieurs reprises au cours du processus d'analyse et d'évaluation des plans de pilotage.

Nos questionnements portent sur cette construction identitaire inédite inscrite dans un cadre prescrit défini et dans des relations avec d'autres professionnels. Comment se situent ces D.C.O. par rapport au cadre décretaal définissant leur mission initiale ? Comment construisent-ils leur identité professionnelle personnellement et plus précisément, à travers le regard que leur porte des directions d'établissement scolaire ? Quelles tensions identitaires vivent-ils et comment parviennent-ils à les dépasser ?

Cette contribution à visée compréhensive propose de documenter le processus de construction identitaire d'un corps de professionnels émergent tel qu'il s'élabore dans la relation à un autre corps de professionnels qui est celui des directions. Pour ce faire, nous interrogerons ce processus à travers 3 objectifs :

- Décrire les contours de l'identité professionnelle des D.C.O. telle qu'elle est *perçue, vécue et désirée* (Bajoit, 2003 ; Wittorski, 2016) par les acteurs eux-mêmes et perçue par des directions pour rendre compte des écarts entre ces différentes perceptions identitaires.
- Au sein du processus de construction identitaire des D.C.O., nommer les tensions que les D.C.O. vivent et perçoivent à travers le regard que des directions leur portent.
- Décrire des actions mises en œuvre ou évoquées par des D.C.O. pour dépasser ces tensions identitaires dans la perspective de soutenir et accompagner la construction identitaire de ces professionnels.

A ces fins, nous recueillons et croisons les représentations partagées par des directions d'établissement scolaire à l'égard des D.C.O. avec celles des D.C.O. sur leur propre fonction.

Cette étude nous permet d'explorer la manière dont les transformations identitaires se manifestent chez les D.C.O., acteurs qui exercent un nouveau métier. Cette contribution a pour but d'apporter un certain nombre d'éclairages à ces différentes questions. Plus largement, elle offrira à la fois un cadre méthodologique pour questionner des mécanismes de construction identitaire ainsi qu'une grille de compréhension des tensions vécues par les professionnels engagés dans des nouveaux métiers. Notre perspective est de pouvoir, à la lumière de nos investigations, proposer des pistes d'accompagnement de ces nouveaux professionnels.

### 3. Cadre conceptuel

Nos objectifs et questions de recherche nous invitent à clarifier les concepts d'identité professionnelle et ses modes de construction ainsi que celui de tension identitaire.

#### 3.1. Identité professionnelle

L'identité étant cette composante représentationnelle qui permet à l'individu de se percevoir comme une personne unique à différents moments de son existence, elle prend une coloration spécifique dans le champ professionnel quand l'individu se définit en regard des caractéristiques de sa fonction et/ou de son métier : moi comme enseignant, comme directeur, comme D.C.O. L'identité professionnelle est considérée comme une composante de l'identité globale de la personne (Gohier et Alin, 2000 ; Donnay et Charlier, 2008) et plus particulièrement de sa facette sociale. En référence à Boutin (1999), l'identité professionnelle peut être définie comme « la partie de soi qui est investie dans l'activité professionnelle en lui étant intimement reliée ».

Ainsi, l'identité professionnelle renvoie aux images que chacun se fait de sa profession et de soi dans sa profession. Elle n'est pas directement accessible mais reste appréhendable à partir des images conscientes que le professionnel peut expliciter à propos de lui-même et de sa situation, à un moment donné (Donnay, 2000 ; Biémar, 2009). À la suite de Beckers (2007) nous relevons que l'identité présente une certaine stabilité, comme produit d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel inscrit dans des contextes variés et par des positionnements sociaux divers. Ce qui se fait appeler « identité » est le fruit d'une construction située et conserve une cohérence ainsi qu'une continuité à travers le temps. Elle est accessible comme un « instantané », un état à un moment donné, et comme un processus, à travers la modification des « instantanés » au cours du temps.

### 3.2. Mécanismes de construction identitaire

Les rencontres avec l'altérité, « tout ce qui n'est pas moi », soit les objets qui font partie du réel, y compris les personnes, constituent des expériences qui participent à la construction identitaire.

En effet, selon Beckers (2007), Donnay et Charlier (2008), chaque expérience, chaque rencontre est potentiellement source d'évolution des images identitaires. La présence de l'autre et les lectures qu'il apporte alimentent ainsi le regard qu'un individu porte sur lui-même : l'autre joue, à certains moments, le rôle de miroir de mon identité qui se laisse voir à travers son regard. « Sa » subjectivité apporte un éclairage spécifique sur certains aspects de « mon » identité singulière.

Cet aspect de la construction identitaire dans la réciprocité a déjà été développé par Tap (1980) et repris par Gohier (2000). Ces auteurs décrivent un double mouvement qui participerait à la construction identitaire en prenant appui sur l'interaction avec autrui.

**L'identification** est le processus par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec ses différents groupes de référence et intériorise certains de leurs attributs ou de leurs caractéristiques. C'est à cet endroit que se construit le sentiment d'appartenance. Ce processus peut s'opérer selon un mode de conformité ou de rupture par rapport aux pressions sociales.

Inextricablement lié par un rapport dialectique à celui d'identification, le processus d'identisation est celui par lequel l'individu tend à se singulariser, à se distinguer des autres en tant qu'individu unique. Cette activité s'actualise à travers une activité cognitive et réflexive du « je » qui tend à devenir autonome, à opérer un mouvement de totalisation et à s'affirmer par la séparation (Tap, 1980).

Dans ce rapport dialectique, le « je » n'existe que par les rapports qu'il entretient avec un « nous ». Individu et être social sont indissociables (Biémar, 2009).

Selon Maroy et Cattonar (2002 ; 2005), l'identité professionnelle est le fruit d'une succession de socialisations professionnelles au cours desquelles les individus adoptent les règles et valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe, voire les groupes d'appartenance. Dubar (2000) indique quant à lui que cette construction identitaire est dépendante des trajectoires sociales (par la famille, l'école, le travail, etc.). Au cours de ces processus, l'individu est mis face à une « dualité irréductible » composée d'une identité pour soi qui exprime son identité singulière et d'une identité pour autrui via des actes d'attribution (« comment les autres me voient »). Ce sont les identités attribuées.

**L'attribution** qui opère ainsi indique la manière dont l'individu est perçu par autrui. Ce processus aboutit, selon Goffman (1963, cité dans Dubar, 2000), à la production des identités sociales virtuelles des individus. Cet auteur les présente comme étant le résultat d'un processus de stéréotypage lié aux attentes normatives qu'ont les autres quant à la conduite de l'individu et à son caractère. Ce « profilage » de l'individu peut parfois aller jusqu'à sa « stigmatisation ».

Mais les identités attribuées par autrui peuvent différer de ce que l'individu définit lui-même comme identités. L'amorce d'un travail de construction identitaire se caractérise ainsi par des désaccords ou des écarts entre l'identité sociale « virtuelle » prêtée à une personne et l'identité sociale « réelle » qu'elle s'attribue elle-même (Dubar, 2000).

C'est la base du processus de construction identitaire au cours duquel plusieurs stratégies peuvent être identifiées.

### 3.3. Stratégies de construction identitaire

L'individu peut alors s'inscrire dans une tendance de différenciation ou d'identification (Tap, 1980, Gohier, 2000). Soit, il refuse ces identifications attribuées et se définit autrement. Soit il les accepte et entre dans un processus d'incorporation où il intériorise ces identités pour autrui. Ces processus aboutissent à la construction d'une identité pour soi que Goffman (1963, cité dans Dubar, 2000) appelle les identités sociales réelles. Ces référents sont les seuls qui importent subjectivement pour l'individu.

Les rapports sociaux sont donc à la base de la construction de l'identité de l'individu. L'identité serait donc composée de la perception de soi et de la perception extérieure.

Bajoit (2003), dans cette réflexion autour de la manière dont un sujet se construit au sein d'un collectif, pointe des formes d'identités et des tensions existentielles spécifiques entre plusieurs formes identitaires. Ainsi, dans son travail identitaire, l'individu tente de concilier trois sentiments.

- Le sentiment d'accomplissement personnel : il cherche à concilier ce qu'il est et les engagements qu'il prend envers lui-même, **son identité engagée**, avec ce qu'il aurait voulu être, **son identité désirée**. Quand il n'y parvient pas, il souffre d'un déni d'accomplissement personnel.
- Le sentiment de reconnaissance sociale : il cherche à concilier **son identité engagée** avec ce qu'il pense que les autres attendent de lui, **son identité assignée**. Quand il ne parvient pas à concilier les deux, il souffre d'un déni de reconnaissance par les autres. Les autres ne lui reconnaissent pas les droits que lui considèrent comme légitimes.
- Le sentiment de consonance existentielle : il cherche à concilier **son identité désirée** avec **son identité assignée**, afin qu'il n'y ait pas trop de décalage entre ce qu'il voudrait pour lui-même et ce que les autres attendent de lui. Quand il n'y parvient pas, il souffre d'une dissonance existentielle. Il ne parvient ni à faire admettre ses attentes par les autres, ni à adhérer aux contraintes instituées.

Bajoit (2003) pointe ensuite des stratégies de gestion des tensions en fonction de l'identité qui fait l'objet d'un travail de conciliation particulier en vue d'un accomplissement personnel et d'une reconnaissance sociale.

- L'individu travaille sur son **identité assignée** : soit il se soumet aux exigences sociales et s'installe dans un certain conformisme, soit il rejette les attentes des autres et est considéré comme un rebelle, soit il s'adapte et adopte une position dans l'entre deux ;
- L'individu travaille sur **son identité engagée** : soit il maintient ses choix, soit il recommence à zéro, soit il adopte un comportement plus nuancé ;
- L'individu travaille sur son **identité désirée** : soit il se tient à la disposition des autres et renonce à ses intentions, soit il cherche à vivre en fonction de ses désirs, soit il adopte une attitude plus nuancée entre altruisme et authenticité.

D'après cette approche, l'identité est une construction sociale, fruit de plusieurs socialisations et portée par un sujet, acteur social. Elle résulte d'un compromis entre les identités que le sujet définit de lui-même et les identités définies par d'autres au fur et à mesure des inscriptions dans des sphères d'activités.

### **3.4. Constructions identitaires dans un contexte institutionnel**

Les D.C.O. entrent en fonction dans un cadre décretaal assez neuf. Ils intègrent un nouveau métier pour lequel est attendu une professionnalité déterminée tout en vivant une transition professionnelle. Cette situation particulière les amène à questionner leur identité professionnelle en construction ainsi que le rapport entre cette identité et l'institution dans laquelle elle s'inscrit.

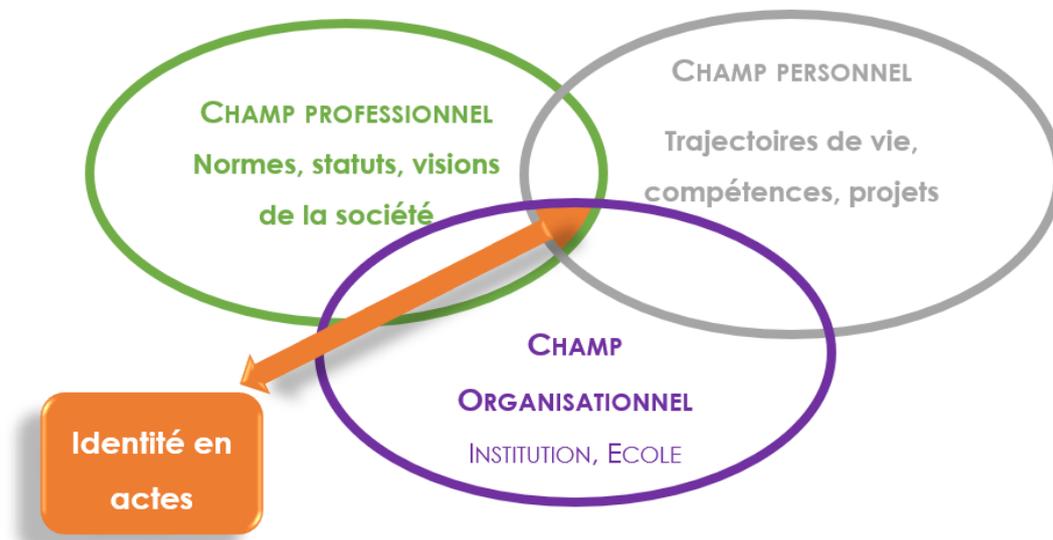
A cet égard, Wittorski (2016) propose d'étudier la notion d'identité au travers de ses processus de construction/transformation dans un 'débat' entre l'individu/le collectif et l'institution. Dans cette perspective, il lie étroitement développement professionnel (dynamique de transformation des sujets) et professionnalisation (offre des institutions). Les dynamiques et stratégies identitaires déployées par les individus sont constitutives, d'une part, des transformations qu'ils vivent au gré des situations de travail et de formation qu'ils traversent et, d'autre part, des discours et injonctions qui leur sont adressés par leurs environnements institutionnels. S'opère alors un débat entre le sujet, inscrit dans un contexte spécifique, et son environnement/activité professionnelle qui compose le processus identitaire en jeu. Par cette approche, l'auteur entend placer le sujet et son activité au sein de l'identité vécue ou agie et souligner que la professionnalisation relève de la prescription d'un tiers (le ministère de l'éducation dans le cas des D.C.O.) puis de la reconnaissance qu'il attribue au professionnel – identité prescrite/attribuée.

Ces apports, permettent de faire un lien avec ceux de Kaddouri (2005) relatifs aux stratégies identitaires qui s'opèrent chez les individus. Ces stratégies (actes et discours) visent à réduire, maintenir ou empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre identité héritée (fruit d'un processus biographique) et identité visée (projection de soi).

Selon Kaddouri (2019), ce travail permanent de remaniements identitaires est nécessaire à chaque sujet et se traduit par des tensions à devoir gérer.

### 3.5. Les tensions identitaires inscrites dans différentes sphères

Donnay et Charlier (2008) ont élaboré une grille qui indique que l'identité qui se manifeste dans les actes quotidiens des professionnels, est située à l'intersection de 3 champs qui la déterminent. Chaque champ influence la façon dont l'identité va pouvoir se définir à un moment donné



**Figure 2.** *L'identité en actes (inspiré de Donnay et Charlier, 2008)*

Ces champs sont mouvants. En contexte de réforme par exemple, où l'institution travaille à insuffler des modèles identitaires dans les écoles, l'influence du champ organisationnel sur l'identité en actes sera plus importante.

Cette grille permet de mettre à jour et de qualifier des tensions qui peuvent émerger entre ces différents champs.

A la lumière d'autres auteurs comme Kaddouri (2019) et Perez-Roux (2014), d'autres champs d'influence existent et pourraient être ajoutés à ce modèle. Il s'agit du champ familial, des partenaires, tous ces autres signifiants qu'un individu rencontre dans le cadre de notre vie professionnelle.

Au terme de ces investigations conceptuelles, nous retenons que la construction d'une identité pour soi se situe à l'interaction entre une socialisation biographique (entre une identité héritée et visée) et une socialisation relationnelle (entre une identité attribuée par autrui et incorporée, en fonction de ce que je suis), et aussi d'une socialisation institutionnelle soutenue par différents processus de professionnalisation. Elle s'établit ainsi entre des identités assignées par autrui ou prescrites par une institution, désirées et engagées en fonction d'un parcours personnel.

La présence de désaccords ou d'écarts entre ces différentes formes identitaires alimente le travail de construction identitaire via des stratégies de gestion des désaccords. Ces stratégies prennent appui sur des processus de conciliation où le sujet va soit renoncer à ce qu'il est, soit s'affirmer ou encore s'inscrire dans un processus de négociation. Ces stratégies mènent le sujet à recomposer ses identités en fonction de ce qu'il est dans son histoire, de ce qu'il veut devenir, de ce que les autres lui renvoient ou lui attribuent comme images et de ce qu'il arrive effectivement à mettre en œuvre. Ce travail de conciliation met à jour des tensions qui s'opèrent entre différentes sphères de socialisation.

## 4. Méthodologie

Dans cette section, nous spécifions notre échantillon avant d'exposer nos méthodologies de recueils et d'analyse.

#### 4.1. Groupes cibles

Notre premier objectif étant de rendre compte des écarts entre les perceptions identitaires de la fonction de D.C.O. telles qu'elles sont perçues par des directions et vécues par les D.C.O. eux-mêmes, nous avons recueilli des données auprès de deux groupes d'acteurs.

Deux groupes de D.C.O. sont entrés en fonction : un premier groupe de 53 personnes en avril 2019 et un second groupe de 36 personnes en mars 2020. Ils ont été choisis à la suite d'un processus de sélection de candidatures pris en charge par l'administration. Parallèlement à leur entrée en fonction, ils suivaient une formation qui se terminait par la présentation d'un portfolio devant un jury d'évaluation. Cette dernière étape marque la nomination définitive dans leur fonction.

Quatre-vingt-trois D.C.O. sont actuellement en activité, certains ayant quitté la fonction en cours de processus d'insertion. 44 d'entre eux ont pris part à la présente étude sur base volontaire, suite à une sollicitation de notre part, ce qui porte notre échantillon de répondants à 53% du groupe-cible. Le caractère anonyme de l'étude ne nous permet pas d'établir le profil exact des D.C.O. répondants. Néanmoins, certains verbatims laissent à penser que le groupe est représentatif de la diversité de la population (répondants issus du monde de l'enseignement fondamental, secondaire, spécialisé et de l'inspection).

Notre objectif étant de croiser les regards portés par des D.C.O. et des directions d'établissement scolaire sur l'identité professionnelle des D.C.O., nous avons également interrogé ces directions. L'échantillon de ce deuxième groupe-cible a été constitué de manière opportuniste en fonction de nos propres réseaux. 23 directions ont pris part à cette étude. 18 d'entre elles proviennent de l'enseignement fondamental (dont 3 du spécialisé) et 5 assurent leur fonction au sein du niveau secondaire (aucune issue du spécialisé). Le processus d'implémentation des plans de pilotage s'étant échelonné sur 3 vagues d'établissements réparties sur 3 années, la distribution des directions s'établit comme suit : vague 1 = 10 % de l'échantillon, vague 2 = 55% et vague 3 = 35 %.

#### 4.2. Démarche de recueil de données

Un premier questionnaire proposé sous format électronique ou papier, selon les souhaits, composé de 11 questions a été soumis aux directions afin de recueillir les images identitaires qu'ils véhiculaient à propos des D.C.O. Ces données ont été synthétisées et catégorisées afin d'être intégrées dans le questionnaire des D.C.O. (cf. Q4). Ce recueil ne se veut pas être représentatif des images identitaires véhiculées par les directions. Il est davantage à considérer comme un incitant permettant aux D.C.O. de s'exprimer par rapport à des images identitaires qui leur sont attribuées par d'autres.

Un second questionnaire sous format électronique composé de six questions ouvertes a été soumis à l'ensemble des D.C.O. avec un délai de réponse de six semaines. Ils étaient invités à y répondre individuellement, de manière libre et en ayant la garantie de l'anonymat des réponses.

Les six questions portaient dans l'ordre sur les :

- identités **perçues** à travers le cadre des missions (Q1) : *Selon vous et compte tenu de votre vécu, quelles sont les missions prioritaires de la/du DCO dans le cadre des rencontres avec les équipes écoles autour du plan de pilotage ?*
- identités **vécues/agies** à travers les postures qu'ils disaient adopter (Q2) : *Selon vous, quelles sont les postures<sup>3</sup> nécessaires pour mener à bien ces missions ?*
- identités **désirées** (Q3) : *En tant que DCO inscrit.e dans un parcours et un projet propre, comment vous positionnez-vous par rapport à ces missions et à ces postures idéales ?*
- rapports aux **identités attribuées** par les directions (Q4) : *Comment vous positionnez-vous par rapport aux ressentis rapportés par des directions suite à une première rencontre ? (Accord, désaccord, étonnement...) Expliquez.*
- **tensions** vécues (Q5) : *« A ce jour, entre votre vision idéale du métier de DCO (cf. item 2) et les représentations des directions, quelles sont les tensions que vous identifiez ? »*
- pistes d'actions possibles pour dépasser ces tensions (Q6) : *« Quelles seraient les pistes pour dépasser ces tensions ? »*

<sup>3</sup> A la suite de Colognesi et al. (2017), nous entendons par postures « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche »

### 4.3. Démarche d'analyse des données

Les données recueillies sont de type qualitatif. Elles ont fait l'objet d'une analyse de contenu dans laquelle les chercheurs se sont immergés dans les données. Notre analyse s'inscrit dans une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011). Tout en prenant appui sur un cadre théorique ou de référence défini, là où les données s'avèrent plus riches, elles font l'objet de nouvelles catégories émergentes et étoffent ainsi les grilles d'analyse. Néanmoins, certaines questions pour lesquelles nous ne disposons pas de cadre a priori (Q6) nous ont contraints à mener une analyse inductive de données brutes (Blais, M. & Martineau, S., 2006).

Ainsi, afin d'analyser les caractéristiques de l'identité véhiculée à propos des D.C.O., tant du point de vue des directions que des D.CO. eux-mêmes, une première grille d'analyse a été constituée sur la base des textes décrétaux dans lesquels les caractéristiques de la fonction de D.C.O. sont définies et classées en 12 catégories.

Cette grille ensuite été mise à l'épreuve des réponses aux deux premières questions. Certaines données n'entrant pas dans cette grille, des catégories émergentes ont été ajoutées produisant ainsi une deuxième grille d'analyse de 23 catégories. Cette grille a été utilisée pour classer les verbatims issus des questions 1 et 2.

Les propos des répondants ont été classés et regroupés pour progressivement alimenter les catégories. Chaque idée a été considérée comme une unité de sens. Elles ont ensuite été comptabilisées et permettent de rendre compte d'occurrences. L'ensemble des données recueillies ont d'abord été classées pour créer une configuration de groupe. Dans un second temps, des analyses par sujet ont été menées afin de rendre compte des dynamiques individuelles.

Pour analyser les données relatives aux tensions identitaires (questions 3, 4 et 5), nous avons pris appui sur les cadres de Bajoit (2003) et Kaddouri (2019), Perez-Roux (2014) et de Donnay et Charlier (2008). Quant données sur les actions pour dépasser ces tensions (question 6), elles ont fait l'objet d'une analyse inductive de contenu.

## 5. Résultats

Les données ont été analysées question par question. Les analyses sont regroupées par objet : identité (Q1 et Q2), construction-attributions (Q3 et Q4), tensions (Q5), actions (Q6).

### 5.1. Comment se situent-ces D.C.O. par rapport au cadre décretaal définissant leur mission initiale ?

La grille d'analyse rassemble 23 catégories permettant de rendre compte des caractéristiques de la fonction de D.C.O. Vu leur nombre, elles ont été organisées en 4 groupes. Le premier rassemble les missions identifiées dans le décret et renvoie à l'identité prescrite. Les trois autres groupes émergent des verbatims des D.C.O. et permettent d'affiner les contours de l'identité des D.C.O. : manière dont les D.C.O. se positionnent par rapport au cadre prescrit (groupe 2), les actions des D.C.O. à l'égard du terrain (groupe 3), les intentions des D.C. O par rapport au terrain (groupe 4).

Les données des deux questions, analysées indépendamment, sont reprises dans les 2 dernières colonnes du tableau. Les unités de sens associées à une catégorie ont été comptabilisées, pour permettre une analyse des occurrences des propos rapportés.

Groupes	Catégories	Identité perçue (Q1)	Identité agie (Q2)
<b>1/ Cadre décréteil prescrit</b>	CONTRACTUALISER	14	
	ANALYSER (1) Plan de pilotage (PDP)	2	
	Opérationnaliser l'analyse : clarifier, comprendre la réalité	16	7
	ANALYSER (2) ADEQUATION	8	
	ANALYSER (3) ERREUR	1	
	RENCONTRER les écoles	3	
	COMMENTER	1	
	RECOMMANDER	1	
	CONCERTER	1	
	ASSURER UN SUIVI	1	
	METTRE EN PLACE UN SUIVI RAPPROCHE	1	
	EVALUER le contrat	3	
Sous-total		<b>52</b>	<b>7</b>
<b>2/ Rapport personnel au cadre décréteil prescrit</b>	Être le garant du cadre	10	23
	Agent de changement	2	2
	Être un lien entre (interface)	2	4
	Agir en tant que professionnel		26
	Développer une réflexivité pour soi		7
Sous-total		<b>14</b>	<b>62</b>
<b>3/ Actions du D.C.O sur le terrain</b>	Donner du sens, rappeler, clarifier, expliquer le cadre	15	6
	Entrer en relation / Etablir un dialogue constructif	12	76
	Donner confiance, rassurer, féliciter, valoriser	14	22
	Faire adhérer	7	15
Sous-total		<b>48</b>	<b>119</b>
<b>4/ Intentions du DCO à l'égard du terrain</b>	Soutenir l'analyse réflexive sur son terrain	6	6
	Soutenir dans l'entrée dans la nouvelle logique	4	9
Sous total		<b>10</b>	<b>15</b>

**Tableau 1.** Grille d'analyse - identité perçue et agie

L'analyse des données rapportées dans le tableau permet d'identifier les tendances générales

Les D.C.O. inscrivent majoritairement leurs missions dans le cadre défini par le Décret en lien avec le travail de contractualisation (groupe 1 : 52). Plus précisément, même s'ils sont là pour *contractualiser*, ils sont particulièrement sensibles à la nécessité de recueillir des données du terrain qu'ils jugent pertinentes pour *opérationnaliser leur analyse*.

Ils sont également conscients de représenter le ministère de l'Éducation à l'égard du terrain (groupe 2 : 14). Cet aspect est réaffirmé avec force (62) quand on leur demande ce qui est nécessaire selon eux (Q2) : *ils sont les garants du cadre* (23). Cela se traduit par des actions précises : ils doivent être fermes, rigoureux, cohérents, impartiaux, etc. En outre, ils trouvent nécessaire d'agir en tant que professionnels (26) et de développer une réflexivité pour soi (7).

Selon eux leurs missions consistent aussi à :

- donner du sens à la démarche du plan de pilotage (15 et 6) : clarifier la particularité et le sens de certaines étapes du processus, expliquer, faire comprendre le ;
- donner confiance (14 et 22) : établir/tisser/créer un lien de confiance, écouter, féliciter ;
- soigner la relation en établissant un dialogue constructif (12 et 76) : écouter, nouer le contact, dialoguer de manière constructive.
- faire preuve d'assertivité dans cette relation avec le terrain pour faire adhérer au changement (7 et 15) : ils argumentent, convainquent du bien-fondé, etc.

Au vu des unités de sens rassemblées dans ce 3<sup>ème</sup> groupe, il semble que leurs missions consistent aussi à préparer le terrain en veillant à établir une relation constructive et à l'affilier progressivement à la démarche de la nouvelle gouvernance qui se traduit par la mise en place des plans de pilotage.

En outre, certains D.C.O. semblent inscrire leur mission dans des intentions à plus long terme (groupe 4) où ils évoquent l'importance de soutenir progressivement l'adoption d'une démarche réflexive et/ou de changer de logique: il s'agit de soutenir les écoles à développer un regard réflexif sur leur situation de départ et ainsi apprécier l'adéquation de leur plan, de faire prendre conscience aux équipes de l'importance de questionner leurs actes professionnels et leur terrain pour écrire le plan de pilotage.

Le codage par sujet permet d'identifier trois types de dynamiques identitaires :

- Les D.C.O. surtout centrés sur le processus de contractualisation et la garantie du cadre : 18 – leurs verbatims se situent majoritairement dans les catégories du premier groupe (identité prescrite).
- Les D.C.O. davantage centrés sur la préparation du terrain et l'accompagnement au changement : 13 – leurs verbatims se situent majoritairement dans les catégories des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> groupes.
- Les D.C.O. ayant un point de vue plus hétérogène alliant les deux aspects : 12.

## 5.2. Comment construisent-ils leur identité professionnelle personnellement ?

La 3<sup>ème</sup> question du questionnaire tente de déceler comment les D.C.O. se positionnent par rapport aux missions décrétées (identité prescrite et donc assignée par l'institution) en regard de leur idéal (identité désirée) et ainsi laisser entrevoir un travail identitaire en cours.

En se référant aux apports de Bajoit (2003), notamment, le codage des verbatims a permis de dégager quatre types de rapport à l'identité désirée. Le tableau 2 précise pour chaque type de rapport, le nombre d'occurrences relevées dans les propos des D.C.O.

Types de rapport	Nombre d'occurrences
1/ Consonance existentielle	49
2/ Dissonance existentielle	3
3/ Travail de conciliation en cours	9
4/ Une conciliation personnalisée et contextualisée	16

**Tableau 2.** Nombre d'occurrences associées aux types de rapport à l'identité désirée – Bajoit (2003)

- Une consonance existentielle qui indique une conciliation entre l'identité désirée et l'identité assignée. Elle se manifeste par un accord total avec les missions et un alignement des postures idéales et décrétées : « *Je trouve extraordinaire de constater que les postures demandées aillent si bien avec ma personnalité et ma vision.* », « *Je m'y sens bien actuellement aussi bien dans ma posture que dans mes missions.* »
- Une dissonance existentielle qui indique un écart entre les missions et les postures désirées, qui semble entraîner une sorte de mal-être ou se manifester par l'expression de freins, de difficultés : « *Missions : l'administration cadre trop le travail et bride les initiatives.* », « *Mal* » ; « *Je déplore cependant que la lenteur administrative ne nous permette pas toujours de disposer des bonnes informations au bon moment.* »
- Un travail de conciliation toujours en cours qui indique un travail sur son identité désirée en regard de l'identité assignée par l'institution. Le D.C.O. chemine toujours vers les missions attendues et tente d'y répondre progressivement : « *Par contre, la posture à adopter demande un travail sur soi continu. La gestion de ces deux aspects n'est pas toujours simple lors des rencontres avec les équipes.* », « *je me questionne sur ce qui ressemble à un paradoxe dans mes tâches : accompagnateur bienveillant et évaluateur* »
- Une conciliation personnalisée et contextualisée dans l'appropriation des missions et leur mise en action : le D.C.O. prend appui sur les missions et postures idéales en fonction de son contexte d'action, de son vécu (identité biographique) : « *Postures : elles s'adaptent en fonction de situations : on les construit pour les reconstruire peu après.* », « *postures : continuité avec mon passé professionnel, adaptation au*

*nouveau métier relativement aisée (dès lors que ce qu'on fait répond à ce qui est demandé, pourquoi changer ?) »*

Force est de constater que la consonance entre les missions et les postures est la plus représentée au sein des discours des D.C.O. (65 % des occurrences), la dissonance restant minoritaire. La conciliation personnalisée, quant à elle, laisse entendre une forme d'appropriation personnalisée du cadre et de sa mise en œuvre. Les D.C.O. combindraient ainsi identité assignée et engagée et pourraient ainsi se positionner dans une forme de sentiment d'accomplissement personnel.

A ce stade, l'analyse par sujet indique une certaine porosité dans le positionnement des D.C.O. Selon leurs dires, certains se positionnent dans plusieurs rapports, ce qui indique un travail identitaire en cours. Néanmoins, au regard de ces résultats, une question émerge : quel lien existe-t-il entre les rapports à l'identité désirée et les profils de dynamiques identitaires des D.C.O. ? Le croisement de ces deux analyses met en évidence que les personnes qui vivent une dissonance existentielle sont celles qui donnent davantage d'importance à la préparation du terrain en investissant quasi exclusivement les aspects entrer en relation et donner confiance.

### **5.3. Comment construisent-ils leur identité professionnelle à travers le regard que leur porte des directions d'établissement scolaire ?**

Afin de rendre compte des identités telles qu'elles sont attribuées par d'autres, nous avons interrogé des directions afin de recueillir leurs représentations des D.C.O. Les verbatims regroupés en unité de sens ont été organisés selon la même grille d'analyse des identités perçues et agies des D.C.O.

<b>Identités des D.C.O. attribuées par les directions</b>	<b>Nombre d'occurrences</b>
1/ Cadre décréteil	25
2/ Rapport personnel au cadre	1
3/ Actions par rapport au terrain	6
4/ Intentions par rapport au terrain	6

**Tableau 3.** *Identités des D.C.O. attribuées par les directions*

Nous observons que les directions situent les D.C.O. majoritairement en regard du cadre prescrit (identité attribuée par l'institution), avec une prédominance de l'aspect contrôle qu'ils associent (« *Vérifie et conseille, permet d'améliorer pour correspondre aux attendus du gouvernement* »), pas toujours positivement (« *Contrôle, enquête, "chercheur de petite bête"* »), à la démarche d'analyse. Néanmoins, cette démarche d'analyse peut aussi être perçue comme un dialogue initié par le D.C.O. qui lui permet de comprendre le contexte (« *C'est pour moi une "interface" entre le pouvoir régulateur et les écoles. Son rôle consiste à vérifier s'il y a adéquation entre les stratégies décidées par les écoles et ce que montrent les indicateurs* »). Les représentations des D.C.O. et des directions semblent se rejoindre sur ce dernier aspect. Même si le rapport du D.C.O. au cadre décréteil est peu évoqué, il l'est quand même par cette direction qui perçoit le D.C.O. comme une interface, un lien entre le terrain et l'institution.

Les aspects relatifs à la préparation du terrain sont eux aussi pointés par les directions, qui insistent dans leurs propos sur le dialogue, l'ouverture et la réassurance (« *Attitude très ouverte du DCO. Étonnamment, nous n'étions pas d'une attitude de contrôle, mais plutôt dans un dialogue pour mieux comprendre l'école* »). Ils se rapprochent ici de l'identité vécue et agie des D.C.O. par rapport au dialogue constructif évoqué dans le point précédent.

Dans la suite de notre recueil de données, il était demandé aux D.C.O. de se positionner en termes d'accord, de désaccord, ou d'étonnement par rapport aux identités que les directions leur attribuaient.

Positionnement des D.C.O.	Travail sur l'identité assignée	Nombre d'unité de sens
1/ Acceptation totale	Conformisme	3
2/ Pas d'étonnement		5
3/ Acceptation partielle	Position de l'entre deux	9
4/ Compréhension		17
5/ Etonnement		8
6/ Désaccord-déception	Rejet	8

**Tableau 4.** Positionnement des D.C.O. par rapport à l'identité attribuée par les directions

L'analyse des propos des D.C.O. a permis de faire émerger 6 types de rapports aux propos des directions :

- Acceptation totale (3) : le D.C.O. est totalement d'accord avec la vision partagée par les directions. « *Accord. Les différents acteurs ne sont pas toujours au clair avec le rôle du D.C.O. et le principe du processus de réalisation du Plan de Pilotage et de contractualisation* ».
- Pas d'étonnement (5) : le D.C.O. n'est pas étonné de l'identité qu'on lui attribue. « *Cela ne m'étonne pas, certaines directions arrivent en concertation avec des représentations (recadrage, contrôle, inspection) et restent aussi fort sur la réserve ... D'autres arrivent en attente d'autres choses et cela peut influencer aussi une rencontre* ».
- Acceptation partielle (9) : le D.C.O. est d'accord en partie avec l'identité qu'on lui attribue tout en la nuancant et/ou en la complétant. « *Pour le reste je me sens assez en accord : l'analyse des plans de pilotage et la concertation qui suit incluent une dynamique d'analyse qui touche à une forme de contrôle (contrôler que l'écrit est le reflet du travail de terrain réalisé en équipe par exemple, contrôler la prise en compte des indicateurs problématiques dans le plan de pilotage ...). J'ai le sentiment d'accompagner et de soutenir les équipes avec lesquelles je travaille mais assurément il m'arrive d'être très (trop ?) carrée car je suis de nature assez (très) carrée dans la vie de manière générale. J'aime le travail bien fait, j'aime la précision, la rigueur dans ma vie en général (et donc dans mon travail)* ».
- Compréhension sans acceptation déclarée (17) : le D.C.O. comprend l'identité qu'on lui attribue dans la vision des directions, mais ne la partage pas pour autant. « *L'image de notre identité professionnelle et de nos missions n'est pas encore acquise auprès de certains acteurs de terrain. Image encore tronquée par leurs représentations antérieures notamment avec l'inspection scolaire. Il y a un déplacement de la "confiance", historiquement investie dans les enseignants, qui se déplace vers les instruments de mesure (qui sont analysés par le D.C.O.). Je pense qu'il faut laisser le temps aux acteurs de terrain de 'digérer' cette nouvelle gouvernance* ».
- Etonnement (8) : le D.C.O. est étonné de l'identité qu'on lui attribue « *Étonnement eu égard aux très bonnes relations de confiance et de communications assertives dans le cadre des rencontres.* »
- Désaccord, déception (8) : le D.C.O. est en désaccord total avec l'identité qu'on lui attribue. « *Pour ma part, je n'ai eu aucun problème relationnel avec les personnes rencontrées ; Si soucis, on réexplique nos missions tout en étant bienveillant et à l'écoute. Même mon SR [ndr : Suivi Rapproché (procédure mise en place en cas de non-conformité ou inadéquation du plan de pilotage)] s'est bien passé et la collaboration a toujours été dans le dialogue et la construction.* » « *Par contre, le fait que les mots : contrôle, recadrage, inspection, attitude trop carrée, surgissent également m'attriste* ».

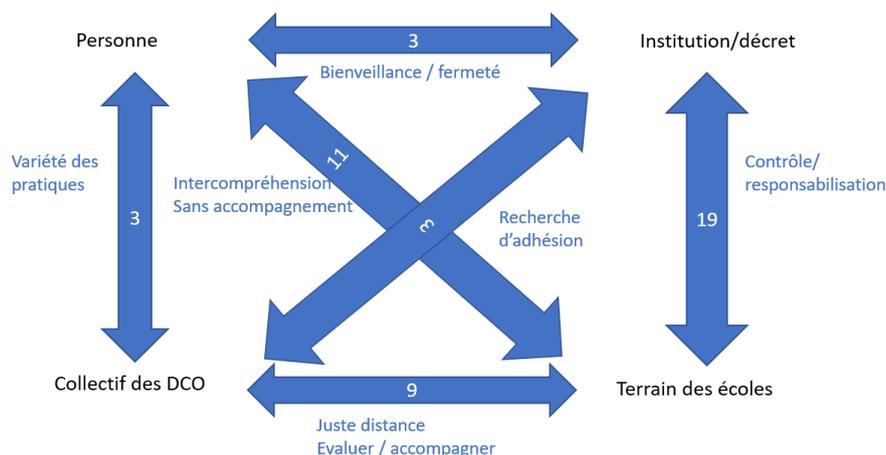
Dans un second temps, ces positionnements nous ont permis d'analyser à la lumière de nos cadres théoriques le travail identitaire des D.C.O. par rapport à l'identité qui leur est assignée. Ils s'inscrivent ainsi dans 3 tendances :

- Soit, ils se soumettent aux exigences sociales en acceptant l'identité attribuée, et s'inscrivent alors dans une forme de conformisme (8).
- Soit, ils rejettent la manière dont les autres les voient (8).
- Soit, ils s'adaptent et adoptent une position de l'entre deux (34). C'est celle-ci qui semble majoritaire quand les D.C.O acceptent partiellement ou s'inscrivent dans une position d'intercompréhension.

#### 5.4. Quelles tensions identitaires vivent-ils et comment pensent-ils pouvoir les dépasser ?

Les dernières questions invitaient les D.C.O. à rapporter les tensions qu'ils vivaient ainsi que des pistes pour les dépasser.

La lecture des données relatives aux tensions vécues nous a permis d'identifier qu'elles se positionnent entre plusieurs sphères de socialisation : soi (son parcours et sa trajectoire de vie), l'institution, le collectif des D.C.O. et le terrain des écoles. Nous proposons de synthétiser ces positionnements dans la figure 2, qui reprend également les occurrences des verbatims associés.



**Figure 3.** Représentation schématique des positionnements des tensions rapportées par les D.C.O. et occurrences, issues des verbatim, associées

Il est à noter que 2 répondants n'ont pas indiqué de tension.

Le plus grand nombre de tensions évoquées se situe entre le collectif du terrain et l'institution. Elles indiquent que même si la réforme de la gouvernance par la mise en place des plans de pilotage marque une volonté de responsabiliser les écoles, elle est perçue par le terrain comme un contrôle accru.

Le D.C.O., avec ses propres valeurs, est lui aussi au cœur de plusieurs tensions. Il souhaite établir un dialogue constructif avec le terrain pour obtenir des informations, nourrir son analyse mais ne peut pas se positionner en accompagnateur, son rôle étant d'évaluer et de contractualiser. Par rapport à l'institution, certains D.C.O. indiquent que le terme bienveillance utilisé par l'institution les met mal à l'aise dans l'exercice de leur fonction qui exige fermeté. En outre, des tensions sont relevées dans la variété des pratiques entre D.C.O. (personne/ collectif).

Le collectif des D.C.O. vit aussi des tensions avec l'institution et le terrain :

- au niveau du positionnement de l'institution par rapport à la mission de contrôle et aux messages de soutien à l'adhésion des écoles au nouveau cadre. Ils y perçoivent une sorte de paradoxe.
- à l'égard du collectif terrain, au niveau de l'importance de se positionner dans une juste distance, permettant le recueil de l'information sans être dans une forme d'ingérence.

Quant aux propositions que les D.C.O. proposent pour dépasser ces tensions, nous les avons organisées en trois groupes d'actions selon qu'elles incombent au D.C.O. lui-même, à l'institution ou au temps qui passe.

- Majoritairement sous le contrôle des D.C.O., 51 pistes sont d'ordre relationnel (se connaître, se faire confiance). Il revient au D.C.O. de se former à différentes techniques de communication ou d'analyse de pratiques pour amener les équipes à porter un regard réflexif sur leur réalité et pouvoir aussi identifier les résistances au changement. Une piste serait de montrer les résultats positifs de la mise en place du PDP avec des exemples concrets.
- Viennent ensuite les pistes à prendre en charge au niveau institutionnel. 39 actions sont de l'ordre de la clarification, soit au niveau du cadre général par une communication fine avec les écoles, soit au niveau de la structure institutionnelle elle-même qui pourrait préciser les champs d'action dévolus à chaque fonction (direction, inspection, D.C.O., DZ, etc.) Certains D.C.O. proposent des adaptations du cadre institutionnel au niveau des procédures en vigueur, des champs d'action de chacun et surtout d'une plus

grande place donnée au travail entre D.C.O. pour garantir une cohérence forte entre les actions de ce nouveau corps de professionnels.

- Enfin, 6 unités de sens indiquent que le changement prend du temps et que ce dernier participera progressivement à l'apaisement des tensions.

## 6. Interprétation et discussions

### 6.1. Identifier les contours de l'identité professionnelle des D.C.O.

Nos investigations avaient pour premier objectif, d'identifier les contours de l'identité professionnelle des D.C.O. telle qu'elle est perçue, agie, désirée et respectivement attribuée par les acteurs eux-mêmes et par des directions. Cette prise d'information auprès des directions avait pour ambition de rendre compte d'écarts entre ces différentes perceptions identitaires.

Les questions posées aux D.C.O. leur ont permis de verbaliser leur identité perçue ou agie (Wittorski, 2016). Les résultats révèlent que, bien qu'une grande importance soit portée au processus de contractualisation, une attention toute particulière est portée aux rapports au terrain (préparation, confiance) et à la manière d'incarner ce cadre décrété (être un agent de changement, professionnel et réflexif. Ce positionnement démontre qu'au-delà de l'identité prescrite, avec laquelle ils sont majoritairement en phase (consonance existentielle), les D.C.O. se donnent la possibilité d'opérationnaliser le cadre de leur mission en travaillant sur trois aspects : la relation au terrain, la posture, les gestes propres au D.C.O. (analyse). Leur identité vécue et agie semblerait en quelque sorte alimenter leur identité prescrite.

### 6.2. Documenter le processus de construction identitaire

#### 6.2.1. Des débats

Un deuxième objectif consistait à documenter le processus de construction identitaire dans la relation à l'autre qui est soit l'institution (identité prescrite), soit les directions (identité attribuée). A cet endroit, il semble que nous observions deux types de débats (Wittorski, 2016) :

L'un avec l'institution :

- Entre l'identité prescrite et agie : des aspects opérationnels sont exprimés par les D.C.O. et tendent à compléter le cadre de leur mission par une attention accrue à porter au terrain et à la relation à construire avec lui.
- Entre l'identité prescrite et l'identité désirée : même si une majorité de D.C.O. s'accorde sur une identité prescrite, un travail de conciliation reste présent. Certains vont même jusqu'à adopter un positionnement personnalisé dépendant du contexte et de leur parcours biographique.
- Entre l'institution et le D.C.O. comme personne ou comme collectif : à cet endroit c'est davantage le double discours que semble porté l'institution qui semble les mettre en difficulté.

L'autre débat se positionne avec le terrain et les directions en particulier :

- Entre l'identité attribuée par les directions et l'identité vécue/agie : majoritairement, les D.C.O. ont la volonté de faire comprendre, d'accompagner, de comprendre tout en jouant le rôle qui leur est assigné par l'institution.
- Entre le terrain et le D.C.O. Ces derniers peuvent comprendre la réalité des écoles sans nécessairement pouvoir les accompagner.
- Entre le collectif des D.C.O. et le terrain sur la nécessaire juste distance à pouvoir opérer entre prise d'information au profit de l'analyse et ingénierie au profit du contrôle.

Ces débats contribuent à la construction identitaire des D.C.O. tout en participant à la manière dont ces professionnels sont reconnus tant par le terrain que par l'institution. Dans ce travail les D.C.O. incarnent le projet de l'institution et lui donnent une coloration spécifique.

#### 6.2.2. Des tensions

Nos investigations sur le processus identitaire ont également permis de rendre compte de tensions qui émergent entre les champs personnels, organisationnel D.C.O., organisationnel terrain et institutionnel laissent entrevoir que

les D.C.O. et leurs collectifs sont situés à la croisée de deux paradigmes, celui de l'accompagnement au changement et celui du contrôle du changement effectif. Il semble ainsi y avoir une sorte d'injonction paradoxale au sein du système entre le fait de devoir entrer en relation, être bienveillant, faire adhérer (paradigme de l'accompagnement), tout en étant dans la validation, la fermeté, et la rigueur (paradigme du contrôle).

Les D.C.O. tentent dès lors de construire les ponts entre ces 2 paradigmes par des postures spécifiques et des jeux de négociation qui leur sont propres.

### 6.2.3. *Identification et identisation*

Les rapports à l'identité prescrite et les tensions entre la personne et le collectif rendent également compte des processus d'identification et d'identisation. Le processus d'identification est perceptible dans les analyses groupales qui indiquent une large place laissée aux missions prescrites et à la consonnance existentielle entre l'identité vécue et l'identité désirée. Les profils individuels aident à approcher le processus d'identisation et la façon dont chaque D.C.O. s'approprie l'identité prescrite pour la vivre et la transformer en une identité agie (Wittorski, 2016). Dans le cas des D.C.O., il est évident au regard des verbatims de l'identité vécue que, bien que respectueux du cadre décréteil et des règles de fonctionnement du service, chacun agit selon sa sensibilité et ses propres rapports à l'institution, au collectif et au terrain. Ainsi, les D.C.O. n'investissent pas de la même manière les aspects liés à la préparation du terrain et celles liées à la contractualisation proprement dite. Le travail identitaire reste donc le fruit d'un travail individuel de gestion des écarts qui varie d'un individu à l'autre. Le travail de conciliation va ainsi amener certains à consolider leur identité par rapport aux missions assignées par l'institution, tandis que d'autres vont essayer de concilier leurs postures et les valeurs qui leur sont propres dans une forme de mouvement identitaire de personnalisation. Les D.C.O. ne se situent pas tous au même moment au même endroit dans ce processus.

Dans ce travail identitaire en lien avec les identités attribuées par autrui, la tendance générale est à la compréhension de l'identité attribuée par d'autres sans pour autant cautionner l'identité qui leur est attribuée. Les D.C.O. perçoivent que le regard d'autrui puisse être erroné vu le contexte institutionnel, les conditions de travail, etc.

### 6.2.4. *Filtres d'attribution*

Il semble que les D.C.O. inscrits dans un mouvement de prise de recul par rapport au cadre institutionnel prennent conscience qu'ils sont soumis à des sortes de *filtres* d'attribution qui dépendent de la position des uns et des autres dans le système et/ou de leur compréhension du cadre. Par exemple, un directeur qui prend appui sur les avis subjectifs de ses pairs pour alimenter l'image qu'il a du D.C.O., construit un filtre d'attribution issu de son groupe d'appartenance. Ces filtres seraient en quelque sorte des grilles de lecture du monde qui se construisent progressivement et qui pourraient avoir une portée progressivement normative au sein de groupes d'appartenance par exemple. Reconnaître l'existence de ces filtres d'attribution semble être une clé pour s'inscrire dans une intercompréhension avec l'autre et adapter ou clarifier sa posture en fonction de ces filtres.

## 6.3. *Identifier des actions pour dépasser les tensions*

Dans la perspective de soutenir et accompagner la construction identitaire de ces D. C. O., un troisième objectif consistait à identifier des actions mises en œuvre ou évoquées par des D.C.O. pour dépasser ces tensions identitaires. Nos données ont largement mis en évidence combien la communication constituait un enjeu majeur pour tenter de les dépasser voire de vivre avec. Cette communication est à envisager à plusieurs niveaux, entre les D.C.O. et le terrain, entre les D.C.O. eux-mêmes au sein de leur collectif en construction ainsi qu'entre l'institution et le terrain.

Il semble également important de construire une cohérence d'action entre D.C.O. C'est ensemble, au sein du collectif des D.C.O., que se construira le sens de leurs actions. Le fait de pouvoir être outillés pour lire la réalité, mener un travail réflexif indique aussi dans la continuité de Kaddouri (2000), combien la réflexivité sur les tensions en jeu peut-être une manière de les prendre en charge. Néanmoins, le fait de devoir concilier deux paradigmes ne permet pas d'entrée de jeu d'entrevoir une résolution des tensions. Le D.C.O. semble être inscrit dans cette mission complexe de l'entre deux, qui devrait concilier l'inconciliable.

## 7. Conclusions et perspectives

Arrivés au terme de cet article, nous tâchons de synthétiser quelques éléments qui nous permettent d'alimenter les connaissances produites sur le processus de construction identitaire des acteurs inscrits dans des métiers émergents.

Nous sommes conscients que notre approche qualitative reste très contextualisée et inscrite dans un cadre institutionnel en construction qui lui donne un caractère exploratoire et ne permettra pas de généralisation. De même, le fait d'avoir choisi la voie du questionnaire individuel nous prive d'une analyse fine au niveau des trajectoires individuelles. Les propos rapportés sont dès lors de l'ordre d'hypothèses explicatives.

Néanmoins, notre étude a questionné l'identité en construction à travers le regard de l'autre et offre ainsi un design méthodologique assez original permettant de traiter les aspects identitaires en construction. Les résultats obtenus laissent entrevoir des perspectives de recherche intéressantes dans ce croisement des images identitaires, tels qu'elles sont perçues par soi et par des autres signifiants.

Au niveau des stratégies de construction identitaire, la présence d'un cadre défini et explicite, qui laisse entrevoir une identité prescrite, offre un cadre de référence pouvant être questionné par les acteurs. Sources de tensions multiples, le débat qui s'engage alors est susceptible de participer à l'élaboration des contours identitaires et de permettre à chacun de se positionner. Il est également intéressant de voir que les acteurs agissant se donnent la liberté d'alimenter leur identité prescrite pour pouvoir se l'approprier et la rendre gérable pour eux en fonction de qui ils sont.

Tout en se construisant par rapport au cadre prescrit, la présence des multiples autres signifiants participe à la construction identitaire du collectif des D.C.O. qui incarnent l'institution., le collectif des D.C.O. (les pairs) que le terrain.

En effet, dans ce cadre précis des D.C.O., le terrain et les écoles constituent des autres signifiants qui poussent à étoffer et à affiner les contours des identités pour les rendre à la fois pertinentes et opérationnelles.

Dans le contexte particulier qui nous occupe, nous avons également pu identifier la présence de nombreux filtres d'attribution qui participent à la construction de dynamiques propres. En effet, quand un individu exprime une identité qu'il attribue à quelqu'un, il crée une sorte de filtre d'attribution qui lui est spécifique. De même, un autre directeur ayant lu attentivement le décret mais se positionnant dans une forme de méfiance à l'égard du contrôle, aura lui un filtre d'attribution qui le poussera à voir le D.C.O. comme un contrôleur. Chaque regard apporte un filtre d'interprétation spécifique qui induit la manière de lire les identités et, par ricochet, participe à leur construction. Différents types de filtres sont ainsi identifiés ainsi que des manières personnelles de s'y référer, ce qui explique la présence de dynamiques de construction identitaire qui sont propres à chaque individu selon qu'ils donnent davantage de poids aux images identitaires prescrites ou à celles véhiculées par son collectif. L'identification de ces filtres d'attribution ainsi que le rapport que chaque individu a à leur égard alimentent la compréhension que nous pouvons avoir du processus de construction identitaire en jeu.

L'accompagnement de professionnels inscrit dans des métiers émergents mérite de prendre en considération la dynamique de construction identitaire en jeu pour la clarifier mais aussi l'utiliser au sein d'un travail réflexif personnel et collectif pour progressivement clarifier les contours de sa propre identité ainsi que les filtres d'attribution auxquels chacun est particulièrement sensible.

L'accompagnement mérite d'être pensé au sein du collectif des D.C.O. pour leur permettre de prendre conscience des différents mécanismes en jeu. Néanmoins, vu la complexité du système dans lequel sont placés ces nouveaux acteurs, ils ne peuvent pas être les seuls à travailler à la compréhension de leurs missions. Le travail de communication et de rencontre, voire de rapprochement entre le terrain et le ministère de l'éducation mérite d'être pensé avec tous les acteurs intermédiaires du système, que ce soient les opérateurs de formation, les instances d'accompagnement pédagogiques, etc.

## 8. Bibliographie

Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Armand Colin.

Barbier, J.-M., Bourgeois, E., Villers, G. et Kaddouri, M. (éds) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Biémar, S. (2009). *Etude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez des enseignants en insertion professionnelle*. Thèse de Doctorat. Université de Liège.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bodergat, J.-Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (2015). *Des professionnalités sous tension*. Bruxelles : De Boeck
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* Bruxelles : Editions De Boeck.
- Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle*. Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/3.
- Colognesi, S., Célis, S., Dejemeppe, X et VanNieuwenhoven, C. (2017). Rapport à l'écrit et postures de formateurs dans l'accompagnement d'étudiants engagés dans un portfolio certificatif. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20/2, 49–71
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (D. 13-09-2018 M.B. 09-10-2018). *Décret portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs*. Bruxelles
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Donnay, J. (2000). Identité narrative du futur enseignant. Dans Alin, C. et Gohier, C. (2000). *Enseignant/formateur, la construction de l'identité professionnelle*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Gohier, C. et Alin, C. (2000). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. Dans C. Gohier et C. Alin. (2000). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'harmattan
- Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. Dans Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan
- Kaddouri, M. (2019). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. Lyon : ENS Editions.
- Maroy, C. et Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. Education comparée. *Revue de recherche internationale et comparative en éducation, Association francophone d'éducation comparée*, 11, 31-58.
- Maroy, C. et Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 18, 1-27.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Perez-Roux Th. et Balleux A. (dir.) (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative, interprétative en éducation. Dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches. 3<sup>ème</sup> édition*. Editions du renouveau pédagogique, Québec.
- Tap P. (sous la direction de) (1980) *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat
- Wittorski, R. (2016). Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des inspecteurs du travail. Dans Hatano-Chalvidan, M. et Sorel, M. (éd.) *La notion d'identité*. Paris : Editions de l'Harmattan.