

L'usage des indicateurs dans le cadre du dispositif des « plans de pilotage »

Groupes de discussion avec des directions d'établissements
de l'enseignement fondamental et secondaire

Rapport final

1^{er} septembre 2025

Simon Enthoven (chercheur UCLouvain)
Anne Mélon et Nicolas Goosse
(conseillère et conseiller scientifiques EPHEC)
Catherine Van Nieuwenhoven (responsable académique UCLouvain)

Table des matières

Table des matières	2
Table des figures et des tableaux	4
Figures.....	4
Tableaux	4
Note de synthèse	5
Le dispositif des plans de pilotage	5
La comparaison : un processus ambivalent	5
L'évaluation : entre méfiance, pression et soulagement	5
La charge de travail : de la mobilisation collective à l'épuisement	6
Enjeux liés aux indicateurs.....	6
Fidélité	6
Lisibilité.....	6
Fiabilité	7
Incitativité.....	7
Ressources d'appropriation des indicateurs.....	7
Les outils-ressources	7
Les personnes-ressources	8
Les formations	9
Remerciements	10
1 Introduction et objectifs.....	10
2 Contextualisation : les indicateurs et les plans de pilotage.....	11
3 Dispositif.....	13
3.1 Principes généraux	13
3.2 Thèmes abordés	14
3.3 Participants et participantes.....	14
3.3.1 Critères de sélection	14
3.3.2 Recrutement.....	14
3.3.3 Échantillon.....	15
3.4 Modalités du dispositif.....	16
3.4.1 Matinées en deux temps.....	16
3.4.2 Webinaire de validation pour les participants et participantes	18
3.4.3 Formulaire en ligne concernant les demandes spécifiques.....	18
3.5 Méthode d'analyse des données	18

4	Synthèse des propos	19
4.1	Préliminaire : le dispositif des plans de pilotage	19
4.1.1	La comparaison : un processus perçu comme ambivalent.....	19
4.1.2	L'évaluation : entre méfiance, pression et soulagement	20
4.1.3	La charge de travail : de la mobilisation collective à l'épuisement	22
4.2	Enjeux liés aux indicateurs : fidélité, lisibilité, fiabilité, incitativité	23
4.2.1	La fidélité : quand les chiffres peinent à refléter la réalité.....	23
4.2.2	La lisibilité : entre surcharge d'informations et difficulté d'appropriation	25
4.2.3	La fiabilité : une confiance indispensable dans les données.....	27
4.2.4	Incitativité : entre mise au travail, découragement et rejet	28
4.3	Ressources d'appropriation des indicateurs	30
4.3.1	Les outils-ressources	30
4.3.2	Les personnes-ressources	31
4.3.3	Les formations	34
4.4	Outil de lisibilité	36
4.4.1	Commentaires généraux positifs	36
4.4.2	Éléments plus nuancés	37
4.4.3	Pistes d'amélioration	37
5	En guise de conclusion : les besoins des directions	38
5.1	Des ressources pour l'appropriation des indicateurs	38
5.2	Des besoins transversaux.....	39
6	Références bibliographiques	40
7	Annexes	41
7.1	Échantillon – Graphiques supplémentaires	41
7.2	Outils d'animation.....	44
7.2.1	Guide d'entretien du temps I	44
7.2.2	Typologie des indicateurs.....	46
7.2.3	Consignes pour le temps II.....	48
7.3	Formulaire de satisfaction et résultats.....	49
7.4	Enquête : les ressources à proposer en priorité.....	50
7.4.1	Des priorités en termes de formation	51
7.4.2	Les priorités pour la lisibilité et l'usage des indicateurs	55

Table des figures et des tableaux

Figures

Figure 1 : Répartition des directions par type d'enseignement (niveau et filière).....	15
Figure 2 : Répartition des directions par réseau d'enseignement	15
Figure 3 : Répartition des directions par ISE de leur établissement.....	15
Figure 4 : Fiche explicative de « l'outil de lisibilité » présenté aux directions	36
Figure 5 : Répartition des directions par niveau d'enseignement	41
Figure 6 : Répartition des directions par niveau d'enseignement et la filière	41
Figure 7 : Répartition des directions par réseau.....	41
Figure 8 : Répartition des directions par ISE de leur établissement.....	42
Figure 9 : Répartition des directions selon la taille de l'école (nombre d'élèves)	42
Figure 10 : Répartition des directions par province où se situe leur école.....	42
Figure 11 : Répartition des directions par vague des PP à laquelle elles ont participé.....	42
Figure 12 : Répartition des directions selon leur participation ou non au PP de leur école.....	42
Figure 13 : Préférences en termes d'objets de formation	51
Figure 14 : Préférences en termes de personnes avec qui suivre la formation.....	51
Figure 15 : Préférences en termes de formateurs.....	52

Tableaux

Tableau 1 : Formations et modalités prioritaires selon l'enquête auprès de 85 directions	35
Tableau 2 : ISE moyen des écoles de l'échantillon selon le réseau	43
Tableau 3 : Synthèse de l'échantillon.....	43
Tableau 4 : Apports des matinées de discussion, selon les directions.....	49
Tableau 5 : Modalité de prédilection.....	52
Tableau 6 : Fréquence de la formation	52
Tableau 7 : Moment de la formation.....	52
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des préférences en termes de formation	53

Note de synthèse

Cette synthèse restitue la **diversité des points de vue** exprimés par cent directions d'école au sein de groupes de discussion consacrés à l'usage des indicateurs dans le cadre du dispositif des plans de pilotage (PP). Elle s'appuie sur une **analyse qualitative** des échanges, sans visée statistique ni hiérarchisation des propos, afin de refléter la pluralité des expériences vécues.

Le dispositif des plans de pilotage

Le dispositif des PP s'inscrit dans une logique d'amélioration du système éducatif, avec les indicateurs comme outils d'analyse. Avant d'aborder spécifiquement ces indicateurs, il est essentiel de comprendre comment les directions perçoivent le dispositif des PP dans son ensemble. Trois dimensions sont questionnées : la comparaison entre établissements, l'évaluation et la charge de travail.

La comparaison : un processus ambivalent

Certaines directions adhèrent à la comparaison entre établissements qui offre, selon elles, un **regard utile** pour se situer, identifier des problèmes, se fixer des objectifs. D'autres expriment une réticence face à ce processus qu'elles jugent non pertinent, **déconnecté des réalités locales**. L'unicité de chaque école rendrait les comparaisons délicates, voire invalides. Ainsi, la catégorisation par l'indice socio-économique (ISE) est critiquée, certains établissements se retrouvant, de l'avis des directions, pénalisés ou mal classés. De la même façon, certaines équipes qui, par la comparaison voient les objectifs choisis collectivement modifiés, ou devant entrer dans un dispositif d'ajustement (EDA), le vivent comme une injustice, parfois brutale. Enfin, des directions attirent l'attention sur le jugement implicite que la comparaison peut véhiculer à propos et au sein de l'équipe pédagogique, avec des effets potentiellement néfastes. Dans ce contexte, les indicateurs sont perçus comme des **outils à manier avec prudence**.

L'évaluation : entre méfiance, pression et soulagement

L'évaluation finale suscite **méfiance** et inquiétude : des directions questionnent son utilité pour améliorer les pratiques pédagogiques. **L'hétérogénéité des discours** entre acteurs et actrices (CSA, DCO, réseaux...) alimente un sentiment d'insécurité et parfois d'arbitraire. Face à cela, des directions adoptent une **posture défensive**, adaptant leur communication ou leurs habitudes. Au regard des objectifs à atteindre, les directions dénoncent le **manque de moyens** humains et le *turnover* des équipes, la surcharge de travail et l'absence de temps institutionnalisé pour le pilotage. Elles souhaiteraient des évaluations finales dans le même esprit que les évaluations intermédiaires, perçues positivement car **centrées sur les processus** plutôt que sur les résultats.

La charge de travail : de la mobilisation collective à l'épuisement

Malgré les critiques, les PP ont permis à certaines directions de porter un **regard neuf** sur leur école et de **mobiliser les équipes** autour d'objectifs communs. Pour plusieurs, les indicateurs ont été un véritable levier de réflexion. Cela s'accompagne toutefois d'une **lourde charge administrative**. L'analyse des données et l'alimentation de la plateforme PILOTAGE sont jugées chronophages, obligeant des directions à s'isoler pour avancer. Les enseignants et enseignantes sont également sollicités, au détriment du temps consacré aux élèves. Les **imprévus** (nouvelles réformes, crises, etc.) accentuent la pression ressentie, principalement quand ils entrent en conflit avec les objectifs qui deviennent, dès lors, secondaires face aux urgences du quotidien.

Enjeux liés aux indicateurs

Au sein du dispositif des PP, les indicateurs occupent une place importante en tant qu'outils au service de la comparaison et de l'évaluation.

Fidélité

L'usage des indicateurs dépend de l'image qu'ils reflètent de la réalité scolaire locale. Les **chiffres** sont perçus par de nombreuses directions comme « **froids** » ou « **bruts** », déconnectés du quotidien et des efforts pédagogiques mis en place. Ce décalage est particulièrement dénoncé par les directions qui rencontrent des **contextes spécifiques** (accueil de publics fragilisés, fusions, inondations, etc.) ou dans les petits établissements, où un seul élève peut faire basculer les chiffres. Le **délai** entre la collecte et la réception des données renforce ce sentiment d'inadéquation : les chiffres arriveraient trop tard pour être utiles. En réponse, les directions adoptent différentes **stratégies** : création d'indicateurs internes plus représentatifs et contextualisation accrue des données auprès des DCO. Ces initiatives témoignent d'un **besoin de transparence** et de **reconnaissance du travail accompli**. Les directions appellent à une lecture qualitative des données, centrée sur les processus et les efforts plutôt que sur les seuls résultats chiffrés.

Lisibilité

Des directions soulignent une **surcharge d'informations** diverses liées aux PP (circulaires, guides d'utilisation, etc.) qui induit une difficulté de compréhension et d'utilisation des indicateurs. Cette complexité nuit à l'analyse, d'autant plus que les indicateurs sont considérés par certaines directions comme redondants, mal regroupés ou trop nombreux – ce qui apparaît clairement lors de l'impression du fichier Excel extrait de la plateforme PILOTAGE. Cette dernière est d'ailleurs considérée par beaucoup comme **peu intuitive**.

Les équipes se concentrent sur les indicateurs liés aux apprentissages, jugés plus accessibles alors que d'autres, tels le « taux lissé de redoublement », restent obscurs. Le manque de compétences statistiques est un frein, et les directions déplorent devoir endosser un rôle de « spécialistes en tout ». Le **besoin d'accompagnement** est fort, tant pour la lecture des données que pour le choix des objectifs. Ce besoin se heurte parfois à un décalage entre autonomie affichée et attentes réelles de l'Administration.

Fiabilité

Certaines directions ont exprimé des doutes sur la fiabilité des données transmises via la plateforme PILOTAGE. Des **écarts** sont relevés entre les chiffres encodés localement et ceux publiés, notamment à propos des absences et des résultats d'élèves. Le manque de clarté sur les **méthodes de calcul** (inclusion des élèves majeurs, mois de référence, etc.) et le **décalage temporel** entre la collecte et la diffusion des données (jusqu'à deux ans) renforce la méfiance et influe sur l'adhésion au dispositif. En réaction, certaines directions vérifient manuellement les données ou choisissent de ne pas les utiliser dans leur travail d'équipe.

Incitativité

La capacité à mobiliser les équipes autour des indicateurs varie fortement selon la **rubrique** à laquelle ils appartiennent, leur **lisibilité** et leur **pertinence** perçue. Certains, comme les résultats aux évaluations externes ou les taux d'absentéisme, sont jugés concrets et déclenchent des réflexions collectives. Les indicateurs produits par les réseaux ou créés en interne sont souvent mieux accueillis car plus proches du vécu. À l'inverse, d'autres données, perçues comme déconnectées ou mal ciblées, peuvent démobiliser, voire provoquer un rejet. Le **contexte local**, la stabilité des équipes et les priorités du moment influencent aussi la réception des indicateurs. Lorsque les résultats sont mauvais, ils peuvent susciter un sursaut ou, au contraire, un sentiment d'injustice ou de découragement. À l'inverse, de bons résultats peuvent conduire à un relâchement ou à une remise en question de la nécessité du PP. Certaines directions y voient néanmoins une opportunité pour travailler sur d'autres aspects.

Ressources d'appropriation des indicateurs

L'appropriation des indicateurs dans le cadre des PP est un processus évolutif, influencé par la temporalité de la réforme et le contexte de chaque établissement. Elle repose sur différentes ressources : des outils, des personnes, des formations.

Les outils-ressources

Parmi les outils, les « **supports d'utilisation** » comme la plateforme PILOTAGE, unique interface entre les établissements scolaires et l'Administration, ou les tableaux Excel utilisés

pour communiquer les indicateurs aux équipes, sont jugés **peu lisibles**, peu intuitifs et chronophages. En revanche, des « **supports d'appropriation** » plus pédagogiques, comme les guides d'utilisation de la FW-B, sont généralement appréciés bien qu'encore complexes. Une demande émerge pour des **supports visuels et interactifs** facilitant la lecture et l'analyse des données. En ce sens, les réseaux ont développé des outils spécifiques dont la qualité et le contenu varient selon qui les produit. Certaines directions souhaitent un partage élargi de ces ressources, ainsi qu'une centralisation des données sur la plateforme PILOTAGE, incluant aussi les indicateurs internes produits par les établissements.

Pour répondre aux difficultés liées à la lisibilité des indicateurs, l'Administration a développé un outil graphique appelé « **outil de lisibilité** » ou « dossier graphique ». Il a été testé auprès des directions, avec des réactions majoritairement **favorables** : les différents groupes saluent la meilleure lisibilité des données, la clarté des graphiques, et une présentation plus intuitive. Ils apprécient particulièrement l'aspect évolutif, notamment via le graphique montrant l'évolution sur huit ans, tout comme la vidéo explicative jointe. Les principales réserves portent sur la densité d'informations par page, le nombre de pages de l'outil et des difficultés de lecture de la partie « comparaison entre écoles ».

Trois **pistes** émergent pour continuer à développer l'outil, la première étant une **formation à la lecture** de celui-ci et la deuxième étant de **rendre l'outil dynamique** en permettant une personnalisation : en vue de s'approprier les données et de faciliter leur analyse, les directions pourraient afficher (ou non) – via des cases à cocher – certaines informations telles que l'évolution d'année en année, la comparaison avec des écoles de même profil ou catégorie ou encore, des écarts de performance. La troisième piste suggérée par plusieurs directions en réponse à l'enjeu de fidélité des indicateurs, repose sur une **mise en évidence d'éléments de contextes** tels que la COVID, une réforme importante, des inondations, etc., ce qui contribuerait à expliquer l'évolution (potentiellement négative) des données.

Les personnes-ressources

Les directions s'appuient sur des **personnes-ressources internes** à l'équipe pédagogique. Son implication est, en effet, au centre du processus, notamment via les groupes de copilotes (COPIL) qui coordonnent la mise en œuvre des objectifs. Toutefois, la mobilisation varie selon la stabilité et la taille de l'équipe ; le **turnover** et la **pénurie** de personnel nuisent à l'investissement collectif. Dans ce contexte, des directions s'appuient sur des **enseignants et des enseignantes**, comme des mathématiciens, mathématiciennes ou des professeurs ou professeures détachés, pour mieux comprendre les données et les expliquer. Plusieurs indiquent également travailler

seules (éventuellement avec un CSA) ou en petit groupe sur les indicateurs, les présélectionnant parfois avant de les présenter à leur équipe.

En parallèle, les directions mobilisent également des **intervenants et intervenantes extérieurs**. D'une part, les **CSA** (relevant des réseaux) les accompagnent avec leurs équipes dans l'élaboration des PP. Au rythme des vagues, selon les réseaux ou les régions, leur posture varie et évolue, oscillant entre guidage constructif et imposition de choix, ce qui peut affecter l'adhésion des équipes. D'autre part, les **DCO** (agents de l'Administration) ont initialement suscité des craintes, au regard de leur rôle d'évaluateur et d'évaluatrice. Toutefois, avec le temps, ils et elles sont plus en plus perçus comme des accompagnateurs et des accompagnatrices, des directions les identifiant comme des formateurs ou formatrices potentiels à privilégier pour de futures formations. Un **manque de cohérence** entre les intervenants et intervenantes (CSA, DCO, PO, DZ) est cependant pointé, les directions demandant un discours plus harmonisé. Enfin, les **collaborations entre directions** d'écoles apparaissent comme une ressource précieuse d'apprentissage et de soutien.

Les formations

Les directions soulignent un **manque de formation** au moment du lancement de la réforme. Depuis la première vague, les **besoins** en formation restent élevés. L'enquête menée auprès de 85 directions relève plusieurs priorités : mobiliser les équipes autour du PP, prioriser les indicateurs et croiser ceux-ci. Les directions souhaitent majoritairement se former avec leurs équipes ou copilotes dans le cadre d'un accompagnement personnalisé en établissement. Les DCO et formateurs ou formatrices inter-réseaux sont les plus sollicités.

Une demande récurrente émerge pour consacrer du temps institutionnel (ex. journées pédagogiques) à ces formations.

Formations et modalités prioritaires selon l'enquête auprès de 85 directions

Thème de la formation	Avec qui ?	Modalités	Formateurs
Mobiliser l'équipe autour des indicateurs (24%)	Équipe pédagogique (59%)	Accompagnement en établissement (55%)	- Formateurs inter-réseaux (31%) - CSA (26%)
Prioriser les indicateurs (23%)	- Copilotes (40%) - Équipe pédagogique (38%)	Accompagnement en établissement (47%)	- DCO (27%) - Formateurs inter-réseaux (27%) - Formateurs réseau (25%)
Croiser les indicateurs (21%)	Copilotes (44%)	Accompagnement en établissement (42%)	- DCO (38%) - CSA (36%)

Remerciements

Nous tenons à remercier les directions d'établissement qui ont accepté de participer aux groupes de discussion et ont consacré une demi-journée à cette consultation. Nous remercions également l'ensemble des collègues, étudiants et étudiantes qui ont accepté de contribuer au bon déroulement de ces matinées. Par ailleurs, nous remercions les membres de l'Administration qui ont accompagné ce projet pour leurs apports pertinents et leur aide logistique.

1 Introduction et objectifs

L'objet de ce rapport est de rendre compte, sous forme de synthèse, des échanges tenus par les directions d'établissements de l'enseignement maternel, fondamental et secondaire (ordinaire et spécialisé) lors des matinées de discussion consacrées à l'appropriation et à l'usage des indicateurs dans le cadre des plans de pilotage (PP)¹.

Ces matinées de discussion ont poursuivi un double objectif. Le premier objectif, à visée « compréhensive », était formulé de la façon suivante : *Dans le contexte des PP, comprendre et contextualiser l'usage des indicateurs par les directions d'établissement d'enseignement à différentes étapes du processus (élaboration, suivi de la progression, évaluation...)*. Le second objectif, plus pragmatique, consistait à *identifier des pistes d'amélioration de la communication à propos de ces indicateurs et de la formation des acteurs et actrices locaux à l'usage de ces indicateurs*. Dans le cadre de ce second objectif, l'Administration a souhaité soumettre aux directions un outil de lecture des indicateurs – appelé ici, « outil de lisibilité » – en vue de récolter leurs avis.

Dans ce rapport, nous précisons tout d'abord le dispositif mis en place pour atteindre ces objectifs (cf. 3) : les principes généraux, les thèmes abordés, les caractéristiques de l'échantillon et enfin les modalités de récolte. Ensuite, dans la section analytique (cf. 4), nous synthétisons les discours tenus par les participants et les participantes. Cette synthèse est structurée autour de quatre objets : le dispositif des PP, les enjeux des indicateurs, les outils d'appropriation et enfin, l'outil de lisibilité conçu par l'Administration. En guise de conclusion, nous proposerons une synthèse des besoins exprimés par les directions (cf. 5).

¹ Dans le présent rapport, nous utiliserons essentiellement la notion de « plan de pilotage » alors que, comme nous l'explicitons dans la section ci-après, elle est à distinguer de celle de « contrat d'objectifs ».

2 Contextualisation : les indicateurs et les plans de pilotage

Des équipes éducatives plus autonomes, qui travaillent et prennent des décisions collectivement pour élaborer le futur de leur école : c'est le principe du nouveau système de pilotage des écoles. [...]. Concrètement, chaque direction d'école, avec son équipe pédagogique, élabore son plan de pilotage qui, une fois approuvé par la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), devient contrat d'objectifs pour une durée de 6 ans. Ensemble, direction et équipe pédagogique, soutenus par leur pouvoir organisateur et accompagnés par un délégué de la FW-B, tracent le chemin à parcourir pour l'avenir de leur école en tenant compte des 7 objectifs d'amélioration du système scolaire fixés par le Pacte [...]. Ainsi, chacun des 2 685 établissements scolaires de la FW-B contribue, à son niveau, à l'amélioration de la qualité de notre enseignement.

C'est par ces mots que débute la page Internet de l'Administration consacrée au « pilotage des écoles » (FW-B, 2025). En FW-B, les plans de pilotage et contrats d'objectifs visent l'amélioration de la qualité du système éducatif à travers la poursuite de **sept objectifs généraux** (*améliorer significativement les savoirs, savoir-faire et compétences des élèves ; augmenter la part des jeunes diplômés et diplômées de l'enseignement secondaire supérieur ; réduire les différences entre les résultats des élèves les plus et les moins favorisés d'un point de vue socio-économique ; réduire progressivement redoublement et 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 l'amélioration du climat scolaire*). Ainsi, le Gouvernement demande à chaque établissement, en fonction de sa réalité locale et d'une démarche autodiagnostique, de définir collectivement trois à cinq de ces objectifs à atteindre en six ans. L'autodiagnostic est mené de façon collaborative par la direction et l'équipe pédagogique, avec l'aide (à la demande) d'un « Conseiller ou d'une Conseillère au Soutien et à l'Accompagnement » (CSA) rattaché aux fédérations de pouvoirs organisateurs ou à Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)².

Les objectifs poursuivis, et les actions prévues pour les atteindre, sont explicités dans un **plan de pilotage** qui, après un avis consultatif du PO et du conseil de participation et une fois validé

² Pour faciliter la lecture, nous parlerons dans ce document de « réseaux » quand nous désignons les fédérations de pouvoirs organisateurs (CECP, CPEONS, SeGEC, Felsi) et WBE, auxquels sont rattachés les établissements scolaires.

par un « Délégué ou la Déléguée au Contrat d'Objectifs » (DCO)³, devient **contrat d'objectifs**, lequel est évalué après six ans par ce ou cette même DCO. Dans un contexte de « Nouvelle Gestion Publique » (*New Public Management*) du système éducatif, ce dispositif (ou instrument) est au service d'une politique de type « *school autonomy with accountability* (SAWA) » (Verger et al., 2024), qui mise sur la combinaison de l'autonomie des acteurs locaux et de la reddition de comptes (*accountability*)⁴ en vue de piloter et d'améliorer le système éducatif.

En outre, les plans de pilotage et contrats d'objectifs, comme bon nombre de dispositifs au service d'une politique qui repose sur de la reddition de comptes, ont recours à des données chiffrées (*data informed decision making* ; Grek et al., 2020). En ce sens, les **indicateurs** (Paradeise, 2012) apparaissent comme un **outil** au service du dispositif des plans de pilotage. Ces indicateurs constituent des **catégories descriptives** des établissements, regroupées en cinq **rubriques** (apprentissage, parcours des élèves, structure scolaire, climat scolaire et dynamique collective) et à propos desquelles l'Administration fournit à chaque établissement des **données chiffrées** (des « résultats » ou « performances ») via une plateforme en ligne (nommée plateforme « PILOTAGE »). Ces données confidentielles ont pour vocation d'aider les établissements à faire leur autodiagnostic et à se fixer des objectifs à atteindre endéans six ans. Cet autodiagnostic repose notamment sur une **comparaison** des données de l'établissement à celles des établissements de même profil (niveau et type d'enseignement) et de même catégorie (groupe d'ISE), ce qui amène éventuellement à identifier des écarts de performance. Au-delà de l'étape de l'autodiagnostic, les indicateurs sont fournis chaque année en vue d'identifier l'évolution de la situation de l'établissement vis-à-vis des objectifs fixés. À cet égard, les indicateurs font partie intégrante du **processus d'évaluation** intermédiaire (après trois ans) et finale (six ans) des établissements, mené par le ou la DCO.

³ Lui-même ou elle-même supervisé par un « Directeur ou une Directrice de Zone » (DZ), qui coordonne tous les DCO d'une zone géographique donnée.

⁴ La reddition de comptes (*accountability*) désigne l'obligation, pour les enseignants et enseignantes ou pour les établissements scolaires, de rendre compte de leurs pratiques et de leurs résultats auprès de leurs autorités administratives et ce, dans une logique de transparence et/ou d'évaluation et/ou d'amélioration continue.

3 Dispositif

3.1 Principes généraux

Conformément à la demande de l'Administration, les membres des équipes de direction des établissements scolaires de la FW-B ont été sollicités pour participer à des « groupes de discussion » ou *focus-groups* (Albarello, 2022). Ces groupes consistent en des discussions collectives autour d'une thématique commune, rassemblant généralement des individus de même statut et dans un cadre sécurisé favorisant une liberté de parole (Cattonar, 2021).

Les groupes de discussion se sont déroulés en présentiel selon les quatre « groupements de zones » de la FW-B, au cours de quatre matinées : Bruxelles-Brabant wallon (à Bruxelles, le 16 avril), Namur-Luxembourg (à Dinant, le 18 avril), Liège-Huy-Waremme-Verviers (à Liège, le 11 avril) et Wallonie picarde (WAPI – à Charleroi, le 9 avril).

Chaque participant, chaque participante, a été convié à participer à une matinée, chacune d'entre elles rassemblant, *a priori*, 40 à 50 personnes, soit environ 180 personnes pour l'ensemble du dispositif. *In fine*, 100 directions ont effectivement participé (cf. 3.3.3). Dans chacun des lieux, les participants et participantes ont été répartis en quatre groupes de discussion, composés de maximum huit personnes.

Chaque matinée durait 3 heures 30, de 9h à 12h30, et était suivie d'un moment informel autour d'un lunch-sandwich. Le déroulement de la matinée était structuré en deux temps : une première phase (cf. 3.4.1.1), visant à répondre à l'objectif 1, reposait sur les groupes de discussion (Boutin, 2019) ; une seconde phase (cf. 3.4.1.2), orientée vers l'objectif 2, reposait sur une activité autonome en sous-groupes.

Dans une perspective de validation des résultats par les directions participantes, les premiers résultats leur ont été présentés lors d'un webinaire organisé en juin (cf. 3.4.2). Enfin, pour affiner les différentes données, un questionnaire en ligne a été soumis aux 264 directions qui avaient manifesté leur intérêt (cf. 7.4).

3.2 Thèmes abordés

Lors de ces matinées, quatre thèmes ont été abordés :

- les expériences et perceptions subjectives des directions (chronologie, appropriations personnelle et collective, plateforme PILOTAGE, les acteurs intermédiaires...) ;
- les conditions d'usage locales des indicateurs rencontrées par les acteurs et actrices de terrain. Parmi celles-ci, les leviers et les freins à l'opérationnalisation ;
- les éventuels indicateurs prioritairement sollicités, non sollicités, contestés et les « pratiques d'usage des indicateurs inspirantes » ;
- les recommandations d'amélioration de la communication et de la formation, notamment à partir de l'« outil de lisibilité » conçu par l'Administration.

3.3 Participants et participantes

3.3.1 Critères de sélection

Dans le respect de la visée compréhensive du premier objectif, la sélection des participants et participantes repose sur une logique de diversité plutôt que de représentativité, définie sur base de critères « contextuels » liés aux établissements scolaires et de critères « spécifiques » aux PP.

- Critères *contextuels* liés aux établissements scolaires
 - Niveau d'enseignement (maternel-fondamental-secondaire)
 - Indice socioéconomique (ISE)
 - Réseau d'enseignement (WBE-CECP-CPEONS-SEGEC-FELSI)
 - Type d'enseignement (ordinaire-spécialisé ; transition-qualifiant)
 - Localisation géographique
 - Écoles de tailles différentes (en nombre d'élèves)
- Critères *spécifiques* aux PP
 - Écoles inscrites dans des vagues différentes des PP
 - Directions qui ont élaboré le PP dans leur école, qui y ont participé en tant que membre de l'équipe pédagogique ou qui n'y ont pas participé

3.3.2 Recrutement

Nous avons contacté par courriel toutes les directions d'établissements fondamentaux et secondaires de la FW-B et posté une annonce sur le réseau social LinkedIn. Le mail comme l'annonce incluaient un lien électronique permettant aux directions de s'inscrire à l'une des quatre séances organisées.

24 heures après l'invitation, 170 directions avaient répondu. Les inscriptions suivantes se faisaient sur liste d'attente (n=264). En cas de désistement, les directions sur liste d'attente étaient contactées par mail ou par téléphone, certaines recevant priorité en fonction de leur profil sous-représenté parmi les participants et participantes déjà confirmés. Ce processus d'invitation s'est poursuivi jusqu'à la veille des matinées de discussion et a abouti à l'échantillon décrit ci-dessous.

3.3.3 Échantillon

L'objectif initial était de rencontrer 40 à 50 directions. Sur 264 inscrites, 180 directions ont confirmé leur participation et 100 étaient présentes lors des matinées (**69 issues du fondamental et 31 du secondaire**). L'échantillon s'est avéré diversifié et, en plusieurs points, relativement représentatif : la répartition selon les différents niveaux d'enseignement (cf. Figure 1)⁵ et les différents **réseaux** (cf. Figure 2) est assez similaire à celle de la population générale des écoles en FW-B. *A contrario*, seulement quatre établissements de l'enseignement spécialisé étaient représentés : tous du niveau primaire. En secondaire, les directions exercent dans des écoles organisant de l'enseignement de transition (13), de qualification (5) ou les deux (13).

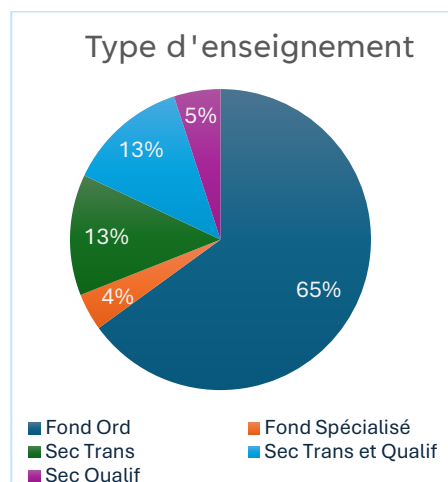


Figure 1 : Répartition des directions par type d'enseignement (niveau et filière)

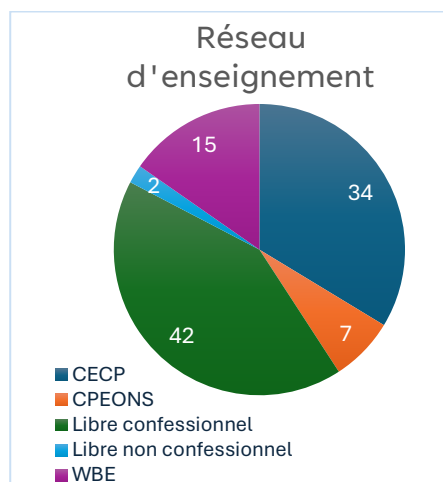


Figure 2 : Répartition des directions par réseau d'enseignement

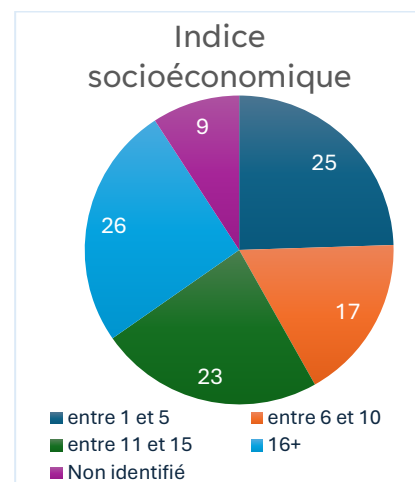


Figure 3 : Répartition des directions par ISE de leur établissement

Concernant les **catégories d'ISE** (cf. Figure 3), l'échantillon est varié, chacune des quatre catégories d'ISE (1-5 ; 6-10 ; 11-15 et 16-20) constituant environ un quart de l'échantillon – neuf directions ne connaissant pas ou ne souhaitant pas communiquer leur ISE.

⁵ Les nombres indiqués dans les graphiques correspondent au nombre de directions, et par le hasard de notre effectif, au pourcentage également (n = 100).

Par ailleurs, les directions sont originaires des six **provinces** de FW-B et sont en majorité (57%) des directions d'écoles de **200 à 499 élèves**. Enfin, elles sont réparties de manière homogène entre les différentes **vagues des PP** (28 pour la V1, 36 pour la V2 et 36 pour la V3) et la grande majorité des directions interrogées ont **participé à l'élaboration du PP** de leur établissement en tant que direction (75) ou en tant qu'enseignant ou enseignante (6). Les données précises sont consultables en annexe (cf. 7.1, Figures 9, 11 et 12).

Avant de conclure, notons que les directions présentes étaient volontaires, intéressées par la thématique des indicateurs, ce qui introduit un biais de sélection au sein de l'échantillon. Ce biais n'est pas préjudiciable en soi – vu qu'il n'y a pas de visée de représentativité – mais il est important pour le lecteur d'en avoir conscience quand il lit le présent rapport. Les motivations des directions participantes semblaient toutefois diverses : partage d'expérience, critique ou amélioration du dispositif, obtention de nouveaux outils ou informations, etc.

3.4 Modalités du dispositif

3.4.1 Matinées en deux temps

Les matinées étaient structurées en deux temps. Le **temps I** consistait en une discussion en groupe, plus ou moins hétérogène selon les lieux, de maximum 8 participants et participantes, animé par un chercheur ou une chercheuse expérimenté. Nous avons ainsi récolté les données auprès de 16 groupes. Le **temps II** consistait en un temps de travail autonome en 32 petits groupes davantage homogènes, de 2 à 5 personnes, en vue de formuler des pistes concrètes d'amélioration de la lisibilité des indicateurs et du fonctionnement global des PP.

3.4.1.1 Temps I : discussion en grand groupe hétérogène

La séance (dont le guide d'entretien détaillé est à trouver en annexe 7.2.1) débutait par une brève **introduction** (présentation des intervenants et intervenantes, rappel des objectifs poursuivis, des garanties de confidentialité) et une **activité brise-glace** (*Si vous deviez évoquer en trois mots votre plan de pilotage et le contrat d'objectifs qui y a fait suite, quels seraient-ils ?*). Celle-ci visait à créer un premier espace de parole et à initier un échange autour des représentations associées au dispositif des PP avant de focaliser le propos sur la notion d'indicateur.

Ensuite, le cœur de la discussion se poursuivait autour de trois thématiques : les perceptions et la légitimité des indicateurs ; le processus d'appropriation des indicateurs ; la dynamique collective d'appropriation.

Concernant les **perceptions et la légitimité des indicateurs**, nous avons questionné les directions à propos de leur diversité (cf. les typologies d'indicateurs en annexe 7.2.2), leurs rôles, utilités, bénéfices et limites. Nous avons demandé également si les indicateurs avaient modifié la représentation qu'elles avaient de leur école et enfin, ce qu'elles pensaient du travail de comparaison (catégories et profils) à mener.

Concernant les **processus d'appropriation** des indicateurs, nous avons demandé ce qui avait constitué le plus grand obstacle dans l'appropriation des indicateurs et, à l'inverse, le plus grand facilitateur (acteurs ou actrices, outils, formations). Enfin, nous avons interrogé les directions à propos de la **dynamique collective d'utilisation** des indicateurs à l'aide de trois images métaphoriques (cf. annexe 7.2.2.4). Après ce premier temps, les participants et participantes se retrouvaient autour d'un café.

3.4.1.2 Temps II : travail en petit groupe homogène

La deuxième partie (dont le guide détaillé figure en annexe 3.4.1.2) était centrée sur la réalisation d'une **synthèse collective** pour présenter, d'une part, les freins, les soutiens et les besoins dans l'usage des indicateurs et, d'autre part, un retour quant à l'outil de lisibilité proposé par l'Administration. Ce travail était mené par 32 groupes relativement homogènes de deux à cinq directions, réparties selon différents critères (fondamental/secondaire/spécialisé, réseau, ISE, le nombre d'élèves dans l'école).

Chaque synthèse présentée sous forme d'une affiche répondait aux **quatre questions** suivantes : dans le cadre de l'élaboration des plans de pilotage et du suivi des contrats d'objectifs, et en particulier dans la lecture, le choix, l'utilisation et la création des indicateurs... (1) ce qui a posé ou pose problème, c'est... (2) ce qui a aidé ou aide, c'est... (3) ce qui serait utile/nécessaire, c'est... (4) L'Administration a développé un outil de lisibilité. Qu'en pensez-vous ?

Chaque groupe disposait d'un matériel identique reprenant des outils-ressources pour l'appropriation des indicateurs déjà existants, ainsi que l'outil de lisibilité avec une vidéo explicative, diffusée sur tablette ou par QR code. Ce temps II se déroulait en deux parties : une première, de 50 minutes, pour réaliser la **synthèse par groupe** qui répond aux quatre questions ci-dessus et, ensuite, une **mise en commun** avec trois ou quatre autres groupes, d'une durée d'une vingtaine de minutes.

Enfin, la matinée se terminait par la soumission d'un **formulaire de satisfaction** (cf. annexe 3) à propos de la matinée et par un échange informel autour d'un sandwich.

3.4.2 Webinaire de validation pour les participants et participantes

En guise de validation de l'analyse par les participants et participantes, les premiers résultats ont été présentés lors d'un webinaire organisé le 4 juin. Toutes les directions inscrites à une matinée (n=180) étaient conviées. 25 directions, parmi lesquelles 22 ayant participé aux groupes de discussion, ont assisté à cette présentation et ont pu réagir à la synthèse proposée. Les retours étaient positifs. Les précisions que certains participants et participantes ont apportées faisaient écho à des éléments déposés lors des matinées. Des directions ne pouvant participer nous ont, par ailleurs, contactés par mail en vue d'obtenir le support de présentation des résultats.

3.4.3 Formulaire en ligne concernant les demandes spécifiques

Enfin, en vue d'affiner la récolte de données, nous avons envoyé un questionnaire électronique anonyme aux 250 directions ayant manifesté leur intérêt de participer aux matinées de discussion. 85 d'entre elles (50 de l'enseignement primaire et 35 de l'enseignement secondaire) ont répondu, dont quatre de l'enseignement spécialisé (une de l'enseignement primaire et trois de l'enseignement secondaire).

Ce questionnaire, construit au regard des informations essentielles récoltées dans les groupes de discussion, nous a permis de corroborer les propos tenus et de cibler plus précisément les attentes des directions en termes de ressources d'appropriation des indicateurs (formations, outils-ressources et personnes-ressources). Le questionnaire et l'analyse détaillées des résultats se trouvent en annexe 7.4.

3.5 Méthode d'analyse des données

Les propos recueillis lors des matinées de discussion, ainsi que les réponses au questionnaire en ligne, ont été analysés de manière itérative et regroupés en quatre grandes thématiques : les plans de pilotage, les enjeux liés aux indicateurs, les ressources d'appropriation, et l'outil de lisibilité. Ces thématiques répondent à la fois aux objectifs fixés par l'Administration pour ces rencontres et à la logique inductive propre à une démarche qualitative. La présente synthèse a été élaborée dans un souci de fidélité aux paroles recueillies, en respectant la diversité des points de vue et des expériences exprimées.

4 Synthèse des propos

Cette synthèse n'a pas pour objectif d'établir un consensus, ni de quantifier les opinions exprimées. Elle vise essentiellement à rendre compte de la diversité des postures, des raisonnements et des vécus partagés par les directions d'école lors des groupes de discussion. Chaque propos a été accueilli avec attention et respect, sans hiérarchisation, dans le souci de refléter la pluralité des regards portés sur les indicateurs et les PP. Comme déjà mentionné, il ne s'agit pas ici d'une étude statistique permettant de dégager des tendances ou des corrélations entre profils d'établissement et des positions vis-à-vis des indicateurs, mais bien d'une enquête qualitative fondée sur la compréhension et l'analyse de la parole qui nous a été confiée.

4.1 Préliminaire : le dispositif des plans de pilotage

Il a semblé nécessaire, en début de rapport, de rédiger une brève contextualisation à la notion d'« indicateurs », et d'explicitier en quoi ces derniers sont un « outil » au service d'un « dispositif » plus large qu'est le PP, lui-même au service de l'atteinte d'Objectifs d'Amélioration du Système Éducatif (OASE). De même, il est indispensable de débiter la présente section consacrée aux indicateurs par la synthèse des propos tenus par les directions concernant le dispositif des PP dans son ensemble. Certains propos synthétisés ici rendront plus explicites des éléments portant spécifiquement sur les indicateurs et mentionnés dans les sections ultérieures.

Plus précisément, les directions questionnent le dispositif des PP à propos de deux processus qu'il met en œuvre – la comparaison et l'évaluation – et à propos de la charge de travail qu'il engendre.

4.1.1 La comparaison : un processus perçu comme ambivalent

Un thème récurrent dans les groupes de discussion concerne la comparaison entre établissements scolaires. De nombreuses directions perçoivent leur **école comme unique**, avec des caractéristiques propres qu'elles tiennent à mettre en avant. Cette unicité rend, selon elles, toute comparaison délicate, voire invalide et injuste. Les indicateurs utilisés dans les PP sont souvent perçus comme déconnectés de la réalité du terrain et tendraient à comparer ce qui ne devrait pas l'être : « des pommes et des poires ».

Cette comparaison se fait entre écoles de même profil et même catégorie. La notion de **profil** est explicitement rejetée par les directions d'établissements de l'enseignement spécialisé. Un directeur souligne : « Une école qui organise les mêmes formes et les mêmes types que la

mienne sera fondamentalement différente, notamment suivant la région, le bassin dans lequel elle se trouve. Il n'y a pas deux écoles spécialisées identiques ou comparables. »

La **catégorisation** des écoles sur la base de l'indice socio-économique (ISE) suscite de nombreuses réactions également. Certaines directions d'écoles classées ISE 1 expriment un sentiment d'injustice lorsqu'elles sont comparées à des établissements ISE 5, ce qui les place d'emblée dans une position défavorable. D'autres soulignent qu'un même ISE 10 ne signifie pas la même chose selon qu'on se trouve à Marcinelle, Huy ou Lasne. Lorsque ces comparaisons débouchent sur des dispositifs d'ajustement (EDA), elles sont parfois vécues comme brutales, du moins dans un premier temps : « Nous sommes passés sous un rouleau compresseur ». De même, le passage de l'établissement d'une catégorie à une autre est parfois vécu comme une difficulté majeure, notamment lorsque cela résulte d'une évolution de la méthode de calcul de l'indicateur, et que l'établissement bascule dans une autre catégorie d'établissement : « Les chiffres changent, alors que, dans l'école, il n'y a rien qui change. »

Cela étant dit, certaines **directions reconnaissent un intérêt à la comparaison**, vu comme un « regard extérieur » (porté notamment par les CSA et les DCO) qui permet de se situer par rapport aux autres établissements. Des directions témoignent : « Oui ! Mais c'est intéressant de les croiser avec les autres écoles du même ISE, parce qu'en fonction de la difficulté du CEB, pouvoir se situer, se dire : on est dans la moyenne... » ; « Je savais que j'avais un problème d'absentéisme, mais pas à ce point-là ! » En ce sens, la comparaison aide à faire un autodiagnostic et à se fixer des objectifs, dans la mesure, néanmoins, où la direction et l'équipe pensent pouvoir agir sur les causes identifiées comme problématiques. Pour ces directions, ce n'est pas tant la comparaison en elle-même qui est remise en question, que le jugement implicite qu'elle peut véhiculer à propos des membres de l'équipe pédagogique, avec des effets potentiellement néfastes. Une direction raisonne de la façon suivante : « Il faut considérer les indicateurs pour ce qu'ils sont : un outil [de comparaison] parmi d'autres pour comprendre notre école et se mettre en projet. Ils ne détiennent pas la vérité à eux tout seuls. »

4.1.2 L'évaluation : entre méfiance, pression et soulagement

La question de l'évaluation (finale) suscite de nombreux débats et une certaine méfiance parmi les directions. Ainsi, de façon globale, une direction interroge le **sens** de l'évaluation (ou de la reddition de comptes) comme moyen de changement : « Pourquoi être évalué alors qu'on sait que, même pour les élèves, l'évaluation n'est pas au service de l'apprentissage ? »

Si la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement n'est pas remise en cause, c'est bien le principe même de l'évaluation qui questionne et qui inquiète. Les **inquiétudes** sont notamment

alimentées par une grande variabilité des discours et des pratiques parmi les intervenants et intervenantes extérieurs (politiques, réseaux, CSA, DCO, PO...). Certains discours sont rassurants, d'autres anxiogènes. Certains acteurs et actrices intermédiaires insistent sur l'importance des indicateurs, d'autres la relativisent. Cette hétérogénéité alimente un sentiment d'arbitraire, parfois qualifié de « loterie », et une insécurité quant à l'évaluation finale.

Face à ces inquiétudes, une **posture défensive** prédomine : certaines directions déclarent « respecter les balises » ou encore être « dans la justification ». Plusieurs directions expliquent avoir développé une attention accrue aux chiffres, anticipant la nécessité de se justifier. Cette attention conduit à deux types de **comportements stratégiques** : d'une part, ne pas communiquer toutes les actions mises en place dans leur établissement de crainte que ça devienne l'objet d'une évaluation ; d'autre part, veiller à réduire les risques de pénalité en lien avec des indicateurs spécifiques, en modifiant certaines habitudes, dans la façon de noter les absences, par exemple. Cette posture défensive peut générer un stress supplémentaire, des tensions et parfois aussi un véritable épuisement.

Plus généralement, le rejet de l'évaluation par certaines directions provient aussi du fait qu'elles affirment ne pas disposer des « **moyens** » nécessaires pour atteindre la « fin » (les objectifs fixés). Ainsi, la pénurie et le *turnover* des enseignants, des enseignantes (et des directions) les privent du premier moyen dont elles disent manquer : « Des conseillers [*sic*], on en trouve, des évaluateurs, on en trouve. Mais des enseignants dans nos classes, ça on n'en a pas. » À la recherche de moyens, certaines directions expriment même une forme d'envie à l'égard des établissements en dispositif d'ajustement qui bénéficient d'un accompagnement spécifique et de moyens supplémentaires. Plus encore, les directions estiment avoir une surcharge de travail importante, due tant à leurs nombreuses autres tâches et contraintes qu'à de nouvelles tâches qui leur sont assignées. Selon elles, l'Administration n'accorde pas suffisamment de temps « institutionnalisé » à la direction et aux équipes pédagogiques pour travailler sur les objectifs.

Cela étant dit, beaucoup de directions disent avoir été soulagées lors des **évaluations intermédiaires**. Elles ont apprécié le fait que celles-ci n'aient pas tant porté sur les données chiffrées que sur les objectifs poursuivis et les actions mises en œuvre. En ce sens, elles expriment le souhait que les évaluations finales soient menées de façon similaire, orientées davantage sur les processus que sur les résultats.

4.1.3 La charge de travail : de la mobilisation collective à l'épuisement

Malgré les éléments critiqués (comparaison et évaluation), de nombreuses directions reconnaissent que les PP et les indicateurs ont permis de porter **un regard nouveau** sur leur école et de mobiliser l'équipe : « Cela permet d'avoir une vue et de travailler sur ce que nous n'aurions pas travaillé. » Au-delà de nouveaux projets ou objectifs issus de l'autodiagnostic basé sur les indicateurs, certaines directions confient avoir voulu également valoriser les actions déjà portées par leur équipe. Les PP apparaissent donc tant comme un vecteur d'objectifs nouveaux que de formalisation d'objectifs antérieurs à poursuivre.

Cependant, cette dynamique de travail s'accompagne aussi d'une **lourde charge administrative**, « une masse de travail insoutenable. » L'analyse des indicateurs et l'alimentation de la plateforme sont perçues comme des tâches chronophages et énergivores, en particulier pour des directions qui « font ce qu'elles peuvent. » Certaines expliquent devoir s'isoler ou télétravailler pour se plonger dans les données, faute de temps dans leur quotidien. Au-delà des directions, ce sont aussi les équipes pédagogiques qui sont impactées. Les temps consacrés à la production de justificatifs ou à la réponse aux enquêtes est vu comme autant de moments soustraits à l'enseignement : « L'enseignant qui passe du temps à compléter les justificatifs ou pour faire des enquêtes, c'est au détriment des enfants. » Dans ce contexte, comme mentionné précédemment, le *turnover* des membres de l'équipe (direction, enseignants et enseignantes) engendre généralement une charge de travail accrue (refaire une partie du travail ou sursolliciter certains membres de l'équipe) et les nombreux facteurs de contingence auxquels sont confrontés les établissements (réformes, crise sanitaire, inondations...) rendent secondaires les objectifs des PP et les données transmises via les indicateurs. Une direction conclut : « Vous savez, on n'a pas que les objectifs des PP en tête quand on se lève le matin ! »

4.2 Enjeux liés aux indicateurs : fidélité, lisibilité, fiabilité, incitativité

À la suite de ces éléments préliminaires concernant les PP, les groupes de discussion ont également permis de faire émerger des enjeux spécifiques aux indicateurs – et aux données chiffrées propres à chaque établissement – sur lesquels reposent ces PP.

4.2.1 La fidélité : quand les chiffres peinent à refléter la réalité

Par la **FIDELITE**, nous entendons le degré de correspondance, perçu par les directions, entre les indicateurs et la réalité locale de leur établissement ou son évolution.

4.2.1.1 Des chiffres « froids » ou « bruts »

Pour de nombreuses directions, les données chiffrées associées à leur école ne rendent pas compte de la complexité du terrain. Ce ne sont pas tant les indicateurs en eux-mêmes (les catégories descriptives) qui sont remis en question, mais bien les valeurs chiffrées qui leur sont associées, souvent qualifiées de chiffres « **froids** » ou « **bruts** », c'est-à-dire déconnectés du vécu quotidien.

Les directions insistent sur le fait que ces chiffres, pris isolément, ne permettent pas de saisir les dynamiques internes, les efforts pédagogiques ou les contextes particuliers dans lesquels évoluent les équipes. Plusieurs témoignages soulignent que les indicateurs, en l'absence de mise en contexte, peuvent induire des **interprétations erronées, voire stigmatisantes**. Ainsi, tout d'abord, ce sentiment est particulièrement fort au sein d'établissements confrontés à des **situations spécifiques** (accueil de publics fragilisés ou primo-arrivants, implantations multiples)⁶ ou **exceptionnelles** (fusions d'écoles, inondations) mais aussi plus **banales** (instabilité des équipes, *turnover* des directions). Par exemple, certaines directions évoquent des effets de seuil dans les petits établissements, où un seul élève en échec au CEB peut faire chuter drastiquement le taux de réussite, sans que cela reflète le travail pédagogique accompli.

Ces éléments alimentent un **sentiment d'injustice** face à d'autres écoles et donneraient une image biaisée de l'établissement. Il en va, *in fine*, de la légitimité du dispositif des PP dans leur ensemble : « Les chiffres ne disent rien de l'engagement des équipes, ni des progrès réalisés dans des contextes parfois très tendus. »

⁶ Plusieurs directions d'écoles scindées durant le contrat d'objectifs, ou encore avec plusieurs implantations, disent regretter la réception de chiffres globaux, c'est-à-dire d'une moyenne qui ne tient pas compte des spécificités propres à chaque sous-structure.

Un autre enjeu soulevé est celui de la **temporalité des données disponibles**. Le délai entre la collecte et la réception des chiffres est jugé trop long : « L'équipe m'a dit : Qu'est-ce que tu veux qu'on en fasse ? Ils ont deux ans de retard ! » Pour de nombreuses directions, ces données arrivent trop tardivement pour être utiles à la prise de décision ou à l'ajustement des pratiques. Elles sont perçues comme « périmées », ne **correspondant plus à la situation actuelle de l'école**, ce qui limite leur pertinence et leur impact.

4.2.1.2 En réaction...

Face à des indicateurs perçus comme peu fidèles à leur réalité, les directions et leurs équipes développent différents comportements, oscillant entre adaptation, mise à distance et initiatives locales.

Nombreuses sont les directions qui insistent sur **l'importance de contextualiser les chiffres**, afin qu'ils ne soient pas interprétés comme des signes de faiblesse ou d'anomalie. Cette volonté semble avoir été partiellement entendue par les DCO dans le cadre des évaluations intermédiaires, perçues comme plus ouvertes à la prise en compte du contexte. En ce sens, plusieurs directions appellent à une lecture qualitative et contextualisée des indicateurs dans le cadre de l'évaluation finale, qui tiendrait compte des réalités humaines derrière les chiffres : « Ce qui compte, ce sont les processus, les efforts engagés... »

Dans ce contexte, certaines directions adoptent une **posture défensive**, voire de mise en alerte, face à des données qu'elles jugent déconnectées de leurs priorités ou de leur vécu. Cette posture de vigilance, parfois décrite comme un comportement de survie, s'accompagne d'un sentiment d'épuisement lié à la nécessité de (se préparer à) se **justifier**.

D'autres sont dans une quête de **transparence** qui vise à vérifier la pertinence des indicateurs et à en évaluer la fidélité. Les directions expriment une volonté de mieux comprendre les indicateurs, notamment en cherchant à savoir comment ils sont construits. C'est dans cet esprit que plusieurs directions ont participé aux matinées de discussion, posant des questions concrètes sur les modalités de calcul, par exemple à propos de l'inclusion ou non des enseignants et enseignantes détachés dans les taux d'absentéisme.

Enfin, parfois sous l'impulsion des CSA, certaines écoles créent leurs **propres indicateurs**, jugés plus représentatifs de leur réalité et ce, malgré le fait que les équipes ne se sentent pas toujours légitimes pour ce travail. Ces indicateurs internes viennent compléter ou nuancer les données officielles, « redonner du sens aux chiffres ». Ces indicateurs internes sont essentiellement de deux types. D'une part, les directions créent des indicateurs « **administratifs** », visant à expliquer ou justifier les données de la FW-B. Par exemple, les

directions tiennent à mentionner le nombre d'élèves avec aménagement raisonnable, le taux de réussite aux CEB des élèves ayant effectué l'ensemble de leur scolarité dans l'école, etc. D'autre part, les directions évoquent des indicateurs **liés aux objectifs** des PP et pensés par les membres de l'équipe, incluant parfois la participation des élèves (concernant surtout les rubriques « apprentissage » et « climat scolaire »). Ces indicateurs ont pour objectif de mesurer une progression au fil du temps. Les équipes semblent reconnaître davantage de pertinence à ces indicateurs qu'aux autres : elles comprennent, en effet, la façon dont ils sont construits et ce que les données chiffrées représentent.

4.2.2 La lisibilité : entre surcharge d'informations et difficulté d'appropriation

Par la LISIBILITE, nous entendons le degré de compréhension des indicateurs par les directions.

4.2.2.1 « C'est plutôt indigeste »

Alors que la question de la lisibilité a précédé et a conduit à l'organisation des matinées de discussion, les directions ont confirmé qu'il y avait là un véritable enjeu tant pour elles que pour leur équipe.

Lors de l'élaboration des premiers PP, les directions ont reçu un grand nombre d'indicateurs à analyser simultanément⁷. La **quantité** de ces informations a souvent nui à leur compréhension. La **présentation** des indicateurs joue également un rôle important. Ceux-ci sont transmis via la plateforme PILOTAGE, uniquement accessible aux directions et décrite comme peu intuitive. Pour pouvoir les travailler en équipe, les données sont souvent extraites dans des fichiers Excel volumineux, parfois retravaillés par les CSA ou les PO. Ce mode de diffusion est jugé **lourd et peu lisible**, « indigeste », même lorsqu'une présélection est effectuée. Plusieurs directions disent se sentir « noyées » dans les chiffres, et estiment que certains indicateurs sont superflus. Par ailleurs, les indicateurs issus des réseaux, souvent transmis par d'autres canaux, sont perçus comme plus accessibles et plus directement exploitables, notamment parce qu'ils portent sur les résultats des élèves ou sur des éléments plus qualitatifs, comme les enquêtes miroirs. Cependant, la multiplicité des canaux ne facilite pas la tâche d'analyse. À cela s'ajoute une **temporalité rigide** : les indicateurs de la FW-B sont transmis à une date fixe chaque année, ce

⁷ Inversement, notons que plusieurs directions d'établissements spécifiques (écoles maternelles autonomes, d'enseignement spécialisé ou encore internats) nous ont affirmé être le « parent pauvre » des plans de pilotage, au vu du peu d'indicateurs spécifiques reçus.

qui suscite des interrogations. Plusieurs directions suggèrent qu'une transmission progressive, au fur et à mesure de leur actualisation, permettrait une meilleure appropriation.

D'après les directions, les équipes se tournent en **priorité vers les indicateurs liés aux apprentissages**, jugés plus parlants et immédiatement compréhensibles : « Les profs, ils étaient sur les résultats CEB, c'est ça qui leur parlait le plus. » Pour les autres indicateurs, la lisibilité pose problème à plusieurs niveaux. Certaines directions ne comprennent pas toujours la logique de regroupement des indicateurs dans les différentes rubriques, par exemple l'inclusion de l'absentéisme du personnel dans la rubrique « dynamique collective ». D'autres évoquent la difficulté à interpréter certains indicateurs, même avec l'aide du guide pratique fourni. Le « taux lissé de redoublement » est souvent cité comme exemple d'indicateur difficilement intelligible. Ces difficultés rejoignent une **volonté plus large de transparence**, déjà évoquée dans la section sur la fidélité. Plusieurs directions souhaitent comprendre comment les chiffres sont produits, notamment en ce qui concerne le calcul de l'ISE, une question particulièrement présente chez les directions d'établissement en dispositif d'ajustement.

Enfin, l'interprétation des indicateurs (des données chiffrées) nécessite des compétences statistiques dont les directions estiment ne pas forcément disposer. Elles rappellent que ce n'est pas leur métier, et qu'on attend d'elles qu'elles soient « spécialistes en tout ».

4.2.2.2 En réaction...

Les directions évoquent que la **masse d'informations à traiter**, combinée à un manque de lisibilité, a constitué un frein important dans l'appropriation des PP. Plusieurs témoignages soulignent la difficulté de mobiliser les équipes autour de données jugées trop complexes ou peu accessibles : « Ça va un peu mieux, mais la première présentation, c'était... Pour garder l'équipe, il ne fallait pas venir avec des chiffres. » Les enseignants et enseignantes, en particulier, ne se sentaient **ni compétents ni suffisamment outillés** pour s'engager dans ce type d'analyse, certains et certaines allant jusqu'à rejeter cette tâche, estimant qu'elle ne relevait pas de leur fonction : « Ce n'est pas moi le gestionnaire de l'école ! »

Pourtant, certaines directions ont vu dans cette complexité **un levier de travail**. En cherchant à comprendre ce que recouvraient les indicateurs, elles ont engagé leur équipe dans des réflexions nouvelles, sur des aspects jusque-là peu explorés. Certaines ont développé leurs propres indicateurs afin de compléter ou contextualiser ceux fournis par la FW-B ou les réseaux. Ces initiatives témoignent d'une volonté d'appropriation, mais aussi d'un besoin d'outils plus personnalisés.

Dans l'ensemble, les directions observent que « l'analyse statistique » constitue un travail nouveau et exigeant, mais considèrent que cela ne fait pas partie du cœur de leur métier. Certaines y consacrent un temps spécifique, souvent en télétravail, pour épargner à leur équipe un travail perçu comme fastidieux. D'autres comptent sur des **experts et expertes internes ou externes** — un professeur ou une professeure de mathématiques, un CSA, un DCO — pour les accompagner dans cette tâche.

Ce besoin d'accompagnement dépasse la seule lecture des indicateurs. De nombreuses directions expriment le souhait **d'être soutenues dans le choix des objectifs et des actions** qui découlent de l'analyse des indicateurs. Ce choix est décrit comme complexe, chronophage, et parfois déconnecté des attentes réelles de l'Administration qui ne seraient pas toujours explicites. Certaines directions vont jusqu'à souhaiter que ce travail soit réalisé en amont par les DCO ou les CSA, même si elles reconnaissent que cela irait à l'encontre du principe d'autonomie des équipes porté par la réforme. Ce décalage entre autonomie et attentes réelles se manifeste parfois de manière brutale : « Quand le DCO est arrivé, il nous a fait changer deux objectifs sur les trois qu'on s'était fixés. »

4.2.3 La fiabilité : une confiance indispensable dans les données

Par la **FIABILITE**, nous entendons le degré de confiance que les directions accordent aux données chiffrées qui leur sont transmises.

4.2.3.1 « Ça ne correspond pas ! »

Plusieurs directions expriment des doutes quant à la manière dont les indicateurs sont calculés ou dans les données chiffrées qui figurent sur la plateforme PILOTAGE. Les données relatives aux absences — qu'il s'agisse des élèves ou du personnel — sont fréquemment mises en question : choix du mois de référence, inclusion ou non des élèves majeurs ou des enseignants et enseignantes détachés dans le calcul, etc.

Certaines directions relèvent également **des écarts** entre les **données qu'elles ont elles-mêmes encodées** (retards, intégrations, résultats d'élèves...) et celles publiées sur la plateforme PILOTAGE. Ces écarts, parfois perçus comme des erreurs, alimentent une forme de méfiance. À cela s'ajoute le décalage temporel déjà évoqué dans la section sur la fidélité : le « délai de deux ans » entre la réalité du terrain et la publication des données est perçu comme un facteur supplémentaire de perte de fiabilité.

4.2.3.2 En réaction...

Face à ces constats, plusieurs directions adoptent une attitude de **prudence**, voire de suspicion. Elles remettent en question la validité des données, tant sur le plan de la fiabilité que de la fidélité. Certaines procèdent à des vérifications ou des corrections manuelles. Certaines directions évoquent, par exemple, la relecture systématique des résultats aux CEB, estimant que les corrections externes comportent régulièrement des erreurs. D'autres vont plus loin encore et choisissent de ne pas mobiliser les indicateurs dans leur travail d'équipe, tant pour des raisons de fiabilité que de fidélité : « J'ai dit à mon équipe : on ne s'en préoccupe pas. »

Ces pratiques témoignent d'un **manque de confiance** dans les outils censés guider l'action et soulignent la nécessité d'un dialogue renforcé autour de la production, de la vérification et de l'interprétation des données.

4.2.4 Incitativité : entre mise au travail, découragement et rejet

Par l'INCITATIVITE, nous entendons le degré de mobilisation que les directions perçoivent, au sein de leur équipe pédagogique, face aux différents indicateurs ou données chiffrées qui leur sont transmis.

4.2.4.1 « Là, il faut qu'on travaille. Il faut qu'on s'améliore. »

La force de **mobilisation** varie fortement d'un indicateur à l'autre, d'une donnée chiffrée à l'autre : certains suscitent l'adhésion, la réflexion ou l'engagement collectif, tandis que d'autres sont perçus comme peu parlants, voire démobilisateurs.

Certains indicateurs jouent un rôle de **déclencheur** au sein des équipes. Les directions soulignent que les résultats aux évaluations externes (certificatives ou non), les taux de redoublement, ou encore l'absentéisme des élèves et du personnel sont des données particulièrement observées. Ces indicateurs sont perçus comme concrets, directement liés au quotidien de l'école, et souvent considérés comme prioritaires, tant par les équipes que par l'Administration : « Le DCO a dit qu'il regarderait les résultats aux CEB. »

Les directions insistent également sur la force mobilisatrice des indicateurs produits par les réseaux, comme les enquêtes miroir ou les évaluations non certificatives. Ces données semblent **faire sens** pour les équipes, à l'instar des indicateurs internes créés au sein de l'école, car elles sont perçues comme plus proches de leur réalité. À l'inverse, certains indicateurs transmis par l'Administration sont jugés peu parlants, voire déconnectés du vécu des enseignants et des enseignantes — par exemple, les résultats au CEB pour des instituteurs et institutrices en maternelle.

Il est important de noter que la mobilisation autour des indicateurs varie selon les équipes, les données chiffrées obtenues mais aussi les contextes. Ainsi, certaines équipes s'en saisissent comme point de départ d'une réflexion collective, comme **levier** pour initier un travail d'équipe, à condition que les données soient interprétées avec nuance. Comme l'exprime une direction : « Il y en a qu'on utilise quand on veut que les choses bougent. C'est la preuve chiffrée qui fait dire : Là, il faut qu'on travaille, il faut qu'on s'améliore. »

D'autres directions rappellent que les indicateurs ne constituent **pas une priorité absolue** : d'autres projets, urgences ou réalités locales peuvent prendre le dessus. Dans certains cas, les PP et le travail sur les indicateurs sont temporairement mis de côté, notamment lorsque les équipes sont instables ou confrontées à des situations exceptionnelles : « Régulièrement d'autres priorités s'imposent. » Parallèlement, certaines directions témoignent d'un glissement des priorités au fil du temps, en lien avec l'évolution du public, des équipes ou des réformes. C'est notamment le cas dans l'enseignement spécialisé, où les objectifs définis avant la mise en place des pôles territoriaux ont parfois perdu de leur pertinence. En ce sens, certaines directions questionnent la temporalité des PP, avec des avis parfois divergents : certaines estiment que six ans constituent une temporalité trop longue pour poursuivre des objectifs alors que d'autres espèrent pouvoir maintenir certains de leurs objectifs actuels dans leur futur PP.

4.2.4.2 En réaction...

La **manière dont sont perçus les indicateurs** et les données chiffrées propres à chaque établissement qui y correspondent, influencent fortement leur potentiel mobilisateur et la réaction des équipes. Lorsque les données « clignotent en rouge », elles peuvent « faire mal ». Certaines directions cherchent à comprendre avec leur équipe, ce qui se joue et se mettent **en mouvement**. D'autres décrivent une forme de **sidération**, voire de sanction symbolique, « une gifle », qui ne tient compte ni du travail accompli en amont, ni du contexte local. Les chiffres peuvent alors démobiliser les équipes car ils sont considérés comme injustes. De même, si les données qui « clignotent » ne correspondent pas à leurs priorités, ils auront une faible capacité mobilisatrice. Aussi, parfois, face à certaines données (notamment celles qui reprennent les résultats scolaires type CEB), des équipes développent des **arguments** pour justifier qu'ils ne peuvent s'améliorer. Elles mettent en tension les résultats avec des limites liées au public que l'école accueille ou avec d'autres finalités telles que l'inclusion : « Tel enfant, il ne peut pas évoluer avec une surcharge de travail ». Dans le même ordre d'idées, face à l'absentéisme des élèves ou du personnel enseignant, des directions expriment leur impuissance, voire une certaine fatalité.

Lorsque les résultats sont positifs, certaines équipes estiment qu'il n'est pas nécessaire d'aller plus loin : « On a déjà 85% au CEB, qu'est-ce que ça va changer d'augmenter de 5% ? » Pour certaines directions, ces bons résultats justifieraient même une dispense de PP, l'école pouvant alors servir de modèle aux écoles en écart de performance. *A contrario* de cette dernière proposition, des directions y voient une opportunité pour travailler sur d'autres dimensions, comme le climat scolaire ou le parcours des élèves, au-delà des seuls résultats d'apprentissage.

4.3 Ressources d'appropriation des indicateurs

On ne peut parler d'appropriation des indicateurs sans évoquer l'importance de la façon dont le dispositif du PP et sa perception évoluent dans le temps. Même si les échanges ont permis de mettre en avant que, pour les directions présentes, les indicateurs semblent bel et bien s'inscrire progressivement dans le paysage scolaire, cette appropriation est un processus progressif et évolutif. D'une part, les discours montrent une évolution de la perception et la compréhension qui est faite des indicateurs dans **le temps de la réforme**, c'est-à-dire selon les vagues d'élaboration des PP. D'autre part, l'appropriation s'inscrit dans **le temps propre à chaque établissement**, c'est-à-dire son histoire et la façon dont il est entré dans le dispositif.

En outre, l'appropriation des indicateurs par les directions et leurs équipes passe par les ressources mises à disposition, au fil des différentes étapes. Ainsi, cette partie du présent rapport vise à articuler la réception des indicateurs par les équipes et la façon dont ils prennent place dans les pratiques à travers les outils-ressources, les personnes-ressources et les formations.

4.3.1 Les outils-ressources

Par **OUTILS-RESSOURCES**, nous entendons **les supports d'appropriation et d'utilisation des indicateurs mis à disposition des directions.**

La plateforme PILOTAGE et le tableau Excel (supports d'« utilisation ») par lesquels les indicateurs sont entrés dans les établissements scolaires sont perçus par les directions comme des **freins** à leur utilisation et leur appropriation. La forme sous laquelle les données sont transmises ainsi que leur nombre nuisent à leur compréhension. Par contre, les outils pensés pour remédier à ce manque de lisibilité (supports d'« appropriation »), comme les guides d'utilisation réalisés par la FW-B, semblent appréciés même s'ils restent « fort complexes ». En ce sens, les directions sont en demande d'outils-ressources plus « visuels », permettant d'avoir un aperçu plus dynamique des données. L'Administration a anticipé cette demande et a travaillé à la conception d'un « outil de lisibilité », soumis aux directions lors des matinées de discussion. Les directions ont partagé un avis favorable à propos de cet outil (cf. 4.4 pour un retour détaillé),

suggérant d'intégrer des « filtres » qui permettraient de visualiser certaines données et d'en cacher d'autres.

En ce qui concerne les outils-ressources mis à la disposition des équipes, les groupes de discussion mettent en avant le rôle non-négligeable joué par **les réseaux**. Ceux-ci développent leurs propres outils pour soutenir les équipes dans la compréhension et l'analyse des différents indicateurs. Il ressort des échanges que **les outils varient selon qui les produit** et qu'ils ne sont pas tous équivalents en termes de contenu et de qualité. Aussi, certaines directions disent espérer un partage de ces ressources multiples. En outre, les directions mentionnent que les réseaux disposent d'indicateurs ou de données chiffrées supplémentaires à ceux de la FW-B, notamment les données issues des épreuves externes non-certificatives. Les directions disent souhaiter un **encodage plus centralisé** de toutes les données disponibles, sur la plateforme PILOTAGE, par exemple : « Pourquoi ne peut-on pas avoir toutes les données au même endroit ? » En ce sens, quand les établissements produisent des indicateurs et des données internes, elles souhaiteraient également pouvoir les encoder dans la plateforme.

4.3.2 Les personnes-ressources

Par **PERSONNES-RESSOURCES**, nous entendons **les acteurs et actrices internes ou externes aux équipes qui interviennent pour soutenir celles-ci dans l'usage des indicateurs et l'élaboration/le suivi des PP.**

Dans l'élaboration des PP et la poursuite des objectifs, les directions sont amenées à mobiliser **leurs équipes**, présentées comme essentielles dans le processus. La mise en œuvre du dispositif passe par la création d'un groupe, généralement appelé « COPI », formé de la direction et de co-pilotes, qui coordonne le travail mené pour chaque objectif par l'ensemble de l'équipe. Plusieurs directions font part d'un réel engagement des enseignants et enseignantes ; d'autres expriment des difficultés à mobiliser l'ensemble du personnel. La **dynamique collective** attendue pour ce dispositif dépend, entre autres, de la taille de l'équipe, de sa stabilité ou de son expérience : une équipe constituée de jeunes enseignants et enseignantes qui découvrent l'école et n'y travaillent qu'à temps partiel ou une équipe dont les membres nommés sont, pour la plupart, titulaires de classe depuis une quinzaine d'années, ou encore une petite équipe dont plusieurs membres sont en fin de carrière, n'entrent pas toutes dans le dispositif de la même façon. De nombreuses directions insistent sur la pénurie et le *turnover* qui ne permettent pas à chacun et chacune de s'approprier le projet et/ou qui conduisent à l'épuisement de ceux et celles qui le portent. D'autres directions peuvent s'appuyer sur une équipe stable : « J'ai une stabilité

dans mon équipe. Ce sont les mêmes membres du personnel qui sont là depuis l'origine. Ça favorise beaucoup de choses. Du coup, ça roule. Pour l'instant, ça roule. »

Ainsi, selon les contextes, les directions perçoivent différemment la place des différents membres de l'équipe dans le dispositif et l'appropriation des outils. Les groupes de discussion mettent en avant l'intérêt d'avoir **un expert ou une experte** au sein de l'établissement. En secondaire, par exemple, les enseignants et enseignantes de mathématiques peuvent venir en soutien pour la compréhension des données chiffrées et leur présentation à l'ensemble des collègues. Il peut également s'agir d'un enseignant ou d'une enseignante expérimenté, détaché dans le cadre de « missions collectives » qui dispose dès lors d'un temps dédié au projet. Cet enseignant-ressource ou cette enseignante-ressource semble parfois travailler de pair avec la direction, en dehors des réunions d'équipe.

À vrai dire, beaucoup de directions expliquent que le travail en équipe ou avec des co-pilotes, porte sur les objectifs, mais qu'elles mènent l'analyse des indicateurs principalement **seules ou en groupe restreint**. « C'était une montagne de retravailler tous ces indicateurs pour l'évaluation intermédiaire. La DCO, elle en a parlé au PO et à moi, mais pas du tout aux profs, mais je comprends. » Ainsi, plusieurs directions pensent autrement l'organisation de leur travail et choisissent de se pencher sur les indicateurs avec certaines personnes-ressources avant de communiquer l'essentiel à leur équipe. Certaines d'entre elles, par exemple, disent faire du télétravail afin de ne pas être dérangées par les mille interpellations du quotidien.

En marge des personnes-ressources propres à l'équipe, d'autres sont externes aux établissements et interviennent à différents moments du processus. Les personnes citées sont principalement les **CSA** (qui dépendent des réseaux et interviennent pour l'élaboration des PP) et les **DCO** (rattachés à l'Administration), qui valident ou non le travail effectué par les équipes lors de la contractualisation et des évaluations des PP. Les directions d'établissement de la vague 1 soulèvent que ces intervenants et intervenantes ont souvent **découvert le dispositif des PP en même temps qu'elles** et que leurs compétences ou leur point de vue s'est affiné de vague en vague. Pour autant, tous ces acteurs et actrices externes ne semblent pas partager une vision commune du dispositif concernant les démarches à entreprendre par les équipes éducatives ou les finalités de l'évaluation. Qui plus est, il y aurait parmi ces nouveaux spécialistes, tant CSA que DCO, un *turnover* important : « La DCO insiste sur l'absentéisme des profs dans mon école. Mais c'est ma 3^e DCO depuis qu'on a fait le plan de pilotage ! »

L'intervention des CSA et, également de certains PO, a souvent joué un **rôle-clé pour la sélection des indicateurs**. Ils ont ainsi guidé des directions et leurs équipes. Selon les récits,

certaines les ont accompagnées, les ont outillées pour comprendre et prioriser les indicateurs, alors que d'autres ont davantage imposé des indicateurs à travailler et les objectifs à poursuivre : « Les CSA se sont trop focalisés sur les indicateurs de la FW-B. Là, j'ai perdu une partie de l'équipe parce que ça ne leur parlait vraiment pas. » Dans ce contexte, les groupes de discussion témoignent **d'accompagnements parfois très différents** selon les CSA et selon les réseaux. Toutefois, de nombreuses directions expriment leur confiance : « Les CSA savent comment nous fonctionnons. » Aussi, si plusieurs directions regrettent et critiquent la posture de certains CSA qui orientent le travail de l'équipe lors des PP, d'autres souhaiteraient au contraire que ces acteurs et actrices intermédiaires prennent une part plus importante dans le processus et préparent davantage la compréhension et la sélection des indicateurs, voire des objectifs.

Avec la réforme sont apparus les DCO, qui réalisent la contractualisation et l'évaluation intermédiaire des établissements. Les directions témoignent de **méfiance** et de craintes initiales à leur égard à leur entrée dans le processus. Ces intermédiaires entre les établissements et l'Administration, en tant qu'évaluateur et évaluatrice, expert et experte du dispositif, semblent déterminer **ce qui est attendu**. Au terme de l'élaboration du PP, certaines écoles ont reçu un avis défavorable ou ont été placées en dispositif d'ajustement, perçu parfois comme une injustice. Ces témoignages confortent les directions qui voient une hypocrisie dans la possibilité donnée aux établissements de choisir leurs priorités. Bien que cela varie d'un ou d'une DCO à l'autre, le sentiment de méfiance à leur encontre semble toutefois **s'atténuer**. De nombreuses directions soulignent l'analyse globale et le regard constructif que leur DCO porte sur leur école. Plusieurs disent avoir apprécié les modalités de l'évaluation intermédiaire, qui portait un regard sur les objectifs sans donner trop de poids aux données chiffrées. Les DCO deviennent de véritables personnes-ressources : ils et elles sont perçus comme des acteurs et actrices qui accompagnent autant qu'ils et elles évaluent. Ils et elles ont souvent été mentionnés comme les personnes auxquelles les directions s'adresseraient pour répondre aux questions qu'elles se posent concernant les indicateurs. Les résultats de l'enquête en ligne confirment qu'ils et elles sont perçus comme des cadres privilégiés pour former à la priorisation et au croisement des indicateurs. Notons aussi que les approches et les discours à propos des indicateurs et des objectifs prioritaires peuvent varier selon les personnes-ressources (CSA, DCO, DZ, PO). Les directions demandent à plusieurs reprises qu'il y ait plus de **cohérence**.

Enfin, parallèlement à l'équipe qu'elles dirigent et aux intervenants et intervenantes extérieurs qui les encadrent, de nombreuses directions présentent le travail **entre directions** comme une ressource précieuse dans la compréhension à la fois du dispositif et de l'usage des indicateurs.

Les pairs, qu'ils ou elles participent de la même vague ou non, semblent permettre un travail en intervision de qualité.

4.3.3 Les formations

Par **FORMATIONS**, nous entendons les formations qui portent sur l'usage des indicateurs dans le cadre du dispositif des PP.

Certaines directions ont rappelé que le dispositif des PP est **récent**. Les témoignages indiquent que lors de la première vague, les différents acteurs et actrices concernés (direction, équipes, CSA, DCO...) y sont entrés presque **simultanément** et qu'il impliquait de comprendre rapidement la dynamique particulière du pilotage, et de l'usage des indicateurs, sans réelle préparation. Ainsi, selon les directions, lors la mise en œuvre de la réforme, tous et toutes manquaient de formation, autant les accompagnateurs et accompagnatrices que les équipes : « On découvrait tout, tous en même temps. » Au cours des vagues successives, le dispositif a connu des adaptations pertinentes mais, *de facto*, les directions dont les établissements étaient en vague 1 relatent qu'elles se sentent aujourd'hui moins bien formées que les autres.

Quelles que soient les vagues, les groupes de discussion ont mis en avant que le temps manque pour s'informer et se former, seul ou collectivement. Or, il paraît essentiel, d'après les directions, de renforcer les formations. L'enquête menée en ligne permet d'affiner les attentes des directions (cf. : Tableau 1, ci-dessous pour une synthèse et 7.4.1, pour les résultats détaillés).

De nombreuses directions⁸ souhaitent être formées prioritairement à la **mobilisation de leur équipe** autour du PP. La majorité d'entre elles (24%) souhaitent même que cette formation se fasse **avec l'équipe**. L'enjeu d'incitativité paraît ici essentiel : la formation pourrait être un levier pour mobiliser les enseignants et enseignantes dans l'élaboration des PP et la poursuite des objectifs. Cela fait écho à la demande réitérée lors des groupes de discussion de disposer de temps en équipe, en (ré)instaurant, par exemple des journées pédagogiques à consacrer au travail collaboratif centré sur les objectifs.

Ensuite, l'enquête indique que les formations privilégiées portent davantage sur l'**usage des indicateurs** (croiser, prioriser) que sur la **compréhension des indicateurs** (lecture et usage des indicateurs, compréhension de leur conception). Par ailleurs, quand il s'agit de prioriser et

⁸ Les réponses des directions sont similaires malgré la diversité des profils d'établissement qu'elles dirigent (niveaux et type d'enseignement, réseaux).

croiser les indicateurs, les directions choisissent de se former avec les co-pilotes qui chapeautent les différentes actions.

Cependant, quelle que soit la formation, la modalité privilégiée est un accompagnement personnalisé en établissement, tel qu'en proposent les CSA, et avec des personnes-ressources principalement **inter-réseaux**. Le ou la DCO ressort comme formateur ou formatrice potentiel privilégié.

Tableau 1 : Formations et modalités prioritaires selon l'enquête auprès de 85 directions

Thème de la formation	Avec qui ?	Modalités	Formateurs
Mobiliser l'équipe autour des indicateurs (24%)	• Avec l'équipe pédagogique (59%) • Avec les copilotes (21%) • La direction seule (14%)	• Accompagnement personnalisé en établissement (55%) • Formation générale dans un institut de formation (21%)	• Formateurs inter-réseaux (31%) • CSA (26%) • DCO (21%) • Formateurs du réseau (19%)
Prioriser les indicateurs (23%)	• Avec les copilotes (40%) • Avec l'équipe pédagogique (38%) • La direction seule (12%)	• Accompagnement personnalisé en établissement (47%) • Formation générale dans un institut de formation (22%) • Formation interactive en ligne avec formateur (15%)	• DCO (27%) • Formateurs inter-réseaux (27%) • Formateurs du réseau (25%) • CSA (16%)
Croiser les indicateurs (21%)	• Avec les copilotes (44%) • Avec l'équipe pédagogique (24%) • Avec d'autres directions (16%)	• Accompagnement personnalisé en établissement (42%) • Formation générale dans un institut de formation (24%) • Formation hybride (10%) • Formation en immersion (8%)	• DCO (38%) • CSA (36%) • Formateurs inter-réseaux (12%) • Formateurs du réseau (12%)

4.4 Outil de lisibilité

En réponse aux enjeux de lisibilité des indicateurs, l'Administration travaille sur un outil appelé « outil de lisibilité » ou « dossier graphique ». Celui-ci a été soumis aux directions pour recueillir leur avis lors du second temps des matinées de rencontre, en groupe homogène de deux à cinq directions. Ces groupes ont travaillé sur l'outil graphique, sous format papier, imprimé pour l'occasion. Elles ont par ailleurs visionné une vidéo explicative. Les résultats présentés ici correspondent à une opinion partagée par plusieurs d'entre elles.

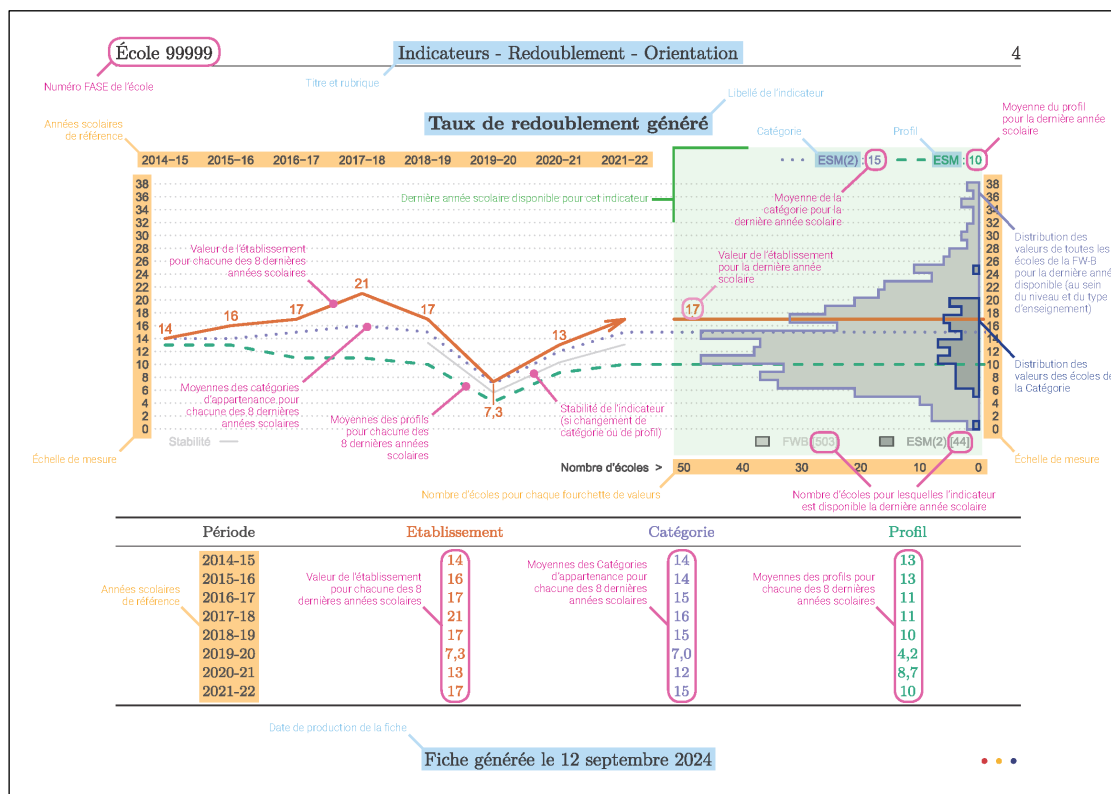


Figure 4 : Fiche explicative de « l'outil de lisibilité » présenté aux directions

4.4.1 Commentaires généraux positifs

Chacun des 32 groupes de directions a émis des commentaires positifs tels que « répond aux attentes », « bonne idée » ou « meilleure lisibilité ». Ces commentaires soulignent la présence de graphiques et l'aspect visuel de l'outil. Celui-ci semble donc répondre au besoin de lisibilité largement mentionné par les directions lors des groupes de discussion, confirmé par les résultats du formulaire de satisfaction et l'enquête sur les outils-ressources.

Pour être plus précis, onze groupes saluent la clarté de la vision évolutive présente dans la partie gauche du graphique, et trois, la pertinence de la vidéo explicative.

4.4.2 Éléments plus nuancés

Des remarques, plus nuancées, portent sur le nombre d'indicateurs par page. Pour sept groupes, cibler un seul indicateur par page rend l'outil plus visuel ; pour cinq groupes, cependant, cela le rend trop volumineux et peu maniable sous format papier. Par ailleurs, six commentaires portent sur un « trop-plein » de données en général, et pour chaque indicateur en particulier. Plusieurs groupes de directions émettent l'idée de sélectionner les indicateurs et les informations pour n'afficher que ceux qui paraissent pertinents. Cette réflexion rejoint l'idée d'indicateurs prioritaires ou mobilisateurs. Parallèlement, le graphique de droite, reprenant toutes les écoles de FW-B, semble encore présenter un frein à la lecture : sept groupes le considèrent illisible ou à expliciter davantage.

4.4.3 Pistes d'amélioration

Les directions proposent trois pistes d'amélioration pour cet outil. La première permettrait une meilleure compréhension des données via d'une part, une formation à la lecture de l'outil portant principalement sur le graphique comparatif de droite, ou via d'autre part, l'ajout d'un texte explicatif (particulièrement pour les indicateurs manifestant un écart de performance ou en changements significatifs). En ce sens, certaines directions ont mentionné une prélecture, mettant en avant les éléments à prendre en compte en priorité, commentée par le ou la DCO.

La deuxième piste consisterait à rendre l'outil, dans sa version numérique, plus « dynamique », permettant une personnalisation des données affichées, via des cases à cocher : les années à comparer, la comparaison avec les écoles de même profil ou de même catégorie, la mise en évidence des écarts de performance, le graphique de droite... Parmi les avantages identifiés par les directions réside la possibilité de complexifier ou de nuancer progressivement l'analyse des données.

Enfin, la troisième piste suggérée en réponse à l'enjeu de fidélité des indicateurs, repose sur une **mise en évidence d'éléments de contextes marquants** tels que la COVID, une réforme importante, des inondations, etc., ce qui contribuerait à expliquer l'évolution (potentiellement négative) des données.

5 En guise de conclusion : les besoins des directions

En vue de répondre tant aux attentes du commanditaire de ce rapport (l'Administration de l'Enseignement obligatoire) qu'à celles des participants et participantes aux groupes de discussion, nous synthétisons ici, en guise de conclusion, les besoins des directions quant aux indicateurs. Nous présentons, tout d'abord, les besoins en termes de ressources d'appropriation et, ensuite, nous présentons des besoins transversaux qui sont au nombre de quatre : des moyens, de la cohérence, la possibilité de contextualiser les indicateurs et, enfin, une reconnaissance de la complexité du métier de direction.

5.1 Des ressources pour l'appropriation des indicateurs

Les groupes de discussion témoignent de la nécessité pour les directions et les équipes de disposer de ressources supplémentaires pour s'approprier les indicateurs et les mobiliser dans le dispositif du PP.

- En ce qui concerne les **outils**, ceux-ci devraient être davantage lisibles (par des graphiques, des textes, des prélectures...). Ils devraient également être davantage exhaustifs, c'est-à-dire qu'ils devraient reprendre/centraliser l'ensemble des indicateurs existants (ceux de la FW-B, mais aussi ceux des réseaux et les indicateurs internes à l'établissement). Dans le même élan, certaines directions demandent une plus grande homogénéité des ressources produites par les différents réseaux. Enfin, les groupes de discussion mettent en avant l'intérêt pour des outils-ressources qui proposeraient une **sélection d'informations utiles**, notamment une aide à la priorisation.
- Quant aux **personnes-ressources**, celles-ci devraient être davantage formées, disponibles, et porteuses d'un discours commun. Le ou la DCO apparaît comme un interlocuteur ou une interlocutrice privilégié, dans la mesure où il, où elle, a une vision de ce qui est attendu. Pour les directions, son rôle semble autant celui de formateur ou formatrice que d'évaluateur-évaluatrice. Elles souhaitent pouvoir y recourir plus facilement. Enfin, les groupes de discussion ont mis en avant l'intérêt pour les directions de développer des espaces d'échange entre **pairs**.
- En termes de **formations**, les directions souhaiteraient être davantage outillées pour mobiliser leur **équipe** dans le cadre du dispositif du PP. Elles expriment le besoin de soutien pour la mise en place du leadership

partagé dans leurs établissements. Elles souhaitent des formations visant davantage à utiliser les indicateurs qu'à les comprendre. Pour beaucoup, ces formations devraient tenir compte de leur contexte, s'adresser à l'ensemble **de l'équipe** ou aux « COPI » et avoir lieu **au sein de leur établissement**. Quand elles souhaitent se former seules, les directions privilégient les journées de formation.

Pour ce type de formations, liées au PP et à l'usage des indicateurs, les directions sollicitent majoritairement les formateurs et formatrices inter-réseaux, dont les DCO.

5.2 Des besoins transversaux

Au-delà des ressources, les directions expriment quatre besoins transversaux majeurs :

- **des moyens**
tels que principalement du **temps institutionnalisé** dédié aux PP (journées pédagogiques, heures hebdomadaires), des **enseignants et enseignantes** dans les classes (pénurie) et une **stabilité des équipes** (*turnover*) ;
- **de la cohérence**
tant dans les **attentes exprimées par les différents intervenants et intervenantes** (FW-B, réseaux, pouvoirs organisateurs...), dans le **dispositif lui-même** (actualité des données utilisées, possibilité de modifier les objectifs si ceux-ci ne sont plus pertinents...), qu'entre les multiples réformes en cours ;
- **de la contextualisation des données**
pour les **expliquer** (*turnover*, événements particuliers...) et **valoriser les processus et les actions** mis en place plutôt que de se limiter aux seuls résultats chiffrés – à l'image de ce qui a été fait dans les évaluations intermédiaires ;
- **d'une reconnaissance du métier de direction**
comme fonction exigeant des **compétences multiples**, confrontée à des **incertitudes permanentes**. En effet, les groupes de discussion témoignent que, quelle que soit la réalité, même au sein d'équipes mobilisées, la direction assume un rôle majeur et est la première ressource pour le suivi du dispositif. « Le travail en équipe, ça marche, c'est chouette, mais si la direction n'est pas là... Dans mon idée, les groupes de travail se regroupent... Mais si la direction n'est pas là, si elle ne dit pas : Aujourd'hui il y a concertation, on se met au travail ! Ça ne se fait pas. »

6 Références bibliographiques

- Albarello, L. (2022). L'entretien collectif (focus-groupe) : Conduite et analyse des matériaux. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation : volume 2*(pp. 70-278). Raison et Passions.
- Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif : Théorie et pratique* (2^e ed.). PUQ.
- Cattonar, B. (2021). *Rapport de synthèse des groupes de discussion menés auprès de directeurs d'établissement, de délégués aux contrats d'objectifs (DCO) et de directeurs de zone (DZ). Administration générale de l'enseignement.*
<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2025/02/Rapport-évaluation-intermédiaire-contrat-objectifs-Groupe-discussions-2022.pdf>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). *Le pilotage des écoles. Pacte pour un enseignement d'excellence.* <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-pilotage-des-ecoles-2/>
- Grek, S., Maroy, C., & Verger, A. (2020). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education*. Routledge.
- Paradeise, C. (2012). Le sens de la mesure. La gestion par les indicateurs est-elle gage d'efficacité ? : How Much is Enough ? Does Indicator-Based Management Guarantee Effectiveness ? *Revue d'économie du développement*, 20(4), 67-94.
<https://doi.org/10.3917/edd.264.0067>
- Verger, A., Parcerisa, L., Pagès, M., & and Camphuijsen, M. (2024). School autonomy with accountability as a cross-national policy model : Diverse adoptions, practices and impacts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 10(3), 167-179.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2024.2430706>

7 Annexes

7.1 Échantillon – Graphiques supplémentaires

69 des directions venaient de l'enseignement fondamental pour 31 du secondaire. Pour entrer plus dans le détail de cette répartition, le fondamental ordinaire est largement représenté (65 directions), tandis que parmi les directions du secondaire, 13 viennent d'une école organisant uniquement de l'enseignement de transition ; 13, d'écoles proposant de la transition et de la qualification et ; cinq, d'écoles du qualifiant. Au niveau du spécialisé, l'échantillon compte quatre écoles du fondamental spécialisé et aucune du secondaire spécialisé. 11 directions du spécialisé inscrites ont décommandé ou ne sont pas venues le jour même.

Au niveau de la répartition par réseau, 34 directions appartiennent au CECP, 7 au CPEONS, 42 au libre confessionnel, 2 au libre non confessionnel et 15 au WBE.

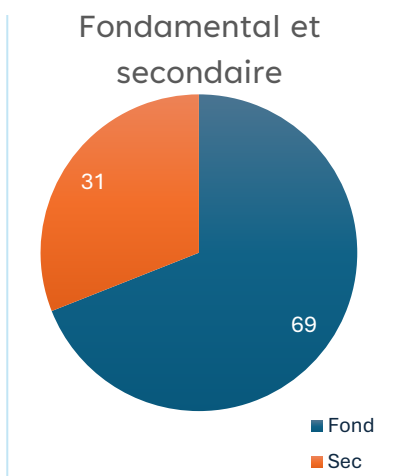


Figure 5 : Répartition des directions par niveau d'enseignement

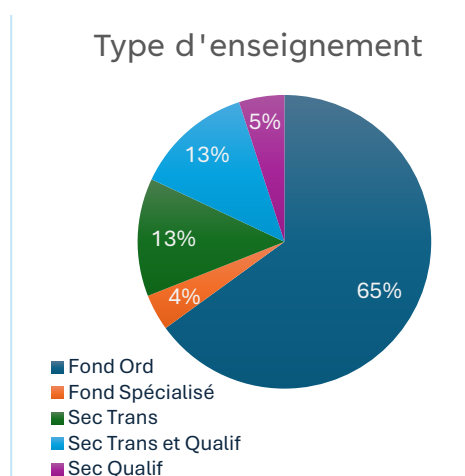


Figure 6 : Répartition des directions par niveau d'enseignement et la filière

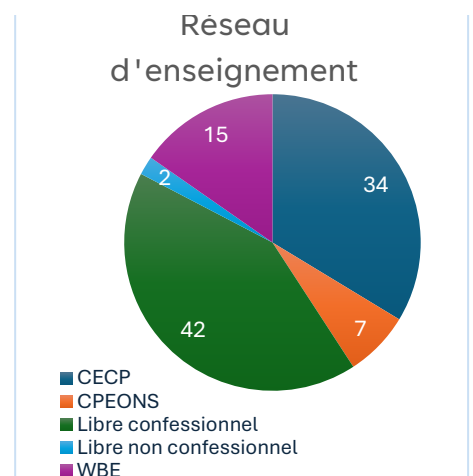


Figure 7 : Répartition des directions par réseau

En termes d'Indice Socio-Économique (ISE), l'échantillon est plutôt varié avec chacune des quatre catégories d'ISE représentant environ un quart de l'échantillon, neuf directions ne connaissant pas ou ne souhaitant pas communiquer leur ISE.

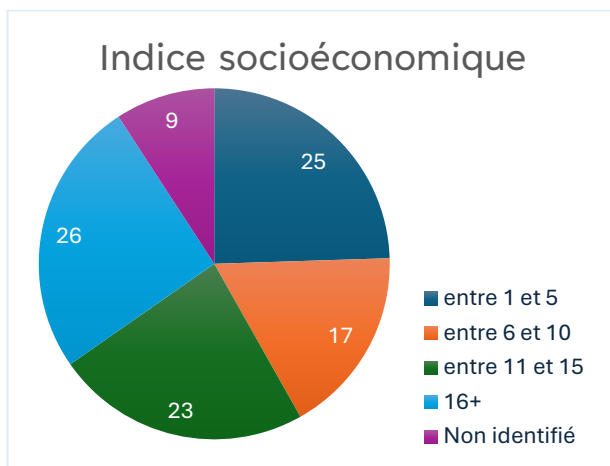


Figure 8 : Répartition des directions par ISE de leur établissement

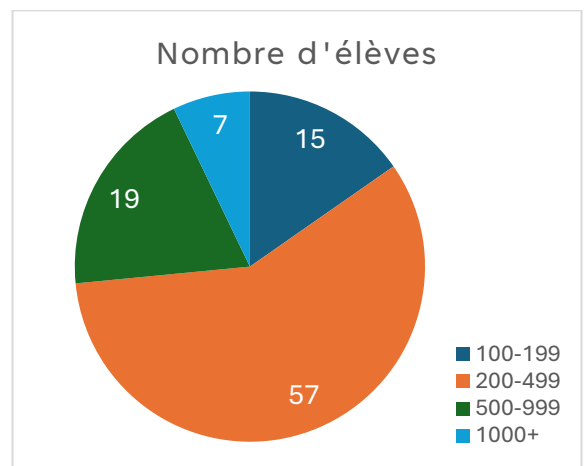


Figure 9 : Répartition des directions selon la taille de l'école (nombre d'élèves)

L'échantillon est composé en majorité de directions d'écoles comptant 200 à 499 élèves, avec une forte sous-représentation des toutes petites ou très grandes écoles, seules sept directions d'écoles de plus de 1000 élèves étant présentes.

Les six provinces de la FW-B sont représentées, avec une légère sur-représentation des provinces de Liège et de Hainaut. En outre, les six directions de la province du Luxembourg travaillent dans des écoles fondamentales.

Enfin, les directions interrogées sont réparties assez également entre les différentes vagues de PP, et la grande majorité d'entre elles ont participé à l'élaboration du PP de leur école, soit en tant que direction (75), soit en tant qu'enseignant ou enseignante (6). Cependant, 19 directions n'y ont pas du tout participé.

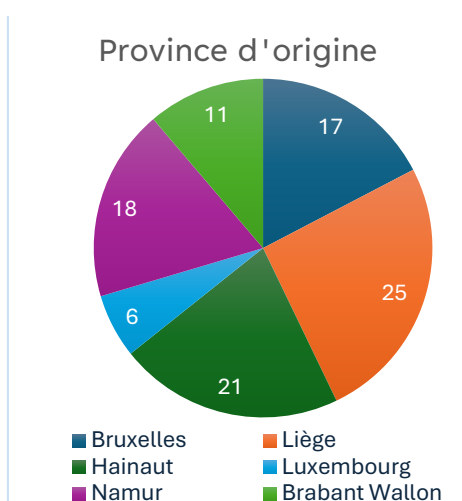


Figure 10 : Répartition des directions par province où se situe leur école

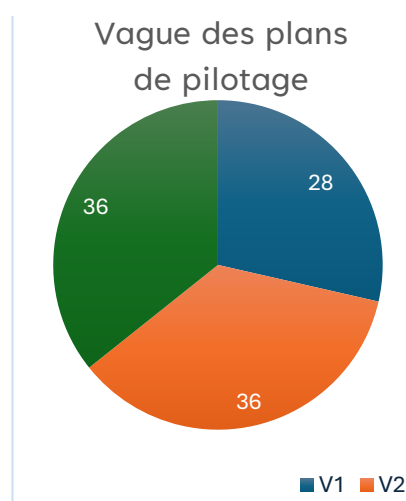


Figure 11 : Répartition des directions par vague des PP à laquelle elles ont participé

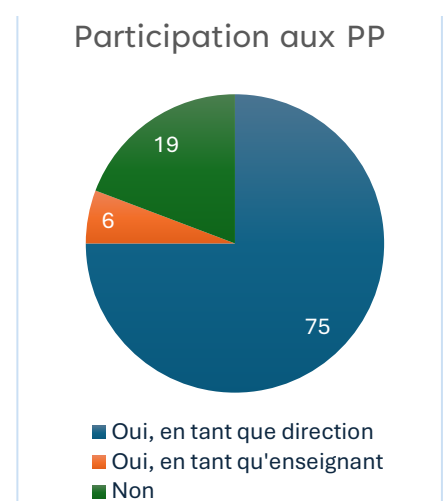


Figure 12 : Répartition des directions selon leur participation ou non au PP de leur école

Par ailleurs, la diversité des profils décrite se maintient dans les différentes sous-catégories de l'échantillon (directions des différentes provinces, des différents réseaux et des différents types d'enseignement), hormis pour les ISE qui varient fortement selon le réseau dans l'échantillon. En effet, les écoles du libre (confessionnel ou non confessionnel) ont un ISE significativement plus élevé que la moyenne, et en particulier que celles du CPEONS et de WBE.

Tableau 2 : ISE moyen des écoles de l'échantillon selon le réseau

ISE moyen par réseau				
CECP	CPEONS	Libre confessionnel	Libre non confessionnel	WBE
9,8	5,1	11,4	11,5	6,8

Tableau 3 : Synthèse de l'échantillon

		Primaire	Secondaire transition	Secondaire qualifiant	Secondaire Mixte
Type	Spécialisé	4	/	/	/
	Ordinaire	65	13	5	13
Réseau	CECP	34	/	/	/
	CPEONS	/	2	2	3
	WBE	9	3	/	3
	Libre confessionnel	23	8	3	7
	Libre non confessionnel	2	/	/	/
ISE	(1-5)	19	3	1	8
	(6-10)	10	2	3	/
	(11-15)	18	1	1	3
	(16-20)	18	6	/	2
Vague	1	17	2	1	8
	2	23	6	2	4
	3	27	5	2	1
Région Province	Bruxelles	11	3	1	2
	Brabant wallon	8	/	1	2
	Hainaut	15	2	2	4
	Liège	16	6	1	1
	Luxembourg	6	/	/	/
	Namur	11	2	/	4

7.2 Outils d'animation

7.2.1 Guide d'entretien du temps I

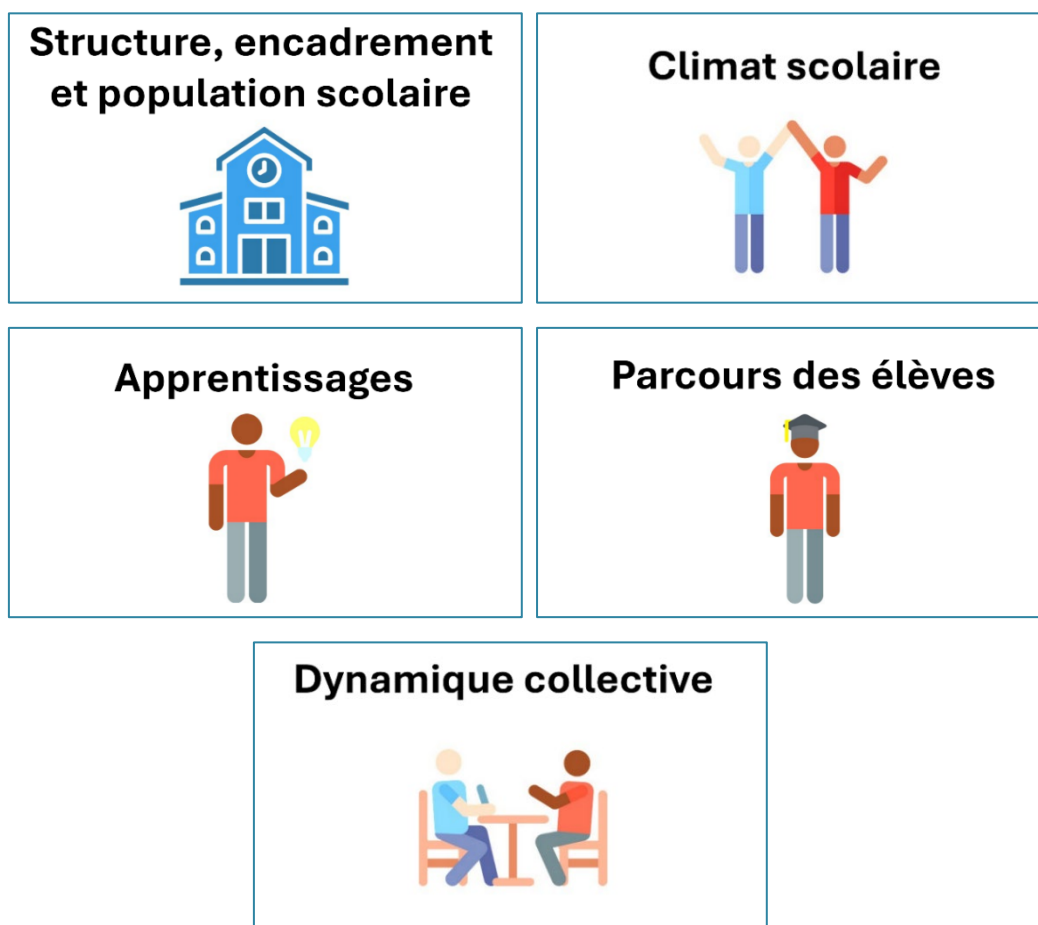
9h – 9h10	Introduction
Présentation	- Nom, fonction et intérêt de recherche - Annoncer la venue d'un facilitateur ou d'une facilitatrice.
Contexte et objectif	- Dispositif participatif du Pacte ⇒ donner la parole aux acteurs et aux actrices à propos des politiques. - Cette année ⇒ comprendre le vécu des directions concernant leur usage des indicateurs dans le cadre des plans de pilotage et identifier des pistes d'amélioration pour le futur.
Données et confidentialité	- Équipe indépendante mandatée par l'Administration - Cadre sécurisé et anonyme ⇒ rapport de synthèse pour l'Administration dans lequel aucune école, aucun participant ou aucune participante n'est identifiable - Confidentialité : confiance entre les membres du groupe - Enregistrement des discussions, détruits une fois retranscrits
	 Lancement de l'enregistrement
Cadre des discussions	- Liberté de parole - Écoute active - Respect des éventuelles divergences - Bienveillance - Parole assez libre : prendre sa place sans monopoliser la parole - Gestion de la parole : faire signe, prendre une note
Questions ?	Est-ce que ça vous convient ?

9h10 – 9h25	Activité brise-glace
Activité	Si vous deviez évoquer en 1 mot (max;9) votre plan de pilotage*/contrat d'objectifs*, quel serait-il ? (Évènement?émotion?objectif?processus•) 2 minutes : Réflexion individuelle – Inscription du mot – Présentation
Mise en commun	Se présenter (soi/son école) et expliquer le mot choisi. ⇒ 1 minute/personne - Un ou une volontaire ? - Personne qui se retrouve dans le mot ? Mot choisi proche ? - Autre volontaire ?
Synthèse	Tenter une brève synthèse : mots qui se rejoignent, s'opposent

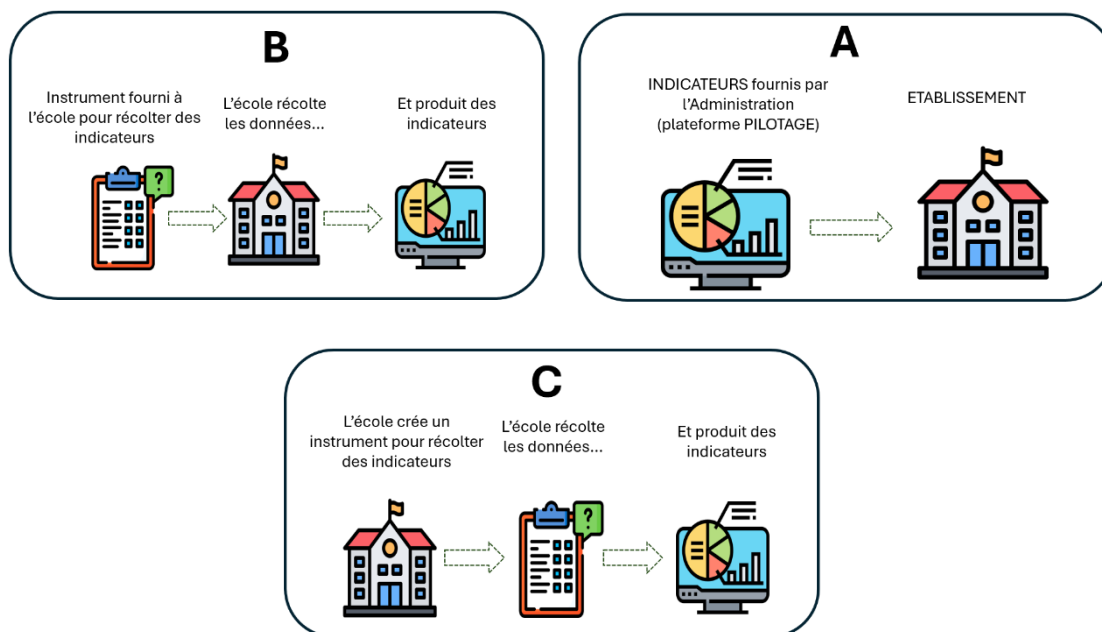
9h25 – 10h45		Questions centrales	
Perception Légitimité des indicateurs	DIVERSITE.DES. INDICATEURS 	Quelles sont vos perceptions des différents indicateurs évoqués sur ces cartes ? [Soumettre les 2 typologies des indicateurs : contenu + origine] Ont-ils tous la même valeur/utilité/pertinence à vos yeux et aux yeux de votre équipe ? En identifiez-vous d'autres ?	
	PERCEPTION. GENERALE 	Sur base de l'usage que vous en avez fait, comment percevez-vous le rôle des (différents) indicateurs ? Dans votre cas, à quoi ont-ils servi ? • Si vous deviez identifier, d'une part, des bénéfices liés aux indicateurs, et d'autre part, des limites, des contraintes, quels seraient-ils ? • Ces indicateurs ont-ils modifié vos représentations de votre école, de votre réalité locale ? À cet égard ? L'Administration. considère que les indicateurs permettent de poser un regard plus objectif sur son établissement ? de dépasser des représentations qui seraient plus subjectives ? Qu'en pensez-vous ?	
	COMPARAISON 	Au-delà de la diversité des indicateurs et de l'évolution de vos perceptions à leur propos, que pouvez-vous dire du travail de comparaison que vous avez dû mener (catégories* et profils*) ?	
	ÉVOLUTION. DANS.LE.TEMPS 	Dans quelle mesure votre perception des indicateurs a-t-elle évolué, depuis l'élaboration de votre plan de pilotage* et sa contractualisation jusqu'à aujourd'hui ?	
Appropriation	• Plus concrètement, qu'est-ce qui a constitué pour vous et votre équipe le plus grand obstacle dans l'appropriation des indicateurs ? • À l'inverse, qu'est-ce qui vous a le plus aidé ? [3 éléments] Des acteurs, actrices (CSA*, DCO*) ? Des outils (plateforme, guides) ? [« Quel rôle a joué la plateforme PILOTAGE* ?] Des formations ?		
Dimension collective 	Vis-à-vis de votre équipe, quelle image serait le reflet le plus fidèle de la façon dont vous avez vécu l'appropriation et l'usage des indicateurs ? [Soumettre les photos d'animaux] ✓ Comment avez-vous organisé le travail ? ✓ Comment avez-vous présenté les indicateurs à votre équipe ? ✓ Dans quelle mesure votre équipe se les est-elle appropriés ?		

7.2.2 Typologie des indicateurs

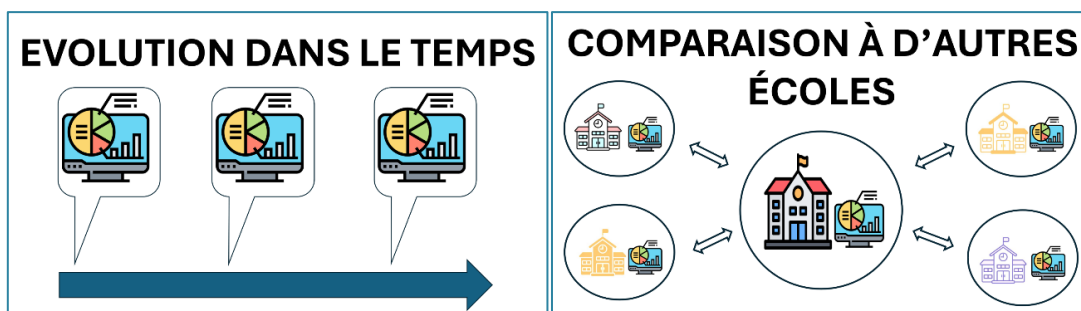
7.2.2.1 Typologie suivant les contenus – issues de la plateforme PILOTAGE*



7.2.2.2 Typologie suivant les origines



7.2.2.3 Utilisation des indicateurs



7.2.2.4 Dynamique collective

Le loup solitaire
À force de manque de volontaires et
manque de temps,
j'ai travaillé tout seul, toute seule.



Les chamois
J'ai travaillé avec les quelques convaincus et convaincues/investis et investies qui ont
tenté d'entraîner les autres et/ou j'ai désigné quelques volontaires !

Les manchots
Tout le monde s'y est mis,
on s'en est sorti
collectivement.



7.2.3 Consignes pour le temps II

Les participants et participantes reçoivent un dossier avec les locaux et leurs groupes de travail d'appartenance. Il y a 3 ou 4 groupes par local pour permettre une mise en commun riche en fin de matinée. Il y a un responsable dans chaque local pour animer la mise en commun finale. Les groupes travaillent en autonomie. Tout le matériel est à disposition.

11h15 – 12h05 Travail en autonomie		
Cadre		• Caractéristique du groupe • Confidentialité et bienveillance
		L'objectif : produire une affiche autour de 4 questions • Mise en évidence des points de convergence & présentation des divergences • Contenu complet et compréhensible • Présentation à 12h05. Désigner la personne qui présentera l'affiche durant 3 minutes.
		50 minutes. Garder 20 minutes pour la question 4 !
Questions	Dans les écoles, dans le cadre de l'élaboration des plans de pilotage et du suivi des contrats d'objectifs, et en particulier dans la lecture, le choix, l'utilisation et la création des indicateurs...	
	Question.7. ce qui a posé ou pose problème, c'est...	 Ressources 1 – 2 – 3
	Question.8. ce qui a aidé ou aide, c'est...	
	Question.9. ce qui serait utile/nécessaire, c'est...	
	Question.10. L'Administration a développé un outil de lisibilité. Qu'en pensez-vous ?	 Ressources 4 – 5
Documents et matériel à disposition		Ressources 1. Les notes personnelles issues des focus.groups 2. Des indicateurs d'une école fictive sous forme de fichier Excel (utilisés lors de 1^{er} plans de pilotage) 3. Le « guide pratique de lecture des indicateurs fournis aux écoles » (2019) 4. Un dossier reprenant les différents indicateurs d'une école fictive sous la forme « outil de lisibilité » - pas encore diffusé 5. La vidéo qui explique « l'outil de lisibilité »
		Matériel • Le dossier de chaque groupe • Une tablette avec la vidéo (ressource 4) • L'affiche à compléter avec les sections indiquées et de quoi écrire

7.3 Formulaire de satisfaction et résultats

Pour savoir si les attentes des participants et participantes aux matinées de discussion ont été rencontrées, un formulaire de satisfaction, comportant quatre questions a été distribué au terme de chaque matinée. **88 directions** (sur 100) l'ont rempli.

Question 1 : Cette matinée a-t-elle répondu à vos attentes ?

Échelle de 1 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord »). La moyenne des réponses obtenue est de 4.1.

Question 2 : Quelle partie de la matinée a davantage répondu à vos besoins ou attentes ?

- 33 directions ont préféré le temps I (groupe de discussion)
- 17 ont préféré le temps II
- 32 ont estimé les deux parties pertinentes

Question 3 : Que reprenez-vous de cette matinée ?

Tableau 4 : Apports des matinées de discussion, selon les directions

Apports des matinées	Nombre de réponses
Difficultés et objectifs communs	28
Continuation de l'amélioration des outils	24
Écoute positive et respectueuse + récolte de ressentis du terrain	24
Échanges constructifs et/ou intéressants	20
Bonne organisation	10
Réalités multiples	10
Remarques positives par rapport à l'outil de lisibilité	7
Charge de travail et solitude des directions	7
Échange entre directions de divers PO/réseaux/niveaux	6
Outil de lisibilité (sans jugement + ou -)	4

Question 4 : Avez-vous des remarques éventuelles pour une autre édition ?

- 12 directions souhaitent connaître la suite donnée aux matinées de discussion
- 7 directions ont précisé « À refaire »,
- 4 ont déploré le peu de directions présentés aux matinées
- 1 direction a exprimé son désir de rencontrer un « représentant de la plateforme pilotage »
- 1 direction a suggéré un envoi au préalable des questions pour pouvoir s'y préparer.

En conclusion, les directions ont majoritairement souligné **la richesse des échanges entre pairs** comme apport des matinées de discussion. Elles ont apprécié de pouvoir **partager des difficultés communes**, découvrir d'autres réalités et bénéficier d'un dialogue inter-réseaux. Ces moments ont été perçus comme constructifs, favorisant une **meilleure compréhension mutuelle** et une reconnaissance des enjeux partagés.

Par ailleurs, les participants et participantes ont salué **l'évolution des outils liés aux indicateurs**, en soulignant notamment la pertinence de l'outil de lisibilité proposé par l'Administration. Ils ont également exprimé leur satisfaction quant à l'écoute et à l'organisation de ces rencontres. Quelques remarques ont mis en lumière la charge de travail importante et le sentiment d'isolement des directions, ainsi que des besoins spécifiques liés aux contextes particuliers, notamment dans l'enseignement spécialisé.

7.4 Enquête : les ressources à proposer en priorité

Des deux temps de la matinée, de nombreuses préoccupations concernant des besoins spécifiques des directions et en particulier la formation à la lecture des indicateurs ont émergé. Nous avons dès lors envoyé un formulaire anonyme via Forms aux 250 directions qui avaient manifesté leur désir de participer aux groupes de discussion, afin de récolter ces besoins de manière plus précise et nourrir l'aspect pratique de notre rapport.

L'échantillon des répondants et répondantes à cette enquête correspond à celui des directions ayant participé aux groupes de discussion, avec 50 directions du primaire pour 35 du secondaire (de transition, de qualification, ainsi qu'une école organisant de l'enseignement différencié et une ayant des classes de DASPA). La principale différence repose sur la participation d'une direction du fondamental spécialisé et trois du secondaire spécialisé, ce type d'établissement n'ayant pas été représenté dans les groupes de discussion.

Les questions posées dans ce formulaire étaient réparties en deux parties, la première concernant les besoins prioritaires en termes de formation et la seconde, les besoins au niveau de l'usage des indicateurs.

7.4.1 Des priorités en termes de formation

Concernant les formations, la question a été formulée comme suit :

« Ci-dessous, choisissez trois thématiques de formation qui vous semblent particulièrement pertinentes quant à l’usage des indicateurs.

Pour chaque thématique, indiquez

- (a) la modalité de formation qui vous semble la plus pertinente,
- (b) les acteurs et actrices avec lesquels vous souhaitez être formé,
- (c) les acteurs et actrices par lesquels vous souhaitez être formé,
- (d) le moment de cette formation, ainsi que
- (e) la fréquence de ces formations. »

Ces points (sujet de formation, acteurs et actrices avec lesquels les directions veulent être formées, formateurs et formatrices, moment de la formation et fréquence) sont présentés séparément avant d’être croisés dans la suite du texte.

Parmi les choix proposés, une formation pour **mobiliser l’équipe pédagogique** autour de la question des indicateurs est celle qui a rencontré le plus de succès, aussi bien comme premier choix de formation (29 premiers choix sur 85) que dans l’ensemble, suivie de « **comment prioriser les indicateurs** et « **comment croiser les indicateurs** » est la troisième plus mentionnée.

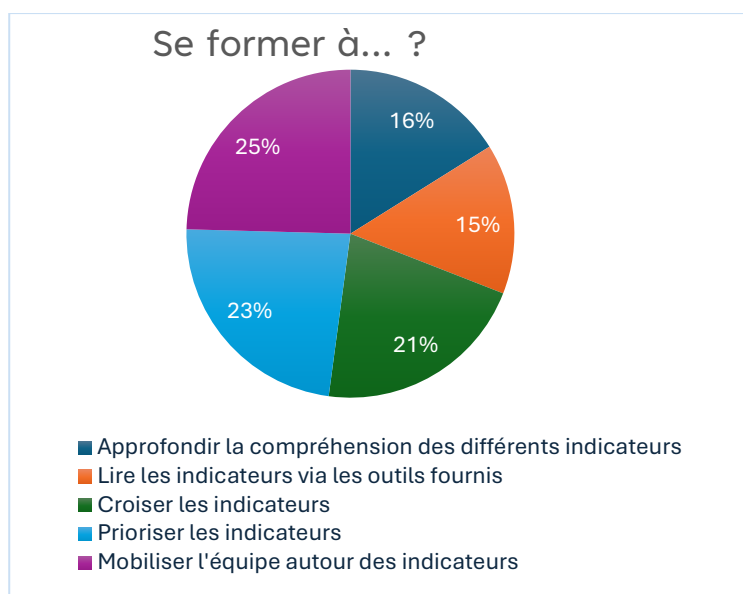


Figure 13 : Préférences en termes d’objets de formation

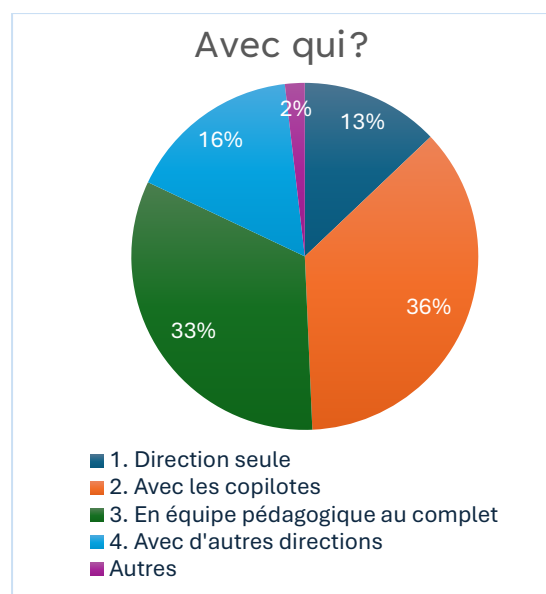


Figure 14 : Préférences en termes de personnes avec qui suivre la formation

Indépendamment du sujet de la formation, les directions souhaitent en majorité (70%) être formées en **équipe pédagogique complète** ou **avec les copilotes**. En termes de modalité de formation, elles privilégient un accompagnement personnalisé au sein de leur établissement.

Tableau 5 : Modalité de prédilection

1. Une formation générale (en institut de formation)	48
2. Une formation interactive en ligne (avec un formateur)	17
3. Une formation à distance (dispositif pour se former en autonomie)	10
4. Une formation hybride (en présentiel et en ligne)	10
5. Un accompagnement personnalisé en établissement	103
6. Une formation en immersion (observation/rencontre d'une école qui a les mêmes difficultés)	8
7. Une supervision collective entre directions de multiples établissements	3

Au niveau des formateurs et formatrices souhaités, les directions ont été nettement plus partagées, indépendamment de leur réseau d'appartenance et des modalités de formation souhaitées.

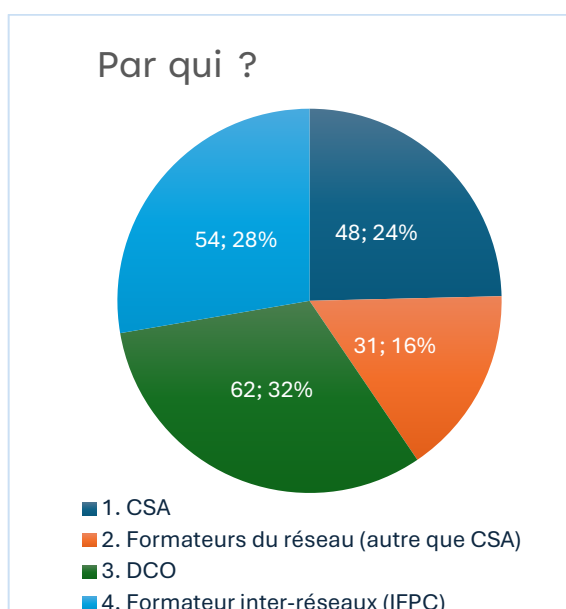


Figure 15 : Préférences en termes de formateurs

1. Une seule fois ("one shot")	2. Une fois par an	Autre
106	92	8

Tableau 6 : Fréquence de la formation

1. Avant l'élaboration des PP	2. Pendant l'élaboration des PP	3. Avant l'évaluation finale
79	66	52

Tableau 7 : Moment de la formation

(Note : les réponses « autres » demandent des fréquences de moins d'une fois par an, tous les trois à six ans par exemple)

Tableau récapitulatif concernant les formations

Note de lecture

La numérotation des sujets de formation correspond ici aux références dans le questionnaire.

EPC	Équipe pédagogique au complet
IF	Une formation générale en Institut de Formation
APE	Un accompagnement personnalisé en établissement
Formateurs IR	Formateurs inter-réseaux

Tableau 8 : Tableau récapitulatif des préférences en termes de formation

Sujet de la formation	Avec qui	Modalité	Formateur	Moment	Fréquence
1. Compréhension des indicateurs (16%) 38 réponses	- Copilotes (34%) - EPC (26%) - Autres Directions (26%)	- APE (39%) - IF (34%)	- Formateurs IR (34%) - DCO (34%) - CSA (29%)	- Avant l'élaboration des PP (42%) - Pendant l'évaluation (29%) - Avant l'évaluation finale (26%)	- Une seule fois (53%) - Une fois par an (47%)
2. Lecture des indicateurs (14%) 35 réponses	- Copilotes (34%) - EPC (29%) - Autres directions (23%)	- APE (37%) - IF (29%)	- DCO (37%) - Formateurs IR (26%) - CSA (23%)	- Avant l'élaboration des PP (46%) - Avant l'évaluation finale (31%) - Pendant l'éval (20%)	- Une fois par an (51%) - Une seule fois (46%)
3. Croiser les indicateurs (21%) 50 réponses	- Copilotes (44%) - EPC (24%) - Autres directions (16%)	- APE (42%) - IF (24%) - Formation hybride (10%) - Formation en immersion (8%)	- DCO (38%) - CSA (36%) - Formateurs IR (12%) - Formateurs du réseau (12%)	- Avant l'élaboration des PP (36%) - Pendant l'évaluation (34%) - Avant l'évaluation finale (28%)	- Une fois par an (56%) - Une seule fois (38%)
4. Prioriser les indicateurs (23%) 55 réponses	- Copilotes (40%) - EPC (38%) - Direction seule (12%)	- APE (47%) - IF (22%) - Formation interactive en ligne avec formateur (15%)	- DCO (27%) - Formateurs IR (27%) - Formateurs du réseau (25%) - CSA (16%)	- Avant l'élaboration des PP (45%) - Pendant l'évaluation (33%) - Avant l'évaluation finale (22%)	- Une fois par an (56%) - Une seule fois (42%)
5. Mobiliser l'équipe autour des indicateurs (24%) 58 réponses	- EPC (59%) - Copilotes (21%) - Direction seule (14%)	- APE (55%) - IF (21%)	- Formateurs IR (31%) - CSA (26%) - DCO (21%) - Formateurs du réseau (19%)	- Avant l'élaboration des PP (34%) - Pendant l'évaluation (34%) - Avant l'évaluation finale (29%)	- Une fois par an (52%) - Une seule fois (41%)

De manière notable, les tendances relevées dans le tableau ci-dessus (préférences de thématiques de formation, de formateur et de modalités) se retrouvent dans tous les réseaux et tous les niveaux d'enseignement. Les besoins identifiés sont donc assez transversaux, ce qui rappelle la similarité de difficultés et d'objectifs relevée par les directions elles-mêmes après les groupes de discussion (et spécifiées dans le formulaire de satisfaction).

Notons que pour une formation à la mobilisation des équipes pédagogiques, qui est celle qui revient le plus fréquemment, surtout en premier choix, les directions se sont largement prononcées en faveur d'une formation en équipe complète. De plus, elles ont largement manifesté le désir d'être formées lors d'un **accompagnement personnalisé en établissement**, ce qui semble cohérent avec le désir d'être formées avec leur équipe. Cela laisse penser que les directions souhaiteraient que la formation joue déjà un rôle mobilisateur auprès des enseignants et enseignantes. Les directions qui préfèrent être formées seules se sont, elles, prononcées en majorité en faveur d'une **formation générale en institut de formation**, tandis que les modalités de formation hybride, en immersion, ou en ligne n'ont été mentionnées significativement que pour croiser et prioriser les indicateurs.

Au niveau des **formateurs et formatrices souhaités**, les DCO, CSA et formateurs et formatrices inter-réseaux sont tous trois représentés largement dans les réponses, tandis que les formateurs et formatrices du réseau (autres que les CSA) sont mentionnés moins souvent. Il est intéressant de noter cette prévalence des DCO comme formateurs et formatrices privilégiés, puisque cette mission de formation ne fait *a priori* pas partie de leurs attributions.

Pour ce qui est de la planification, les formations proposées peuvent être rangées en deux catégories : celles qui semblent nécessaires **en amont** de l'élaboration des PP (lecture, compréhension et priorisation des indicateurs) et celles pour lesquelles des formations sont **pertinentes tout au long du dispositif** (mobilisation de l'équipe pédagogique et croisement des indicateurs).

En termes de fréquence de ces formations, une petite moitié des directions s'est prononcée pour des formations ponctuelles, tandis que l'autre moitié préfère une fréquence d'une fois par an, une toute petite minorité souhaitant être accompagnée deux à trois fois par an, ou au contraire tous les trois à six ans.

7.4.2 Les priorités pour la lisibilité et l'usage des indicateurs

Question 1. Vous manque-t-il des indicateurs qui vous permettraient de mieux comprendre votre école ? Si oui, lesquels ? ⁹

- **Contexte socio-économique** (4) : demande d'indicateurs sur le niveau de diplomation des parents ; sur l'écart socio-économique entre élèves entrants et sortants ; sur la population DASPA ; sur le nombre d'élèves allophones (ne parlant pas français à la maison)
- **Absentéisme des enseignants et des enseignantes** (4) : souhait d'identifier les absences du personnel sur une année complète plutôt qu'à partir de janvier ; identifier le pourcentage de membres du personnel en détachement
- **Absentéisme des élèves** (3) : souhait d'indicateurs plus fins sur les absences (justifiées ou non, par année, par degré, etc.) et sur la déscolarisation
- **Parcours des élèves** (3) : demande d'indicateurs qui distinguent les élèves ayant effectué toute leur scolarité dans l'école et ceux qui ont intégré l'école en cours de scolarité ; qui distinguent les exclusions définitives et les non-réinscriptions ; sur les élèves DASPA
- **Précisions structurelles** (2) : demande d'indicateurs différenciés entre sections maternelle et primaire (enseignement fondamental) ; entre implantations
- **Inclusion** (2) : demande d'un ou plusieurs indicateurs sur les aménagements raisonnables mis en place pour les élèves à besoins spécifiques
- **Autres** : indicateurs issus d'une évaluation diagnostique externe en P2 et P4 (1) ; indicateurs qui reflètent l'impact des formations des enseignants et des enseignantes (1), indicateurs en fonction des OASE choisis (1) ; indicateurs qui différencient le taux de redoublement des élèves qui ont fait tout leur parcours dans l'école et des élèves accueillis en cours de scolarité (1)

Question 2. Y a-t-il des indicateurs spécifiques qui vous semblent difficiles à comprendre ou dont vous voudriez mieux connaître la méthode de calcul ?

Si oui, lesquels ?

- **Indice socio-économique** (14) : incompréhension autour de sa méthode de calcul
- **Redoublement** : en général (5) ; le taux lissé (10) ; les redoublements externalisés (2)
- **Absences du personnel** (5)
- **Déscolarisation/absentéisme** (2)
- **EDA** (1) : Quels sont les indicateurs utilisés pour déterminer les EDA ?

⁹ Le nombre indiqué entre parenthèses représente le nombre de directions qui ont formulé cette réponse.

Question 3. Avez-vous une idée d'outil (ou d'amélioration d'un outil existant) qui vous semblerait pertinente pour faciliter la lecture/compréhension/utilisation/priorisation des indicateurs ?

- **Outils davantage visuels** (12) : graphiques, tableaux de bord dynamiques, schémas, Padlets
- **Outils davantage modulables** (5) : intégration des indicateurs internes à l'école ; possibilité de comparer à des écoles précises
- **Supports explicatifs** (2) : lexiques, modes d'emploi, commentaires d'analyse, tutoriels, un document reprenant la manière dont chaque indicateur est construit
- **Outils de tri et de sélection** (4) : filtres pour cibler les indicateurs pertinents selon les objectifs du plan de pilotage ; faire faire le tri par une IA ou par les réseaux

Question 4. Avez-vous une remarque additionnelle dont vous souhaiteriez nous faire part concernant la formation à l'usage des indicateurs ou les indicateurs en général ?

- **Formation** (4) : besoin de formation plus approfondie, notamment pour comprendre les indicateurs complexes (2) ; enregistrer la formation pour pouvoir y retourner autant de fois que nécessaire (1) ; aide pour construire l'enquête miroir (1)
- **Temps dédié** (2) : nécessité de temps en équipe dédié au travail sur les indicateurs
- **Echange avec les acteurs intermédiaires** (2) : nécessité d'échanger avec le ou la DCO et le ou la DZ (1) ; Comment et à qui communiquer les informations qui semblent erronées ? (1)
- **Autres** (2) : Comment mobiliser les équipes autour de données perçues comme peu parlantes ? (1) ; Le traitement des indicateurs est parfois vécu comme une source de pression et de tension (1)