

**Faculté des sciences de l'éducation**

# **Quand la politique de pilotage par les résultats s'invite dans les classes...**

Une enquête sur les perceptions des enseignants en FWB

Auteures : Catherine Cuvelier et Laurence Wittebolle  
Promoteur : Vincent Dupriez  
Lecteur : Samir Barbana  
Année académique : 2024-2025  
Master en sciences de l'éducation, finalité spécialisée



Cette recherche marque l'aboutissement de notre master en sciences de l'éducation. Au terme de ce parcours, qu'il nous soit permis d'exprimer notre reconnaissance à ceux et celles qui ont accompagné notre cheminement par leur appui, leurs encouragements et leurs conseils.

Nous tenons particulièrement à remercier le Professeur Vincent Dupriez, notre promoteur, pour sa disponibilité et sa bienveillance tout au long du processus de réalisation de ce mémoire. Ses retours constructifs et la richesse de nos échanges ont nourri et guidé notre réflexion à chaque étape de notre travail. Nous remercions aussi Monsieur Samir Barbana pour le temps consacré à la lecture de ces pages.

Un grand merci à nos coéquipiers et coéquipières de la FOPA qui ont partagé avec nous les moments heureux et conviviaux, comme les plus difficiles.

Nous adressons enfin nos remerciements les plus chaleureux à nos proches, familles et amis, pour leur soutien sans faille et pour les nombreux sacrifices auxquels ils ont consenti durant ces années éprouvantes.

Sans eux, jamais notre projet n'aurait pu aboutir...

Catherine Cuvelier et Laurence Wittebolle



---

## Table des matières

---

Introduction.....	8
Partie théorique .....	10
Chapitre 1 : Quantification et politiques publiques : le rôle des indicateurs chiffrés dans la gouvernance étatique et éducative.....	10
1. Historique de la quantification dans la gouvernance des États.....	10
2. Le dilemme des chiffres.....	11
3. La place de la quantification et les formes d' <i>accountability</i> dans les politiques éducatives étrangères .....	12
4. L' <i>accountability</i> en Belgique francophone.....	14
5. Conclusion .....	17
Chapitre 2 : Politique d' <i>accountability</i> . Implémentation et mise en œuvre sur le terrain.....	19
1. L'approche néo-institutionnaliste .....	19
1.1 La légitimation comme préalable essentiel à l'institutionnalisation du changement .....	20
1.2 Les acteurs de changement institutionnel .....	21
2. Comment les acteurs du terrain s'emparent-ils des politiques d' <i>accountability</i> ? .....	22
2.1 La question du découplage selon les néo-institutionnalistes.....	22
2.2 La policy implementation selon Coburn .....	23
3. Les dispositifs de soutien en FWB .....	26
3.1. Les pratiques collaboratives .....	26
3.2. L'accompagnement des équipes éducatives par les agents de changement .....	27
4. Conclusion .....	30
Partie empirique .....	32
Chapitre 3. Problématique et méthodologie .....	32
1. Elaboration de nos questions de recherche .....	32
1.1 Questions de recherche .....	33
1.2 Hypothèse.....	35
2 Méthode de recherche.....	35
2.1 L'enquête par questionnaire.....	35
2.2 Méthodologie de l'analyse des données.....	36
3. Construction de l'échantillon.....	37

4. Construction de notre questionnaire d'enquête .....	38
5. Le pré-test .....	40
6. Conclusion .....	41
Chapitre 4. Analyse descriptive des réponses enseignantes et influence des variables contextuelles.....	42
1. Avant d'entrer dans les résultats .....	42
2. Comment les enseignants perçoivent-ils la légitimité de la politique de pilotage dans ses dimensions morale, cognitive et pragmatique ? .....	43
2.1 La légitimité morale .....	43
2.2 La légitimité cognitive .....	44
2.3. La légitimité pragmatique .....	45
2.4. Influence des variables contextuelles sur la perception de la légitimité de la politique d' <i>accountability</i> .....	45
2.5 Pour répondre de manière globale à la première question de recherche... ..	47
3. Quelles postures les enseignants adoptent-ils face à la politique d' <i>accountability</i> ? .....	48
3.1 Le rejet .....	48
3.2 Le découplage .....	50
3.3 L'assimilation.....	52
3.4 L'accommodation .....	54
3.5. Pour répondre à la deuxième question de recherche... ..	56
4. Dans quelle mesure les pratiques collaboratives présentes dans l'école permettent-elles de soutenir la mise en œuvre du CO ? .....	57
4.1 Analyse descriptive de la perception des pratiques collaboratives .....	57
4.2 Influence des variables contextuelles sur la perception des pratiques collaboratives .....	59
4.3 Pour répondre à notre troisième question de recherche... ..	60
5. Comment les enseignants perçoivent-ils l'accompagnement des CSA ? .....	60
5.1 Analyse descriptive de la perception de l'accompagnement des CSA .....	60
5.2. Influence des variables contextuelles sur la perception de l'accompagnement des CSA dans la mise en œuvre des CO.....	61
5.3 Pour répondre à la quatrième question de recherche... ..	61
6. Comment les enseignants perçoivent-ils les interventions du DCO ?.....	62
6.1 Analyse descriptive de la perception des interventions du DCO .....	62
6.2 Influence des variables contextuelles sur la perception des interventions du DCO .....	63
6.3 Pour répondre à notre cinquième question de recherche... ..	64

7. Conclusion .....	64
Chapitre 5. Analyse en composantes principales et fiabilité de cohérence interne .....	65
1. Avant d'entrer dans les analyses.....	65
2. La légitimation de la politique d' <i>accountability</i> .....	66
3. Les postures adoptées par les enseignants face à la mise en œuvre des contrats d'objectifs. ....	67
3.1 Le rejet .....	68
3.2 Le découplage .....	68
3.3 L'assimilation.....	69
3.4 L'accommodation .....	70
4. Les pratiques collaboratives.....	71
5. Les relations avec les corps intermédiaires.....	72
6. Conclusion .....	74
Chapitre 6. Les postures enseignantes face au pilotage : apports des régressions simples et multiples .....	75
1. Avant d'entrer dans les résultats.....	75
2. Configurations contextuelles et postures enseignantes : une analyse exploratoire .....	76
3. Sous-hypothèse 1 : La posture de rejet est prédite par le type de légitimité perçue, la perception des pratiques collaboratives vécues et les rapports avec les corps intermédiaires.....	78
3.1 Régressions simples .....	78
3.2 Régressions multiples.....	80
2.3 Conclusion de la sous-hypothèse 1 .....	81
3. Sous hypothèse 2. La posture de découplage est prédite par la perception de la légitimité du pilotage, la perception des pratiques collaboratives et la perception du soutien des corps intermédiaires .....	82
3.1 Régressions simples .....	82
3.2 Régressions multiples.....	83
3.3 Conclusion de la sous-hypothèse 2 .....	85
4. Sous-hypothèse 3 : La posture d'assimilation est prédite par la perception de la légitimité du pilotage, la perception des pratiques collaboratives et la perception du soutien des corps intermédiaires .....	86
4.1 Régressions simples .....	86
4.2 Régressions multiples.....	87
4.3 Conclusion de la sous-hypothèse 3 .....	88

5. Sous hypothèse 4 : La posture d'accommodation est prédite par la perception de la légitimité du pilotage, la perception des pratiques collaboratives et la perception du soutien des corps intermédiaires .....	88
5.1 Régressions simples .....	88
5.2 Régressions multiples.....	90
5.3 Réponse à la sous hypothèse 4.....	91
6. Conclusion .....	92
Chapitre 7. Discussion.....	93
1. Synthèse des principaux résultats .....	93
2. Légitimités morale, cognitive et pragmatique : un équilibre encore instable .	94
3. Une légitimité cognitive et pragmatique au cœur des positionnements .....	96
4. L'utilité perçue des indicateurs : une mise à distance des chiffres .....	97
5. Les pratiques collaboratives : un dispositif de soutien avéré.....	98
6. Le soutien du CSA : entre réduction du rejet et amorce d'une accommodation .....	100
7. Le rôle ambivalent du DCO dans la mise en œuvre du pilotage .....	101
8. Le poids explicatif des variables contextuelles.....	102
9. Le "je ne sais pas" comme rejet implicite : une hypothèse à approfondir ....	102
10. Quand le cadrage n'entrave pas l'appropriation.....	104
11. Limites et perspectives.....	105
Conclusion.....	107
Bibliographie.....	109
Annexes.....	118



---

## Introduction

---

Avec l'émergence de l'état néolibéral, les politiques publiques contemporaines sont davantage axées sur les performances. Celles-ci sont mesurées au moyen d'indicateurs chiffrés permettant aux Etats d'évaluer et comparer la qualité et l'efficacité des services publics, dans une logique de rationalisation et de compétitivité (Desrosières, 2014). Notre système éducatif n'échappe pas à cette évolution. L'enseignement est désormais soumis à une logique d'évaluation et de contrôle découlant du New Public Management (NPM), sous l'influence notamment de l'OCDE et des classements résultant des enquêtes PISA (Draelants, 2009). Cette nouvelle gouvernance promue par les autorités publiques se concrétise en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) dans la politique de pilotage par les résultats. Intégrée à la réforme du Pacte pour un enseignement d'excellence, l'instauration des contrats d'objectifs (CO) constitue la mesure phare du pilotage. Les CO lient les établissements scolaires au pouvoir régulateur par le biais d'une contractualisation visant l'amélioration des performances des élèves et la fixation d'objectifs tangibles de progression. L'évaluation des CO s'opère sur base d'indicateurs fournis par la FWB, dans une logique croissante de responsabilisation des enseignants. La pression ainsi exercée sur les professionnels de l'enseignement peut être perçue comme une menace pour leur autonomie, face à des attentes institutionnelles parfois décontextualisées (Carret & Van Buylaer, 2024). Les enseignants peuvent alors adopter des stratégies diverses face aux injonctions auxquelles ils sont soumis, dont le rejet ou le découplage (Coburn, 2004 ; Meyer & Rowan, 1977).

Or aucune réforme ne peut être mise en œuvre si elle ne recueille pas l'adhésion des acteurs du terrain. Cette condition essentielle est le fruit d'un long processus de légitimation. Ce travail de persuasion, assuré par d'autres acteurs à un niveau intermédiaire, a pour but de rendre les transformations institutionnelles visées acceptables et légitimes aux yeux des enseignants (Draelants, 2008 ; Dupriez, 2015). Ces agents de changement institutionnels occupent deux fonctions distinctes dans notre système éducatif : celles de conseiller au soutien et à l'accompagnement (CSA) et de délégué aux contrats d'objectifs (DCO). Avec les mesures promouvant les pratiques collaboratives au sein des équipes enseignantes, les CSA et DCO font partie des dispositifs de soutien institutionnels mis en place pour accompagner les

professionnels de l'enseignement dans l'implémentation de la réforme et concilier les exigences de la politique de pilotage avec les contraintes locales.

Exerçant respectivement les fonctions d'enseignante dans le fondamental et de DCO, nous occupons précisément des postes qui nous placent chacune aux deux pôles de la mise en œuvre des CO. Nous sommes à ce titre aux premières loges de la concrétisation d'une politique de pilotage dont les prémices suscitent bien des interrogations... Au-delà de nos questions d'acteurs, nous souhaitons par ce travail de recherche explorer les facteurs qui peuvent influencer l'adhésion des enseignants à la politique de pilotage par les résultats. Notre objectif est double : il s'agit d'une part de décrire la manière dont les enseignants perçoivent la légitimité du pilotage et les dispositifs de soutien institutionnels mis en place pour les accompagner dans son implémentation, et d'autre part d'étudier les différentes stratégies adoptées par eux pour faire face aux pressions institutionnelles, ainsi que les facteurs qui les influencent.

Pour y parvenir, nous avons réalisé une étude quantitative par questionnaire auprès d'enseignants du fondamental et du secondaire en FWB. Ce mémoire en retrace les étapes successives. Dans le premier volet, nous développons le cadre théorique qui a étayé la construction de notre problématique. Le premier chapitre expose l'évolution historique de la quantification dans la gouvernance des états et la façon dont les systèmes éducatifs recourent aux indicateurs chiffrés pour définir leur politique de pilotage. Le deuxième chapitre étudie l'implémentation de la réforme selon l'approche néo-institutionnaliste. Il recense ensuite les différentes postures adoptées par les enseignants, selon Coburn (2004), et les dispositifs de soutien institutionnels proposés par la FWB dans le cadre de la mise en œuvre des CO. Le second volet de ce mémoire est consacré à la partie empirique. Le chapitre 3 présente notre problématique et la méthodologie adoptée dans le cadre de notre recherche. Les chapitres 4, 5 et 6 développent successivement les analyses descriptives, en composantes principales et par régressions des données collectées, afin de répondre à nos questions de recherche. Le chapitre 7, enfin, est consacré à la discussion de nos résultats, en regard de la littérature scientifique mobilisée dans le cadrage théorique, ainsi qu'aux limites de notre recherche et aux perspectives de prolongement possibles.

---

## Partie théorique

---

### Chapitre 1 : Quantification et politiques publiques : le rôle des indicateurs chiffrés dans la gouvernance étatique et éducative

Dans les débats sociaux contemporains et l'évaluation des réformes, les arguments chiffrés ont pris une place prépondérante, s'infiltrant dans de nombreux secteurs de la société et s'imposant comme des références incontournables (Desrosières, 2012 ; Henneguelle & Jatteau, 2021). Ce chapitre propose dans un premier temps de revenir sur l'évolution historique de l'utilisation des statistiques, initialement perçues comme des instruments d'émancipation, mais pouvant aujourd'hui générer des effets délétères (Desrosières, 2012), et, dans un second temps, d'analyser la façon dont les systèmes éducatifs s'approprient ces données chiffrées pour élaborer des politiques d'*accountability*.

#### 1. Historique de la quantification dans la gouvernance des États

La quantification dans la gouvernance des États a évolué au fil du temps, reflétant des transformations profondes dans l'usage des chiffres afin d'orienter les politiques publiques (Desrosières, 2012).

À partir du XVII<sup>e</sup> siècle, dans le cas de la France, les chiffres sont principalement utilisés comme des outils de planification dans un État centralisé ou « État ingénieur ». Dans ce contexte, la gestion des ressources, tant matérielles qu'humaines, se fait de manière rigoureuse et méthodique, en particulier en période de crise. Avec l'émergence de l'État libéral, l'intervention publique se réduit, en laissant une place plus importante aux mécanismes de marché. Dans cette situation, les statistiques ont pour principal objet de fournir des informations fiables afin de développer un marché qui permette d'assurer des relations équilibrées entre les acheteurs et les vendeurs (Desrosières, 2012).

Dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, avec la montée de l'État providence, les statistiques deviennent essentielles pour mesurer les conditions de vie et pour concevoir des politiques publiques plus équitables. Cette manière d'envisager la quantification rend possible une meilleure compréhension des besoins des travailleurs grâce à des outils

comme les enquêtes, notamment. Les données statistiques servent alors à ajuster les réformes afin de répondre aux inégalités sociales (Desrosières, 2012). Dans les années 1930, le modèle keynésien ajoute un élément complémentaire à l'usage des chiffres, celui de réguler la macroéconomie. L'État joue alors un rôle central dans la gestion de l'économie et se base sur des indicateurs comme la croissance, l'inflation et le chômage pour orienter ses politiques (Desrosières, 2012). Ces données ne sont pas, comme on pourrait le penser, simplement des outils techniques. Elles bénéficient au contraire d'une solide légitimité publique, car elles sont perçues par la population comme étant au service de l'intérêt général (Desrosières, 2014).

À partir des années 1980, un virage s'effectue avec l'apparition de l'État néolibéral qui met l'accent sur la performance tant individuelle qu'institutionnelle. Les incitations dans le but d'influencer les comportements des individus et des entreprises font leur apparition. L'utilisation des indicateurs de performance et des classements, qui permettent par ailleurs d'établir des comparaisons avec d'autres pays, se répand dans l'évaluation des services publics (Desrosières, 2012). Ce modèle, appelé *New Public Management* (NPM), repose sur une gestion fondée sur des indicateurs qui, en plus de quantifier la performance des institutions publiques et privées, contribuent à les orienter et à les modifier en fonction de critères prédéfinis (Henneguelle & Jatteau, 2021). Sous l'influence du NPM, les statistiques ne sont plus utilisées uniquement pour piloter l'économie, mais elles deviennent des outils de gestion de la performance des institutions publiques. Les indicateurs se muent en instruments de contrôle et de discipline et introduisent une logique d'évaluation et de compétitivité entre les acteurs (Desrosières, 2014). Cette approche managériale, appliquée à des secteurs variés tels que les transports, la gestion des déchets ou encore la distribution d'énergie, met en lumière l'importance croissante de pilotage par les résultats dans les sociétés contemporaines (Dupriez, 2025).

## 2. Le dilemme des chiffres

Desrosières (2014) souligne que les chiffres, utilisés pour évaluer les performances, influencent de manière subtile mais profonde les comportements individuels et institutionnels, ce qui n'est pas sans danger. Le risque est réel de mettre en place des méthodes détournées, comme la manipulation des données, où la priorité accordée à l'optimisation des indicateurs l'emporte sur la mise en œuvre d'actions concrètes destinées à améliorer les services (Desrosières, 2014). Ainsi,

lorsque les indicateurs servent à évaluer les performances, ils auraient tendance à inciter les acteurs à manipuler les données pour répondre aux exigences chiffrées, au détriment des résultats réels (Henneguella & Jatteau, 2021). Face à ces dérives, il paraît incontournable de repenser le recours aux chiffres dans la gouvernance publique. Henneguella et Jatteau (2021) préconisent un développement de pratiques de quantification plus participatives. Ils suggèrent, entre autres, des initiatives telles que le « statactivism », un mouvement qui incite les citoyens à s'approprier les données chiffrées dans leurs luttes sociales, plutôt que de les laisser aux mains des institutions. Ce mouvement préconise l'élaboration de nouveaux indicateurs qui soient plus représentatifs des besoins réels de la collectivité. Desrosières (2014) ajoute encore que, lorsqu'ils sont exploités de manière adéquate, les chiffres peuvent devenir des outils d'émancipation permettant de mettre en lumière des inégalités et d'orienter ainsi les décisions politiques vers des objectifs progressistes. En revanche, s'ils sont instrumentalisés à des fins de contrôle, comme dans le cadre du NPM, ils deviennent des instruments de domination (Desrosières, 2014 ; Henneguella & Jatteau, 2021).

### 3. La place de la quantification et les formes d'*accountability* dans les politiques éducatives étrangères

Dans les réformes éducatives contemporaines, l'usage des indicateurs chiffrés est devenu un levier incontournable de la gouvernance scolaire. Depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, les établissements scolaires ont été soumis à de nouvelles exigences de responsabilisation et doivent rendre des comptes de façon plus stricte envers des autorités politiques (Dupriez, 2025). Cette *accountability* indique un changement de focus : d'une conformité aux règles et aux normes, on évolue vers une attention renforcée sur les indicateurs de performance (Mons & Dupriez, 2010, cités par Dupriez, 2025). Dans le but de renforcer cette approche, plusieurs méthodes sont déployées, comme les épreuves externes d'évaluation des acquis des élèves, ou des outils de rétroaction à l'usage des enseignants, destinés à ajuster les pratiques éducatives en fonction des résultats obtenus par leurs élèves. Ces dispositifs sont parfois accompagnés de mesures incitatives, telles que des récompenses de performance, ou des sanctions en cas de non-respect des objectifs, allant jusqu'à des mesures de licenciement dans certains contextes (Dupriez, 2025). C'est le cas particulièrement au Chili où les mécanismes de responsabilisation et d'évaluation des

performances sont fortement intégrés dans les pratiques éducatives. Depuis les années 1980, le pays a instauré des évaluations nationales et s'appuient sur les indicateurs de performance scolaire pour appuyer une série de réformes éducatives. Celles-ci incluent la diffusion publique des résultats des élèves ainsi que la mise en place de mesures incitatives basées sur la performance, comme des bonus financiers pour les enseignants des écoles les plus performantes et des aides financières pour les écoles qui accueillent des populations défavorisées (Verger et al., 2021).

En Suède, l'intégration des tests nationaux et des indicateurs de performance reflète une volonté de concilier transparence et justice sociale. Traditionnellement axé sur l'équité, le système recourt à la quantification avec précaution, afin de ne pas compromettre les valeurs d'inclusion. Elle y est un outil complémentaire, utile à la gestion sans occulter les autres enjeux éducatifs (Skedsmo et al., 2021).

En Chine, la régulation du système éducatif s'appuie largement sur des outils de quantification. L'objectif affiché est de standardiser les résultats scolaires à l'échelle nationale. Ce dispositif repose sur une centralisation massive des données, incluant à la fois des performances académiques et des indicateurs socio-émotionnels (Zhou & Normand, 2021). Toutefois, ce souci d'harmonisation peine à intégrer les réalités contrastées du territoire et les écarts entre zones rurales et urbaines compromettent la mise en œuvre homogène de cette politique. Face à cette hétérogénéité, Zhou et Normand (2021) soulignent la nécessité d'une prise en compte fine des réalités locales.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous proposons d'examiner conjointement les concepts de pression et de soutien, mis en lumière par Voisin (2024) dans le contexte ontarien. En effet, la province de l'Ontario se distingue par l'adoption d'un modèle de responsabilisation qui s'écarte significativement des approches d'*accountability* à forts enjeux. Le dispositif est caractérisé par une combinaison de mécanismes de pression et de soutien visant à promouvoir une amélioration systémique et durable des établissements scolaires. Selon Voisin (2024), au cœur de ce système se trouve un processus de suivi multidimensionnel des performances des élèves. Cette approche s'accompagne de l'établissement de standards de performance explicites et de l'obligation pour les écoles de concevoir et de mettre en œuvre des plans d'amélioration ciblés, visant à renforcer leurs capacités organisationnelles et pédagogiques. Une particularité de ce modèle réside dans le

recours à des conseillers ou accompagnateurs. Ces intervenants agissent de façon proactive auprès des écoles et de leurs directions, soutenant ainsi un processus d'amélioration continue ancré dans la réalité du terrain. En complément des interventions de ces partenaires, le dispositif instauré en Ontario va également inclure une autre composante : le développement professionnel des enseignants. Cette approche plus holistique contribue, selon Voisin (2024), à l'optimisation des résultats des élèves. Ce dispositif démontre une tendance émergente dans les politiques éducatives, où responsabilisation et logique de développement des compétences s'articulent.

La comparaison de ces systèmes éducatifs met en évidence un point essentiel : s'ils ont, à des degrés divers et selon diverses modalités, intégré des formes de quantification et d'*accountability*, l'adaptation au contexte local représente un défi partagé. Chaque système éducatif intègre les politiques d'*accountability* en fonction de ses particularités.

#### 4. L'*accountability* en Belgique francophone

En Belgique francophone, le système éducatif évolue vers une gouvernance fondée sur l'utilisation croissante des données chiffrées (Draelants & Revaz, 2024). Les années 1990 marquent un tournant, notamment sous l'influence de l'OCDE (Draelants, 2009) : la Belgique francophone amorce une transition vers une logique plus rationnelle et centralisée, s'appuyant sur les données chiffrées pour guider les réformes et légitimer les décisions politiques (Delvaux & Mangez, 2013). La notion d'*accountability* y est introduite par le biais d'instruments spécifiques, tels que les tests standardisés et les outils dits réflexifs, dans un système éducatif historiquement décentralisé et marqué par une grande autonomie des acteurs locaux (Barbana et al., 2020).

Les épreuves externes certificatives, comme le CE1D, ne s'accompagnent ni de classements ni de sanctions, mais plutôt d'outils permettant une comparaison anonyme des résultats entre écoles ayant des profils similaires (Barbana et al., 2020). Ces instruments visent à informer sur les pratiques pédagogiques des enseignants tout en respectant leur autonomie professionnelle (Mons & Dupriez, 2011). Cette évolution culmine avec l'introduction du Pacte pour un enseignement d'excellence. Cette réforme systémique instaure des contrats d'objectifs (CO) qui lient les

établissements au pouvoir régulateur (Renard et al., 2021). Les indicateurs sont désormais mobilisés non seulement pour évaluer les résultats du système éducatif, mais aussi pour orienter les actions des établissements et des enseignants dans une logique de responsabilisation croissante (Draelants & Revaz, 2024). Ces notions de responsabilisation et d'autonomie constituent des éléments centraux de l'*accountability* en Belgique francophone (Renard et al., 2021). Avec la mise en place des CO, soumis à des évaluations régulières, une logique de sanction potentielle a été introduite, bien que l'accent soit maintenu sur un accompagnement privilégiant le soutien des établissements (Revaz & Draelants, 2024). Cependant, cette transition suscite des tensions. Selon Taquet et al. (2023), l'autonomie collective et individuelle des enseignants est impactée par les dispositifs d'*accountability* qui génèrent des tensions sur la professionnalité des enseignants. Bien que ces dispositifs favorisent le travail collaboratif, ils imposent un cadrage institutionnel strict et limitent la liberté professionnelle. En outre, la valorisation des données standardisées est parfois perçue comme décontextualisée (Taquet et al., 2023).

Selon Draelants et Revaz (2024), en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'hostilité des enseignants envers le dispositif d'*accountability* reste cependant limitée car il est relativement souple comparé à d'autres pays. Le faible rejet de la réforme s'explique notamment par la tradition de liberté pédagogique, caractéristique d'un système décentralisé, qui limite l'imposition de directives « *top down* » (Draelants & Revaz, 2024). Mais une réforme acceptée de manière relative ne garantit pas pour autant son efficacité. Ce type d'*accountability* ne peut véritablement fonctionner que si les acteurs de terrain y adhèrent pleinement et la perçoivent comme légitime. C'est à cette seule condition qu'elle pourra favoriser une amélioration du système éducatif (Dupriez, 2015). Or cette adhésion ne va pas sans soulever certaines difficultés : les enseignants ne se saisissent pas facilement de cette politique comme perspective d'amélioration de leurs pratiques.

Verger et al. (2021) indiquent que, quel que soit le type d'*accountability*, une pression s'exerce sur les enseignants dans la mesure où les résultats des élèves relèvent de leur responsabilité. Dans le même sens, Ball (2003) met en avant le concept de *terrors of performativity*, qui modifient profondément les pratiques et les identités professionnelles des enseignants en introduisant une logique compétitive et individualiste, souvent en contradiction avec les valeurs éducatives traditionnelles.



Ces dispositifs, souvent perçus comme intrusifs et peu légitimes, génèrent des tensions, créent un climat de méfiance et diminuent la motivation des enseignants (Buisson-Fenet & Pons, 2019 ; Yerly & Maroy, 2017). Carret et Van Buylaere (2024) confirment que les CO augmentent bien la pression exercée sur les enseignants puisque plus de 70 % des participants à leur étude associent les évaluations menées par les délégués aux contrats d'objectifs (DCO) à une source de stress. Cette pression compromet leur autonomie professionnelle et entraîne une adaptation de leurs pratiques aux attentes institutionnelles, parfois perçues comme éloignées des réalités du terrain (Carret & Van Buylaer, 2024).

Concrètement, en FWB, les équipes éducatives sont amenées à mieux comprendre les parcours et les résultats des élèves, mais aussi à évaluer l'efficacité des actions déployées ainsi qu'à identifier les points forts et les défis de l'école. Cette approche a pour intention d'encourager une réflexion collective, indispensable, selon la FWB, à la conception et à l'ajustement des plans de pilotage spécifiques à chaque établissement scolaire (Enseignement.be, 2022). En fonction des spécificités de leur environnement, les écoles sont invitées à élaborer un plan de pilotage dans lequel elles se fixent des objectifs mesurables et en lien avec leurs réalités, mais aussi avec les sept objectifs d'amélioration du système éducatif (OASE) fixés par l'Administration. Les écoles qui en font la demande peuvent, à cette étape, se faire accompagner par les Conseillers en soutien et accompagnement de leur Fédération de Pouvoirs Organisateurs/WBE.

Une fois validé par le pouvoir régulateur via le DCO, le plan de pilotage devient un CO que l'école met en œuvre pendant six ans. Plusieurs étapes jalonnent ce processus. Chaque année, l'équipe éducative procède à une autoévaluation collective. À mi-parcours, une évaluation intermédiaire permet de faire le point sur les avancées observées, tant du côté des apprentissages que des pratiques professionnelles. Ce bilan s'appuie sur différentes données : les indicateurs transmis par l'Administration, les données produites par l'établissement, ainsi que les informations recueillies au fil des échanges avec les parties prenantes. Cette démarche, conduite par le DCO, vise avant tout à réguler l'action. Elle peut déboucher sur une révision partielle du contrat, si les circonstances l'exigent, sans jugement sur les personnes. (*Enseignement.be - Le Nouveau Pilotage Des Écoles : Soutenir, Responsabiliser, Dialoguer, n.d.*). Toutefois, lorsque le plan de pilotage ne répond pas aux exigences, ou lorsque l'évaluation intermédiaire révèle une absence

manifeste de mise en œuvre ou une incapacité à atteindre les objectifs fixés, un suivi rapproché est activé. Celui-ci implique un accompagnement renforcé de l'établissement par le DCO, des visites plus régulières, afin d'installer une dynamique de pilotage conforme au cadre réglementaire. Par ailleurs, un dispositif d'ajustement peut être instauré pour les établissements dont les performances se situent en deçà de celles d'écoles comparables. Sur la base d'un audit réalisé par l'inspection, le DCO définit les objectifs d'ajustement à atteindre. L'établissement élabore alors une réponse contractuelle spécifique – distincte du contrat d'objectifs – en mobilisant les ressources proposées par le pouvoir régulateur et par sa fédération de pouvoirs organisateurs/WBE. Cette réponse donne lieu à un protocole de collaboration d'une durée maximale de trois ans, assorti d'un suivi rapproché (Dupriez, 2022).

## 5. Conclusion

Ce premier chapitre montre comment la quantification est devenue centrale dans la gouvernance publique et éducative. Historiquement perçus comme des outils d'émancipation, les chiffres se sont progressivement imposés comme des instruments de pilotage, notamment sous le paradigme du NPM. Cette évolution, bien que porteuse de transparence et de rationalisation, révèle des tensions importantes. La mobilisation des indicateurs de performance, désormais au cœur des politiques publiques, engendre des dérives où l'optimisation des indicateurs prime sur l'atteinte des objectifs réels (Desrosières, 2014).

Dans les politiques éducatives, cette quantification a conduit à des formes variées d'*accountability*, adaptées aux spécificités locales mais souvent génératrices de tensions. Si certains systèmes éducatifs, comme au Chili, privilégient une responsabilisation punitive axée sur la compétition (Verger et al., 2021), d'autres, à l'image de l'Ontario, articulent pression et soutien pour favoriser une amélioration durable des pratiques (Voisin, 2024).

En FWB, l'introduction des CO illustre une dynamique qui cherche à responsabiliser les établissements et les enseignants tout en valorisant la liberté pédagogique et l'autonomie, ancrées depuis des décennies dans son système scolaire. Cette combinaison révèle des défis importants, notamment la nécessité de concilier l'utilisation des données chiffrées avec les réalités du terrain.

Le chapitre suivant poursuit l'analyse en s'intéressant à l'importance de la légitimité des réformes et au rôle que jouent les acteurs institutionnels dans leur mise en œuvre concrète par les équipes éducatives. Il examine ensuite les réponses des acteurs soumis aux pressions institutionnelles, avant de présenter les dispositifs déployés en FWB pour soutenir cette dynamique de changement.

## Chapitre 2 : Politique d'*accountability*. Implémentation et mise en œuvre sur le terrain

Comme souligné dans le premier chapitre, le recours à la quantification et aux indicateurs chiffrés présente le risque majeur de concentrer les efforts sur l'amélioration des indicateurs eux-mêmes (Desrosières, 2014). Dans ce contexte, il convient d'identifier précisément les facteurs qui conditionnent l'implémentation et la mise en œuvre de la politique d'*accountability*. En mettant l'accent sur les processus d'institutionnalisation et de légitimation de l'action publique, l'approche néo-institutionnaliste offre un cadre conceptuel éclairant. Ce chapitre nous conduit non seulement à interroger les différents types de légitimités renforçant l'implémentation de la réforme, mais aussi à recenser, sur base des travaux de Coburn (2004), les différentes stratégies auxquelles peuvent recourir les enseignants lorsqu'ils sont soumis à un processus de transformation institutionnelle. Pour conclure, nous examinons les dispositifs de soutien proposés par la FWB pour accompagner concrètement les institutions scolaires dans la mise en œuvre de la politique d'*accountability*.

### 1. L'approche néo-institutionnaliste

Le néo-institutionnalisme offre un cadre d'analyse propice d'une part parce qu'il permet de comprendre les dynamiques complexes des institutions éducatives, et d'autre part parce qu'il met en lumière les obstacles au changement institutionnel, surtout lorsqu'il touche à la pédagogie (Draelants, 2008). Selon l'approche néo-institutionnaliste, les institutions sont des systèmes structurés qui englobent à la fois des dimensions normatives et cognitives abstraites, ainsi que des structures organisationnelles concrètes (Draelants & Revaz, 2022). Elles constituent des dispositifs cognitifs collectifs où des conventions naturalisées et des évidences partagées structurent les représentations et les comportements des acteurs (Dupriez, 2015). Dans le champ scolaire, cela signifie que les pratiques, les règles et les valeurs sont profondément enracinées dans des routines et des schémas cognitifs partagés (Draelants & Revaz, 2022). Avec le temps, ces constructions sociales s'institutionnalisent, ce qui rend leur mutation complexe quand bien même il existerait une résolution collective à les transformer. Draelants (2008) rappelle, à l'instar de Powell et DiMaggio (1991), « *qu'une caractéristique des faits*

*institutionnalisés est en effet de constituer en eux-mêmes des barrières à leur propre réforme » (p. 135).*

Mais le néo-institutionnalisme ne se limite pas à l'analyse de la résistance au changement, il explore aussi les processus de transformation institutionnelle. En effet, le changement n'est pas simplement imposé par des réformes descendantes : il se construit dans l'interaction des acteurs avec leur environnement (Draelants & Revaz, 2022).

### *1.1 La légitimation comme préalable essentiel à l'institutionnalisation du changement*

Pour les néo-institutionnalistes, tout processus de changement institutionnel répond à un double mouvement de désinstitutionnalisation et de réinstitutionnalisation (Greenwood et al., 2002), par lequel il s'agit « *de discréditer une institution et de construire la légitimité d'une institution concurrente* » (Dupriez, 2015, p. 59). Pour aboutir, ce processus nécessite un travail de légitimation par l'intervention d'acteurs de changement institutionnel dont le rôle est de fonder la légitimité des nouvelles institutions promues (Draelants, 2008). La légitimité d'une action publique ne se réduit pas à une simple question de légalité : « *le fait que la réforme ait force de loi ne suffit pas pour convaincre les enseignants de son bien-fondé* » (Draelants, 2008, p. 126). L'auteur insiste sur la nécessité de gagner l'adhésion des acteurs de terrain en conférant de la légitimité aux changements institutionnels visés.

Toute politique publique doit donc reposer sur des dispositifs de légitimation qui permettent son acceptation. Draelants (2008) distingue trois types de légitimité essentiels à toute institutionnalisation de nouveaux fonctionnements dans l'organisation scolaire : la légitimité morale, la légitimité cognitive et la légitimité pragmatique. Toute entreprise de changement institutionnel doit acquérir une légitimité morale dans le sens où elle doit correspondre aux prescriptions normatives dominantes (Draelants, 2008). La légitimité morale renvoie à « *la dissémination de normes dans les espaces sociaux [...] à travers les pressions sociales et les systèmes d'obligation réciproque entre individus* » (Dupriez, 2015, p. 56). Le changement institutionnel doit également prendre appui sur des schèmes cognitifs partagés et sur des savoirs portés par des experts qui lui confèrent une légitimité cognitive (Draelants, 2008). Cette légitimité est acquise lorsque les nouvelles idées promues deviennent elles-mêmes des évidences (Dupriez, 2015). Pour autant, la légitimation

d'une réforme ne pouvant se limiter à « *avancer des idées justes moralement et scientifiquement* » (Draelants, 2008, p. 129), tout changement institutionnel doit encore démontrer une supériorité fonctionnelle ou une légitimité pragmatique. Elle est indissociable de l'efficacité perçue d'une réforme, les enseignants étant plus enclins à adopter les changements préconisés s'ils en perçoivent directement les bénéfices sur leurs pratiques quotidiennes (Suchman, 1995). La légitimité pragmatique peut s'avérer déterminante lorsqu'il s'agit de fédérer les acteurs autour d'une réforme contestée (Dupriez, 2015). Le processus d'institutionnalisation n'est accompli que « *lorsque le nouveau mode de fonctionnement et les idées qui le sous-tendent deviennent des évidences, constituant alors un arrangement vu comme naturel et approprié* » (Draelants, 2008, p. 130).

Dans le champ scolaire, les établissements peuvent être appréhendés comme des organisations similaires par leur structure, mais ils se singularisent par leurs interactions avec leur environnement, par leur dynamique de fonctionnement et par les acteurs qui les composent (Dupriez, 2015). « *Ces réalités culturelles (valeurs, normes informelles, représentations partagées) et politiques (rapports de pouvoir à l'interne et modes de coordination locale entre acteurs) dotent l'établissement d'une identité organisationnelle spécifique* » (Draelants, 2008, p. 131). La nécessité de maintenir cette identité organisationnelle peut se révéler à l'origine de tensions entre ce qui est prescrit par les politiques éducatives et ce qui est dicté par l'environnement. La légitimité des réformes dépend dès lors de la perception de ces tensions au sein des établissements. Si les changements renforcent les identités et les logiques d'action locales, ils seront perçus comme légitimes et opportuns, ce qui favorisera leur implémentation. A l'inverse, s'ils sont perçus comme menaçants pour l'identité et la position des établissements, ils risquent davantage d'être contournés, voire ignorés (Draelants, 2008).

## *1.2 Les acteurs de changement institutionnel*

Les acteurs de changement institutionnel – également définis comme entrepreneurs institutionnels – occupent une place essentielle dans le processus de transformation institutionnelle (Dupriez, 2015 ; Draelants & Revaz, 2022 ; Tracey et al., 2011). Leur rôle dans la légitimation des réformes consiste à permettre de surmonter les résistances structurelles et culturelles qui freinent l'adoption de nouvelles pratiques ou normes. Ces acteurs ne se contentent pas de promouvoir des

réformes : ils interviennent activement pour rendre ces dernières acceptables et légitimes aux yeux des différents acteurs, qu'il s'agisse des enseignants, des décideurs ou des communautés locales. Pour y parvenir, ils articulent les différentes dimensions de la légitimité afin de construire un cadre d'acceptation global et durable. Leur action ne se limite donc pas à des discours ou à des déclarations d'intention : ils travaillent concrètement à traduire les objectifs des réformes en pratiques adaptées aux réalités locales, tout en tenant compte des contraintes institutionnelles et des attentes spécifiques des parties prenantes (Draelants et Revaz, 2022).

## 2. Comment les acteurs du terrain s'emparent-ils des politiques d'*accountability* ?

Dans le champ scolaire, toute réforme doit, pour aboutir, faire l'objet d'un processus d'institutionnalisation et de légitimation, afin de la rendre souhaitable aux yeux des acteurs du terrain. Lorsqu'ils sont confrontés à un changement institutionnel tel que la politique d'*accountability*, ces acteurs peuvent adopter des stratégies variées pour répondre aux injonctions auxquelles ils sont soumis. Nous parcourons dans ce volet les multiples réponses possibles des professionnels de l'enseignement, depuis le découplage – concept-clé du néo-institutionnalisme – jusqu'aux autres modèles de *policy implementation* proposés par Coburn (2004).

### 2.1 La question du découplage selon les néo-institutionnalistes

Dans l'approche néo-institutionnaliste, la structure scolaire est perçue « comme un reflet des schèmes sociaux et cognitifs dominants » (Dupriez, 2015, p. 54). Les discours formels des organisations scolaires renvoient donc à des croyances conventionnelles et à des représentations. Le concept de découplage se réfère à un écart, parfois significatif, entre les structures officielles des écoles et les pratiques développées par les enseignants dans les classes (Dupriez, 2015). Autrement dit, les règles formelles et les objectifs déclarés ne sont pas toujours alignés sur la manière dont l'enseignement est réellement dispensé. Le découplage procure par conséquent une liberté d'action aux enseignants en leur permettant, même au sein d'un cadre contraignant, d'adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques de leurs élèves et à leur contexte local (Dupriez, 2015). Cette liberté est en outre rendue possible par la confiance institutionnelle accordée aux enseignants et fondamentale dans la dynamique organisationnelle des établissements scolaires où un contrôle excessif des

pratiques enseignantes serait perçu comme inapproprié, voire contre-productif (Dupriez, 2015 ; Meyer & Rowan, 1977).

Le découplage permet de maintenir une certaine souplesse organisationnelle, nécessaire pour répondre aux réalités contextuelles spécifiques tout en garantissant une conformité institutionnelle aux attentes plus générales (Scott, 1992). L'approche néo-institutionnaliste considère le découplage comme un mécanisme central permettant de concilier la conformité aux normes officielles avec la flexibilité nécessaire pour s'adapter aux contextes locaux (Meyer & Rowan, 2006).

## 2.2 *La policy implementation selon Coburn*

Coburn (2004) nuance la vision néo-institutionnaliste du découplage. Elle affirme que les pressions institutionnelles peuvent effectivement influencer les pratiques d'enseignement, dès lors qu'elles sont interprétées et adaptées par les enseignants en fonction de leurs croyances et pratiques antérieures. Pour saisir les processus conduisant à l'adoption - ou à la disqualification – des politiques scolaires, Coburn (2004) s'appuie sur la théorie de la construction de sens, le *sensemaking*, qui soutient que les représentations cognitives, les normes et les pratiques sont socialement construites par les interactions interpersonnelles et en dialogue avec les messages de l'environnement. Cette approche attribue aux enseignants un rôle médiateur clé entre les logiques de changement institutionnel et la transformation des pratiques de classes : ils sélectionnent des informations dans l'environnement, leur donnent un sens en les intégrant à leurs cadres cognitifs existants, puis agissent en fonction de leurs interprétations, développant ainsi une culture et des structures sociales. En mettant en pratique ces interprétations dans leurs classes, les enseignants créent de nouveaux modèles d'interaction et de nouvelles façons de penser qui peuvent ensuite s'institutionnaliser (Coburn, 2004).

Ce paradigme ne va pas sans rappeler le concept d'*inhabited institution*, désignant l'adaptation des discours institutionnels par les acteurs de terrain qui ne se contentent pas de subir passivement les injonctions institutionnelles, mais les modifient en fonction des réalités locales (März et al., 2016). Coburn (2004) montre ainsi que les pressions institutionnelles influencent bel et bien les écoles et affectent les pratiques pédagogiques. Elle note que les enseignants ne se contentent pas de découpler symboliquement leurs pratiques des attentes institutionnelles, mais qu'ils interagissent activement avec ces pressions. Ils exercent ainsi leur pouvoir d'action



en les transformant selon le contexte de leurs communautés professionnelles : ils filtrent, adaptent et intègrent les innovations pédagogiques en fonction de leurs croyances et pratiques existantes (Coburn, 2004).

Cette nouvelle approche constitue un apport significatif dans l'analyse de l'impact des politiques d'*accountability* sur les pratiques éducatives. A l'instar de Coburn (2004), Maroy et al. (2017) identifient et examinent les différentes manières dont les enseignants réagissent à la pression institutionnelle visant à améliorer l'efficacité pédagogique. Chaque type de réponse illustre une stratégie distincte que les enseignants emploient pour naviguer dans le contexte des attentes institutionnelles. Maroy et al. (2017) en compte six : le rejet, le découplage ou réponse symbolique, les structures parallèles, l'assimilation, l'accommodation et le renoncement.

Le rejet survient quand les enseignants perçoivent les exigences de changement comme étant en désaccord avec leurs croyances pédagogiques ou leurs pratiques professionnelles (Coburn, 2004). Cette réaction est souvent due à une dissonance entre les valeurs de l'enseignant et les objectifs des politiques d'*accountability* (Maroy et al., 2017). Ceux qui rejettent ces nouvelles directives peuvent ressentir que ces dernières compromettent leur autonomie ou dévalorisent leurs compétences professionnelles. Cette résistance peut être passive, par ignorance délibérée, ou active, par des critiques ou la contestation des nouvelles politiques.

Le découplage a été défini dans les sections précédentes, nous ne revenons donc pas ici sur sa définition. Nous souhaitons cependant évoquer les apports de Coburn (2004) qui donne une autre appellation au découplage : la « réponse symbolique ». En effet, selon elle, les enseignants se contentent souvent de « symboliser » le changement en affichant par exemple des documents ou outils demandés sans vraiment les utiliser dans leurs pratiques (Coburn, 2004).

Les structures parallèles sont créées par certains enseignants pour répondre à des injonctions contradictoires ou incohérentes (Coburn, 2004). Ils mettent ainsi en place des stratégies qui leur permettent de répondre à des exigences opposées sans remettre en cause leurs convictions pédagogiques (Maroy et al., 2017). Pour équilibrer les pressions et les priorités concurrentes, ils peuvent consacrer certaines périodes aux objectifs imposés par l'*accountability*, tandis que d'autres sont réservées à des approches pédagogiques qu'ils estiment plus adéquates ou bénéfiques.

L'assimilation intervient lorsque les enseignants adaptent les nouvelles directives pour pouvoir les intégrer dans leur cadre de travail habituel (Coburn, 2004). Dans le langage des théoriciens de l'apprentissage cognitif, nous pouvons dire qu'ils assimilent de nouvelles connaissances ou expériences à des schémas ou des façons de faire existants (Piaget 1978). De cette façon, les enseignants en arrivent à comprendre ou interpréter les messages d'une manière qui diffère parfois considérablement de ce que le décideur politique a initialement prévu. Les enseignants appréhendent ces messages en termes de changements dans les routines pédagogiques ou l'organisation de la classe, plutôt qu'en termes de principes pédagogiques ou épistémologiques sous-jacents, construisant ainsi ce que Spillane et Callahan (2000) ont appelé « *des compréhensions axées sur la forme* » (Coburn, 2004). Les acteurs introduisent de nouvelles approches dans leur enseignement en les assimilant dans un cadre pédagogique préexistant, mais sans remettre en question le cadre lui-même et sans altérer leurs croyances fondamentales (Coburn, 2004 ; Maroy et al., 2017). Cette « *acceptation relative* », comme la nomment Maroy et al. (2017), repose sur une cohérence perçue entre les nouvelles propositions et les croyances des enseignants. L'assimilation semble constituer une stratégie de réponse fréquente aux pressions institutionnelles (Coburn, 2004, Maroy et al., 2017).

Contrairement à l'assimilation, l'accommodation implique un changement profond dans les croyances et pratiques des enseignants. Ceux-ci réagissent aux pressions institutionnelles de manière à restructurer fondamentalement leurs convictions pédagogiques (Coburn, 2004). Pour reprendre le langage des théoriciens de l'apprentissage cognitif, ils transforment leurs structures de connaissances préexistantes pour s'adapter à de nouvelles informations ou expériences (Piaget, 1978). Ils construisent ainsi « *des compréhensions axées sur la fonction* » : plutôt que de se concentrer sur les caractéristiques superficielles du message, les enseignants se concentrent sur les principes pédagogiques ou épistémologiques sous-jacents (Spillane et Callahan, 2000, cités par Coburn, 2004). Ce type de stratégie, nettement moins fréquent, peut être motivé par la conviction que les nouvelles méthodes améliorent l'apprentissage ou qu'elles sont inévitables sous la pression institutionnelle (Maroy et al., 2017).

Pour conclure, précisons que ces stratégies de réponse aux pressions institutionnelles ainsi catégorisées ne sont pour autant pas exclusives. Aussi un enseignant peut-il adopter plusieurs réponses simultanément. L'environnement ou les

relations avec la direction, entre autres, jouent un rôle déterminant dans l'adoption d'une stratégie plutôt qu'une autre. Ces facteurs influencent la manière dont les professeurs parviennent à trouver un équilibre entre conformité, adaptation et résistance (Maroy et al., 2017).

### 3. Les dispositifs de soutien en FWB

En parcourant les différentes postures que les enseignants peuvent adopter lorsqu'ils sont soumis aux réformes et aux injonctions institutionnelles qui les accompagnent, nous mettons en avant la question des pressions exercées sur ces derniers lors de la phase de mise en œuvre des mesures d'*accountability*. Il nous paraît ici important de rappeler que, selon Voisin (2022), un système efficace repose sur une combinaison entre une pression modérée, incitant les enseignants à poursuivre des objectifs ambitieux, et un soutien adéquat, leur permettant de mener à bien ces missions. C'est ce soutien que nous allons aborder dans les lignes qui suivent. Dans la réforme du pilotage en FWB, nous relevons différents types de soutien prévus par les décrets : les pratiques collaboratives, l'accompagnement par les CSA et les rencontres avec le DCO.

#### 3.1. Les pratiques collaboratives

Les pratiques collaboratives se définissent comme une forme d'interaction impliquant au moins deux parties qui s'engagent volontairement à travailler ensemble pour atteindre un objectif commun (Beaumont & al., 2010). D'après Beaumont et al. (2010), ces interactions nécessitent une confiance réciproque et favorisent un sentiment d'appartenance au groupe. Grâce à la complémentarité des expertises et des contributions individuelles, elles visent à optimiser les résultats collectifs tout en respectant les spécificités de chaque participant.

Les travaux de Prenger et al. (2020) mettent en lumière que les pratiques collaboratives dans l'enseignement offrent de nombreux avantages tant pour les enseignants que pour les élèves. Selon les auteurs, elles contribuent à améliorer les méthodes pédagogiques grâce à l'échange d'expériences et au développement des compétences. Cela tendrait à renforcer les résultats scolaires des élèves dans des domaines variés tout en leur proposant un environnement plus motivant (Prenger et al., 2020). Pour les enseignants, elles permettent d'acquérir de nouvelles connaissances, de consolider leur expertise professionnelle et d'appliquer ces

apprentissages dans leur contexte, ce qui serait à l'origine d'un renforcement de leur efficacité et de leur confiance. Par ailleurs, ces pratiques permettent d'établir une culture de collaboration au sein des écoles, fondée sur le soutien mutuel et une réflexion collective moins superficielle. Elles contribuent également à renforcer la satisfaction professionnelle, à diminuer l'isolement des enseignants et à améliorer leur moral (Prenger & al., 2020).

Dans le contexte du pilotage des écoles en FWB, la dimension collective du travail enseignant est particulièrement encouragée (Dupriez & Cattonar, 2018). Les pratiques collaboratives se veulent un élément fondamental pour la mise en œuvre efficace du CO. Celles-ci ont pour intention de favoriser l'implication et la responsabilisation de l'ensemble des acteurs de l'établissement. Au cœur de cette démarche, la co-construction est un facteur clé qui engage l'équipe éducative dans l'élaboration d'un diagnostic partagé, la définition des priorités et la planification des plans d'action (Circulaire 8894). Dupriez et Cattonar (2018) précisent encore que les enseignants sont invités à chercher ensemble *“des solutions adaptées aux spécificités de leur école, à apprendre ensemble et à porter collégialement des projets pour leur établissement [...] dans une perspective d'apprentissage collectif, dans lequel s'inscrit l'accompagnement des enseignants”* (p. 11).

### *3.2. L'accompagnement des équipes éducatives par les agents de changement*

La politique d'*accountability* mobilise des corps professionnels spécifiques qui accompagnent les établissements scolaires : les CSA et les DCO. Bien que leurs missions diffèrent, ces acteurs, en tant qu'agents de changement, sont des leviers essentiels pour la mise en œuvre du nouveau modèle de gouvernance en FWB (Lothaire et al., 2023 ; Taquet et al., 2023).

#### *3.2.1 L'accompagnement par les CSA*

Draelants (2007) a mis en évidence les nombreuses difficultés rencontrées par les conseillers pédagogiques (CP) dans leur travail de légitimation des réformes pédagogiques, en particulier dans les dimensions cognitive et morale. Ces difficultés sont notamment accentuées par leur statut parfois ambivalent de « pairs » et d'« experts » (Draelants, 2007). Malgré leurs efforts pour démontrer l'applicabilité pratique des réformes à travers des solutions concrètes, les résistances des enseignants restent importantes. Toujours selon l'auteur, ces derniers se montrent sceptiques à l'égard des bases théoriques des réformes, souvent perçues comme

éloignées de leurs réalités professionnelles (Draelants, 2007). Pour surmonter ces obstacles, les CP doivent établir une relation de confiance avec les enseignants. Cela nécessite une adaptation précise de leurs discours et de leurs interventions, ainsi qu'une prise en compte des besoins spécifiques des acteurs concernés. Leur succès repose donc sur leur capacité à ajuster leur approche pour favoriser l'adhésion et encourager une appropriation durable des réformes (Draelants, 2007).

Avec la mise en place de la nouvelle gouvernance en FWB, le rôle - et l'appellation - des CP a évolué. Aujourd'hui, la tâche essentielle des CSA est de garantir des conditions favorables pour que les équipes s'approprient les changements préconisés (Lachaine & Duchesne, 2019 ; Lessard, 2019, cité par Renard & Lothaire, 2022). Leur rôle a évolué d'un accompagnement personnalisé aux écoles à un soutien davantage standardisé et cadré par les exigences de la politique d'*accountability* (Renard & Lothaire, 2022).

Grosjean et Michiels (2022) évoquent le fait que les CSA ont été sollicités pour accompagner les équipes dans la rédaction de leur plan de pilotage avec, pour mission principale, de guider le processus avec des outils techniques sans toutefois pouvoir donner aux équipes des conseils pédagogiques explicites. Les auteurs précisent également que le temps alloué à la rédaction des plans de pilotage n'a pas été suffisant pour réaliser toutes les étapes nécessaires de manière approfondie. Les CSA ont été par ailleurs souvent contraints de revenir sur des points de compréhension fondamentale de la réforme, plutôt que de se concentrer sur l'accompagnement technique et la construction des actions à entreprendre (Grosjean & Michiels, 2022).

Les CSA vivent, depuis cette focalisation accrue de leur travail sur l'accompagnement des écoles dans la politique d'*accountability*, une tension entre la logique de professionnalisation, qui valorise leur autonomie, et la logique de contrôle, qui restreint leur liberté en leur imposant des processus normés (Renard & Lothaire, 2022). Ce conflit dans leurs missions les oblige à ajuster leur posture professionnelle. Comme le mettent en évidence Lothaire et al. (2023), les CSA sont donc amenés à endosser plusieurs rôles dans le cadre de ses missions. Il s'agit d'une profession qui « *est généralement mal définie et peut générer une forme d'ambiguïté* » (Lothaire et al., 2023, p.40). En FWB, il semble que le travail des CSA soit davantage d'accompagner des processus plutôt que d'apporter une expertise en termes de contenus (Morin, 2014, citée par Lothaire et al., 2023).

### *3.2.2 Les rencontres avec le DCO*

Les DCO quant à eux constituent un nouveau corps de professionnels dont la fonction est d'assurer le lien entre l'Administration et les écoles dans le cadre de la contractualisation et l'évaluation des plans de pilotage. Ils sont généralement issus du monde de l'enseignement où ils ont exercé les fonctions d'enseignant, de direction, d'accompagnateur pédagogique ou d'inspecteur (Biémar & Botty, 2022). Dans un contexte de transition institutionnelle, se former à une nouvelle identité professionnelle s'avère complexe et, dans une certaine mesure, incertain. Cette incertitude est par ailleurs accentuée par le fait que nombre de DCO sont entrés en fonction avant même d'être formés à la mission pour laquelle ils doivent développer non seulement des compétences techniques de maîtrise du cadre décretal et des outils de pilotage, mais aussi des compétences relationnelles évidentes (Biémar & Botty, 2022).

Cette fonction s'accompagne d'une tension entre leur rôle prescrit par le décret et leur posture sur le terrain (Biémar & Botty, 2023). Officiellement, les DCO incarnent le pouvoir régulateur, chargés de vérifier la conformité des plans et d'assurer la rigueur du processus. Pourtant, leur mission nécessite également d'accompagner les écoles dans un esprit de collaboration, ce qui suppose d'établir une relation de confiance avec les équipes éducatives. Cette dualité peut générer des incompréhensions, tant de la part des directions d'établissement que des DCO eux-mêmes (Biémar & Botty, 2023). Les directions perçoivent les DCO de manière contrastée. Certains les considèrent comme des partenaires constructifs, capables de clarifier les exigences institutionnelles et de soutenir les écoles dans leur transition. D'autres, en revanche, les associent à un contrôle parfois perçu comme intrusif. Ces représentations influencent directement le travail des DCO, qui doivent composer avec des attentes souvent divergentes entre leur rôle d'accompagnateur et leur devoir de garant du cadre légal (Biémar & Botty, 2023). Selon Biémar et Botty (2023), cette ambivalence est source de tensions identitaires importantes pour les DCO. Beaucoup ressentent une difficulté à concilier les exigences institutionnelles, qui insistent sur la rigueur et la reddition de comptes, avec leur volonté de favoriser une dynamique de changement basée sur l'adhésion et le dialogue. Pour surmonter ces tensions, les DCO adoptent diverses stratégies : certains se concentrent sur les aspects techniques et réglementaires de leur mission, tandis que d'autres privilégient une approche relationnelle et contextuelle, en s'appuyant sur leur propre expérience pour ajuster

leur posture. Une majorité, néanmoins, oscille entre ces deux pôles, dans une quête constante d'équilibre (Biémar & Botty, 2023).

Carret et Van Buylaer (2024) témoignent finalement de la perception ambiguë des missions des DCO chez les enseignants qui jugent injustifié de devoir rendre des comptes au pouvoir régulateur, mais semblent paradoxalement considérer comme légitime leur intervention lors de l'évaluation intermédiaire pour discuter de l'atteinte des objectifs.

#### 4. Conclusion

Ce chapitre a exploré les différentes postures que peuvent adopter les acteurs éducatifs lorsqu'ils sont soumis aux pressions institutionnelles et qui reposent notamment sur la nécessité d'adapter les prescrits aux réalités locales. Les travaux de Coburn (2004) ont montré que les enseignants interprètent les réformes à travers leurs cadres cognitifs et leurs pratiques antérieures. Ces interprétations conduisent à des stratégies variées, comme le rejet, le découplage symbolique, l'assimilation ou encore l'accommodation, qui traduisent une appropriation différenciée des réformes en fonction des contextes locaux (Coburn, 2004 ; Maroy et al., 2017).

En FWB, les dispositifs de soutien jouent un rôle dans l'adoption des réformes par les enseignants. Les CSA offrent un appui méthodologique qui vise à faciliter la mise en œuvre des réformes au sein des équipes éducatives, tandis que les DCO participent à la validation et à l'évaluation des plans de pilotage en mobilisant des données quantitatives et qualitatives, issues des indicateurs fournis par la FWB et des échanges avec les acteurs éducatifs (Biémar & Botty, 2022 ; Cattonar & Dupriez, 2019 ; Enseignement.be, n.d.). Les pratiques collaboratives, qui encouragent le partage entre pairs et la réflexion collective, apparaissent également comme des leviers pour améliorer les pratiques de classe. Derrière ces dispositifs coexistent deux logiques : celle d'un appui à l'amélioration, et celle d'un contrôle latent. Cette ambivalence alimente des incertitudes sur le rôle des corps intermédiaires, parfois perçus comme alliés, parfois comme porte-voix d'une réforme venue d'en haut.

Dès lors, l'actuelle mise en œuvre de la politique d'*accountability* en FWB génère bien des interrogations... Les CSA et les DCO renforcent-ils la légitimité des CO auprès des équipes éducatives ? Leurs interventions permettent-elles effectivement d'établir une légitimité multidimensionnelle – morale, cognitive et

pragmatique – favorisant une adhésion plus large des enseignants ? Les dispositifs de soutien, incluant les pratiques collaboratives, conduisent-ils à transformer les pressions institutionnelles en opportunités de changement dans les pratiques pédagogiques ? Contribuent-ils à encourager des réponses constructives des enseignants, telles que l’assimilation ou l’accommodation, face aux exigences de la nouvelle politique de pilotage ? Ces questions constituent le cœur de notre problématique. Pour y répondre, le volet empirique de notre mémoire cherchera d’une part à décrire comment les enseignants se positionnent face à la politique d’*accountability* en FWB, et d’autre part, à identifier les facteurs qui permettent de prédire ces positionnements.



---

## Partie empirique

---

### Chapitre 3. Problématique et méthodologie

La mise en place des plans de pilotage et des CO en FWB s'inscrit dans une dynamique plus large d'*accountability* et de gouvernance par les résultats. Elle transforme en profondeur les interactions au sein des établissements ainsi que les rapports entre les acteurs éducatifs et les corps intermédiaires. Cette évolution suscite plusieurs interrogations... Comment la politique d'*accountability* est-elle perçue sur le terrain ? Quels effets concrets produit-elle sur les pratiques de classe ? Quels sont les impacts des dispositifs de soutien proposés sur les postures des enseignants ?

Tout d'abord, ce chapitre explicite la problématique de notre mémoire ainsi que les axes qui vont guider notre recherche. Il pose ensuite les bases méthodologiques qui nous ont permis de collecter les données nécessaires à notre analyse. L'outil retenu consistant en une enquête par questionnaire, ce volet en détaille les modalités de construction et les liens tissés entre les concepts théoriques et les items proposés.

#### 1. Elaboration de nos questions de recherche

Les systèmes éducatifs modernes, marqués par une gouvernance centrée sur la quantification et l'*accountability*, exercent une pression croissante sur les acteurs scolaires. En cherchant à améliorer les performances des élèves par des objectifs chiffrés et des indicateurs de résultats, ces réformes engendrent des tensions importantes, notamment lorsqu'elles ne prennent pas suffisamment en compte les réalités du terrain ou les besoins spécifiques des enseignants (Draelants & Revaz, 2024 ; Maroy et al. 2017 ; Taquet et al. 2023). Le succès de l'implémentation des politiques éducatives dépend en outre fortement de la légitimité perçue des réformes et de la qualité de l'accompagnement proposé par les acteurs intermédiaires (Carret & Van Buylaer, 2024 ; Voisin, 2022). Aussi, face aux injonctions, les enseignants peuvent adopter de multiples postures qui varient selon leur perception des réformes et leur capacité à intégrer les changements dans leurs pratiques pédagogiques. Ils oscillent en outre entre rejet, découplage, assimilation ou encore accommodation (Coburn, 2004).

Les travaux de Voisin (2022, 2024) soulignent par ailleurs l'importance de contrôler la pression exercée sur les équipes éducatives en offrant un accompagnement adapté pour les orienter dans leur progression et encourager une évolution de leurs pratiques pédagogiques. L'équilibre entre pressions et soutien apparaît donc essentiel pour favoriser des réponses constructives telles que l'assimilation ou l'accommodation, au détriment des formes de rejet ou de découplage (Coburn, 2004, Maroy et al., 2017). En FWB, des professionnalités spécifiques ont été définies afin de soutenir la mise en œuvre des CO dans les établissements scolaires. Les CSA et les DCO, dans le cadre de leurs missions respectives, jouent ainsi un rôle clé dans l'ajustement des pratiques pédagogiques aux exigences institutionnelles (Cattonar & Dupriez, 2019). Les pratiques collaboratives soutiennent également ce processus en favorisant l'entraide, le partage d'expériences et la co-construction de solutions adaptées.

Dans la mesure où nous avons mis en évidence le rôle des conditions locales dans l'appropriation des réformes, notre recherche accorde une attention particulière aux environnements professionnels dans lesquels évoluent les enseignants. Dans un tel contexte, notre objectif est double. Il s'agit d'une part de décrire la manière dont les enseignants perçoivent la légitimité de la politique d'*accountability*, les pratiques collaboratives au sein de leur établissement et les interventions des corps intermédiaires (CSA et DCO) ; et d'autre part, d'étudier les postures adoptées par les enseignants lors de la mise en œuvre des CO et les facteurs qui les influencent.

### *1.1 Questions de recherche*

Nos premières questions de recherche visent à décrire et comprendre la manière dont les enseignants appréhendent, en fonction de leur contexte, la réforme du pilotage en FWB, les effets concrets de celle-ci sur leurs pratiques de classe, ainsi que les soutiens susceptibles de les aider dans la mise en œuvre des CO.

*Question de recherche 1 :*

*Comment les enseignants perçoivent-ils les légitimités cognitive, morale et pragmatique de la politique d'accountability en FWB, selon les contextes de pilotage dans lesquels ils évoluent ?*

*Question de recherche 2 :*

*Quelles postures les enseignants adoptent-ils face à la politique d'accountability en FWB, en fonction des conditions locales de mises en œuvre du CO ?*

*Question de recherche 3 :*

*Comment les enseignants perçoivent-ils les pratiques collaboratives, selon le cadre de pilotage en place dans leur établissement ?*

*Question de recherche 4 :*

*Comment les enseignants perçoivent-ils l'accompagnement des CSA dans la mise en œuvre du CO, selon le contexte de pilotage propre à leur établissement ?*

*Question de recherche 5 :*

*Comment les interventions du DCO liées à la mise en œuvre du CO sont-elles perçues par les enseignants, selon les configurations locales du pilotage ?*

Nous cherchons ensuite à comprendre l'influence de la perception de la légitimité de la politique d'accountability et des soutiens disponibles sur les postures que les enseignants adoptent face aux pressions institutionnelles liées à la mise en œuvre des CO.

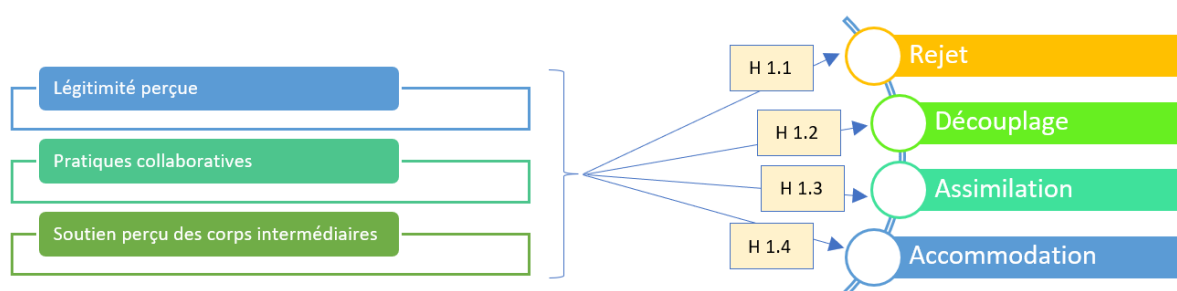
*Question de recherche 6 :*

*Quelles sont les variables qui permettent de prédire les postures adoptées par les enseignants lorsqu'ils sont soumis à la politique d'accountability en FWB ?*

## 1.2 Hypothèse

La dernière question de recherche nous amène à formuler l'hypothèse suivante :

*Les postures des enseignants sont affectées par : (1) la légitimité perçue de la politique de pilotage, (2) les pratiques collaboratives mises en place dans l'établissement, (3), la perception par les enseignants du soutien des corps intermédiaires (CSA et DCO) ainsi que (4) leurs caractéristiques professionnelles et le contexte de pilotage présent dans l'établissement.*



**Figure 1. Représentation graphique de l'hypothèse**

## 2 Méthode de recherche

### 2.1 L'enquête par questionnaire

Les acteurs sociaux ne sont pas pleinement conscients des raisons « objectives » qui motivent leur conduite (De Singly, 2020). Selon l'auteur, il convient de rechercher « à l'extérieur » les éléments qui poussent les acteurs à agir. L'enquête par questionnaire est une méthode efficace pour expliquer la conduite des individus (De Singly, 2020). Cette méthode permet de recueillir des données standardisées auprès d'un échantillon important qui permet d'étudier les relations entre différentes variables (Parizot, 2013 ; Vilatte, 2007). Dans le cadre de notre recherche, l'enquête par questionnaire semble être la méthode la plus appropriée car elle permet d'interroger un large échantillon d'enseignants afin d'identifier des tendances générales et de comparer leurs perceptions relatives à la mise en œuvre des CO (Samlak, 2020). D'après De Singly (2020), un questionnaire qui porte sur une pratique ou un ensemble de pratiques doit être structuré en deux volets. Le premier s'intéresse à l'objet principal de l'enquête, et le second se concentre sur les facteurs qui peuvent influencer les réponses. Parmi ces facteurs, on peut citer le niveau

d'enseignement (fondamental ou secondaire), l'indice socio-économique (ISE) de l'établissement, l'ancienneté, la participation à l'élaboration du CO ou encore les processus et étapes de pilotage vécus par les enquêtés... Nous appellerons ces facteurs « variables contextuelles » dans la suite de notre recherche.

## *2.2 Méthodologie de l'analyse des données*

Pour analyser les données collectées, nous adoptons une approche statistique à l'aide du logiciel SPSS. La première étape de notre analyse fait appel à la statistique descriptive qui permet de traiter les données en les organisant pour obtenir une spécification de la tendance centrale et de la dispersion (Grosjean & Dommergues, 2011). De cette manière, nous obtenons un aperçu global des réponses des participants pour chacun des groupes de variables. Des tests non paramétriques viennent compléter cette analyse descriptive afin d'identifier l'impact de nos variables contextuelles. Nous réalisons ensuite une analyse factorielle en composantes principales (ACP) pour explorer les relations entre les items du questionnaire et identifier les dimensions sous-jacentes. À partir de celles-ci, nous construisons de nouvelles variables synthétisant les réponses des participants. La création de ces nouvelles composantes permet de standardiser les données et de voir émerger de nouveaux groupements en fonction des résultats, ce qui facilite leur utilisation dans les analyses quantitatives. Le test de l'alpha de Cronbach nous permet en outre d'évaluer la fiabilité interne de notre questionnaire en vérifiant que les items associés à chaque concept mesurent bien une seule et même dimension.

Afin de répondre à notre dernière question de recherche et vérifier notre hypothèse, nous privilégions l'utilisation des régressions linéaires (bivariées et multivariées) pour aller au-delà de la simple association entre variables (Bewick et al., 2003). Les coefficients de régression permettent de modéliser la relation entre les « variables indépendantes » ou « variables expliquées » (les pratiques collaboratives ou les dispositifs de soutien) et les « variables dépendantes » ou « variables explicatives » (les postures des enseignants).

### 3. Construction de l'échantillon

Afin de recueillir des données sur le ressenti des enseignants quant à la mise en œuvre de la politique d'*accountability* en FWB et son impact sur les pratiques de classe, il convient de définir un échantillon reflétant au mieux les caractéristiques de la population cible (Jones et al., 2000). Si les méthodes probabilistes assurent une meilleure représentativité, elles sont cependant difficilement applicables. Dès lors, bien qu'il présente un risque de biais de sélection, l'échantillonnage de commodité ou de convenance semble plus indiqué dans le cadre de notre recherche puisqu'il regroupe des participants sélectionnés pour leur accessibilité et leur disponibilité (Jones et al. 2000). Nous avons constitué cet échantillon de convenance auprès d'enseignants issus de l'enseignement fondamental et secondaire, tous réseaux confondus. Pour y parvenir, nous avons mobilisé plusieurs canaux : nos contacts personnels et professionnels, les enseignants poursuivant le master en Sciences de l'Education à l'UCLouvain, ainsi que divers groupes à destination des enseignants en Belgique francophone sur les réseaux sociaux. Pour aider à la diffusion de notre questionnaire auprès de ces différents publics, nous avons rédigé un *flyer* (voir Annexe A) que nous avons distribué largement.

Au total, nous comptabilisons 266 répondants. Deux d'entre eux ont répondu « non » à l'item préalable de participation à notre enquête, et deux autres ont complété le questionnaire en moins de trois minutes, durée nettement inférieure au temps moyen de réponse constaté lors du pré-test, à savoir 14 minutes. Ces quatre participants ont donc été écartés, ramenant notre base de données au nombre de 262 répondants.

Le tableau suivant présente une synthèse des caractéristiques de l'échantillon. Il distingue, d'une part, des éléments liés au contexte professionnel général des répondants et, d'autre part, des données spécifiques à la politique de pilotage. La population se compose majoritairement d'enseignants expérimentés. La plupart ont plus de 41 ans et comptent plus de vingt années d'ancienneté. Les deux niveaux d'enseignement sont globalement bien représentés, bien que l'enseignement ordinaire regroupe une majorité des participants. Du côté des données liées aux plans de pilotage, les répondants se répartissent équitablement entre les deux premières vagues de contractualisation ; la troisième vague, en revanche, reste moins représentée. Une proportion importante déclare avoir contribué à l'élaboration du

plan et confirme l'existence d'une évaluation intermédiaire. Plus de la moitié mentionne une phase de mise en œuvre en cours, mais un quart des répondants hésite quant à la nature exacte du dispositif en place. Enfin, près de trois enseignants sur quatre indiquent être informés des actions prévues dans le contrat d'objectifs.

**Tableau 1 : présentation de l'échantillon**

Catégorie	Modalités	Effectif (n)	%
<b>Âge</b>	Moins de 30 ans	24	9,2 %
	31-40 ans	67	25,6 %
	41-50 ans	87	33,2 %
	Plus de 51 ans	84	32,1 %
<b>Ancienneté</b>	Moins de 5 ans	18	6,9 %
	5 à 9 ans	27	10,3 %
	10 à 19 ans	77	29,4 %
	20 ans ou plus	140	53,4 %
<b>Niveau d'enseignement</b>	Fondamental	122	46,6 %
	Secondaire	140	53,4 %
<b>Type d'enseignement</b>	Ordinaire	226	86,3 %
	Spécialisé	36	13,7 %
<b>Vague de contractualisation</b>	Vague 1	97	37,0 %
	Vague 2	97	37,0 %
	Vague 3	68	26,0 %
<b>Participation à l'élaboration du PdP</b>	Oui	186	71,0 %
	Non	76	29,0 %
<b>Évaluation intermédiaire</b>	Oui	170	64,9 %
	Non	69	26,3 %
	Ne sait pas	23	8,8 %
<b>Processus en cours</b>	Mise en œuvre	143	54,6 %
	Dispositif d'ajustement	30	11,5 %
	Suivi rapproché	24	9,2 %
	Ne sait pas	65	24,8 %
<b>Connaissance CO</b>	Oui	188	71,8 %
	Non	74	28,2 %

#### 4. Construction de notre questionnaire d'enquête

Notre questionnaire (voir Annexe B) s'ouvre sur la présentation de notre sujet d'enquête, l'explicitation des objectifs poursuivis et l'énoncé des conditions d'exploitation des données recueillies. Un premier item spécifique invite les participants à marquer leur accord, suivi d'une série de questions à choix multiples permettant d'identifier les conditions de mise en œuvre de la politique d'*accountability* dans leur établissement, conditions qui pourraient, selon nous,

influencer leurs perceptions et postures. Après ce volet contextuel, notre questionnaire déroule les différents items formulés dans le but d’opérationnaliser les concepts développés dans la partie théorique de ce travail.

Pour bien cerner ces concepts, Périzot (2013) recommande de mobiliser et combiner plusieurs indicateurs, qui pris isolément sont imparfaits et incapables de refléter totalement ces concepts. Chacune des dimensions que nous interrogeons est donc constituée de quatre ou cinq items. Pour les questions d’opinion ou d’attitudes, comme c’est le cas dans notre recherche, De Singly (2020) conseille par ailleurs de proposer un « *continuum incluant des réponses extrêmes et des réponses centristes* » (De Singly, 2020, p.82). Les réponses des enquêtés seront donc recueillies au moyen d’une échelle de Likert à cinq choix, allant de « pas du tout d’accord » à « tout à fait d’accord ». La position centrale « ni d’accord, ni pas d’accord » offre aux répondants une solution intermédiaire permettant de limiter les abandons précoces liés à l’impossibilité pour les répondants de se positionner (De Singly, 2020).

En cohérence avec nos questions de recherche et notre hypothèse, le tableau qui suit décrit les concepts qui ont guidé la construction de notre outil d’enquête. Trois groupes de variables ont été constitués.

**Tableau 2 – Concepts théoriques mobilisés pour la construction du questionnaire**

Variables	Items	Concepts théoriques mobilisés pour la construction des items
<b>1. Légitimité perçue de la politique de pilotage</b>		
a) Légitimité morale	4	Ancrée dans les normes collectives et les mécanismes de régulation sociale (Draelants, 2008 ; Dupriez, 2015), la légitimité morale a été appréhendée à travers la valorisation et la prescription institutionnelle de la politique de pilotage.
b) Légitimité cognitive	4	Reflétant l’évidence des principes de la réforme (Draelants, 2008 ; Dupriez, 2015), la légitimité cognitive a été opérationnalisée par des items liés à l’intégration naturelle du pilotage dans les pratiques.
c) Légitimité pragmatique	4	Liée à l’efficacité perçue et aux bénéfices concrets des réformes (Dupriez, 2015 ; Suchman, 1995), la légitimité pragmatique a été évaluée à partir de ses effets tangibles attribués à la politique de pilotage dans le travail quotidien des enseignants.



<b>2. Postures adoptées par les enseignants lors de la mise en œuvre de la politique d'<i>accountability</i></b>		
a) Rejet	5	Renvoyant à une inadéquation perçue entre les injonctions institutionnelles et les repères professionnels des enseignants (Coburn, 2004 ; Maroy et al., 2017), la posture de rejet a été explorée à travers le refus de mettre en œuvre les actions du contrat d'objectifs.
b) Découplage	5	En lien avec la distinction entre conformité déclarée et pratiques effectives (Coburn, 2004 ; Dupriez, 2015 ; Meyer & Rowan, 2006), la posture de découplage a été investiguée à travers l'écart perçu entre les actions formellement affichées et leur mise en œuvre réelle en classe.
c) Assimilation	5	Ancrée dans une logique d'ajustement des pratiques sans remise en cause des convictions profondes (Coburn, 2004 ; Maroy et al., 2017), la posture d'assimilation a été captée à travers l'intégration sélective des actions du pilotage dans un cadre pédagogique préexistant.
d) Accommodation	5	Définie comme une transformation en profondeur des convictions et pratiques pédagogiques sous l'effet des prescriptions institutionnelles (Coburn, 2004 ; Piaget, 1978 ; Maroy et al., 2017), la posture d'accommodation a été appréhendée à travers une évolution marquée des pratiques professionnelles.
<b>3. Les dispositifs de soutien</b>		
a) Perception des pratiques collaboratives	5	Inscrite dans une logique d'échange, de soutien et de co-construction au service du pilotage (Beaumont et al., 2010 ; Prenger et al., 2020 ; Dupriez & Cattonar, 2018), la perception des pratiques collaboratives a été explorée à travers les effets perçus de la dynamique collective sur la mise en œuvre du CO.
b) Perception de l'accompagnement des CSA	5	En lien avec les tensions entre accompagnement, standardisation et adaptation aux besoins locaux (Draelants, 2007 ; Renard & Lothaire, 2022 ; Grosjean & Michiels, 2022), la perception du soutien des CSA a été évaluée à travers leur capacité perçue à outiller, guider et contextualiser la mise en œuvre du CO.
c) Perception des interventions du DCO	5	À la croisée des logiques de régulation et d'accompagnement (Biémar & Botty, 2023), la perception des rencontres avec le DCO a été évaluée à travers leur capacité perçue à clarifier les attentes institutionnelles, à soutenir l'analyse des indicateurs et à tenir compte des réalités locales.

## 5. Le pré-test

Avant sa diffusion, notre questionnaire a été soumis à un panel de dix enseignants issus du fondamental et du secondaire. Leurs retours ont permis d'affiner certains items et d'apporter des précisions concernant certains acronymes ou concepts. Ainsi, la fonction de « CSA » n'étant pas comprise par plusieurs

participants, une clarification a été apportée en précisant qu'il s'agissait de la nouvelle dénomination des conseillers pédagogiques. De même, pour le concept « d'encadrement différencié » qui a suscité à trois reprises des difficultés de compréhension, nous avons ajouté une brève explication dans l'énoncé de l'item concerné. Enfin, certaines formulations jugées ambiguës par les répondants ont été révisées afin d'améliorer la clarté du questionnaire. À l'issue de la phase de pré-test, notre outil de collecte des données a été réinitialisé afin d'assurer une mesure objective lors de sa diffusion à plus large échelle.

## 6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini la méthodologie qui guide notre recherche. Celle-ci poursuit l'objectif de comprendre comment les enseignants perçoivent la légitimité de la politique d'*accountability* en FWB, comment ils s'en emparent – ou s'en distancient – et dans quelle mesure les dispositifs de soutien institutionnel peuvent influencer leurs postures lors de la mise en œuvre des CO. Pour ce faire, nous avons opté pour une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de convenance composé d'enseignants du fondamental et du secondaire. La construction de notre outil de recueil de données repose sur les concepts développés dans notre cadre théorique. L'analyse des données recueillies poursuit une démarche statistique combinant des analyses descriptives, des tests non paramétriques, des analyses en composantes principales (ACP) et des régressions bivariées et multivariées. Les chapitres suivants présentent les résultats de ces analyses successives.

## Chapitre 4. Analyse descriptive des réponses enseignantes et influence des variables contextuelles

Après avoir posé les fondements méthodologiques de la recherche, ce quatrième chapitre marque une étape importante de notre étude, puisqu'il donne la parole aux enseignants qui ont pris le temps de répondre à notre questionnaire. Il s'agit de mettre au jour, au moyen des données récoltées, la manière dont la politique d'*accountability* est vécue et mise en œuvre sur le terrain. Notre analyse s'ouvre sur une lecture descriptive des résultats, avant d'examiner comment les perceptions des répondants peuvent varier selon les contextes dans lesquels ils exercent et évoluent.

### 1. Avant d'entrer dans les résultats

Les données récoltées à la suite de la passation du questionnaire auprès de notre échantillon sont synthétisées sous forme d'un tableau à double entrée individus/variables en format Excel. C'est grâce à l'analyse descriptive que nous allons, dans un premier temps, le rendre lisible, présenter et commenter les résultats. Il nous paraît important de rappeler que certains items ont été formulés de manière inversée et que leur orientation allait à l'encontre de celle des autres items. Nous avons procédé à un recodage afin que des scores élevés indiquent, dans tous les cas, une adhésion à la dimension évaluée. Ces items doivent donc être lus dans leur version transformée. Ils apparaissent en cases colorées dans les tableaux.

Par ailleurs, certaines conditions professionnelles ou institutionnelles pourraient accompagner des variations de perception. Nous avons choisi d'examiner cette piste afin de repérer les liens entre les variables « contextuelles », issues de la première partie de notre questionnaire (voir Tableau 3), et l'ensemble des dimensions étudiées, qu'il s'agisse de la légitimité perçue, des postures enseignantes ou de la perception des dispositifs de soutien.

Afin d'examiner l'existence de liens entre les scores moyens de ces différentes dimensions et les variables « contextuelles », nous avons vérifié la distribution des variables « dépendantes ». Dans tous les cas, les résultats obtenus indiquent un écart significatif à la loi normale (voir Annexe C) et des tests non paramétriques ont donc été mobilisés : le test de Mann-Whitney a été utilisé pour les comparaisons entre deux groupes, et le test de Kruskal-Wallis dans le cas de trois groupes ou plus.

Lorsque ce dernier révélait une différence significative, des comparaisons post hoc, avec correction de Bonferroni, ont été menées afin d'identifier les contrastes significatifs entre sous-groupes.

**Tableau 3 - Variables « contextuelles » explorées pour identifier les variations de perception des dimensions étudiées**

Variable contextuelle	Modalités
Âge	20-30 ans / 31-40 ans / 41-50 ans / > 51 ans
Ancienneté	< 5 ans / 5-9 ans / 10-19 ans / > 20 ans
Encadrement différencié	Oui / Non
Type d'enseignement	Ordinaire / Spécialisé
Participation à l'élaboration du PdP	Oui / Non
Connaissance du CO	Oui / Non
Tenue de l'évaluation intermédiaire (EVI)	Oui / Non / Ne sait pas
Processus de pilotage	Normal (processus de mise en œuvre du CO) / EDA / Suivi rapproché / Ne sait pas
Vague de contractualisation	Vague 1 / Vague 2 / Vague 3
Niveau d'enseignement	Fondamental / Secondaire

## 2. Comment les enseignants perçoivent-ils la légitimité de la politique de pilotage dans ses dimensions morale, cognitive et pragmatique ?

### 2.1 La légitimité morale

L'item ayant recueilli le plus fort assentiment est relatif à la valorisation institutionnelle du pilotage par la direction ( $M = 3,73$  ;  $\sigma = 1,09$ ), avec près de 7 enseignants sur 10 (68,7 %) exprimant clairement leur accord (modalités 4 et 5). Une majorité significative des enseignants (57,6 %) juge encore que le pilotage occupe une place importante dans leur établissement ( $M = 3,49$  ;  $\sigma = 1,12$ ). L'item « accorder peu d'importance au pilotage est mal perçu au sein de mon établissement » obtient des résultats plus mitigés, avec une moyenne proche de la neutralité ( $M = 2,96$  ;  $\sigma = 1,07$ ), ce qui montre une certaine diversité dans les perceptions. L'adhésion aux indicateurs chiffrés fournis par la FWB apparaît en revanche plus réservée : seuls 38 % les jugent importants ( $M = 3,00$  ;  $\sigma = 1,11$ ), tandis que 30,6 % manifestent explicitement leur désaccord.

**Tableau 4 – Moyennes et répartition des réponses en % aux items liés à la perception de la légitimité morale**

	N	Moyenne	Ecart-Type	1	2	3	4	5
<b>Perception de la légitimité morale</b>								
La direction de mon établissement valorise la politique de pilotage et y fait souvent référence.	262	3,73	1,09	3,8%	12,6%	14,9%	43,9%	24,8%
Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB sont des repères importants dans l'établissement.	262	3,00	1,11	13%	17,6%	31,3%	32,8%	5,3%
Dans mon établissement, la politique de pilotage occupe une place secondaire	262	3,49	1,12	3,8%	19,8%	18,7%	38,5%	19,1%
Accorder peu d'importance à la politique de pilotage est mal perçu au sein de mon établissement.	262	2,96	1,07	9,2%	24,0%	35,5%	24%	7,3%

## 2.2 La légitimité cognitive

Plus de la moitié des enseignants (52,7 %) affirment que les principes du pilotage s'inscrivent dans les pratiques ordinaires de leur établissement ( $M = 3,31$  ;  $\sigma = 1,11$ ). 50,8 % considèrent désormais le pilotage comme une réalité intégrée au fonctionnement global de leur établissement ( $M = 3,23$  ;  $\sigma = 1,19$ ). En revanche, la pertinence des indicateurs chiffrés comme des repères importants demeure largement contestée, avec seulement 25,1 % d'adhésion et 41,6 % en désaccord ( $M = 2,69$  ;  $\sigma = 1,04$ ).

**Tableau 5 – Moyennes et répartition des réponses en % aux items liés à la perception de la légitimité cognitive**

	N	Moyenne	Ecart-type	1	2	3	4	5
<b>Perception de la légitimité cognitive</b>								
La politique de pilotage est perçue comme un cadre artificiel sans lien avec le fonctionnement de mon établissement.	262	3.23	1,19	8,8%	22,5%	17,9%	38,2%	12,6%
Les principes du pilotage s'inscrivent de manière évidente dans les pratiques de l'établissement.	262	3,31	1,11	6,1%	21%	20,2%	41,6%	11,1%
La mise en œuvre de la politique de pilotage ne nécessite plus d'être justifiée, elle fait désormais partie du fonctionnement global de l'établissement.	262	3,09	1,12	6,9%	30,2%	17,6%	38,2%	7,3%
Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB sont perçus comme des repères essentiels pour les pratiques de l'établissement.	262	2,69	1,04	15,6%	26%	33,2%	24,0%	1,1%

### 2.3. La légitimité pragmatique

L'aspect le plus critiqué concerne la surcharge administrative perçue comme contraignante par rapport aux bénéfices obtenus : 68,7 % expriment leur désaccord avec l'idée que la politique produirait des améliorations tangibles ( $M = 2,14$  ;  $\sigma = 1,12$ ). Les effets concrets du pilotage sur le fonctionnement global des établissements sont ainsi jugés modestes ( $M = 3,03$  ;  $\sigma = 1,12$ ), tout comme les bénéfices directs pour les enseignants ou les élèves ( $M = 2,82$  ;  $\sigma = 1,16$ ).

**Tableau 6 – Moyennes et répartitions en % des réponses aux items liés à la perception de la légitimité pragmatique**

	N	Moyenne	Ecart-type	1	2	3	4	5
<b>Perception de la légitimité pragmatique</b>								
Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB permettent d'ajuster concrètement les pratiques de classe.	262	2,50	1,04	20,6%	28,6%	31,7%	18,3%	0,8%
Les actions mises en place dans le cadre du pilotage produisent des effets visibles sur le fonctionnement de l'établissement.	262	3,02	1,13	11,5%	22,1%	24,8%	35,9%	5,7%
La mise en œuvre de la politique de pilotage se traduit par des bénéfices concrets pour les enseignants et les élèves.	262	2,81	1,16	16%	25,6%	24,8%	28,6%	5%
Les exigences du pilotage alourdissent les tâches administratives sans apporter d'amélioration tangible.	262	2,14	1,12	35,9%	32,8%	15,3%	13,7%	2,3%

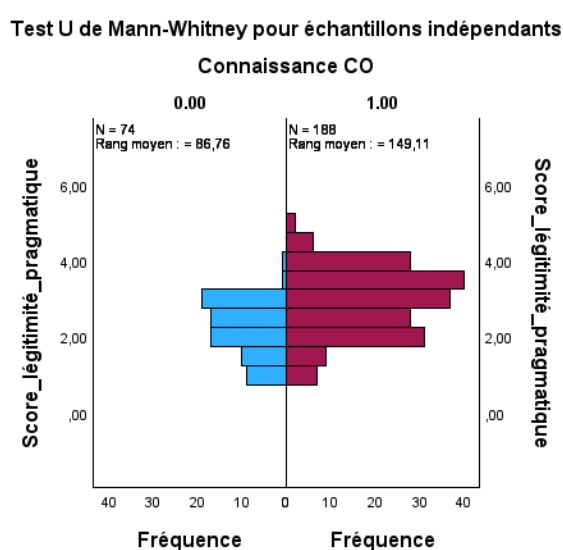
### 2.4. Influence des variables contextuelles sur la perception de la légitimité de la politique d'accountability

#### 2.4.1. La connaissance du CO : un facteur transversal significatif dans les trois types de légitimité

Parmi les variables contextuelles examinées, la connaissance du CO se révèle être un facteur transversal, associé significativement aux trois dimensions de la légitimité perçue. Les rangs moyens montrent que les enseignants ayant une bonne connaissance du CO obtiennent des scores plus élevés de légitimité morale (141,68 contre 105,64). Cette différence est significative ( $U = 8869,50$  ;  $Z = 3,48$  ;  $p < .001$ ) et est encore plus marquée en ce qui concerne la légitimité cognitive : les répondants qui le connaissent obtiennent des scores liés à ce type de légitimité plus élevés que ceux qui ne le connaissent pas. Le test de Mann-Whitney confirme cette différence

( $U = 10279,0$  ;  $Z = 6,042$  ;  $p < ,001$ ). Le rang moyen atteint 149,18 chez les premiers, contre 86,59 chez les seconds.

Enfin, pour la légitimité pragmatique, l'association s'avère robuste : les enseignants qui disent connaître le CO obtiennent des scores nettement plus élevés que les autres (149,11 contre 86,76). Cette différence, confirmée par une analyse de rangs significative ( $U = 10267$  ;  $Z = 6,019$  ;  $p < ,001$ ), se retrouve visuellement dans la distribution des réponses. Par ailleurs, l'ensemble des résultats significatifs se trouve dans l'Annexe D.



**Figure 2 - Lien entre connaissance du CO et la perception de la légitimité pragmatique**

#### *2.4.2 L'évaluation intermédiaire : une variable associée à la légitimité cognitive*

L'évaluation intermédiaire est liée à une variation significative des scores de légitimité cognitive ( $H(2) = 6,67$  ;  $p = .036$ ). Le rang moyen atteint 140,13 chez les enseignants l'ayant vécue, contre 112,88 chez ceux qui déclarent ne pas l'avoir connue. Les comparaisons post hoc montrent que seule cette paire présente un écart significatif ( $p = .034$ , après correction de Bonferroni), aucune différence n'étant observée avec le groupe « ne sait pas » (voir Annexe D, Figure 10).

## *2.5 Pour répondre de manière globale à la première question de recherche...*

*« Comment les enseignants perçoivent-ils la légitimité de la politique d'accountability en FWB à travers ses dimensions morale, cognitive et pragmatique, selon les contextes de pilotage dans lesquels ils évoluent ? »*

Les résultats font apparaître des différences de perception selon les dimensions de la légitimité. La légitimité morale ( $M = 3,30$ ) semble relativement affirmée et ce niveau d'adhésion semble montrer une acceptation naissante des finalités générales du pilotage, qui sont, selon une majorité des enseignants, valorisées par les directions d'établissement.

En ce qui concerne la légitimité cognitive ( $M = 3,08$ ), la moitié des enseignants considèrent que les principes de la politique d'*accountability* s'intègrent au fonctionnement ordinaire de leur école, sans que leur mise en œuvre nécessite encore une justification.

En revanche, la légitimité pragmatique ( $M = 2,62$ ) semble plus fragile : les répondants expriment des doutes quant aux effets concrets du pilotage sur les pratiques de classe. Autrement dit, même si la réforme peut être perçue comme légitime dans ses intentions ou dans son inscription institutionnelle, sa mise en œuvre et son efficacité sur le terrain restent largement questionnées.

Des écarts de perception sont observés selon deux variables contextuelles. La connaissance du CO est associée à des scores plus élevés dans les perceptions des trois dimensions de la légitimité. Ce lien statistiquement significatif suggère que la familiarité avec les dispositifs formels du pilotage renforce la reconnaissance de leur légitimité. L'évaluation intermédiaire, quant à elle, se trouve uniquement associée à la légitimité cognitive. Les enseignants l'ayant vécue lui attribuent en moyenne des scores plus élevés. Ces données mettent en évidence le lien entre le contexte, l'expérience vécue et la variété des perceptions des enseignants.



### 3. Quelles postures les enseignants adoptent-ils face à la politique d'*accountability* ?

#### 3.1 Le rejet

##### 3.1.1 Analyse descriptive de la posture de rejet

Parmi les quatre postures envisagées face à la mise en œuvre des outils d'*accountability*, celle du rejet se manifeste de manière contrastée dans les résultats. Globalement, les enseignants de notre échantillon expriment un rejet plutôt modéré des actions prescrites par le CO. Un seul item recueille une adhésion majoritaire : 55,7 % affirment ne pas appliquer les actions prévues lorsque celles-ci ne correspondent pas à leurs priorités pédagogiques ( $M = 3,34$  ;  $\sigma = 1,11$ ). À l'inverse, l'idée d'un refus systématique de mise en œuvre est plutôt écartée par les enseignants interrogés, puisque seulement 19,8 % adhèrent à l'affirmation « Je ne mets pas en œuvre les actions du CO, quand bien même elles me sont imposées » ( $M = 2,43$  ;  $\sigma = 1,11$ ).

Les résultats mettent en évidence une perception relativement modérée concernant l'éloignement des plans d'action par rapport aux réalités du terrain ( $M = 3,01$  ;  $\sigma = 1,17$ ), bien que 37,4 % s'accordent sur ce point. Le fait de ne pas mettre en œuvre les actions du CO car elles sont trop contraignantes reste aussi minoritaire, avec une moyenne de 2,66 ( $\sigma = 1,03$ ), et 23,3 % des répondants se disent être en accord sur cet aspect.

**Tableau 7 – Moyennes et répartition des réponses en % aux items liés à la posture de rejet**

	N	Moyenne	Ecart-type	1	2	3	4	5
<b>Rejet</b>								
Je ne mets pas en œuvre les actions du CO dans mes pratiques de classe, quand bien même elles me sont imposées.	262	2,43	1,11	22,5%	35,5%	22,1%	16,4%	3,4%
J'intègre pleinement les actions du CO dans ma pratique pédagogique.	262	2,74	1,08	8,8%	40,1%	26,7%	16,8%	7,6%
Je ne mets pas en œuvre les actions du plan de pilotage si elles ne correspondent pas à mes priorités pédagogiques.	262	3,34	1,11	8,4%	15,3%	20,6%	45,4%	10,3%
Je considère que les plans d'action du CO sont trop éloignés des réalités de terrain pour pouvoir les mettre en œuvre.	262	3,01	1,17	7,3%	33,6%	21,8%	25,2%	12,2%
Je ne mets pas en œuvre les actions du CO parce qu'elles sont trop contraignantes.	262	2,66	1,03	12,2%	35,9%	28,6%	20,2%	3,1%

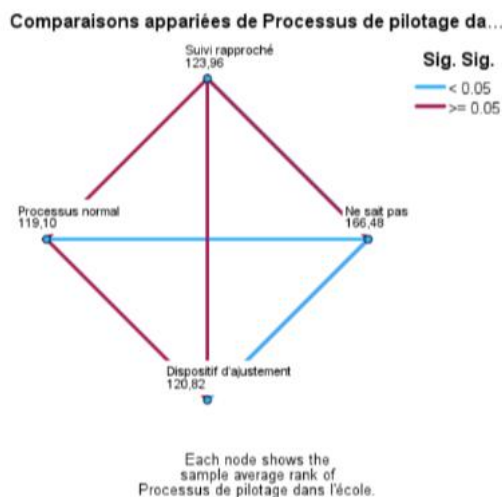
### *3.1.2 Influence des variables contextuelles sur la posture de rejet*

La posture de rejet présente plusieurs liens significatifs avec les variables contextuelles. Elle apparaît d'abord plus fréquente chez les enseignants qui ne connaissent pas le CO. Ceux-ci obtiennent un rang moyen de 182,49, contre 111,43 chez leurs collègues qui déclarent le connaître. Le test de Mann-Whitney confirme la significativité de cette différence ( $U = 3182,5$  ;  $Z = -6,852$  ;  $p < ,001$ ).

Une association similaire, bien que plus modérée, se dessine avec l'évaluation intermédiaire. Le test global de Kruskal-Wallis révèle une différence significative entre les groupes ( $H(2) = 6,324$  ;  $p = ,042$ ). Les comparaisons post hoc montrent un écart significatif entre les répondants incertains sur la tenue de l'EVI (« ne sait pas ») et ceux l'ayant effectivement vécue (différence de rangs = 41,90 ;  $p = ,038$  après correction), tandis qu'aucune différence significative n'apparaît entre les autres groupes.

Enfin, la variable relative au processus de pilotage en vigueur dans l'école distingue également les niveaux de rejet exprimés ( $H(3) = 18,611$  ;  $p < ,001$ ). Les répondants qui déclarent ne pas savoir dans quel type de processus leur établissement s'inscrit présentent un rejet nettement plus marqué que ceux engagés dans un

processus normal (différence = 47,38 ;  $p < ,001$ ) ou dans un dispositif d'ajustement (différence = 45,67 ;  $p = ,037$ ), comme le montre la Figure 3. C'est donc moins le type de dispositif que son opacité qui semble favoriser une posture de rejet.



**Figure 3 - Comparaisons post hoc des rangs moyens de la posture de rejet selon le processus de pilotage**

À travers ces analyses, il est possible de dresser « un profil type » de l'enseignant qui adopte une posture de rejet dans notre échantillon : il connaît généralement peu le CO, ignore souvent le type de processus mis en place dans son établissement, et ne sait pas si l'EVI a eu lieu.

## 3.2 Le découplage

### 3.2.1 Analyse descriptive de la posture de découplage

Les résultats relatifs à la posture de découplage montrent une proportion modérée de cette réponse chez les enseignants. Si les moyennes des cinq items se situent autour de la valeur neutre (entre 2,58 et 3,43), elles suggèrent une certaine ambivalence dans le positionnement des répondants. L'item « Certaines actions déclarées comme mises en place dans le plan de pilotage le sont uniquement pour correspondre aux attentes institutionnelles » recueille la moyenne la plus élevée ( $M = 3,43$  ;  $\sigma = 1,20$ ), avec 59,6 % des enseignants en accord. À l'inverse, l'item « Il m'arrive d'affirmer mettre en application certaines actions du CO sans pour autant les concrétiser dans mon enseignement » est davantage rejeté ( $M = 2,58$  ;  $\sigma = 1,11$  ; 53,5 % de désaccord).

Les autres items affichent des moyennes proches du point milieu : 2,83 pour « Je déclare appliquer certaines actions liées au plan de pilotage sans parvenir à les

intégrer dans mes pratiques pédagogiques », 2,99 pour le sentiment de décalage entre les actions et leur mise en œuvre, et 2,79 après recodage, pour la reconnaissance d'un alignement réel entre les actions et les pratiques.

**Tableau 8 – Moyennes et répartition des réponses en % aux items liés à la posture de découplage**

	N	Moyenne	Ecart-type	1	2	3	4	5
<b>Découplage</b>								
Je déclare appliquer certaines actions liées au plan de pilotage sans parvenir à les intégrer dans mes pratiques pédagogiques.	262	2,83	1,00	10,3%	28,2%	31,3%	29,0%	1,1%
Il m'arrive d'affirmer mettre en application certaines actions du CO sans pour autant les concrétiser dans mon enseignement.	262	2,58	1,11	17,6%	35,9%	21,4%	21,8%	3,4%
Il y a un décalage manifeste entre les actions officiellement mises en œuvre dans le CO et mes pratiques de classe.	262	2,99	1,13	9,5%	28,6%	21,8%	33,2%	6,9%
Certaines actions déclarées comme mises en place dans le plan de pilotage le sont uniquement pour correspondre aux attentes institutionnelles.	262	3,43	1,20	7,6%	19,1%	13,7%	42,0%	17,6%
Les stratégies et actions présentes dans le CO correspondent pleinement aux pratiques en cours dans l'établissement	262	2,79	1,02	8,8%	33,2%	34,0%	18,7%	5,3%

### *3.2.2 Influence des variables contextuelles sur la posture de découplage*

Seule la variable liée à la connaissance du CO présente une association significative avec la posture de découplage. Les enseignants qui déclarent le connaître obtiennent des scores plus faibles que ceux qui ne le connaissent pas. Cette différence s'avère significative ( $U = 3976,5$  ;  $Z = -5,415$  ;  $p < ,001$  ; Annexe D, Figure 13). La posture de découplage paraît donc faiblement structurée par les contextes d'implémentation. Seule la connaissance du CO semble réduire le recours à ce type de réponse.

### *3.3 L'assimilation*

#### *3.3.1 Analyse descriptive de la posture d'assimilation*

Les cinq items analysés obtiennent des moyennes supérieures à 3, ce qui semble témoigner d'un accord global parmi les répondants. Deux affirmations se distinguent particulièrement par leur moyenne élevée et un faible écart type qui indique des réponses plutôt homogènes parmi les répondants enseignants : « J'intègre les actions du CO à mes pratiques de classe en les adaptant selon mes convictions pédagogiques » (moyenne = 3,61 ;  $\sigma = 0,88$ ) et « Je prends en compte le plan de pilotage pour autant que mes pratiques restent fidèles à mes convictions pédagogiques » (moyenne = 3,61 ;  $\sigma = 0,91$ ). Dans ces deux cas, plus de deux tiers des enseignants expriment leur accord (respectivement 69,5 % et 68,4 % des réponses aux niveaux 4 et 5). En revanche, l'affirmation « La mise en œuvre du CO m'amène à modifier l'organisation de mes pratiques de classe, mais sans transformation majeure sur le fond » présente la moyenne la plus basse (3,17) ainsi qu'un écart type plus élevé (0,98). Cela montre une divergence plus importante parmi les enquêtés, avec une répartition des avis plus hétérogène (45,4 % expriment un accord). De même, l'affirmation « Il m'arrive d'adapter les actions du plan de pilotage pour qu'elles ne bouleversent pas ma façon d'enseigner » obtient une moyenne de 3,27 ( $\sigma = 0,99$ ) avec 52,3 % des enseignants en accord avec l'affirmation.

Enfin, l'item « Je n'ai pas le sentiment que les plans d'action du CO remettent en question mes convictions pédagogiques » obtient une moyenne intermédiaire de 3,43 ( $\sigma = 0,96$ ) avec une majorité de répondants (54,2 %) qui se montrent d'accord.

**Tableau 9 – Moyennes et répartition en % des réponses aux items liés à la posture d'assimilation**

	N	Moyenne	Ecart-type	1	2	3	4	5
<b>Assimilation</b>								
J'intègre les actions du CO à mes pratiques de classe en les adaptant selon mes convictions pédagogiques.	262	3,61	0,88	3,8%	8,0%	18,7%	62,6%	6,9%
Il m'arrive d'adapter les actions du plan de pilotage pour qu'elles ne bouleversent pas ma façon d'enseigner.	262	3,27	0,99	6,5%	16,4%	24,8%	48,5%	3,8%
La mise en œuvre du CO m'amène à modifier l'organisation de mes pratiques de classe, mais sans transformation majeure sur le fond.	262	3,17	0,98	5,0%	22,5%	27,1%	41,6%	3,8%
Je n'ai pas le sentiment que les plans d'action du CO remettent en question mes convictions pédagogiques.	262	3,43	0,96	1,9%	17,9%	26,0%	43,9%	10,3%
Je prends en compte le plan de pilotage pour autant que mes pratiques restent fidèles à mes convictions pédagogiques.	262	3,61	0,91	3,8%	8,8%	19,1%	59,2%	9,2%

### *3.3.2 Influence des variables contextuelles sur la posture d'assimilation*

L'assimilation présente plusieurs liens significatifs avec les variables contextuelles. Trois facteurs en particulier semblent associés à un niveau plus élevé d'adoption de cette posture.

Les enseignants qui ont participé à l'élaboration du plan de pilotage présentent un niveau d'assimilation plus élevé que ceux qui n'y ont pas pris part ( $U = 8227,5$  ;  $Z = 2,098$  ;  $p = ,036$ ). Le deuxième facteur est la connaissance du CO : les répondants qui affirment le connaître obtiennent également des scores plus élevés ( $U = 8228,5$  ;  $Z = 2,321$  ;  $p = ,020$ ).

Mais c'est le type de processus de pilotage déclaré par les répondants qui présente l'association la plus marquée. Le test de Kruskal-Wallis révèle une différence significative entre les groupes ( $H(3) = 15,594$  ;  $p = ,001$ ). Les comparaisons post hoc précisent cette tendance : les scores moyens sont nettement plus élevés dans les écoles qui s'inscrivent dans un dispositif d'ajustement ou de

suivi rapproché, comparés à celles qui fonctionnent selon un processus normal de mise en œuvre (respectivement  $p = ,033$  et  $p = ,038$ , après correction de Bonferroni). L'écart entre le processus « normal » et le groupe « ne sait pas » n'est pas significatif (Annexe D, Figure 17).

Se profile ainsi un type d'enseignant de notre échantillon susceptible d'adopter la posture l'assimilation : celui-ci a participé à l'élaboration du plan de pilotage, connaît les plans d'action du CO et évolue dans des processus de pilotage tels que le suivi rapproché ou le dispositif d'ajustement.

### *3.4 L'accommodation*

#### *3.4.1 Analyse descriptive de la posture d'accommodation*

La posture d'accommodation présente des scores moyens globalement faibles, avec des moyennes comprises entre 1,95 et 2,82. L'item affirmant que « le CO a profondément modifié mes convictions pédagogiques » obtient la moyenne la plus basse ( $M = 1,95$  ;  $\sigma = 0,92$ ), marquée par une forte concentration des réponses sur les modalités les plus faibles (36,3 % pour la modalité 1 et 40,8 % pour la modalité 2), ce qui traduit un rejet particulièrement marqué de cette affirmation par les enseignants. De façon similaire, la transformation significative des pratiques de classe recueille une moyenne basse ( $M = 2,20$  ;  $\sigma = 0,94$ ). Deux items affichent cependant des moyennes légèrement plus élevées : l'intégration d'approches pédagogiques innovantes inspirées du CO ( $M = 2,63$  ;  $\sigma = 1,15$ ) et la perception du CO comme un levier potentiel d'amélioration pédagogique ( $M = 2,82$  ;  $\sigma = 1,22$ ). Les écarts types de ces deux items, sont sensiblement plus importants et soulignent une plus grande hétérogénéité des réponses. Enfin, l'item relatif à l'adaptation des méthodes pédagogiques aux exigences du CO présente une position intermédiaire ( $M = 2,50$  ;  $\sigma = 0,99$ ).

**Tableau 10 - Moyennes et répartition en % des réponses aux items liés à la posture d'accommodation**

	N	Moyenne	Variance	1	2	3	4	5
<b>Accommodation</b>								
Le CO a profondément modifié mes convictions pédagogiques.	262	1,95	0,91	36,3%	40,8%	15,3%	7,3%	0,4%
J'ai adapté mes méthodes pédagogiques pour qu'elles s'alignent pleinement avec les exigences des plans d'action du CO.	262	2,50	0,99	16,4%	36,6%	29,0%	16,8%	1,1%
La mise en œuvre du plan de pilotage a entraîné une transformation significative de mes pratiques de classe.	262	2,20	0,94	23,3%	45,0%	20,6%	10,3%	0,8%
J'ai intégré des approches pédagogiques innovantes directement inspirées des plans d'action du CO.	262	2,63	1,14	20,2%	27,9%	22,1%	27,9%	1,9%
Je ne considère pas le CO comme un levier d'amélioration pédagogique.	262	2,82	1,22	16,0%	27,5%	22,9%	25,2%	8,4%

#### *3.4.2 Influence des variables contextuelles sur la posture d'accommodation*

Les résultats indiquent une association significative entre le score d'accommodation et plusieurs variables contextuelles. La connaissance du CO apparaît d'abord comme un facteur significatif : les enseignants déclarant le connaître obtiennent des scores sensiblement plus élevés que ceux qui n'en ont pas connaissance. Cette différence s'appuie sur une analyse de rangs dont le résultat atteint un niveau de signification élevé ( $U = 91326$  ;  $Z = 3.942$  ;  $p < .001$ ). Une dynamique similaire se retrouve du côté de l'élaboration du plan de pilotage. Les participants à cette élaboration présentent un score moyen supérieur à celui des enseignants n'ayant pas pris part au processus ( $U = 8342$  ;  $Z = 2.296$  ;  $p = .022$ ).

La variable liée à l'évaluation intermédiaire montre une différence significative entre les groupes au regard de la posture d'accommodation ( $H(2) = 7.58$  ;  $p = .023$ ). Les analyses post hoc nuancent ce constat : l'écart concerne principalement les enseignants ayant vécu l'évaluation intermédiaire et ceux qui ne l'ont pas connue ( $Z = 2.295$  ;  $p = .065$ , après correction de Bonferroni ; Annexe D, Figure 19). Malgré cette tendance, la comparaison ne franchit pas le seuil de significativité après ajustement, ce qui invite à interpréter le résultat avec prudence (Annexe D, Figure 20). La relation la plus marquée concerne le type de processus de



pilotage en vigueur dans l'établissement. Les résultats du test de Kruskal-Wallis révèlent une association significative entre cette variable et le score d'accommodation ( $H(3) = 19.75$  ;  $p < .001$ ). Les comparaisons appariées permettent de nuancer ce constat : seules les réponses issues du groupe « ne sait pas » s'écartent significativement des autres. Les enseignants n'étant pas en mesure d'identifier le dispositif en place déclarent des scores plus faibles que ceux rattachés à un processus « normal » ( $Z = 3.885$  ;  $p = .001$ , après correction de Bonferroni), à un dispositif de suivi rapproché ( $Z = 3.053$  ;  $p = .014$ , après correction de Bonferroni) ou à un dispositif d'ajustement ( $Z = 3.304$  ;  $p = .006$ , après correction de Bonferroni). Les écarts entre ces trois derniers groupes ne s'avèrent pas significatifs (Annexe D, Figure 21).

Ainsi, le profil d'enseignants qui adoptent une posture d'accommodation semble se dessiner autour d'individus qui ont participé à l'élaboration du plan de pilotage, sont informés du contenu du CO, et qui connaissent le processus de pilotage dans lequel est engagée leur école.

### *3.5. Pour répondre à la deuxième question de recherche...*

*« Quelles postures les enseignants adoptent-ils lorsqu'ils sont soumis à la politique d'accountability en FWB, en fonction des conditions locales de mises en œuvre du CO ? »*

Les résultats mettent en évidence qu'aucune des postures adoptées par les enseignants à l'égard de la politique d'*accountability* ne domine de manière univoque. Dans l'ensemble, le rejet ( $M = 2,84$ ) constitue une posture modérée. Les résultats ne révèlent pas une opposition frontale au CO, mais ils pourraient traduire une forme de réserve, conditionnée par les priorités pédagogiques locales. Peu d'enseignants rejettent explicitement les plans d'action ; en revanche, une majorité déclare ne pas les mettre en œuvre lorsqu'elles ne coïncident pas avec leurs propres orientations. Cette posture s'observe plus fréquemment chez les enseignants qui ne connaissent pas le CO, qui ne savent pas dans quel processus de pilotage s'inscrit leur école, ou qui ignorent si l'évaluation intermédiaire a été menée.

En ce qui concerne la posture de découplage ( $M = 2,92$ ), les moyennes obtenues pour les items concernés témoignent d'un positionnement ambivalent : la majorité des répondants reconnaissent certains ajustements de façade pour répondre aux attentes institutionnelles, tout en affirmant que les actions ne sont pas toujours

mises en œuvre dans leur intégralité. Cette posture semble peu liée aux variables contextuelles. Seule la connaissance du CO présente une association significative avec le score de découplage, laissant entrevoir qu'une certaine familiarité avec les outils du pilotage contribuerait à réduire l'écart entre les actions déclarées et les pratiques effectivement mises en œuvre.

À l'opposé, l'assimilation ( $M = 3,42$ ) se caractérise par un engagement mesuré mais affirmé envers les logiques du pilotage. Les scores moyens élevés sur plusieurs items indiquent que les enseignants adhèrent aux principes du CO, pour autant que ceux-ci puissent être ajustés à leurs convictions pédagogiques. Ce positionnement se retrouve plus fréquemment chez les enseignants ayant participé à l'élaboration du plan de pilotage, qui connaissent les plans d'action du CO, et qui connaissent le dispositif de pilotage présent dans leur établissement.

Enfin, l'accommodation présente le score moyen le plus faible ( $M = 2,42$ ). Peu d'enseignants déclarent que le CO a transformé en profondeur leurs pratiques ou leurs convictions pédagogiques. Les scores moyens faibles et les taux d'adhésion limités sur les items associés indiquent une faible perception du pilotage comme levier de changement. Toutefois, cette posture se renforce légèrement chez les enseignants ayant participé à l'élaboration du Plan de pilotage, qui ont une bonne connaissance du CO, et qui connaissent le processus de pilotage en vigueur dans leur établissement. Comme pour l'assimilation, l'identification claire du processus de pilotage dans l'école semble jouer un rôle facilitateur.

L'analyse met en lumière que les postures adoptées par les enseignants face à la politique d'*accountability* coexistent. Cette diversité de réponses s'articule autour de plusieurs facteurs contextuels : la participation à l'élaboration du plan de pilotage, la connaissance du CO et la capacité à situer l'établissement dans un processus de pilotage identifié. Plutôt qu'une réponse homogène, la politique d'*accountability* semble donner lieu à une diversité de positionnements.

#### 4. Dans quelle mesure les pratiques collaboratives présentes dans l'école permettent-elles de soutenir la mise en œuvre du CO ?

##### 4.1 Analyse descriptive de la perception des pratiques collaboratives

L'item concernant l'utilité des échanges entre collègues pour favoriser la mise en œuvre des plans d'action du CO recueille la moyenne la plus élevée ( $M = 3,44$  ;  $\sigma =$

1,13). Une majorité des enseignants (61,8 %) est en accord avec cette affirmation (modalités 4 et 5), tandis qu'une proportion plus restreinte (21,4 %) s'y oppose (modalités 1 et 2). L'idée que les pratiques collaboratives facilitent le partage d'idées alignées sur les objectifs du plan obtient des résultats similaires ( $M = 3,34$  ;  $\sigma = 1,15$ ), avec 57,6 % d'accord et 24 % de désaccord. En revanche, l'affirmation selon laquelle ces pratiques se seraient renforcées depuis la mise en œuvre du CO fait moins consensus ( $M = 3,13$  ;  $\sigma = 1,26$ ). Sur ce point, 48,8 % des enseignants constatent un renforcement, tandis que 33,9 % expriment des réserves. De même, la perception des pratiques collaboratives en tant que forme de soutien rencontre des avis partagés ( $M = 3,33$  ;  $\sigma = 1,18$ ), avec 51,2 % d'enseignants en faveur de cette idée contre 28,6 % exprimant une opposition. Enfin, la proposition selon laquelle les pratiques collaboratives facilitent l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques inspirées par le plan de pilotage reçoit un accueil plus réservé ( $M = 2,85$  ;  $\sigma = 1,12$ ). Ici, une plus grande proportion de répondants manifeste des réticences (38,2 % en désaccord, contre seulement 34,7 % en accord).

**Tableau 11 – Moyennes et répartition en % des réponses aux items liés à la perception des pratiques collaboratives**

	N	Moyenne	ET	1	2	3	4	5
<b>Les pratiques collaboratives en lien avec la mise en œuvre du CO</b>								
Les échanges avec mes collègues contribuent à améliorer la mise en œuvre des plans d'action du CO.	262	3,43	1,13	8,8%	12,6%	16,8%	49,6%	12,2%
Les pratiques collaboratives dans mon établissement se sont renforcées avec la mise en œuvre du CO.	262	3,12	1,26	14,1%	19,8%	17,2%	37,0%	11,8%
Les pratiques collaboratives organisées dans mon établissement permettent de partager des idées pour mieux répondre aux objectifs du plan de pilotage.	262	3,34	1,15	10,3%	13,7%	18,3%	47,3%	10,3%
Je ne perçois pas les pratiques collaboratives comme une source de soutien dans la mise en œuvre du CO.	262	3,33	1,18	6,5%	22,1%	20,2%	34,4%	16,8%
Les pratiques collaboratives me permettent d'explorer de nouvelles méthodes pédagogiques inspirées par le plan de pilotage	262	2,85	1,12	14,9%	23,3%	27,1%	31,3%	3,4%

#### *4.2 Influence des variables contextuelles sur la perception des pratiques collaboratives*

Trois variables contextuelles présentent un lien significatif avec la perception des pratiques collaboratives. Les enseignants qui déclarent connaître le CO obtiennent des scores plus élevés ( $U = 9965.5$  ;  $Z = 5.47$  ;  $p < .001$ ), tout comme ceux ayant participé à l'élaboration du plan de pilotage ( $U = 8342.0$  ;  $Z = 2.3$  ;  $p = .022$ ). Ces résultats laissent penser qu'un contact plus étroit avec les outils du pilotage, qu'il passe par l'information ou par une participation aux démarches de co-construction, s'accompagne d'une perception plus favorable de la collaboration entre enseignants. Par ailleurs, les répondants qui ne savent pas situer leur établissement dans un type de processus précis rapportent des scores inférieurs à ceux rattachés au processus « normal » de mise en œuvre ( $Z = 2.99$  ;  $p = .017$ , après correction de Bonferroni).

#### *4.3 Pour répondre à notre troisième question de recherche...*

*« Dans quelle mesure les pratiques collaboratives permettent-elles de soutenir la mise en œuvre du CO dans les établissements scolaires, selon le cadre de pilotage en place dans leur établissement ? »*

Les pratiques collaboratives sont perçues par une part importante d'enseignants comme un soutien utile à la mise en œuvre des plans d'action du CO. Cette reconnaissance reste toutefois sélective : si les échanges entre collègues sont majoritairement jugés porteurs, leur effet sur l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques apparaît plus incertain.

Cette perception favorable se révèle plus marquée chez les enseignants informés du contenu du CO ou associés aux démarches d'élaboration. À l'inverse, l'absence de repères institutionnels clairs, notamment en ce qui concerne le processus de pilotage en vigueur dans l'établissement, tend à fragiliser la perception des pratiques collaboratives.

### *5. Comment les enseignants perçoivent-ils l'accompagnement des CSA ?*

#### *5.1 Analyse descriptive de la perception de l'accompagnement des CSA*

Les résultats liés au soutien perçu de la part des CSA montrent une appréciation globalement réservée de la part des enseignants interrogés. Parmi les cinq affirmations proposées, seule l'adaptation des interventions du CSA aux besoins spécifiques des établissements dépasse légèrement le seuil moyen de 3 ( $M = 3,05$  ;  $\sigma = 1,11$ ), avec 38,6 % des répondants qui la perçoivent positivement (modalités 4 et 5), contre 27,8 % qui expriment un jugement défavorable (modalités 1 et 2). Les autres items présentent des résultats plus mitigés et une fréquence élevée des réponses intermédiaires. L'utilité perçue des outils fournis par le CSA pour la rédaction et la mise en œuvre du CO obtient une moyenne plus basse ( $M = 2,82$  ;  $\sigma = 1,06$ ), avec 36,2 % d'avis négatifs contre seulement 28,2 % positifs. L'aide apportée par le CSA pour comprendre et s'approprier les réformes liées au pilotage reçoit également une appréciation modérée ( $M = 2,87$  ;  $\sigma = 1,10$ ) : les avis négatifs représentent 33,6 %, contre 30,6 % d'avis positifs. Le soutien direct à l'intégration des actions du plan de pilotage dans les pratiques pédagogiques quotidiennes apparaît comme le point le plus négatif ( $M = 2,52$  ;  $\sigma = 1,07$ ). Près de la moitié des répondants (47,4 %) expriment un désaccord vis-à-vis de cet accompagnement,

tandis qu'à peine 18,3 % le jugent satisfaisant. Enfin, l'accompagnement proposé par le CSA dans l'interprétation des indicateurs chiffrés reçoit une évaluation modérée ( $M = 2,92$  ;  $\sigma = 1,13$ ), avec 31,7 % d'avis négatifs face à 31,7 % d'avis positifs.

**Tableau 12 – Moyennes et répartition des réponses en % aux items liés au soutien perçu des CSA**

	N	Moyenne	ET	1	2	3	4	5
<b>Soutien perçu des CSA</b>								
Les outils proposés par le CSA sont clairs et utiles pour la rédaction et la mise en œuvre du CO.	262	2,81	1,06	13,7%	22,5%	35,5%	24,8%	3,4%
Le CSA adapte ses interventions aux besoins spécifiques de mon établissement.	262	3,05	1,11	12,2%	15,6%	33,6%	31,7%	6,9%
L'accompagnement du CSA m'aide à comprendre et à m'approprier les réformes liées au pilotage.	262	2,87	1,10	14,5%	19,1%	35,9%	25,6%	5,0%
Le CSA m'aide à intégrer les actions du plan de pilotage dans mes pratiques pédagogiques.	262	2,51	1,07	21,4%	26,0%	34,4%	16,0%	2,3%
Le CSA accompagne mon équipe dans l'interprétation et l'analyse des indicateurs chiffrés fournis par la FWB	262	2,92	1,13	15,6%	14,5%	38,2%	25,6%	6,1%

## *5.2. Influence des variables contextuelles sur la perception de l'accompagnement des CSA dans la mise en œuvre des CO*

La connaissance du CO apparaît une nouvelle fois comme une variable explicative majeure. Les enseignants qui déclarent en avoir connaissance obtiennent des scores significativement plus élevés du soutien perçu du CSA ( $U = 9215.5$  ;  $Z = 4.111$  ;  $p < .001$  ; Annexe D, Figure 25).

## *5.3 Pour répondre à la quatrième question de recherche...*

*« Comment les enseignants perçoivent-ils l'accompagnement des CSA dans le cadre de la mise en œuvre des CO, selon le contexte de pilotage propre à leur établissement ? »*

Dans l'ensemble, les enseignants interrogés perçoivent l'accompagnement proposé par les CSA de manière relativement réservée. La majorité évoque un soutien modéré, tandis que les perceptions franchement positives ou négatives demeurent moins fréquentes.

L'analyse détaillée des items montre que l'intervention des CSA est perçue plus favorablement lorsqu'elle prend en compte les spécificités locales des établissements. À l'inverse, le soutien pédagogique direct ou l'aide à la traduction des plans d'action dans les pratiques quotidiennes recueillent des évaluations plus critiques. La fonction d'accompagnement apparaît donc plus efficace lorsqu'elle s'ajuste aux réalités institutionnelles, mais reste peu investie dans la transformation concrète des pratiques.

Les enseignants informés du contenu du CO évaluent plus positivement le soutien perçu des CSA, ce qui suggère que la perception de l'accompagnement pourrait dépendre en partie du degré de familiarité avec les objectifs spécifiques de l'établissement.

## 6. Comment les enseignants perçoivent-ils les interventions du DCO ?

### *6.1 Analyse descriptive de la perception des interventions du DCO*

Les données montrent une réception généralement positive, bien que mesurée. L'item relatif à la clarté des attentes institutionnelles obtient la moyenne la plus élevée ( $M = 3,36$  ;  $\sigma = 1,03$ ). Plus de la moitié des répondants (53,1 %) partagent un avis favorable sur cette question (modalités 4 et 5), contre seulement 17,9 % d'avis défavorables (modalités 1 et 2). La prise en compte des spécificités locales par le DCO est perçue de façon relativement positive ( $M = 3,20$  ;  $\sigma = 1,12$ ), avec 42,4 % des enseignants exprimant un avis favorable, tandis que 22,5 % manifestent une position critique.

Concernant l'apport réflexif des évaluations du DCO pour ajuster les plans d'action, la moyenne s'établit à 3,18 ( $\sigma = 1,03$ ), avec 42,4 % de réponses positives contre 22,5 % de réponses négatives. Le soutien apporté par le DCO pour l'interprétation et l'analyse des indicateurs chiffrés reçoit pratiquement la même appréciation ( $M = 3,11$  ;  $\sigma = 0,98$ ). Bien que 36,7 % des répondants se montrent satisfaits, près de 23 % indiquent un manque de soutien sur ce point. Enfin, les rencontres avec le DCO semblent effectivement centrées sur les indicateurs chiffrés fournis par la FWB ( $M = 3,08$  ;  $\sigma = 1,00$ ), avec 34,7 % des enseignants confirmant nettement cette focalisation, contre 25,2 % qui nuancent ou réfutent cette idée.

**Tableau 13 – Moyennes et répartition des réponses en % aux items liés à la perception des rencontres avec le DCO**

	N	Moyenne	ET	1	2	3	4	5
<b>Perception des rencontres avec le DCO</b>								
Le DCO explique clairement les attentes institutionnelles liées à la mise en œuvre du CO.	262	3,35	1,03	7,6%	10,3%	29,0%	44,7%	8,4%
Les rencontres avec le DCO se focalisent sur les indicateurs chiffrés fournis par la FWB.	262	3,08	1,00	7,6%	17,6%	40,1%	28,6%	6,1%
Le DCO soutient mon équipe dans l'interprétation et l'analyse des indicateurs chiffrés fournis par la FWB.	262	3,11	0,98	7,6%	15,3%	40,5%	31,7%	5,0%
Les évaluations du DCO apportent des éclairages permettant une approche réflexive et un ajustement des plans d'action du CO.	262	3,18	1,02	8,0%	14,5%	35,1%	35,9%	6,5%
Le DCO tient suffisamment compte des spécificités locales de mon établissement dans ses interventions	262	3,20	1,12	10,7%	11,8%	35,1%	31,3%	11,1%

## 6.2 Influence des variables contextuelles sur la perception des interventions du DCO

La perception des interventions des DCO varie de manière significative selon plusieurs variables contextuelles. Les enseignants qui ont une connaissance déclarée du CO attribuent des scores plus élevés à la perception des rencontres avec le DCO ( $U = 8857.0$  ;  $Z = 3.47$   $p < .001$ ). Une différence similaire apparaît entre les répondants qui ont participé à l'élaboration du plan de pilotage et ceux qui n'y ont pas pris part ( $U = 8380.5$  ;  $Z = 2.38$  ;  $p = .018$ ). Le niveau d'enseignement introduit également une variation : les enseignants du fondamental rapportent une perception plus positive que ceux du secondaire ( $U = 6739.5$  ;  $Z = -2.97$  ;  $p = .003$  ; Annexe D, Figure 26). Enfin, l'expérience de l'évaluation intermédiaire semble associée à une perception plus favorable des rencontres ( $H(2) = 8.26$  ;  $p = .016$ ). Toutefois, les comparaisons post hoc ne confirment pas cette différence au seuil conventionnel. La comparaison opposant les enseignants n'ayant pas vécu l'EVI à ceux qui l'ont connue s'approche du seuil de significativité ( $Z = -2.161$  ;  $p$  ajustée = .092), ce qui invite à interpréter cette tendance avec prudence (Annexe D, Figure 29).



### *6.3 Pour répondre à notre cinquième question de recherche...*

*« Comment les enseignants perçoivent-ils les interventions du DCO dans le cadre de la mise en œuvre des CO, selon les configurations locales du pilotage ? »*

Les retours recueillis au sujet des rencontres avec le DCO font apparaître des appréciations contrastées, le plus souvent situées autour d'une satisfaction modérée. Son rôle de clarification des attentes institutionnelles semble particulièrement reconnu, tandis que le soutien à l'analyse des indicateurs et la place accordée aux données chiffrées suscitent davantage d'hésitations.

Certaines variables contextuelles influencent significativement ces perceptions. Une connaissance déclarée du CO, la participation à l'élaboration du Plan de pilotage s'accompagnent de scores plus élevés pour la perception des interventions du DCO. Les enseignants du fondamental se montrent également plus positifs que leurs collègues du secondaire.

## **7. Conclusion**

Les analyses présentées dans ce chapitre permettent de mieux cerner les perceptions et la diversité des réponses enseignantes face à la mise en œuvre de la politique de pilotage. Elles mettent en évidence des tendances contrastées qui témoignent d'une réception hétérogène de la réforme selon les situations et les expériences. L'analyse peut désormais se poursuivre en examinant les relations entre ces différentes dimensions. Le chapitre suivant mobilise une analyse factorielle afin d'identifier les principaux axes autour desquels s'organisent les réponses des enseignants, en vue de mieux comprendre les logiques à l'œuvre dans les perceptions, les soutiens évoqués et les postures adoptées face à la politique de pilotage.

## Chapitre 5. Analyse en composantes principales et fiabilité de cohérence interne

Le chapitre précédent a permis de mettre en évidence certaines variations dans la manière dont les enseignants perçoivent et s'approprient la politique de pilotage, notamment en fonction de leurs caractéristiques individuelles et contextuelles. Le présent chapitre s'attache à vérifier la structuration empirique des dimensions mesurées à l'aide du questionnaire, ainsi que la cohérence interne des échelles mobilisées. Pour cela, nous avons examiné séparément chaque groupe d'items, afin de vérifier s'ils renvoient bien à une même dimension et peuvent être mobilisés sous forme d'échelle. Il s'agit aussi de repérer, le cas échéant, les ajustements à apporter aux regroupements d'items, afin de s'assurer de leur pertinence en vue des analyses à venir.

### 1. Avant d'entrer dans les analyses

Selon Berger (2021), l'idée centrale de l'analyse en composantes principales (ACP) est de réduire la dimensionnalité d'un ensemble de données comprenant un grand nombre de variables intercorrélées, tout en conservant autant que possible la variation présente dans l'ensemble de données. Nous allons donc transformer les données en un nouvel ensemble de variables, les composantes principales, statistiquement indépendantes les unes des autres. Cette absence de corrélation garantit que chaque composante résume une part distincte de la variance totale des données, sans chevauchement avec les autres.

Plusieurs experts (Yong & Pearce, 2013 ; Costello & Osborne, 2005) recommandent un minimum de trois items avec une saturation factorielle d'au moins 0,4 afin d'assurer la validité et la fiabilité des nouveaux facteurs. C'est sur cette base que nous prenons nos décisions concernant la sélection des items, en veillant à conserver uniquement ceux qui contribuent de manière cohérente à la structure factorielle et garantissent une mesure fiable des dimensions explorées. La fiabilité interne est ensuite évaluée avec le coefficient  $\alpha$  de Cronbach. Il est complété par une corrélation moyenne inter-items comme le suggèrent Clark et Watson (1995) qui considèrent que celle-ci est plus pertinente que le coefficient  $\alpha$  seul. Enfin, pour

ancrer l'interprétation des dimensions retenues dans une logique factorielle rigoureuse, le choix a été fait de mobiliser les scores factoriels extraits de l'ACP.

## 2. La légitimation de la politique d'*accountability*

Nous avons réalisé une ACP sur les douze items destinés à mesurer la perception de la légitimité de la politique de pilotage au sein de l'établissement. La qualité de l'échantillon a été validée par un indice KMO de 0.867 et par un test de sphéricité de Bartlett dont la significativité ( $p < 0.001$ ) justifie l'utilisation de cette méthode. Une rotation Oblimin a ensuite été appliquée, ce qui a permis d'extraire trois composantes principales, expliquant ensemble 66,03 % de la variance totale (44,65 %, 11,97 % et 9,4 % respectivement).

La première composante contient six items (Tableau 13). La fiabilité de celle-ci a été examinée en évaluant l'homogénéité de ces six items à l'aide de l'alpha de Cronbach, qui est de 0.873. Ce coefficient indique que les items mesurent de façon cohérente le même construit, conformément aux recommandations de Tavakol et Dennick (2011), pour qui une valeur supérieure à 0.80 témoigne d'une excellente consistance interne. Nous avons également calculé la corrélation moyenne inter-items et obtenu une moyenne de 0.534. L'ensemble des indices de fiabilité justifie l'utilisation de ce facteur pour mesurer le construit étudié que nous nommons « *Légitimité cognitivo-pragmatique* ».

La seconde composante reprend les items repris dans la deuxième colonne du tableau. L'alpha de Cronbach obtenu, égal à 0.701 indique une cohérence interne acceptable, puisque cette valeur dépasse le seuil conventionnel de 0.70. La corrélation moyenne inter-items est de 0.437 et se trouve donc dans l'intervalle recommandé par Berger (2021) qui se situe entre 0.15 et 0.50. L'item « Accorder peu d'importance à la politique de pilotage est mal perçu au sein de l'établissement » contribue un peu moins à la cohérence interne, mais le supprimer n'améliorerait pas un gain élevé de l' $\alpha$  (0.746) et nous choisissons donc de le conserver. Nous nommons cette composante : « *Légitimité morale* »

Dans la troisième composante, figurent les items de la troisième colonne du tableau et sont exclusivement liés à la perception des indicateurs chiffrés. L' $\alpha$  de 0.820 indique une excellente cohérence interne du facteur. La corrélation moyenne inter-items est de 0.605 qui reflète une convergence des items, bien que se trouvant

au-dessus du seuil de 0.5. Ces résultats confirment ainsi la validité de cette composante que nous nommons « *Inutilité perçue des indicateurs chiffrés* ».

Si trois composantes sont donc identifiées grâce à l'ACP, elles ne correspondent pas tout à fait aux différents types de légitimité identifiées dans notre cadre théorique. Les légitimité cognitive et pragmatique sont fusionnées tandis que la légitimité morale constitue bien une composante à elle seule. Enfin, une autre composante apparaît, liée aux indicateurs chiffrés que les écoles reçoivent de la FWB, élément clé de sa politique d'*accountability*. Nous choisissons de garder ces trois composantes, plus proches de la réalité vécue par les enseignants de notre échantillon.

**Tableau 14 - Matrice des charges factorielles issues de ACP des items relatifs à la légitimité perçue de la politique de pilotage.**

**Matrice de forme<sup>a</sup>**

	Composante		
	1	2	3
La mise en œuvre de la politique de pilotage se traduit par des bénéfices concrets pour les enseignants et les élèves.	,876	-,171	-,087
Les actions mises en place dans le cadre du pilotage produisent des effets visibles sur le fonctionnement de l'établissement.	,821	,012	-,032
La politique de pilotage est perçue comme un cadre artificiel sans lien avec le fonctionnement de mon établissement.	,732	,189	,047
Les principes du pilotage s'inscrivent de manière évidente dans les pratiques de l'établissement.	,726	,253	,026
La mise en œuvre de la politique de pilotage ne nécessite plus d'être justifiée, elle fait désormais partie du fonctionnement normal de l'établissement.	,704	,082	-,016
Les exigences du pilotage alourdissent les tâches administratives sans apporter d'amélioration tangible.	,660	-,107	-,091
Dans mon établissement, la politique de pilotage occupe une place secondaire.	,115	,752	-,076
La direction de mon établissement valorise la politique de pilotage et y fait souvent référence.	,244	,743	,062
Accorder peu d'importance à la politique de pilotage est mal perçu au sein de mon établissement.	-,131	,691	-,149
Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB sont des repères importants dans l'établissement.	-,085	,143	-,841
Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB sont perçus comme des repères essentiels pour les pratiques de l'établissement.	,056	,091	-,830
Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB permettent d'ajuster concrètement les pratiques de classe.	,160	-,119	-,792

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 7 itérations.

### 3. Les postures adoptées par les enseignants face à la mise en œuvre des contrats d'objectifs.

Une première analyse factorielle, basée sur l'extraction de composantes et une rotation Oblimin, n'a pas permis d'identifier des composantes correspondant aux quatre postures adoptées par les enseignants dans la mise en œuvre des plans d'action. En effet, l'analyse a fait émerger quatre composantes, dont la première

regroupe quatre des items associés à la posture de rejet ainsi que quatre items relevant de la posture de découplage. Afin de mieux respecter la structure conceptuelle de notre cadre théorique et de répondre à notre question de recherche centrée sur ces postures, nous avons opté pour la réalisation d'une seconde analyse en composantes principales, menée séparément pour chacun des positionnements.

### 3.1 Le rejet

L'ACP réalisée sur les cinq items met en évidence une seule composante principale expliquant 60,38 % de la variance totale. L'indice KMO atteint 0.822, tandis que le test de sphéricité de Bartlett est significatif ( $p < 0,001$ ), ce qui permet de confirmer la pertinence de l'analyse factorielle. Les charges factorielles des items varient entre 0.722 et 0.808 indiquant une forte contribution des variables à cette unique dimension.

**Tableau 15 - Matrice des charges factorielles issues de ACP des items relatifs à la posture de rejet**

**Matrice des composantes<sup>a</sup>**

	Composante 1
Je considère que les plans d'action du CO sont trop éloignés des réalités du terrain pour pouvoir les mettre en œuvre.	,808
Je ne mets pas en œuvre les actions du CO parce qu'elles sont trop contraignantes.	,807
J'intègre pleinement les actions du CO dans ma pratique pédagogique.	,802
Je ne mets pas en œuvre les actions du plan de pilotage si elles ne correspondent pas à mes priorités pédagogiques.	,741
Je ne mets pas en œuvre les actions du CO dans mes pratiques de classe, quand bien même elles me sont imposées.	,722

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

L' $\alpha$  atteint une valeur de 0.834, ce qui indique une bonne cohérence interne des items selon Berger (2021). La matrice de corrélation inter-items montre des associations modérées à fortes, avec une moyenne de 0.503. Par ailleurs, l'analyse de l' $\alpha$  en cas de suppression d'item révèle que la suppression de l'un d'eux n'améliorerait pas significativement la cohérence interne de l'échelle. Nous maintenons donc les 5 items dans l'analyse. Ces résultats confirment la fiabilité de cette échelle pour évaluer la composante « *Rejet* ».

### 3.2 Le découplage

L'indice KMO (0.775) et le test de Bartlett ( $p < 0.001$ ) sur les 5 items indiquent une adéquation satisfaisante des données à une ACP. Une unique composante a été extraite et explique 54,6 % de la variance totale. Les saturations

des items sur ce facteur varient entre 0.656 et 0.820, ce qui traduit une bonne contribution des variables à la dimension mesurée.

**Tableau 16 – Matrice des charges factorielles issues de ACP des items relatifs à la posture de découplage**

**Matrice des composantes<sup>a</sup>**

	Composante 1
Certaines actions déclarées comme mises en place dans le plan de pilotage le sont uniquement pour correspondre aux attentes institutionnelles.	,820
Il y a un décalage manifeste entre les actions officiellement mises en œuvre dans le CO et mes pratiques de classe.	,813
Il m'arrive d'affirmer mettre en application certaines actions du CO sans pour autant les concrétiser dans mon enseignement.	,715
Je déclare appliquer certaines actions liées au plan de pilotage sans parvenir à les intégrer dans mes pratiques pédagogiques.	,673
Les stratégies et actions présentes dans le CO correspondent pleinement aux pratiques en cours dans l'établissement.	,656

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

L'alpha de Cronbach est de 0.791, ce qui indique une bonne cohérence interne de l'échelle (Berger, 2021). La moyenne des corrélations inter-items est de 0.43. Tout comme pour la posture de rejet, l'analyse de l' $\alpha$  en cas de suppression d'item montre que la suppression de l'un d'eux n'améliorerait pas significativement la cohérence interne de l'échelle. Nous maintenons donc les 5 items dans l'analyse. Nous appelons cette composante « *Découplage* ».

### 3.3 L'assimilation

L'analyse factorielle initiale a fait émerger deux composantes (KMO = 0.72 ; Bartlett =  $p < 0.001$ ) dont l'une ne comprenait qu'un seul item. Conformément aux recommandations méthodologiques, cette configuration ne permet pas d'envisager la construction d'un facteur fiable. L'item « *Je n'ai pas le sentiment que les plans d'action du CO remettent en question mes convictions pédagogiques* » présente néanmoins une saturation très élevée (0.954), ce qui montre qu'il mesure un aspect clairement différent. Nous avons donc choisi de ne pas l'intégrer à l'échelle d'assimilation, mais de le conserver comme item isolé. Il pourra, le cas échéant, faire l'objet d'analyses complémentaires.

Une seconde ACP a été réalisée sans cet item et montre une structure à une seule composante qui explique 53,23 % de la variance. Les charges factorielles élevées de 0.711 à 0.756 indiquent que ces variables mesurent une même dimension.

**Tableau 17 - Matrice des charges factorielles issues de ACP des items relatifs à la posture d'assimilation.**

**Matrice des composantes<sup>a</sup>**

	Composante 1
J'intègre les actions du CO à mes pratiques de classe en les adaptant selon mes convictions pédagogiques.	,756
Je prends en compte le plan de pilotage pour autant que mes pratiques restent fidèles à mes convictions pédagogiques.	,728
Il m'arrive d'adapter les actions du plan de pilotage pour qu'elles ne bouleversent pas ma façon d'enseigner.	,722
La mise en oeuvre du CO m'amène à modifier l'organisation de mes pratiques de classe, mais sans transformation majeure sur le fond.	,711

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

L'analyse de la fiabilité montre un  $\alpha$  de 0.705, et une moyenne de corrélation inter-items de 0.376. Ces résultats nous permettent de considérer ce facteur comme suffisamment fiable. Nous nommons cette composante « *Assimilation* ».

### 3.4 L'accommodation

L'ACP menée sur ce facteur indique une structure unidimensionnelle, avec une seule composante extraite expliquant 60,16 % de la variance totale. L'indice KMO (0.828) et le test de sphéricité de Bartlett ( $p < 0.001$ ), confirment la pertinence de l'analyse factorielle. La matrice des composantes montre que l'ensemble des items contribue à cette dimension avec des charges factorielles allant de 0.628 à 0.856, ce qui traduit une bonne cohérence interne. L'absence de rotation s'explique par l'extraction d'une seule composante.

**Tableau 18 - Matrice des charges factorielles issues de l'analyse en composantes principales des items relatifs à la posture d'accommodation.**

**Matrice des composantes<sup>a</sup>**

	Composante 1
La mise en oeuvre du plan de pilotage a entraîné une transformation significative de mes pratiques de classes.	,856
J'ai adapté mes méthodes pédagogiques pour qu'elles s'alignent pleinement avec les exigences des plans d'action du CO.	,847
J'ai intégré des approches pédagogiques innovantes directement inspirées des plans d'action du CO.	,772
Le CO a profondément modifié mes convictions pédagogiques.	,753
Je ne considère pas le CO comme un levier d'amélioration pédagogique.	,628

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

Le coefficient alpha de Cronbach de 0.821 indique une bonne cohérence interne entre les items. La corrélation moyenne inter-item a une moyenne de 0.495.

La suppression de l'un des items n'améliore pas significativement l' $\alpha$ , ce qui justifie leur maintien dans l'échelle. Ces résultats attestent de la fiabilité de la mesure et confirment la pertinence du regroupement des items au sein d'une même composante que nous appelons « *Accommodation* ».

#### 4. Les pratiques collaboratives

Cette ACP a permis d'évaluer la structure des relations entre les cinq variables étudiées. L'indice KMO de 0.828 indique une adéquation satisfaisante des données pour une analyse factorielle. Le test de sphéricité de Bartlett est significatif ( $p < 0.001$ ), ce qui confirme que les corrélations entre les variables sont suffisamment élevées pour justifier l'extraction de facteurs. L'extraction indique une seule composante expliquant 63 % de la variance totale, ce qui suggère une forte cohérence entre les items. Les coefficients de saturation varient de 0.724 à 0.880. Aucune rotation n'a été effectuée, car une seule composante a été extraite.

**Tableau 19 - Matrice des charges factorielles issues de ACP des items relatifs à la perception des pratiques collaboratives**

<b>Matrice des composantes<sup>a</sup></b>	
	Composante 1
Les pratiques collaboratives organisées dans mon établissement permettent de partager des idées pour mieux répondre aux objectifs du plan de pilotage.	,880
Les échanges avec mes collègues contribuent à améliorer la mise en œuvre des plans d'action du CO.	,817
Les pratiques collaboratives dans mon établissement se sont renforcées avec la mise en œuvre du CO.	,775
Je ne perçois pas les pratiques collaboratives comme une source de soutien dans la mise en œuvre du CO.	,766
Les pratiques collaboratives me permettent d'explorer de nouvelles méthodes pédagogiques inspirées par le plan de pilotage.	,724

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 1 composantes extraites.

L'analyse de fiabilité du facteur montre une cohérence interne satisfaisante, avec un  $\alpha$  de 0.851. La corrélation moyenne inter-items atteint 0.535, ce qui indique une bonne homogénéité entre les items sans redondance excessive. Aucun item ne compromet la fiabilité de l'échelle, comme le confirment les statistiques de suppression des items. L'ensemble des résultats valide l'échelle suivante : « *Pratiques collaboratives* ».



## 5. Les relations avec les corps intermédiaires

L'analyse factorielle menée sur les dix items relatifs aux formes de soutien perçues dans la mise en œuvre des outils d'*accountability* permet d'identifier une structure en trois composantes distinctes ( $KMO = 853$  ; Bartlett  $p < .001$ ).

Sur le plan empirique, les deux premières composantes s'imposent largement. La première regroupe cinq items, avec des saturations comprises entre .808 et .930 dans la matrice de forme. Elle représente à elle seule 45,10 % de la variance totale, il s'agit du « *Soutien perçu des CSA* ». La seconde en rassemble quatre, dont les charges varient de .744 à .905, et explique 20,32 % de la variance, « *Perception des rencontres avec le DCO* ». Le coefficient de corrélation entre ces deux axes est modéré ( $r = .322$ ), ce qui suggère une certaine affinité conceptuelle sans pour autant remettre en cause leur autonomie.

La troisième composante, quant à elle, ne retient qu'un seul item, avec une saturation très marquée (.958) : « *Les rencontres avec le DCO se focalisent sur les indicateurs chiffrés fournis par la FWB* ». Bien que cette configuration ne permette pas d'agrégation en tant que dimension proprement dite, l'isolement de cet item dans la structure, ainsi que sa décorrélation des deux autres composantes ( $r < .08$ ), nous incitent à choisir son maintien dans l'analyse, en tant qu'indicateur ponctuel d'une perception différenciée du rôle du DCO. La convergence rapide du modèle (quatre itérations) confirme par ailleurs la stabilité de la solution retenue.

**Tableau 20 - Matrice des charges factorielles issues de l'ACP des items relatifs à la perception des dispositifs de soutien**

**Matrice de forme<sup>a</sup>**

	Composante		
	1	2	3
L'accompagnement du CSA m'aide à comprendre et à m'approprier les réformes liées au pilotage.	,930	-,034	-,026
Le CSA adapte ses interventions aux besoins spécifiques de mon établissement.	,876	,013	-,046
Les outils proposés par le CSA sont clairs et utiles pour la rédaction et la mise en œuvre du CO.	,861	-,006	-,009
Le CSA m'aide à intégrer les actions du plan de pilotage dans mes pratiques pédagogiques quotidiennes.	,847	-,042	,033
Le CSA accompagne mon équipe dans l'interprétation et l'analyse des indicateurs chiffrés fournis par la FWB.	,808	,081	,041
Les évaluations du DCO apportent des éclairages permettant une approche réflexive et un ajustement des plans d'action du CO.	-,040	,905	-,122
Le DCO soutient mon équipe dans l'interprétation et l'analyse des indicateurs chiffrés fournis par la FWB.	-,041	,828	,260
Le DCO tient suffisamment compte des spécificités locales de mon établissement dans ses interventions.	,058	,793	-,358
Le DCO explique clairement les attentes institutionnelles liées à la mise en œuvre du CO.	,138	,744	,151
Les rencontres avec le DCO se focalisent sur les indicateurs chiffrés fournis par la FWB.	-,016	,021	,958

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Oblimin avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 4 itérations.

L'évaluation de la cohérence interne des deux dimensions permet de confirmer la fiabilité des échelles construites. Pour le soutien perçu du CSA, l'alpha de Cronbach atteint .916. Cette valeur élevée nous invite toutefois à rester prudentes, dans la mesure où elle peut signaler une certaine redondance entre les items. La corrélation moyenne inter-items, relativement forte (.687), va dans le même sens. Aucun des cinq items ne semble toutefois nuire à l'équilibre de l'échelle : leur retrait ne ferait que très légèrement varier l'indice de fiabilité, qui reste supérieur à .88 dans tous les cas. En ce qui concerne la perception des rencontres avec le DCO, la fiabilité obtenue est bonne également ( $\alpha = .846$  ;  $r = .581$ ). Là encore, la suppression d'un item ne permettrait pas d'amélioration significative. Ces éléments permettent de considérer les deux scores comme des indicateurs cohérents et suffisamment solides pour être mobilisés dans les analyses qui suivent.

## 6. Conclusion

Ce chapitre était consacré à l'analyse des regroupements d'items issus du questionnaire, dans le but de mieux comprendre la manière dont ils s'articulent entre eux. Il s'agissait, plus concrètement, de s'assurer que les différentes dimensions construites reposent sur des ensembles cohérents, à la fois sur le plan conceptuel et statistique. Certains ajustements ont été apportés lorsque la structure initiale ne permettait pas de garantir une lecture suffisamment claire ou fiable. Les scores factoriels obtenus à l'issue de ce travail serviront de points d'appui pour la suite de l'analyse. Ils permettent d'engager, dans le chapitre suivant, une réflexion sur les facteurs qui contribuent à façonner les postures des enseignants face à la mise en œuvre des CO.

## Chapitre 6. Les postures enseignantes face au pilotage : apports des régressions simples et multiples

Ce chapitre a pour objectif de répondre à notre sixième question de recherche :

*Quelles sont les variables qui permettent de prédire les postures adoptées par les enseignants lorsqu'ils sont soumis à la politique d'accountability en FWB ?*

Cette question nous a amenées à poser l'hypothèse suivante :

*Les postures des enseignants sont influencées par : (1) la légitimité perçue de la politique de pilotage, (2) la perception des pratiques collaboratives mises en œuvre dans leur établissement, (3) le soutien perçu des corps intermédiaires (CSA et DCO), ainsi que (4) leurs caractéristiques professionnelles et le contexte de pilotage présent dans l'établissement.*

Quatre sous-hypothèses (SH) ont été formulées, identiques pour chacune des postures, que nous analysons successivement tout au long de ce chapitre : les postures de rejet (SH1), de découplage (SH2), d'assimilation (SH3) et d'accommodation (SH4) sont prédites par le type de légitimité perçue, la perception des pratiques collaboratives, les rapports avec les corps intermédiaires ainsi que les caractéristiques professionnelles et le contexte de pilotage présent dans l'établissement.

### 1. Avant d'entrer dans les résultats

Avant de passer aux modèles prédictifs issus de ACP, ce chapitre s'ouvre par une exploration du rôle du contexte perçu par les enseignants. Cette première étape permet d'interroger une hypothèse implicite : une meilleure identification du contexte s'accompagne-t-elle d'une appropriation plus affirmée des plans d'action ? Cette démarche ne répond pas directement à une hypothèse formelle. Elle cherche d'abord à repérer les contextes les plus souvent associés à certaines postures enseignantes. Elle prolonge les constats issus des tests non paramétriques et repose sur une lecture transversale construite autour de variables susceptibles de façonner les postures enseignantes.

Nous testons ensuite nos sous-hypothèses à l'aide de régressions linéaires. Dans un premier temps, des régressions simples permettent d'évaluer l'effet isolé des composantes issues de l'ACP sur les postures adoptées par les enseignants. Lorsque ces premières analyses mettent en évidence une association statistiquement significative, nous poursuivons l'investigation à l'aide de régressions multiples. Cette seconde étape vise à mettre en évidence les composantes qui, prises conjointement, apparaissent comme les prédicteurs les plus éclairants de l'adoption d'une posture donnée. Treize variables contextuelles, transformées en variables muettes, sont intégrées progressivement aux modèles. La modalité « ne sait pas » sert ici de référence, interprétée comme un indicateur de flou institutionnel. En revanche, les variables dichotomiques ont été introduites telles quelles.

Notons également que, pour l'ensemble des régressions, les résidus ont été calculés afin de s'assurer de la solidité du modèle, au-delà des coefficients ou du  $R^2$  (Bewick & al., 2003). Sauf mention spécifique, la plupart des modèles présentent une distribution centrée autour de zéro, avec une dispersion contenue et l'absence de valeurs extrêmes. Ces résultats ne signalent ni hétéroscédasticité manifeste, ni point aberrant susceptible d'affecter la qualité des ajustements. Par ailleurs, les indices de colinéarité s'établissent à des niveaux satisfaisants ( $VIF < 2$ ), et toujours inférieurs à 2,5 ce qui renforce la fiabilité des estimations produites (Akinwande & al., 2015). Nous synthétisons ici les modèles qui seront testés pour chacune des postures :

**Tableau 21 - Prédicteurs intégrés dans les modèles de régression multiple**

Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Légitimité cognitive-pragmatique</b></li> <li>● <b>Légitimité morale</b></li> <li>● <b>Inutilité perçue des indicateurs</b></li> </ul>	<b>Modèle 1 +</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Soutien perçu du CSA</li> <li>● Perception des rencontres avec le DCO</li> <li>● Perception des pratiques collaboratives</li> </ul>	<b>Modèle 2 +</b> variables contextuelles

## 2. Configurations contextuelles et postures enseignantes : une analyse exploratoire

Nous entamons cette section par une série de régressions linéaires visant à explorer les liens entre le profil contextuel (défini à partir de trois variables : la connaissance du CO, l'identification du processus de pilotage, et l'expérience

déclarée d'une évaluation intermédiaire) et les postures enseignantes face à la mise en œuvre des CO (résultats détaillés en Annexe E). Afin de construire une typologie cohérente des situations contextuelles, les modalités « non » et « je ne sais pas » ont été regroupées, de manière à refléter un manque de lisibilité du cadre institutionnel. À partir de cette variable, huit *dummies*, correspondant à huit profils distincts, ont été créés. Le groupe de référence (profil 1) regroupe les enseignants qui déclarent connaître le CO, identifier le processus de pilotage mis en œuvre, et avoir vécu une évaluation intermédiaire. Les coefficients associés aux autres profils se lisent relativement à cette configuration.

**Tableau 22 - Coefficients de régression des postures selon les profils contextuels<sup>1</sup>**

Profil contexte	Rejet	Découplage	Assimilation	Accommodation
Profil global	$\beta = .353^{***}$	$\beta = .299^{***}$	$\beta = -.062$ (ns)	$\beta = -.256^{***}$
Profil 2 – CO connu, processus identifié, EVI non	$\beta = .039$ (ns)	$\beta = .139^*$	$\beta = -.002$ (ns)	$\beta = -.138^*$
Profil 3 – CO connu, processus non identifié, EVI oui	$\beta = .216$ (ns)	$\beta = .036$ (ns)	$\beta = -.056$ (ns)	$\beta = -.163^{**}$
Profil 4 – CO connu, processus non identifié, EVI non	$\beta = .085$ (ns)	$\beta = .013$ (ns)	$\beta = .024$ (ns)	$\beta = -.120^*$
Profil 5 – CO non connu, processus identifié, EVI oui	$\beta = .243^{***}$	$\beta = .255^{***}$	$\beta = -.036$ (ns)	$\beta = -.106$ (ns)
Profil 6 – CO non connu, processus identifié, EVI non	$\beta = .187^{**}$	$\beta = .155^*$	$\beta = -.105$ (ns)	$\beta = -.175^{**}$
Profil 7 – CO non connu, processus non identifié, EVI oui	$\beta = .291^{***}$	$\beta = .244^{***}$	$\beta = -.064$ (ns)	$\beta = -.240^{***}$
Profil 8 – CO non connu, processus non identifié, EVI non	$\beta = .125^*$	$\beta = .109$ (ns)	$\beta = .022$ (ns)	$\beta = -.088$ (ns)

*Note.*\*  $p < .05$  ; \*\*  $p < .01$  ; \*\*\*  $p < .001$  ; ns = non significatif ; EVI oui = évaluation intermédiaire réalisée ; EVI non = évaluation intermédiaire non réalisée. Le groupe 1 sert de référence. Les coefficients de la ligne « Profil global » proviennent des régressions bivariées avant scission en *dummies*.

La configuration contextuelle globale montre des écarts significatifs pour trois des quatre postures. Elle coïncide avec des niveaux plus élevés de rejet ( $\beta = .353$  ;  $p < .001$ ) et de découplage ( $\beta = .299$  ;  $p < .001$ ), ainsi que d'une intensité plus faible de l'accommodation ( $\beta = -.256$  ;  $p < .001$ ). Ces résultats soulignent l'intérêt

<sup>1</sup> Les profils contextuels mobilisés dans cette analyse résultent d'un choix empirique : une comparaison préalable entre deux constructions possibles a montré que l'inclusion de l'évaluation intermédiaire améliorerait significativement la qualité des modèles (résultats sur demande).

d'examiner cette combinaison spécifique de variables pour mieux appréhender la diversité des postures professionnelles.

L'analyse des profils particuliers affine cette lecture. La posture de rejet s'observe plus fréquemment dans quatre profils sur sept, majoritairement lorsque la connaissance du CO fait défaut. Cette récurrence renforce l'idée d'un lien entre l'opacité institutionnelle et l'expression du rejet. Le découplage s'inscrit dans une dynamique proche, avec cinq profils présentant des coefficients positifs, en particulier ceux où les repères manquent ou apparaissent flous. La posture d'assimilation, en revanche, se distingue par l'absence de variations significatives entre les profils, ce qui contraste avec les autres postures. L'accommodation, enfin, présente des coefficients négatifs dans six profils. Autrement dit, les enseignants issus de ces configurations contextuelles tendent à adopter moins fréquemment cette posture. Ce recul est particulièrement marqué lorsque plusieurs éléments du dispositif font défaut.

En somme, ces résultats font apparaître un schéma d'ensemble cohérent : les postures de retrait (rejet, découplage) tendent à s'observer dans les contextes les plus incertains, tandis que la posture d'accommodation se manifeste moins fréquemment dans ces mêmes contextes.

### 3. Sous-hypothèse 1 : La posture de rejet est prédite par le type de légitimité perçue, la perception des pratiques collaboratives vécues et les rapports avec les corps intermédiaires

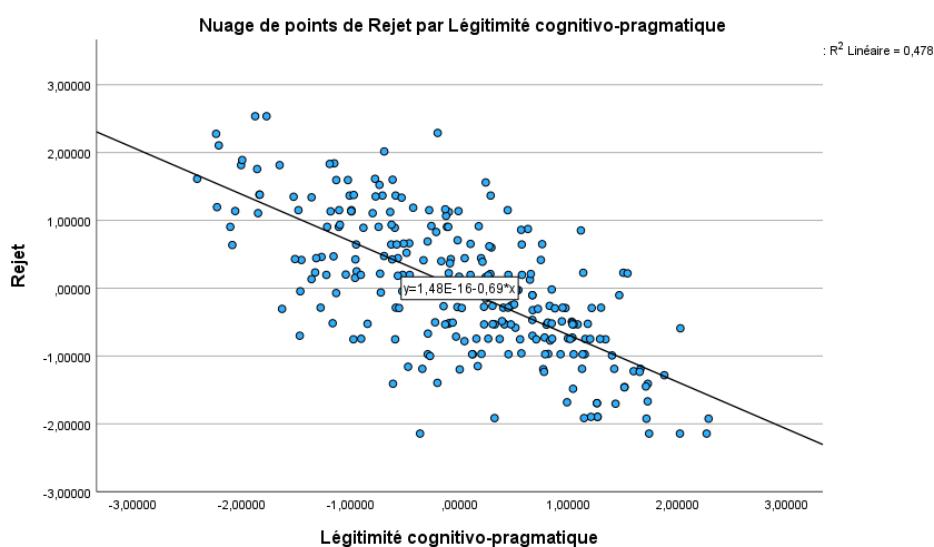
#### 3.1 Régressions simples

**Tableau 23 - Résultats des régressions linéaires simples identifiant les variables prédictives de la posture du rejet**

	$\beta$	R <sup>2</sup>	F	p
<b>Légitimité morale</b>	-0.197	0.035	10.53	.001
<b>Légitimité cognitivo-pragmatique</b>	-0.691	0.476	238.2	<.001
<b>Inutilité perçue des indicateurs</b>	0.308	0.092	27.31	<.001
<b>Perception des pratiques collaboratives</b>	-0.568	0.320	123.66	<.001
<b>Soutien perçu du CSA</b>	-0.438	0.189	61.7	<.001
<b>Perception des rencontres avec le DCO</b>	-0.340	0.112	33.93	<.001
<b>Rencontre DCO - item « indicateurs »</b>	0.176	0.027	8.27	0.004

Les sept régressions simples (confirment l'existence de liens significatifs entre la posture de rejet et l'ensemble des variables considérées. Dans la majorité des cas, la relation observée s'avère négative : un score élevé sur la variable prédictive est associé à un niveau plus faible de rejet. La relation la plus marquée, visible dans la figure 3, est associée à la légitimité cognitivo-pragmatique ( $R^2 = 0.476$  ; Annexe G), suivie par la perception des pratiques collaboratives ( $R^2 = 0.320$ ). Le soutien du CSA ( $R^2 = 0.189$ ) et la perception des rencontres avec le DCO ( $R^2 = 0.112$ ) présentent un pouvoir explicatif plus limité, mais demeurent significatifs. La légitimité morale ( $R^2 = 0.035$ ) apparaît comme un prédicteur plus modeste.

Deux exceptions viennent infléchir ce schéma. D'une part, le facteur lié à l'inutilité perçue des indicateurs présente une relation positive avec la posture de rejet ( $\beta = 0.308$ ), ce qui signifie que les enseignants qui attribuent peu de valeur aux données chiffrées tendent à adopter plus largement une posture de rejet. D'autre part, l'item isolé portant sur la focalisation des indicateurs lors des rencontres avec le DCO montre également une association positive ( $\beta = 0.176$ ). Ce résultat, bien que moins puissant laisse à penser que, si les interventions sont perçues comme trop étroitement centrées sur les chiffres, elles peuvent renforcer une mise à distance de la part des acteurs de terrain.



**Figure 4 – Régression linéaire entre la variable « légitimité cognitivo-pragmatique » et la posture de rejet**



### 3.2 Régressions multiples

**Tableau 24 - Modèles de régression multiple expliquant la posture de rejet**

	<b>Modèle 1</b>		<b>Modèle 2</b>		<b>Modèle 3<sup>2</sup></b>	
<b>F</b>	79,07		47,05		13,47	
<b>Sig.</b>	<.001		<.001		<.001	
<b>Variables</b>	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
<b>Légitimité cog.-pragm</b>	<b>-0.698</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>-0.547</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>-0.510</b>	<b>&lt;.001</b>
<b>Légitimité morale</b>	0.032	.508	0.31	0.515	0.004	.932
<b>Inutilité perçue des indicateurs</b>	0.010	.852	-0.26	0.607	-0.017	.746
<b>Soutien CSA</b>			<b>-0.105</b>	<b>.042</b>	<b>-0.103</b>	<b>.051</b>
<b>Rencontres DCO</b>			0.37	0.461	0.16	0.765
<b>Perception des PC</b>			<b>-0.225</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>-0.184</b>	<b>.002</b>
<b>Processus : MeO</b>					<b>-0.127</b>	<b>.035</b>
<b>Processus : SR</b>					<b>-0.119</b>	<b>.018</b>
<b>Processus : EDA</b>					-0.086	.104
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0.473</b>		<b>0.514</b>		<b>0.524</b>	

Dans le premier modèle, la légitimité cognitivo-pragmatique occupe une place déterminante (résultats détaillés en Annexe H). Sa correspondance avec la posture de rejet s'affirme nettement ( $\beta = -0.698$  ;  $p < .001$ ), et éclipse les autres formes de légitimité. En effet, la légitimité morale perd toute portée explicative dans ce modèle ( $\beta = 0.032$  ;  $p = .508$ ), alors même qu'elle s'avérerait significative en régression simple ( $p = .001$ ). L'association s'efface, probablement absorbée par la puissance prédictive de la dimension cognitivo-pragmatique. L'inutilité perçue des indicateurs suit le même chemin : initialement liée au rejet ( $\beta = 0.308$  ;  $p < .001$ ), elle devient inopérante une fois intégrée dans le modèle ( $\beta = 0.010$  ;  $p = .852$ ).

Dans le second modèle, la légitimité cognitivo-pragmatique conserve son lien significatif ( $\beta = -0.547$  ;  $p < .001$ ), bien que légèrement atténué. La perception des pratiques collaboratives est significative ( $\beta = -0.225$  ;  $p < .001$ ), tout comme le soutien perçu du CSA ( $\beta = -0.105$  ;  $p = .042$ ), qui franchit le seuil de significativité, ce qui n'est pas le cas pour la perception des rencontres avec le DCO qui se révèle non significative ( $\beta = 0.037$  ;  $p = .461$ ). La variance expliquée s'élève à 51 %. Cette combinaison de prédicteurs soutient l'idée qu'une articulation entre sens et utilité donnés à la politique d'une part, et soutiens perçus comme porteurs d'autre part, semble réduire l'adoption d'une posture de rejet.

Le troisième modèle complète les prédicteurs précédents par des variables contextuelles. Le processus "normal" de mise en œuvre se distingue ( $\beta = -0.127$  ;  $p =$

<sup>2</sup> Ce modèle reprend les résultats globaux du modèle : ANOVA, variance et seuil de significativité mais uniquement les variables contextuelles significatives ou proche du seuil de significativité.

.035), tout comme le suivi rapproché ( $\beta = -0.119$  ;  $p = .018$ ). Trois variables conservent une association significative dans ce modèle : la légitimité cognitivo-pragmatique ( $\beta = -0.510$  ;  $p < .001$ ), et la perception des pratiques collaboratives ( $\beta = -0.184$  ;  $p = .002$ ). Le soutien perçu du CSA s'approche quant à lui du seuil de significativité ( $\beta = -0.103$  ;  $p = .051$ ). La perception des rencontres avec le DCO reste non significative ( $\beta = 0.016$  ;  $p = .765$ ). Ce modèle présente le plus haut pouvoir explicatif ( $R^2 = 0.524$ ). En somme, le rejet tend à être moins exprimé dans les contextes perçus comme balisés, collectivement porteurs et accompagnés, mais aussi fondés sur une représentation claire de l'utilité et de la cohérence du pilotage.

Notons que les VIF sont inférieurs à 2.4 pour l'ensemble des prédicteurs, ce qui permet de conclure à la fiabilité des estimations obtenues (résultats détaillés en Annexe F et H).

### *2.3 Conclusion de la sous-hypothèse 1*

L'ensemble des modèles conduit au rejet de l'hypothèse nulle. La première sous-hypothèse se voit confirmée : plusieurs composantes, prises isolément ou en interaction, contribuent à éclairer la posture de rejet.

La légitimité cognitivo-pragmatique s'impose comme le facteur explicatif le plus stable et le plus décisif. Elle intervient de manière constante dans les modèles successifs, même lorsqu'elle est mise en concurrence avec d'autres variables. Ce n'est pas la seule : la perception des pratiques collaboratives conserve sa portée explicative, tout comme le soutien perçu du CSA, même s'il est à la limite du seuil de significativité. Enfin, l'identification du type de processus de pilotage mis en œuvre vient renforcer cette configuration. Ensemble, ces variables dessinent un environnement dans lequel le rejet semble s'atténuer.

3. Sous hypothèse 2. La posture de découplage est prédite par la perception de la légitimité du pilotage, la perception des pratiques collaboratives et la perception du soutien des corps intermédiaires

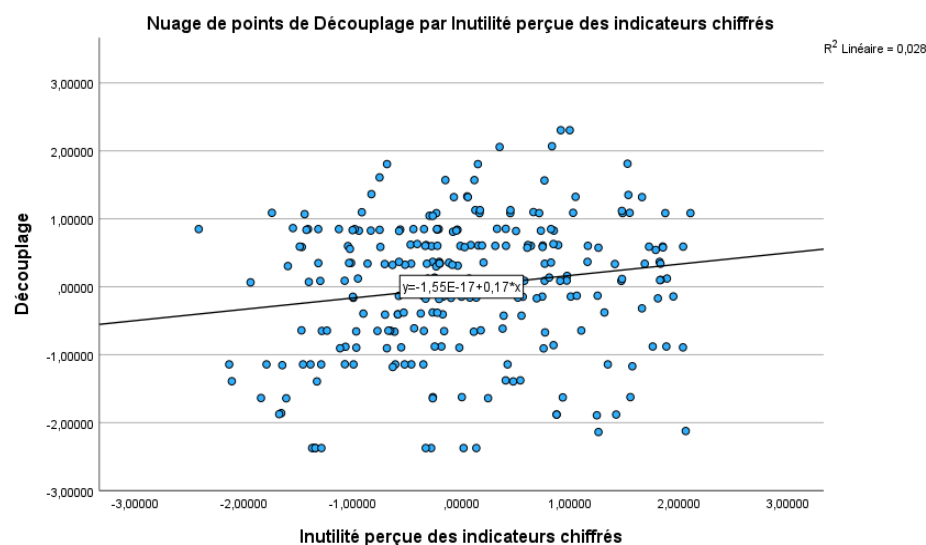
### 3.1 Régressions simples

**Tableau 25 - Résultats des régressions linéaires simples identifiant les variables prédictives de la posture du découplage**

	$\beta$	R <sup>2</sup>	F	p
<b>Légitimité morale</b>	-0.236	0.052	15.31	<.001
<b>Légitimité cognitivo-pragmatique</b>	-0.575	0.327	128.10	<.001
<b>Inutilité perçue des indicateurs</b>	0.166	0.024	7.37	.007
<b>Perception des pratiques collaboratives</b>	-0.521	0.269	97.01	<.001
<b>Soutien perçu du CSA</b>	-0.303	0.088	26.2	<.001
<b>Rencontres avec le DCO</b>	-0.280	0.075	22.044	<.001
<b>Rencontres avec le DCO — item « indicateurs »</b>	0.224	0.046	13.7	<.001

L'analyse fait apparaître des liens significatifs entre les prédicteurs testés et la posture de découplage. Deux variables se distinguent par leur pouvoir explicatif : la légitimité cognitivo-pragmatique ( $\beta = -0.575$  ;  $p < .001$ ) et la perception des pratiques collaboratives ( $\beta = -0.521$  ;  $p < .001$ ). Leur effet négatif indique que plus les enseignants considèrent le pilotage comme pertinent, ou perçoivent une dynamique positive de travail collectif, moins ils adoptent une posture de mise à distance symbolique.

D'autres résultats viennent nuancer cet ensemble. La légitimité morale, bien que moins influente, présente néanmoins un lien significatif ( $\beta = -0.236$  ;  $p < .001$ ). L'inutilité perçue des indicateurs, montre une association positive ( $\beta = 0.166$  ;  $p = .007$ ), tout comme l'item isolé relatif aux rencontres avec le DCO centrées sur les indicateurs ( $\beta = 0.224$  ;  $p < .001$ ). Ces deux variables, bien que modestes sur le plan explicatif, introduisent une dynamique différente de celle observée pour les autres prédicteurs. Elles invitent à considérer qu'un pilotage perçu comme très centré sur les données chiffrées peut s'accompagner de l'adoption d'une posture de découplage, comme le montre la figure 5.



**Figure 5 – Régression linéaire entre la variable « Inutilité perçue des indicateurs » et la posture de découplage**

Enfin, les dispositifs de soutien présentent un lien négatif avec la posture de découplage. Le soutien perçu du CSA ( $\beta = -0.303$  ;  $p < .001$ ) et la perception des rencontres avec le DCO ( $\beta = -0.280$  ;  $p < .001$ ) s'associent à un affaiblissement du découplage, ce qui suggère qu'un accompagnement jugé pertinent peut atténuer l'adoption de cette posture.

### 3.2 Régressions multiples

**Tableau 26 - Modèles de régression multiple expliquant la posture de découplage**

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3 <sup>3</sup>	
<b>F</b>	45,15		28,36		8.49	
<b>Sig.</b>	<.001		<.001		<.001	
<b>Variables</b>	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
<b>Légitimité cogn.-pragm.</b>	<b>-0.606</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>-0.453</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>-0.391</b>	<b>&lt;.001</b>
<b>Légitimité morale</b>	-0.085	.122	-0.072	.182	-0.60	.281
<b>Inutilité des indicateurs</b>	<b>-0.132</b>	<b>.023</b>	<b>-0.161</b>	<b>.005</b>	<b>-0.158</b>	<b>.007</b>
<b>Soutien CSA</b>			-0.015	.802	-0.22	.714
<b>Rencontres DCO</b>			0.027	.629	-0.18	.767
<b>Perception PC</b>			<b>-0.293</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>-0.274</b>	<b>&lt;.001</b>
<b>Connaissance du CO</b>					<b>-0.134</b>	<b>.021</b>
<b>Fondamental</b>					<b>0.130</b>	<b>.019</b>
<b>Encadrement différencié</b>					<b>0.114</b>	<b>.028</b>
<b>R²</b>	<b>0.338</b>		<b>0.386</b>		<b>0.398</b>	

Le premier modèle est globalement significatif ( $F = 45.15$  ;  $p < .001$ ) et explique à lui seul 34 % de la variance observée. Parmi les prédicteurs, la légitimité

<sup>3</sup> Ce modèle reprend les résultats globaux du modèle : ANOVA, variance et seuil de significativité mais uniquement les variables contextuelles significatives ou proche du seuil de significativité.

cognitivo-pragmatique s'affirme comme le prédicteur le plus étroitement lié à la posture ( $\beta = -0.606$  ;  $p < .001$ ). Ce résultat confirme sa fonction de levier dans la compréhension du découplage : plus les enseignants perçoivent le pilotage comme cohérent et porteur de sens, moins ils semblent adopter une mise à distance symbolique. L'inutilité perçue des indicateurs (résultats détaillés en Annexe J) présente également un lien significatif, mais dans une direction opposée à celle observée en régression simple ( $\beta = -0.132$  ;  $p = .023$ ). Alors qu'un lien positif apparaissait initialement, ce renversement de signe paraît montrer une interaction sous-jacente entre les dimensions de la légitimité. L'association entre la perception d'inutilité des indicateurs et le découplage tend à s'atténuer, voire à s'inverser, dans les configurations où le pilotage bénéficie d'une reconnaissance plus large. Une faible confiance à l'égard des chiffres coexiste donc parfois avec des formes d'engagement plus nuancées, notamment lorsque le cadre général est perçu comme cohérent. Quant à la légitimité morale, elle n'a aucune incidence significative dans ce modèle ( $\beta = -0.085$  ;  $p = .122$ ).

Le résultat global du second modèle est significatif ( $F = 28.36$  ;  $p < .001$ ), et le pouvoir explicatif progresse légèrement ( $R^2 = 0.39$ ). La légitimité cognitivo-pragmatique est liée négativement à la posture de découplage ( $\beta = -0.453$  ;  $p < .001$ ), bien que son intensité diminue lorsque d'autres variables sont introduites dans le modèle. L'inutilité perçue des indicateurs reste significativement associée à la posture de découplage ( $\beta = -0.161$  ;  $p = .005$ ), ce qui confirme l'inversion observée précédemment : dans un contexte où d'autres dimensions sont prises en compte, une faible valeur accordée aux indicateurs n'équivaut pas à une adoption systématique du découplage. La perception des pratiques collaboratives est associée à l'adoption de cette posture ( $\beta = -0.293$  ;  $p < .001$ ), ce qui n'est pas le cas pour le soutien perçu du CSA ( $\beta = -0.015$  ;  $p = .802$ ) ni pour la perception des rencontres du DCO ( $\beta = 0.027$  ;  $p = .629$ ). Ce modèle semble indiquer que les perceptions de sens et d'utilité concrète des outils de pilotage, conjuguées à une perception positive des dynamiques internes, occupent une place centrale dans les associations observées avec la posture de découplage. Les autres formes de soutien, en revanche, semblent se dissoudre dans ce modèle.

Le dernier modèle s'avère significatif ( $F = 8.49$  ;  $p < .001$ ) et explique environ 40 % de la variance du découplage. Trois prédicteurs principaux conservent une association significative : la légitimité cognitivo-pragmatique ( $\beta = -0.391$  ;  $p <$

.001), les pratiques collaboratives ( $\beta = -0.274$  ;  $p < .001$ ) et l'inutilité perçue des indicateurs ( $\beta = -0.158$  ;  $p = .007$ ). À cela s'ajoutent plusieurs variables contextuelles significativement liées à la posture de découplage, comme travailler dans l'enseignement fondamental ( $\beta = 0.13$  ;  $p = .019$ ) ou bénéficier d'un encadrement différencié ( $\beta = 0.114$  ;  $p = .028$ ). En revanche, les enseignants qui connaissent le CO affichent un niveau de découplage plus faible ( $\beta = -0.134$  ;  $p = .021$ ). Ces résultats prolongent l'idée selon laquelle, au-delà des perceptions de sens, d'utilité et de collaboration professionnelle, certaines configurations institutionnelles sont liées à des formes variables d'adhésion aux plans d'action (voir Annexes I et K).

### *3.3 Conclusion de la sous-hypothèse 2*

Les analyses confirment que la posture de découplage n'est pas aléatoire, mais résulte d'un ensemble structuré de perceptions et nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle. La légitimité cognitivo-pragmatique s'impose comme le prédicteur principal, ce qui met en évidence qu'un pilotage perçu comme cohérent et utile au quotidien peut constituer un frein à l'adoption de cette posture.

Les pratiques collaboratives sont associées à des niveaux moindres de découplage, même lorsque les formes de soutien institutionnel figurent dans le modèle. Cette régularité se retrouve dans l'ensemble des modèles examinés. L'inutilité perçue des indicateurs présente un profil particulier : d'abord positivement liée au découplage, elle devient négativement associée à cette posture lorsque la légitimité globale du pilotage est contrôlée. Ce renversement peut indiquer que le scepticisme vis-à-vis des chiffres n'implique pas nécessairement un retrait, dès lors qu'un cadre légitime plus global est reconnu.

Quant aux dispositifs de soutien, leur portée s'avère plus limitée. Le soutien perçu du CSA et la perception des rencontres avec le DCO sont associés à un moindre découplage en régression simple, mais ces liens s'effacent dans les modèles multiples. Leur contribution semble absorbée par d'autres dynamiques, notamment la perception des pratiques collaboratives. Enfin, certaines variables contextuelles présentent une association significative avec la posture de découplage. La connaissance du CO, en particulier, correspond à des niveaux plus faibles de cette posture, tandis que l'appartenance au fondamental ou à un établissement qui bénéficie d'un encadrement différencié sont liées à une mise à distance plus marquée.

4. Sous-hypothèse 3 : La posture d'assimilation est prédite par la perception de la légitimité du pilotage, la perception des pratiques collaboratives et la perception du soutien des corps intermédiaires

#### 4.1 Régressions simples

**Tableau 27 - Résultats des régressions linéaires simples identifiant les variables prédictives de la posture d'assimilation**

	$\beta$	R <sup>2</sup>	F	p
Légitimité morale	0.166	0.024	7.4	0.007
Légitimité cognitivo-pragmatique	0.263	0.066	19.35	<.001
Inutilité perçue des indicateurs	-0.226	0.047	13.96	<.001
Pratiques collaboratives	0.213	0.042	12.41	<.001
Soutien perçu du CSA	0.097	0.006	2.45	0.119
Rencontres avec le DCO -	0.195	0.034	10.3	0.001
Rencontres avec le DCO – item « indicateurs »	0.041	-0.002	0.437	0.509

Les résultats mettent en évidence plusieurs associations significatives entre les variables testées et la posture d'assimilation, bien que l'intensité explicative reste modérée. Deux dimensions s'imposent plus clairement : la légitimité cognitivo-pragmatique ( $\beta = 0.263$ ;  $p < .001$ ) et l'inutilité perçue des indicateurs ( $\beta = -0.226$ ;  $p < .001$ ). La première est positivement liée à l'assimilation, ce qui indique qu'une réforme perçue comme cohérente et utile semble favoriser une forme d'adhésion. La seconde, en revanche, présente une association négative et semble montrer que, plus les indicateurs sont jugés inutiles, moins la posture d'assimilation se manifeste. La légitimité morale, bien qu'elle présente également une relation significative ( $\beta = 0.166$ ;  $p = .007$ ), contribue plus modestement à expliquer l'adoption de cette posture.

Par ailleurs, la perception des pratiques collaboratives ( $R^2 = 0.042$ ; voir Annexe M) et la perception des rencontres avec le DCO ( $R^2 = 0.034$ ) entretiennent elles aussi un lien significatif avec la posture d'assimilation. À l'inverse, ni le soutien perçu du CSA ni l'item isolé relatif au centrage des rencontres avec le DCO sur les indicateurs n'atteignent le seuil de significativité. Ce résultat se distingue par un  $R^2$  ajusté négatif, signe qu'aucun gain explicatif n'est obtenu en intégrant cette variable.

## 4.2 Régressions multiples

**Tableau 28 - Modèles de régression multiple expliquant la posture d'assimilation**

	<b>Modèle 1</b>		<b>Modèle 2</b>		<b>Modèle 3</b>	
<b>F</b>	8,24		4,57		2,42	
<b>Sig.</b>	<.001		<.001		<.001	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
<b>Légitimité cogn.-pragm</b>	<b>0.189</b>	<b>.006</b>	0.149	.078	<b>0.181</b>	<b>.045</b>
<b>Légitimité mor.</b>	0.063	.328	0.054	.410	0.057	.399
<b>Inutilité ind.</b>	-0.120	.081	-0.116	.098	-0.130	.069
<b>Soutien perçu CSA</b>			-0.068	.340	-0.085	.234
<b>Rencontres DCO</b>			0.076	.276	0.06	.411
<b>Perception PC</b>			0.068	.388	0.077	.345
<b>Processus : SR</b>					<b>0.168</b>	<b>.015</b>
<b>Processus : EDA</b>					<b>0.196</b>	<b>.007</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>0.077</b>		<b>0.076</b>		<b>0.111</b>	

Le premier modèle permet d'expliquer environ 7,7 % de la variance de la posture d'assimilation ( $R^2$  ajusté = .077 ;  $p < .001$ ). Parmi les prédictors, seule la légitimité cognitivo-pragmatique présente une relation significative sur l'adoption de cette posture ( $\beta = -.189$  ;  $p = .006$ ). Plus les enseignants accordent une utilité à ces outils, plus leur posture d'assimilation est marquée. L'inutilité perçue des indicateurs s'approche du seuil de significativité ( $\beta = -.120$  ;  $p = .081$ ).

L'ajout des variables liées aux soutiens n'améliore pas la qualité du modèle. Le  $R^2$  ajusté stagne (.076), et aucun des soutiens institutionnels n'a de relation significative avec la posture d'assimilation. La légitimité cognitivo-pragmatique conserve un effet proche du seuil de la significativité ( $\beta = -.149$  ;  $p = .078$ ). L'ajout de ces variables ne modifie donc pas substantiellement la dynamique observée.

L'intégration conjointe des variables contextuelles renforce modérément la puissance explicative du modèle ( $R^2$  ajusté = .111). Deux d'entre elles émergent comme significativement liées à la posture d'assimilation : l'appartenance à un processus de suivi rapproché ( $\beta = 0.168$  ;  $p = .015$ ) et au dispositif d'ajustement ( $\beta = 0.196$  ;  $p = .007$ ). Ces résultats indiquent que les dispositifs de pilotage renforcés sont associés à une posture d'assimilation plus affirmée. Dans ce modèle élargi, la légitimité cognitivo-pragmatique reste un prédictor significatif ( $\beta = .181$  ;  $p = .045$ ), tandis que l'inutilité perçue des indicateurs se maintient à un niveau marginal ( $\beta = 0.130$  ;  $p = .069$ ) (résultats détaillés en Annexes L et N).



### 4.3 Conclusion de la sous-hypothèse 3

Bien que les trois modèles de régression soient globalement significatifs, peu de variables apparaissent individuellement liées à la posture d'assimilation. Ces résultats apportent donc un soutien partiel à la sous-hypothèse, en indiquant que certains aspects de la légitimité perçue et du contexte professionnel sont associés à cette posture, sans pour autant former un ensemble explicatif solide.

Parmi les dimensions de la légitimité perçue, seule la légitimité cognitivo-pragmatique conserve un rôle prédictif et apparaît comme la plus stable dans l'explication de la posture d'assimilation. Deux variables contextuelles ressortent avec plus de constance que la plupart des prédicteurs principaux : les dispositifs de suivi rapproché et d'ajustement. Leur lien avec la posture d'assimilation ne se limite pas à un simple effet secondaire. Bien qu'introduites comme variables contextuelles, elles captent une part significative des variations, davantage que certaines variables explicatives pourtant au cœur du modèle initial.

Ces résultats mettent en évidence une posture expliquée par seulement quelques variables mobilisées, dont les déterminants semblent moins clairement identifiables que dans les autres postures. Ce constat invite à envisager que d'autres facteurs, non pris en compte dans ce mémoire, participent à la compréhension de l'assimilation.

## 5. Sous hypothèse 4 : La posture d'accommodation est prédite par la perception de la légitimité du pilotage, la perception des pratiques collaboratives et la perception du soutien des corps intermédiaires

### 5.1 Régressions simples

**Tableau 28 - Résultats des régressions linéaires simples identifiant les variables prédictives de la posture de l'accommodation**

	$\beta$	R <sup>2</sup>	F	p
Légitimité morale	0.148	0.018	5.861	0,016
Légitimité cognitivo-pragmatique	0.585	0.340	135.47	<.001
Inutilité perçue des indicateurs	-0.336	0.110	33.10	<.001
Pratiques collaboratives	0.513	0.260	92.75	<.001
Soutien perçu du CSA	0.455	0.204	67.72	<.001
Perception des rencontres avec le DCO	0.289	0.080	23.71	<.001
Rencontres centrées sur les indicateurs	-0.071	0.001	1.344	0.247

Les résultats des régressions simples mettent en lumière plusieurs liens significatifs, dont l'intensité varie selon les prédicteurs testés. La légitimité

cognitivo-pragmatique s'impose comme le facteur explicatif principal de la posture d'accommodation ( $\beta = 0.585$  ;  $p < .001$ ). À elle seule, cette variable explique plus d'un tiers de la variance. Les autres formes de légitimité perçue jouent un rôle plus discret. La légitimité morale, bien que significative ( $\beta = 0.148$  ;  $p = .016$ ), présente une association de moindre ampleur. Quant à l'inutilité perçue des indicateurs, son lien s'avère négatif et significatif ( $\beta = -0.336$  ;  $p < .001$ ), ce qui confirme qu'une perception d'inutilité des outils chiffrés est peu compatible avec une posture d'accommodation.

En dehors des perceptions de légitimité, les pratiques collaboratives constituent un levier important ( $\beta = 0.513$  ;  $p < .001$ ). Ce résultat suggère que la perception d'un environnement de travail marqué par la collaboration entre pairs favorise l'appropriation des plans d'action. Le soutien perçu du CSA ( $\beta = 0.455$  ;  $p < .001$  ; voir Annexe P) et la qualité des échanges avec le DCO ( $\beta = 0.289$  ;  $p < .001$ ) vont dans le même sens, même si leur association s'avère moins marquée.

Enfin, l'item isolé portant sur un centrage des rencontres autour des indicateurs chiffrés ne présente aucun effet significatif sur la posture d'accommodation ( $\beta = -0.071$  ;  $R^2 = 0.001$  ;  $F = 1.34$  ;  $p = .247$ ).

## 5.2 Régressions multiples

**Tableau 30 - Modèles de régression multiple expliquant la posture d'accommodation**

	<b>Modèle 1</b>		<b>Modèle 2</b>		<b>Modèle 3<sup>4</sup></b>	
<b>F</b>	47,15		30,36		10,25	
<b>Sig.</b>	<.001		<.001		<.001	
	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.	$\beta$	Sig.
<b>Légitimité cognitivo.-pragmatique.</b>	<b>0.558</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>0.392</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>0.379</b>	<b>&lt;.001</b>
<b>Légitimité morale</b>	-0.072	.188	-0.061	.249	-0.47	.377
<b>Inutilité des indicateurs</b>	-0.113	.051	-0.068	.225	-0.76	.173
<b>Soutien CSA</b>			<b>0.177</b>	<b>.002</b>	<b>0.179</b>	<b>.002</b>
<b>Rencontres DCO</b>			-0.055	.323	-0.033	.567
<b>Perceptions PC</b>			<b>0.213</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>0.176</b>	<b>.006</b>
<b>Processus : MeO</b>					<b>0.159</b>	<b>.014</b>
<b>Processus : SR</b>					<b>0.165</b>	<b>.002</b>
<b>Processus : EDA</b>					<b>0.134</b>	<b>.019</b>
<b>Fondamental</b>					<b>-0.118</b>	<b>.025</b>
<b>R<sup>2</sup></b>	0.347		0.403		0.449	

Le premier modèle de régression multiple explique plus d'un tiers de la variable « dépendante » ( $R^2 = 0.347$ ), et met à nouveau en évidence le rôle central de la légitimité cognitivo-pragmatique dans l'adoption d'une posture d'accommodation. Le lien entre les variables apparaît particulièrement marqué ( $\beta = 0.558$  ;  $p < .001$ ), ce qui en fait le prédicteur le plus influent du modèle. Ni la légitimité morale ( $\beta = -0.072$  ;  $p = .188$ ), ni l'inutilité perçue des indicateurs ( $\beta = -0.113$  ;  $p = .051$ ) ne présentent de relation statistiquement significative dans ce premier modèle, même si cette dernière variable se situe à la limite du seuil de significativité.

L'introduction des variables relatives à la perception du soutien des corps intermédiaires et à la perception des pratiques collaboratives améliore le pouvoir explicatif ( $R^2$  ajusté = 0.403). L'effet de la légitimité cognitivo-pragmatique reste significatif ( $\beta = 0.392$  ;  $p < .001$ ), mais son intensité diminue. Deux nouvelles variables se distinguent par leur association significative. La perception des pratiques collaboratives joue un rôle prépondérant ( $\beta = 0.213$  ;  $p < .001$ ). De même, le soutien perçu du CSA contribue significativement à l'explication ( $\beta = 0.177$  ;  $p = .002$ ). L'articulation de ces facteurs laisse penser que l'adoption d'une posture d'accommodation semble se construire dans un contexte où les plans d'action sont à la fois perçus comme pertinents et utiles mais aussi soutenus par des pratiques collaboratives et un accompagnement jugés porteurs. En revanche, la variable liée à

<sup>4</sup> Ce modèle reprend les résultats globaux du modèle : ANOVA, variance et seuil de significativité mais uniquement les variables contextuelles significatives ou proche du seuil de significativité.

la perception des rencontres avec le DCO ne présente ici aucun effet significatif ( $\beta = -0.055$  ;  $p = .323$ ). Enfin, l'inutilité perçue des indicateurs perd totalement son poids explicatif dans ce modèle ( $\beta = -0.068$  ;  $p = .225$ ), tout comme la légitimité morale ( $\beta = -0.061$  ;  $p = .249$ ), dont l'effet s'effrite davantage.

Le troisième modèle porte le  $R^2$  ajusté à 0.449, soit un gain de 4,6 % de variance expliquée par rapport au modèle précédent. La légitimité cognitivo-pragmatique demeure la variable la plus puissante ( $\beta = 0.379$  ;  $p < .001$ ). La perception des pratiques collaboratives ( $\beta = 0.176$  ;  $p = .006$ ) et le soutien perçu du CSA ( $\beta = 0.179$  ;  $p = .002$ ) conservent leur rôle prédictif. Plusieurs variables contextuelles s'ajoutent à l'explication. Le processus de pilotage apparaît comme un prédicteur significatif sous trois formes : processus normal ( $\beta = 0.159$  ;  $p = .014$ ), suivi rapproché ( $\beta = 0,165$  ;  $p = .002$ ) et dispositif d'ajustement ( $\beta = 0.134$  ;  $p = .019$ ). Ces coefficients, tous positifs, mettent en évidence que les enseignants engagés dans un processus quel qu'il soit, tendent davantage à adopter une posture d'accommodation que ceux qui déclarent ne pas connaître le processus en place. Enfin, le fait d'enseigner dans le fondamental réduit significativement l'accommodation ( $\beta = -0.118$  ;  $p = 0.025$ ), toutes choses égales par ailleurs (résultats détaillés en Annexes O et Q).

L'ensemble des coefficients demeure stable, sans effet de colinéarité problématique ( $VIF \leq 2$ ).

### *5.3 Réponse à la sous hypothèse 4*

L'ensemble des résultats confirme la validité de la sous-hypothèse selon laquelle l'accommodation peut être prédite par les perceptions de légitimité, des pratiques collaboratives et le soutien institutionnel. La dimension de la légitimité cognitivo-pragmatique apparaît à nouveau comme la pierre angulaire de cette posture, seule à conserver un effet significatif lorsqu'elle est mise en concurrence avec les autres formes de légitimité. Parmi les variables contextuelles, l'incertitude quant au dispositif de pilotage mis en place dans l'établissement se démarque. L'absence de repères institutionnels explicites semble s'accompagner d'un moindre engagement dans une posture d'accommodation. Bien que son effet soit moins marqué, le fait d'enseigner dans le fondamental est également associé à une diminution significative de l'adoption de la posture d'accommodation.

Les pratiques collaboratives constituent un autre levier important, leur lien avec l'accommodation se révélant à la fois significatif et solide. Enfin, les cadres intermédiaires jouent également un rôle dans l'appropriation des CO : le soutien perçu du CSA, en particulier, semble exercer une influence sur la propension à adopter une posture d'accommodation.

## 6. Conclusion

En dressant un panorama des prédicteurs des postures enseignantes, ce chapitre clôt la phase empirique de notre mémoire. L'analyse a mis en évidence plusieurs relations significatives, tant du côté des formes de légitimité perçue que des perceptions des dispositifs de soutien. Ces résultats éclairent, de manière nuancée, les logiques d'adhésion, de mise à distance ou de résistance face à l'utilisation des outils de pilotage.

Le chapitre suivant visera à situer ces constats empiriques dans un cadre plus large, en les mettant en tension avec les apports de modèles théoriques, les sous hypothèses et les enjeux éducatifs qu'ils soulèvent.

## Chapitre 7. Discussion

Ce chapitre propose une mise en perspective des résultats empiriques à partir des cadres théoriques présentés en amont. L'objectif est donc d'examiner dans quelle mesure les résultats rejoignent ou questionnent les cadres mobilisés.

Notre démarche s'est structurée autour de quatre axes : la légitimité perçue de la réforme, la perception des pratiques collaboratives et des corps intermédiaires ainsi que le contexte de mise en œuvre du contrat d'objectifs. L'analyse vise à comprendre comment ces dimensions contribuent à la formation des postures professionnelles. Plutôt que de partir des postures, nous avons fait le choix d'interroger les conditions dans lesquelles elles s'installent. Cette approche permet de dégager des régularités transversales et de cerner les configurations les plus propices à l'émergence de l'adhésion ou du retrait.

Avant d'entrer dans ce travail d'interprétation, il importe de rappeler les principales tendances observées dans les chapitres précédents.

### 1. Synthèse des principaux résultats

Ce tableau ouvre la discussion en rappelant les principaux résultats empiriques issus de l'analyse statistique. Il présente, pour chaque dimension explorée la moyenne observée, les variables contextuelles associées de manière significative (chapitre 4), ainsi que les prédicteurs identifiés dans les modèles de régression multiple (chapitre 6). Cette synthèse transversale permet de dégager plusieurs lignes de force qui structureront la suite de la discussion.

**Tableau 31 - Synthèse des résultats des analyses descriptives, non paramétriques, factorielles et de régressions multivariées.**

Dimensions	M	Associations contextuelles significatives (p < .05) (chap. 4)	Prédicteurs modèles multivariés (p < .05) (chap. 6)
1. Les types de légitimité			
Légitimité morale	3,30	Connaissance CO (+),	
Légitimité cognitive	3,08	Connaissance CO (+), EVI (+)	
Légitimité pragmatique	2,62	Connaissance CO (+)	
2. Les postures			
Rejet	2,84	Connaissance CO (–) Processus normal/EDA (–) EVI “ne sait pas” (–)	Lég. cog.-pragm. (–), PC (–), CSA (–), Processus normal/SR (–)
Découplage	2,92	Connaissance CO (–)	Lég. cog.-pragm. (–), PC (–), Inutilité indicateurs (–), CO connu (–), Fondamental (+), Encadr. différencié (+)
Assimilation	3,42	Élaboration PdP (+) Connaissance CO (+) Processus SR/EDA (+)	Lég. cog.-pragm. (+), Processus SR/EDA (+)
Accommodation	2,42	Élaboration PdP (+) Connaissance CO (+) EVI (tendance +, avant post hoc) Processus connu normal/SR/EDA (+)	Lég. cog.-pragm. (+), PC (+), CSA (+), Processus normal/SR/EDA (+) Fondamental (–)
3. Les dispositifs de soutien institutionnels			
Perception des pratiques collaboratives	3,22	Connaissance CO (+) Élaboration PdP (+) Type de processus normal/'ne sait pas' (–)	
Soutien perçu du CSA	2,84	Connaissance CO (+)	
Perception des rencontres avec le DCO	3,19	Connaissance CO (+) Élaboration PdP (+) Fondamental (+) EVI (tendance +, avant post hoc)	

*Note.* Les relations positives significatives sont indiquées par le signe (+), les relations négatives significatives par le signe (-). La mention « tendance +, avant post hoc » indique une association initialement significative avant correction des comparaisons multiples.

## 2. Légitimités morale, cognitive et pragmatique : un équilibre encore instable

Dans notre corpus, les formes de légitimité associées à la politique de pilotage ne suscitent pas le même type d'adhésion. La légitimité morale semble bénéficier d'un certain assentiment, en particulier lorsqu'elle est valorisée par les directions. Cette reconnaissance pourrait s'expliquer, au moins en partie, par la relative souplesse du dispositif en FWB. Draelants et Revaz (2024) soulignent que ce

système valorise la liberté pédagogique et s'inscrit dans une logique d'*accountability* peu contraignante. Cette spécificité réduit les tensions ouvertes avec les normes professionnelles dominantes et peut favoriser une acceptation de principe, sans nécessairement induire une adhésion plus profonde.

La légitimité cognitive paraît plus incertaine. Certains éléments du pilotage semblent progressivement intégrés dans le fonctionnement des établissements, mais leur compatibilité avec le métier reste floue. Comme l'ont montré Draelants (2008) et Dupriez (2015), la légitimité cognitive d'une réforme ne se décrète pas ; elle suppose que les idées promues soient progressivement intégrées aux cadres de référence des acteurs, jusqu'à devenir des évidences partagées. Tant que cette intégration n'est pas amorcée, les outils de pilotage peuvent rester marginaux, perçus comme des prescriptions extérieures déconnectées des pratiques réelles. Or, les résultats suggèrent que cette dynamique d'appropriation commence à se dessiner. L'expérience de l'évaluation intermédiaire semble en effet associée à une perception plus favorable de la légitimité cognitive, possiblement parce qu'elle offre l'opportunité d'une meilleure compréhension du sens des objectifs poursuivis. Cette hypothèse rejoint les analyses de März et al. (2013), pour qui la légitimité perçue d'une réforme ne découle pas de ses seules caractéristiques, mais se construit à travers un processus actif de sense-making. Ce travail interprétatif pourrait être stimulé par des dispositifs comme l'évaluation intermédiaire, dès lors qu'ils permettent une relecture collective de la réforme. En créant un espace structuré de réflexion partagée, ce temps d'évaluation peut ouvrir la possibilité d'une appropriation localement signifiante des objectifs du pilotage. Ainsi, il ne s'agit pas d'un simple moment de régulation, mais d'un levier potentiel de construction de sens, condition nécessaire à l'émergence d'une légitimité durable.

La légitimité pragmatique, enfin, semble plus fragile. Les effets concrets du pilotage sur les pratiques d'enseignement ou les apprentissages ne paraissent pas toujours perceptibles. Cet aspect fait écho aux analyses de Draelants et Revaz (2022) qui distinguent les réformes "immédiates" dont les effets sont directement observables et des réformes "médiates" dont les effets dépendent de l'interprétation et de la traduction par les acteurs de terrain des nouvelles injonctions ou mesures. La politique des contrats d'objectifs appartient précisément à cette deuxième catégorie dans laquelle la légitimité pragmatique joue un rôle prépondérant. Les auteurs renvoient aux mécanismes de construction de sens, confirmant leur caractère décisif



pour une appropriation de la réforme en fonction des contextes éducatifs (Draelants & Revaz, 2022). Les lieux de construction de sens et le rôle de médiateur des corps intermédiaires nous apparaissent donc comme essentiels à la légitimation des CO.

Ces éléments mettent en lumière une légitimation partielle de la réforme, plus affirmée sur le plan moral que sur les plans cognitif et pragmatique. Certains éléments du contexte apparaissent toutefois associés à des perceptions plus favorables, en particulier dans des environnements où le pilotage est plus explicite. Cela semble montrer que la légitimation de la réforme s'ancre dans l'environnement professionnel dans lequel les équipes évoluent. Nous rejoignons en cela ce que souligne Draelants (2008) : la légitimation d'une réforme ne repose pas uniquement sur des arguments normatifs ou rationnels. Elle dépend aussi de la manière dont la réforme entre en résonance avec les dynamiques propres à chaque établissement, en fonction des interactions entre acteurs, des réalités culturelles et des modes locaux de coordination.

### 3. Une légitimité cognitive et pragmatique au cœur des positionnements

Les représentations exprimées par les enseignants ne recoupent pas fidèlement les trois dimensions de la légitimité théorisées dans la première partie de ce mémoire. Tout d'abord, la légitimité morale émerge comme une composante spécifique dans l'analyse factorielle, mais elle apparaît peu associée aux postures des enseignants. En effet, si des liens négatifs apparaissent en régression simple avec les postures de rejet et de découplage, ils disparaissent dans les modèles multivariés. Les associations avec l'assimilation et l'accommodation demeurent faibles et non significatives. Autrement dit, cette dimension, bien qu'identifiable sur le plan perceptif, n'exerce qu'un rôle secondaire dans la manière dont les enseignants répondent aux pressions institutionnelles. Ensuite, les dimensions cognitive et pragmatique apparaissent fortement imbriquées. Dupriez (2015) insiste sur le fait qu'une réforme ne peut être appropriée que si elle est à la fois compatible avec les cadres de référence professionnels et porteuse de bénéfices concrets. Draelants et Revaz (2022) vont dans le même sens : même si les légitimités cognitive et pragmatique relèvent, en théorie, de registres distincts, elles sont indissociables dans les processus de mise en œuvre. Le regroupement des dimensions cognitive et pragmatique en une seule composante cognitivo-pragmatique pourrait ainsi refléter la manière dont les enseignants perçoivent la réforme : ils ne distinguent pas

clairement ce qui fait sens de ce qui fonctionne. Pour qu'une réforme soit crédible à leurs yeux, elle doit à la fois apparaître cohérente et compatible avec leur pratique.

Cette légitimité cognitivo-pragmatique émerge par ailleurs comme un levier déterminant dans la manière dont les enseignants s'engagent - ou non - dans la mise en œuvre des CO. Quelle que soit la posture analysée, elle se distingue par son pouvoir explicatif, en particulier dans les postures de rejet et d'accommodation. Ce constat semble indiquer que l'adhésion repose davantage sur la capacité du CO à apparaître comme un dispositif cohérent et utile au sein des pratiques quotidiennes. Autrement dit, ce sont les effets perçus en termes de sens, de clarté et d'appui au travail réel qui semblent guider les positionnements professionnels.

#### 4. L'utilité perçue des indicateurs : une mise à distance des chiffres

Les indicateurs chiffrés mobilisés dans une logique de responsabilisation croissante des enseignants (Draelants & Revaz, 2024) sont souvent perçus comme peu légitimes et décontextualisés (Buisson-Fenet & Pons, 2019 ; Taquet et al., 2023 ; Yerly & Maroy, 2017). L'inutilité perçue de ces indicateurs, identifiée comme une composante indépendante dans l'analyse factorielle, se distingue des autres formes de légitimité par son orientation clairement critique. Les enseignants qui y adhèrent déclarent que les chiffres mobilisés dans le pilotage n'apportent ni appui concret au travail ni orientation utile pour guider les pratiques. Ce jugement réservé n'explique pas à lui seul l'adoption d'une posture particulière, mais son effet varie selon les configurations.

Dans la posture de rejet, cette dimension est associée, en régression simple, à une opposition marquée, mais son effet disparaît dans les modèles multiples. Cela pourrait montrer que le rejet s'explique moins par la présence des indicateurs eux-mêmes que par un manque global de sens et d'utilité perçue. Ce résultat entre en résonance avec les travaux de Desrosières (2014), pour qui les chiffres, lorsqu'ils ne s'inscrivent pas dans une logique partagée, tendent à perdre leur pouvoir structurant au profit d'un rejet plus général des dispositifs.

La posture de découplage constitue un cas plus complexe. En régression simple, l'inutilité perçue des indicateurs est positivement associée à cette mise à distance. Mais dans les modèles multivariés, le signe s'inverse : les enseignants qui accordent peu de valeur aux indicateurs apparaissent alors moins enclins à découpler,

toutes choses égales par ailleurs. Cela peut être interprété à la lumière du « dilemme des chiffres » formulé par Desrosières (2014). Lorsque les instruments sont perçus comme extérieurs aux logiques professionnelles, ils cessent d'appuyer l'action et peuvent nourrir des formes d'évitement. La posture de découplage observée ici reflète possiblement cette logique : les indicateurs permettent de répondre aux exigences formelles, mais ne guident pas l'action en profondeur. Ils deviennent des instruments de conformité apparente, sans véritable intégration dans les pratiques professionnelles. En somme, la perception de la valeur des indicateurs exerce un effet ambivalent. Elle peut, dans certains cas, favoriser un découplage, tandis qu'elle tend, dans d'autres configurations, à le réduire dès lors que d'autres dimensions de la légitimité sont prises en compte. Cette ambivalence souligne la complexité des relations que les enseignants entretiennent avec les instruments de quantification, et invite à interroger les conditions concrètes dans lesquelles ces outils sont susceptibles d'être appropriés et mobilisés dans les pratiques. Ce constat rejoint l'analyse de Henneguelle et Jatteau (2021), selon laquelle l'acceptabilité des chiffres dépend moins de leur existence que du regard que les acteurs portent sur eux, et du cadre professionnel dans lequel ils s'inscrivent.

Enfin, dans la posture d'accommodation, l'inutilité perçue des indicateurs est négativement associée à l'adhésion en régression simple, mais cet effet s'estompe dans les modèles contrôlés. Cela semble confirmer que l'acceptation des plans d'action ne dépend pas directement des indicateurs, mais d'un faisceau plus large de perceptions, notamment sur la cohérence et l'utilité du pilotage. Si les chiffres ne sont pas rejetés frontalement dans cette posture, leur intégration reste conditionnée à une reconnaissance globale du dispositif. Autrement dit, ils ne peuvent être mobilisés que lorsqu'ils sont insérés dans un cadre jugé compatible avec le métier. Henneguelle et Jatteau (2021) insistent sur cette exigence de réappropriation : ce n'est pas l'outil en soi qui est accepté, mais l'espace professionnel dans lequel il est activé.

## 5. Les pratiques collaboratives : un dispositif de soutien avéré

Bien que l'analyse descriptive révèle que les enseignants ne perçoivent que modérément les pratiques collaboratives comme une forme de soutien, les résultats issus des régressions multivariées confirment leur impact significatif sur la manière dont les enseignants se positionnent face à la politique d'*accountability*. Dans la

mesure où une perception positive des pratiques collaboratives est associée à une réduction des postures de rejet ou de découplage, au profit des postures d'assimilation ou d'accommodation, nous pouvons en déduire que celle-ci, qui se révèle par ailleurs comme le deuxième prédicteur des postures des enseignants, semble correspondre à un dispositif de soutien institutionnel au sens où l'entend Voisin (2022) lorsqu'elle conditionne l'efficacité des réformes au maintien d'un équilibre entre pressions institutionnelles et soutien des acteurs dans la réalisation des objectifs fixés. Une majorité des enseignants ayant participé à notre recherche reconnaît d'ailleurs l'utilité des échanges avec leurs collègues pour la mise en œuvre des plans d'actions comme pour le partage d'idées répondant aux objectifs des plans de pilotage.

L'analyse non paramétrique a identifié trois variables contextuelles influençant significativement la perception des pratiques collaboratives : la participation à l'élaboration du plan de pilotage, la connaissance du CO et du processus de pilotage en cours dans les établissements. Cet effet semble attester de la portée de ce dispositif en termes de co-construction des plans d'actions, d'implication et de responsabilisation des enseignants. Traitant de cet engagement, Dupriez (2022) souligne, qu'indépendamment des réformes, les dispositifs collaboratifs témoignent « *de la place des enseignants comme acteurs pédagogiques et acteurs d'innovation pédagogique* » (p. 35). Ce dernier aspect n'est en revanche pas reflété par les données recueillies quant à la facilitation par les pratiques collaboratives de l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques inspirées par le plan de pilotage. Ce point mériterait d'être approfondi et questionné notamment en regard de la mise en place de conditions favorables à l'émergence de ces innovations. Beaumont et al. (2010) insistent sur les contraintes relationnelles pouvant faire obstacle au partage d'idées innovantes. Ils relèvent ainsi la peur du jugement, le climat de compétition et l'absence de stratégies efficaces de résolution de conflits personnels.

La variable relative au niveau d'enseignement ne s'est pas non plus révélée significative dans la perception des pratiques collaboratives, contrairement à ce que nous présumions au départ et à ce que Beaumont et al. (2010) ont pu mettre en avant dans leurs travaux. Les auteurs ont en effet souligné que les enseignants du secondaire soulèvent davantage de freins au développement du travail collaboratif : manque de temps, charge de travail, nombre d'élèves par professeur, cloisonnement

disciplinaire, difficulté de coordination ou encore culture individualiste plus profondément ancrée (Beaumont et al., 2010).

Enfin, si l'on se penche sur les postures favorables à l'implémentation de la réforme du pilotage, à savoir l'assimilation et l'accommodation, l'effet de soutien des pratiques collaboratives est dans le premier cas légèrement plus prégnant que l'accompagnement des CSA et dans le second, légèrement moins. Cette observation interroge le rôle du CSA dans sa fonction d'accompagnateur du travail collaboratif. Prenger et al. (2020) mettent l'accent sur la qualité et l'ampleur de ce soutien externe nécessaires pour accomplir le changement. Dupriez (2022) souligne de la même manière l'importance de la présence de l'expert, qui par sa maîtrise technique exerce un rôle de facilitateur dans l'aboutissement du travail collaboratif des enseignants. En traduisant les outils et les attendus de la politique de pilotage, cet accompagnateur permet « *de réduire la distance traditionnelle entre les discours pédagogiques formels et les pratiques professionnelles des enseignants* » (Dupriez, 2022, p. 25).

## 6. Le soutien du CSA : entre réduction du rejet et amorce d'une accommodation

Les effets variés du soutien perçu des CSA sur les postures enseignantes révèlent une dynamique ambivalente, mais significative. L'association négative entre le soutien perçu du CSA et la posture de rejet, d'une part, et l'association positive avec la posture d'accommodation, d'autre part, laissent entrevoir un espace d'influence. Dans le cas du rejet, les données mettent en évidence qu'une perception favorable du soutien du CSA peut atténuer l'hostilité à l'égard des outils du pilotage. En revanche, dans le cas de l'accommodation, le lien observé, bien que modéré, engage une dynamique plus active. Cette posture implique un apprentissage par transformation des schèmes cognitifs et, malgré un positionnement peu favorable des répondants sur l'aide à l'intégration concrète des plans d'action dans les pratiques, une partie des enseignants semble reconnaître, chez les CSA, une capacité à rendre la réforme intelligible et praticable. Ce résultat rejoint les constats de Lothaire et al. (2023), qui décrivent un repositionnement progressif des CSA comme facilitateurs de processus, capables, dans certains contextes, de soutenir l'appropriation locale du pilotage. Il prolonge également les analyses de Draelants (2007), selon lesquelles la légitimation d'une réforme repose moins sur l'adhésion idéologique que sur la

possibilité d'un travail d'interface, où les agents intermédiaires parviennent à articuler prescriptions institutionnelles et pratiques professionnelles.

## 7. Le rôle ambivalent du DCO dans la mise en œuvre du pilotage

La perception des interventions du DCO par les enseignants présente également une certaine ambivalence. Si la clarification des attentes institutionnelles est globalement saluée, d'autres dimensions suscitent des évaluations plus réservées. Cette tension rejoint les constats de Biémar et Botty (2023), pour qui les DCO évoluent dans une position instable, tiraillés entre un rôle prescrit de régulateur et les attentes de collaboration exprimées sur le terrain. Leurs interventions sont ainsi susceptibles de générer des représentations contrastées : certaines équipes saluent un soutien clarificateur, tandis que d'autres perçoivent une forme de contrôle intrusif. Comme le soulignent également Carret et Van Buylaere (2024), cette ambivalence se retrouve dans les réactions des enseignants, qui rejettent l'idée de reddition de comptes, tout en jugeant parfois légitime l'intervention du DCO lors des évaluations intermédiaires.

D'un point de vue empirique, les données révèlent un effet modeste des rencontres avec le DCO. En régression simple, une perception plus favorable de ces échanges s'accompagne d'un recul des postures de retrait. Toutefois, cet effet disparaît lorsque d'autres variables explicatives sont introduites dans les modèles multiples. Le DCO n'apparaît donc pas comme un levier central dans l'explication du rejet et du découplage, mais son action pourrait jouer un rôle de soutien ponctuel ou de clarification, dans certains contextes institutionnels plus balisés. Ce constat est renforcé par l'analyse d'un item spécifique : la focalisation des rencontres sur les indicateurs chiffrés. Les enseignants qui perçoivent les interventions du DCO comme trop centrées sur ces outils déclarent davantage de postures de rejet ou de découplage. La présence de ces effets en régression simple laisse penser qu'une logique d'évitement peut s'activer face à une approche perçue comme instrumentale. Enfin, dans les postures d'assimilation et d'accommodation, les résultats révèlent une relation plus discrète du DCO. Une association positive est observée en régression simple, mais elle ne se maintient pas dans les modèles contrôlés. Dans les dispositifs de suivi rapproché et d'ajustement, où la figure du DCO est plus présente, son rôle pourrait contribuer à rendre les attentes institutionnelles plus intelligibles. Il

n'apparaît donc pas comme un moteur de l'appropriation, mais pourrait être un appui périphérique, qui aide à réduire l'opacité du cadre.

## 8. Le poids explicatif des variables contextuelles

Un résultat important, que nous avons peu anticipé, concerne le poids explicatif des variables contextuelles, en particulier la capacité des enseignants à identifier le processus de pilotage en vigueur dans leur établissement. Cette connaissance se révèle centrale dans l'appropriation du dispositif. Les analyses mettent en évidence que les enseignants qui parviennent à situer leur école dans un cadre précis (qu'il s'agisse du processus normal, d'un suivi rapproché ou d'un dispositif d'ajustement) adoptent plus fréquemment des postures d'adhésion. À l'inverse, l'incertitude à ce sujet est systématiquement corrélée à des formes de retrait ou de mise à distance. Ce lien entre clarté institutionnelle et engagement professionnel invite à reconsidérer la manière dont les dispositifs de pilotage sont rendus accessibles et lisibles pour les acteurs de terrain. D'autres variables contextuelles, notamment la connaissance du CO exercent également un effet significatif, en particulier dans les postures d'assimilation et d'accommodation. Certains contextes (comme l'enseignement fondamental ou les établissements bénéficiant d'un encadrement différencié) semblent au contraire davantage associés à des formes de retrait. Ces effets contextuels s'avèrent même, dans certains modèles, aussi explicatifs que les facteurs issus de l'ACP. Les leviers d'adhésion ne semblent donc pas résider uniquement dans les perceptions du sens ou de l'utilité de la réforme, mais aussi dans la capacité du système à situer clairement les enseignants dans un cadre institutionnel intelligible.

## 9. Le “je ne sais pas” comme rejet implicite : une hypothèse à approfondir

Dans les analyses statistiques menées au chapitre 6, la variable relative au type de processus de pilotage a été recodée sous forme de variables dichotomiques, en prenant pour modalité de référence la réponse « *je ne sais pas* ». Ce choix repose sur l'idée que cette modalité reflète une forme d'indétermination ou de non-identification institutionnelle. Elle a été interprétée, dans un premier temps, comme l'expression d'un manque d'information, imputable à une communication insuffisante ou à une faible lisibilité du dispositif. Ce raisonnement conduit

logiquement à considérer, comme nous l'avons déjà évoqué, que les enseignants mieux informés s'engagent davantage, ce que confirment d'ailleurs les analyses empiriques.

Cependant, cette lecture exclusivement institutionnelle mérite d'être nuancée. Une hypothèse complémentaire peut être formulée : celle d'un rejet implicite des contrats d'objectifs par certains enseignants, que la réponse « *je ne sais pas* » viendrait masquer. En d'autres termes, la méconnaissance (du CO, du processus de pilotage dans lequel l'école est engagée ou de la réalisation de l'évaluation intermédiaire) ne relèverait pas uniquement d'un déficit d'information, mais pourrait également traduire une prise de distance volontaire vis-à-vis de la mise en œuvre des plans d'action. Ce retrait constituerait une modalité spécifique de résistance, fondée non sur la contestation ouverte, mais sur l'évitement ou l'indifférence.

Cette hypothèse s'appuie sur les travaux de Coburn (2005), qui analyse la manière dont les enseignants produisent du sens à partir des réformes éducatives. Selon elle, les prescriptions institutionnelles ne sont pas reçues de manière univoque, mais font l'objet d'un processus de sélection et d'interprétation. *"Teachers may selectively ignore reforms that they perceive as incompatible with their core values or with the realities of classroom life."* (Coburn, 2005, p. 490) Dans cette perspective, le *"je ne sais pas"* ne signale pas nécessairement une impossibilité de répondre, mais peut traduire un choix d'ignorer un dispositif perçu comme secondaire, étranger ou non pertinent dans le quotidien professionnel.

Nos résultats indiquent que les enseignants qui identifient le processus en vigueur adoptent plus fréquemment des postures d'engagement, par contraste avec ceux qui déclarent ne pas savoir. Ce contraste statistique pourrait dès lors refléter une opposition latente, que le cadre de notre enquête, de nature quantitative, ne permet pas d'explorer dans toute sa complexité.

Cette hypothèse ouvre une piste de recherche complémentaire, qui pourrait être explorée dans le cadre d'une enquête qualitative. Elle invite à considérer que certaines formes de mise à distance ne s'expriment pas nécessairement par un refus explicite ou une critique, mais peuvent se manifester par une absence de positionnement ou une non-réponse. Ce phénomène n'a pas été conceptualisé de cette manière dans le cadre de notre enquête, mais il se révèle à la lumière des



résultats obtenus et laisse entrevoir que certaines attitudes de retrait pourraient relever d'une forme de résistance silencieuse.

## 10. Quand le cadrage n'entrave pas l'appropriation

Les résultats obtenus dans ce mémoire résonnent avec les analyses de Taquet et al. (2023), qui soulignent que les enseignants évoluent dans un cadre de plus en plus balisé. À l'instar des travaux de Maroy (2012), ces auteurs observent un double mouvement : si l'autonomie professionnelle reste formellement préservée, voire renforcée par le développement du travail collaboratif, elle s'inscrit désormais dans un cadre plus contraint, structuré par le contrat d'objectifs, la responsabilisation par les résultats et l'action du pouvoir régulateur. Ce cadrage serait particulièrement visible dans les établissements soumis à un dispositif d'ajustement.

Nos résultats laissent entrevoir que ce cadrage peut aussi soutenir l'engagement professionnel. En effet, les enseignants qui évoluent dans des contextes de pilotage plus structurés – notamment ceux concernés par un dispositif de suivi rapproché ou d'ajustement – sont aussi ceux qui semblent plus enclins à adopter des postures d'assimilation ou d'accommodation. Ce constat invite à suggérer que ce cadrage peut être perçu comme un appui, à condition qu'il soit lisible, cohérent et soutenu.

Ainsi, une autonomie « cadrée » ne se traduit pas nécessairement par un rejet ou un repli. Elle peut, dans certains contextes, fournir un cadre suffisamment lisible pour que les enseignants y trouvent des repères pour agir. Ce constat renforce l'idée que ce ne sont pas tant les injonctions elles-mêmes qui déterminent les postures, que les conditions dans lesquelles elles sont déployées et accompagnées au sein des établissements. Cette lecture entre en résonance avec les réflexions de Dupriez (2025) qui ne remet pas en cause l'existence des outils de régulation (indicateurs, standards, résultats de recherche) mais souligne que leur effet dépend de la manière dont ils s'articulent à l'exercice du jugement professionnel. Lorsque ces outils sont mobilisés pour soutenir la pratique, sans s'y substituer, ils peuvent s'y intégrer de manière constructive. Leur utilité repose alors sur leur capacité à nourrir la réflexion, plutôt que sur une logique d'imposition externe. Ces éléments éclairent nos résultats dans le sens où l'adoption de postures d'adhésion peut traduire une forme d'engagement dans un cadre jugé cohérent avec les pratiques du métier et les objectifs éducatifs poursuivis. C'est par ailleurs ce que Dupriez (2025, p. 14)

exprime : « Ces différents éléments ne sont toutefois pas convoqués en surplomb du travail enseignant pour dicter des pratiques à suivre, mais sont plutôt au service de l'expertise et de la pratique professionnelle des enseignants ». Nous pouvons donc formuler l'hypothèse qu'un cadre resserré de pilotage peut constituer un espace propice, dans lequel le contrat d'objectifs et ses éléments constitutifs, sont mobilisés pour structurer l'action et renforcer une dynamique professionnelle collective, sans faire obstacle au jugement professionnel des enseignants.

## 11. Limites et perspectives

Plusieurs limites doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats de cette recherche. Le recours à un questionnaire auto-administré constitue, d'une part, un choix méthodologique pertinent pour interroger un large nombre d'enseignants, mais il présente certains inconvénients. En premier lieu, ce type de dispositif repose sur des déclarations subjectives, potentiellement influencées par un effet de désirabilité sociale, notamment lorsque les items portent sur l'adhésion à une réforme institutionnelle ou sur les pratiques attendues en matière de collaboration. Malgré l'anonymat garanti, des répondants peuvent avoir été tentés de formuler des réponses socialement acceptables, en décalage partiel avec leurs pratiques ou représentations réelles.

En outre, la participation au questionnaire reposait sur une base volontaire. Il est donc possible que certaines sensibilités soient surreprésentées, notamment celles d'enseignants critiques ou au contraire très engagés dans la mise en œuvre du pilotage. Par ailleurs, le niveau de connaissance des dispositifs évalués s'est révélé variable parmi les répondants : certains enseignants déclarent ne pas avoir connaissance du CO ou de la tenue de l'évaluation intermédiaire, ce qui peut nuancer la portée des jugements émis.

Sur le plan méthodologique, notre analyse repose uniquement sur des données quantitatives. Si les traitements statistiques ont permis de faire émerger des tendances significatives, ils ne permettent pas de comprendre les ressorts concrets de l'adhésion, de la mise à distance ou de la mobilisation dans les établissements. Une approche complémentaire, par entretiens ou par observation, permettrait de mieux cerner les logiques d'appropriation des prescriptions à l'échelle locale.

Plusieurs prolongements peuvent donc être envisagés. D'un point de vue empirique, des recherches qualitatives pourraient explorer plus finement les modalités d'appropriation ou de résistance face aux dispositifs du pilotage. Une analyse longitudinale permettrait également de suivre l'évolution des postures dans le temps, en fonction des contextes ou des trajectoires collectives.

---

## Conclusion

---

Dans notre mémoire, la focale a été placée sur la politique de pilotage par les résultats – ou *accountability* – en FWB, et plus spécifiquement sur la mise en œuvre des contrats d’objectifs dans les établissements scolaires. La littérature scientifique que nous avons mobilisée a établi que la nouvelle gouvernance, inspirée du *new public management*, fonde l’évaluation des performances du système éducatif sur des indicateurs chiffrés et une contractualisation qui accroissent la responsabilisation des professionnels de l’enseignement. L’implémentation d’une telle politique sur le terrain nécessite un long travail de légitimation auprès des professionnels de l’enseignement, ainsi que des dispositifs de soutien institutionnels spécifiques : les pratiques collaboratives entre pairs, l’accompagnement des conseillers en soutien et en accompagnement (CSA) et les interventions des délégués aux contrats d’objectifs (DCO). Toutefois, la pression que les nouvelles attentes institutionnelles exercent sur les enseignants les amène à adopter plusieurs postures possibles. N’ayant recensé aucune étude investiguant ces postures enseignantes dans l’enseignement belge francophone, nous en avons interrogé quatre, à l’instar de Coburn (2004) : le rejet, le découplage, l’assimilation et l’accommodation. Nous avons construit notre recherche au départ d’un double questionnement : ***Comment les enseignants se positionnent-ils face à la politique d’accountability en FWB ? Et quels sont les facteurs qui permettent de prédire leurs postures ?***

Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé une enquête auprès de 262 enseignants du fondamental et du secondaire de la FWB. Nous avons traité les données recueillies au moyen de tests non paramétriques, d’une analyse en composantes principales et de plusieurs modèles de régressions linéaires simples et multiples. L’analyse de nos résultats a tout d’abord permis de décrire les perceptions variées des enseignants quant à la légitimité de la politique d’*accountability*, notamment en regard du contexte de sa mise en œuvre. Parmi les trois types de légitimités, seules les légitimités cognitive et pragmatique, réunies en une composante unique par l’ACP, constituent un facteur prédictif des postures enseignantes : elles sont en effet significativement associées à un positionnement favorable des enseignants qui, lorsqu’ils attribuent du sens et de l’utilité à la politique, manifestent moins de rejet ou de découplage, et davantage

d'accommodation. Deux autres facteurs prédictifs peuvent être associés de manière significative aux postures des enseignants : les pratiques collaboratives et le soutien perçu des CSA. En ce qui concerne les premières, nous avons pu observer qu'une perception positive de la collaboration entre pairs correspondait à une moindre expression du rejet et du découplage, au profit des postures d'assimilation et d'accommodation. Les conditions de mise en œuvre des CO semblent à nouveau influencer cette perception, notamment en termes d'implication et de co-construction des plans de pilotage. Pour ce qui est de l'accompagnement des CSA, les perceptions positives des enseignants sont à la fois associées à une diminution du rejet et à un accroissement de l'accommodation, ce qui semble précisément attester du rôle de soutien et de facilitateur de ce corps intermédiaire dans l'appropriation de la réforme. En ce qui concerne la perception enseignante des interventions du DCO, notre analyse a révélé que, si une perception positive des échanges avec le DCO est liée à une réduction des postures de rejet et de découplage en régression simple, cette corrélation disparaît dans les modèles multivariés. Les interventions du DCO ne peuvent donc pas être considérées comme un levier avéré de l'appropriation de la réforme. Toutefois, constatant que les enseignants engagés dans des processus de suivi rapproché ou d'ajustement se montrent plus susceptibles d'adopter des postures d'assimilation ou d'accommodation, le cadrage apporté par le DCO dans ces contextes pourrait tout de même être envisagé comme soutenant pour l'évolution des pratiques enseignantes. Notons enfin que l'ambivalence constatée dans les perceptions enseignantes relativement aux interventions du DCO, pourrait constituer l'expression d'une tension latente entre le rôle perçu de clarificateur des attentes institutionnelles joué par le DCO et celui d'évaluateur exerçant une forme de contrôle intrusif, notamment par le biais d'une focalisation excessive sur les indicateurs chiffrés.

Pour affiner notre compréhension des dynamiques à l'œuvre dans les établissements, il serait opportun de prolonger notre analyse par des recherches qualitatives qui investigueraient plus en profondeur les mécanismes d'appropriation ou de mise à distance de la politique d'*accountability*, à l'instar des études menées dans d'autres systèmes éducatifs.

---

## Bibliographie

---

- Akinwande, M. O., Dikko, H. G., & Samson, A. (2015). Variance Inflation Factor: As a Condition for the Inclusion of Suppressor Variable(s) in Regression Analysis. *Open Journal of Statistics*, 5(7), 754–767. <https://doi.org/10.4236/ojs.2015.57075>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Barbana, S., Dumay, X., & Dupriez, V. (2020). Local implementation of accountability instruments in the French-speaking community of Belgium. *European Educational Research Journal*, 19(2), 94–108. <https://doi.org/10.1177/1474904119850964>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)
- Berger, J.-L. (2021). *Analyse factorielle exploratoire et analyse en composantes principales : guide pratique*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03436771v1>
- Bewick, V., Cheek, L., & Ball, J. (2003). Statistics review 7: Correlation and regression. *Critical Care*, 7(6), 451–456.
- Biemar, S., & Botty, G. (2022). Chapitre 10. Former des nouveaux acteurs intermédiaires à une posture professionnelle dans un contexte institutionnel en changement : le cas des délégués aux contrats d'objectifs en Fédération Wallonie-Bruxelles. In M. Boutet & M. Sadiqui (Eds.), *Portrait de la professionnalisation en contextes francophones* (pp. 209–230). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.boute.2022.01.0209>
- Biemar, S., & Botty, G. (2023). Métier émergent et construction identitaire Construction identitaire dans le regard de l'Autre : Le cas des Délégués au Contrats d'Objectifs en Fédération Wallonie. *Education & Formation*, e-318, 1-18. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=38&idRes=408>

- Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'*accountability* dans les établissements scolaires en France. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 41–56. <https://doi.org/10.3917/es.043.0041>
- Carret, C., & Van Buylaer, A. (2024). *Professionnalité et légitimité perçues par les enseignants sous la politique des contrats d'objectifs Étude quantitative réalisée en Belgique francophone* [Mémoire, UCLouvain]. <https://go.exlibris.link/8J8Z11NR>
- Cattonar, B., & Dupriez, V. (2019). Recomposition des professionnalités et de la division du travail enseignant en situation d'obligation de rendre des comptes. Le cas des professionnels de l'éducation en Belgique francophone. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 25-39. <https://doi.org/10.3917/es.043.0025>
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.309>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(1), Article 7. <https://doi.org/10.7275/5/jyj1-4868>
- Delvaux, B. et Mangez, E. (2013). Le rôle des connaissances dans le champ de l'éducation belge francophone : de la nécessité de discrétion au développement hétéronome de connaissances. *Revue française de pédagogie*, 182, 31-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.3994>. DOI : 10.4000/rfp.3994
- De Singly, F. (2020). *Le questionnaire* (5e éd.). Paris : Armand Colin.

- Desrosières, A. (2012). Est-il bon, est-il méchant ? le rôle du nombre dans le gouvernement de la cité néolibérale. *Nouvelles Perspectives En Sciences Sociales*, 7(2), 261-295. [https://doi.org/10.7202/1013061ar\\_](https://doi.org/10.7202/1013061ar_)
- Desrosières, A. (2014). *Prouver et gouverner : Une analyse politique des statistiques publiques*. La Découverte.
- Draelants, H. (2006). *Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. [Thèse de doctorat en sciences économiques, sociales et politiques, Université catholique de Louvain].
- Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 38(1), 163–182. <https://doi.org/10.4000/rsa.527>
- Draelants, H. (2008). Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 119–141. <https://doi.org/10.7202/019475ar>.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université
- Draelants, H., & Revaz, S. (2022). *Penser la plausibilité des réformes éducatives : la légitimation comme condition du changement institutionnel*. Paris : Cnesco-Cnam
- Draelants, H., & Revaz, S. (2024). Are interest groups effective public action influencers in the field of education? Case studies of two school reforms in Switzerland. *European Educational Research Journal*, 24(2), 187–204. <https://doi.org/10.1177/14749041231221468>.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on Réformer L'école ? : Approches Organisationnelle et Institutionnelle du Changement Pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dupri.2015.01>
- Dupriez, V. (2022). *La mise en œuvre des réformes éducatives : les acteurs de la mise en œuvre*. Paris : Cnesco-Cnam.



- Dupriez, V. (2025). Les enseignants face aux nouveaux modes de gouvernance : que deviennent leur autonomie et leur jugement professionnels ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (205), 7–18. <https://doi.org/10.7202/1116747ar>
- Dupriez, V., & Cattonar, B. (2018), Les politiques d'accompagnement des enseignants entre professionnalisation et accountability, dans Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. & Beusaert, S. (éditeurs) *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, pp. 249-261.
- Enseignement.be. (s.d.). *Le nouveau pilotage des écoles : soutenir, responsabiliser, dialoguer*. Consulté le 15 octobre 2024, sur <https://www.enseignement.be/index.php?page=27793&navi=4882>
- Enseignement.be. (2022). *Pacte pour un Enseignement d'excellence - Manuel pour les partenaires*. Consulté le 15 octobre 2024, sur [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=17191](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=17191)
- Greenwood, R., Suddaby, R., & Hinings, C. R. (2002). Theorizing Change : The Role of Professional Associations in the Transformation of Institutionalized Fields. *Academy of Management Journal*, 45(1), 58-80
- Grosjean, F., & Dommergues, J.-Y. (2011). *La statistique en clair*. Ellipses.
- Grosjean, S., & Michiels, T. (2022). Plans de Pilotage : Un levier de réduction des inégalités ? *La Revue Nouvelle*, 1(1), 67-73. <https://doi.org/10.3917/rn.219.0067>
- Henneguelle, A., & Jatteau, A. (2021). *Sociologie de la Quantification*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.henne.2021.01>
- Jones, R., Burnay, N., & Vandendorpe, F. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck
- Lachaine, C., & Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : Compétences et leadership transformationnel. *McGill Journal of Education*, 54(3), 625-645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>

- Lothaire, S., Renard, F., & Duvivier, V. (2023). L'accompagnement dans un contexte de réforme de la gouvernance et de pilotage par les résultats en Fédération Wallonie-Bruxelles : Facteurs favorables à l'accès au réel de l'activité des directeurs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (203), 38-53. <https://doi.org/10.7202/1108431ar>
- Maroy, C., Mathou, C., & Vaillancourt, S. (2017). Chapitre 1. La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école québécoise : L'autonomie professionnelle des enseignants sous pression. Dans Y. Dutercoq et C. Maroy (Eds.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 33-53). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.duter.2017.01.0033>
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the “black box of institutionalization”. *American Journal of Education*, 122(3), 303-336.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. <https://doi.org/10.1086/226550>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (2006). *The new institutionalism in education*. State University of New York Press.
- Mons, N. & Dupriez, V. (2011). Introduction. Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Éducation comparée*, vol. 5, p. 7-15.
- Parizot, I. (2012). 5 – L'enquête par questionnaire. Dans S. Paugam, *L'enquête sociologique* (p. 93-113). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>.
- Piaget, J. (1978). *Recherches sur la généralisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2020). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement. *Journal of Educational Change*. Advanced online publication. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-9>

- Renard, F., & Lothaire, S. (2022). Directeurs d'établissements et conseillers pédagogiques : « agents de changement » en tension entre logique de professionnalisation et logique de reddition de compte dans le cadre de la réforme de la gouvernance en Fédération Wallonie-Bruxelles ? *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (199), 89-102. <https://doi.org/10.7202/1091095ar>
- Renard, F., Castin, J., & Demeuse, M. (2021). Chapitre 5. Travail Collaboratif Entre Directions Et mise En place D'une Réforme. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier, *Les directions d'établissement au cœur du changement Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 109-126). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2021.01.0109>.
- Revaz, S., & Draelants, H. (2024). De l'absence quasi totale de données à l'éducation fondée sur des preuves en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (96), 103-112.
- Samlak, N. (2020). L'approche qualitative et quantitative dans l'enquête du terrain : l'observation, l'entretien et le questionnaire. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 1(1), juin 2020, ISSN : 2658-9206
- Scott, W. R. (1992). *Organizations: Rational, natural, and open systems* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Skedsmo, G., Huber, S. G., & Hader-Popp, S. (2021). Data, indicators, and feedback in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(2), 77–91. <https://doi.org/10.1080/20020317.2021.1936801>
- Spillane, J. P., & Callahan, K. A. (2000). Implementing state standards for science education: What district policy makers make of the hoopla. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 401-425. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(200005\)37:5<401::AID-TEA2>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(200005)37:5<401::AID-TEA2>3.0.CO;2-D)
- Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review*, 20(3), 571–610

- Taquet, L., Verteneuil, F., & Willems, C. (2023). *La professionnalité des enseignants dans le cadre des dispositifs d'accountability en Fédération Wallonie-Bruxelles Étude de cas multisites* [Mémoire, UCLouvain]. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:42187>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tracey, P., Phillips, N., & Jarvis, O. (2011). Bridging Institutional Entrepreneurship and the Creation of New Organizational Forms: A Multilevel Model. *Organization Science*, 22 (1), 60-8.
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2021). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education*. London: Routledge
- Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*. Laboratoire Culture & Communication, Université d'Avignon
- Voisin, A. (2022). Public Management and Education Governance. Dans *Elgar Encyclopedia of Public Management*. Edward Elgar Publishing Limited. doi:10.4337/9781800375499.public.management
- Voisin, A. (2024). Instruments d'accountability et équité scolaire dans les systèmes éducatifs d'Europe et du Canada : analyse du PISA 2012. *Canadian Journal of Education*. doi :10.53967/cje-rce.5513. <https://hdl.handle.net/2268/297134>
- Yerly, G., & Maroy, C. (2017). La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation légitime pour les enseignants ? Une comparaison France-Québec. *Politiques et Management Public*, 34(2), 179–204. <https://doi.org/10.3166/pmp.34.179-204>.
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79-94.

Zhou, X. & Normand, R. (2021). Accountability policies in Chinese basic education: The Long March towards quality and evidence. Dans S. Grek, C. Maroy & A. Verger (Eds.), *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education* (pp. 164-178). London : Routledge

Dans le cadre de ce mémoire, des outils d'intelligence artificielle ont été utilisés pour faciliter certaines tâches comme la recherche de sources bibliographiques, la traduction de textes en langues étrangères, et l'aide à la création de syntaxes SPSS. L'ensemble des résultats générés par ces outils a été vérifié, sélectionné et validé par les auteures, qui demeurent responsables de l'intégralité du contenu présenté.

DeepL. (2023). *DeepL Translator* [Machine translation model]. <https://www.deepl.com>

OpenAI. (2023). *ChatGPT* (Mar 14 version) [Large language model]. <https://chat.openai.com/chat>

Perplexity AI. (2023). *Perplexity* [Large language model]. <https://www.perplexity.ai>



---

## Annexes

---

### Table des annexes

Annexe A – Flyer réalisé pour la diffusion du questionnaire	119
Annexe B – Questionnaire	120
Annexe C – Vérification des conditions de normalité pour les analyses non paramétriques	126
Annexe D – Résultats des tests non paramétriques	128
Annexe E – Résultats des régressions simples et multiples de l’analyse exploratoire	151
Annexe F – Vérification des hypothèses sous-jacentes de la sous-hypothèse 1.1	154
Annexe G – Résultats détaillés des régressions simples (exemple de la légitimité cognitivo-pragmatique) – Rejet	158
Annexe H - Résultats détaillés des régressions multiples – Rejet	161
Annexe I – Vérification des hypothèses sous-jacentes de la sous-hypothèse 1.2	164
Annexe J – Résultats détaillés des régressions simples (exemple de l’inutilité perçue des indicateurs) – Découplage	165
Annexe K - Résultats détaillés des régressions multiples – Découplage	168
Annexe L – Vérification des hypothèses sous-jacentes de la sous-hypothèse 1.3	171
Annexe M – Résultats détaillés des régressions simples (Perception des pratiques collaboratives) – Assimilation	172
Annexe N - Résultats détaillés des régressions – Assimilation	174
Annexe O – Vérification des hypothèses sous-jacentes de la sous-hypothèse 1.4	177
Annexe P – Résultats détaillés des régressions simples (exemple du soutien perçu du CSA) – Accommodation	178
Annexe Q - Résultats détaillés des régressions multiples – Accommodation	180



## Mise en œuvre de la politique de pilotage

Dans le cadre de notre Master en Sciences de l'Éducation, nous menons une recherche sur la manière dont les enseignants perçoivent la politique de pilotage par les résultats et l'intègrent concrètement dans leurs pratiques de classe.

**Pour mener à bien cette étude, votre participation est précieuse !  
La seule condition est d'enseigner en FWB.**



### Pourquoi participer ?

Parce que votre opinion sur ce changement majeur mérite d'être entendue...

Parce que votre expérience du terrain est indispensable pour comprendre les enjeux réels du pilotage par les résultats...

Parce que chaque réponse contribue à une meilleure compréhension des attentes et préoccupations des enseignants face à ce nouveau dispositif...



15 minutes suffisent pour partager votre vision de la mise en œuvre des contrats d'objectifs.

**Merci pour votre contribution !**

**Catherine Cuvelier  
Laurence Wittebolle**





## Annexe B – Questionnaire

---

Chers collègues, chers enseignants,

L'implémentation des plans de pilotage fait partie intégrante du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui vise une transformation profonde du système éducatif en mettant l'accent sur l'amélioration de l'efficacité, de l'efficience et de l'équité de l'enseignement pour tous les élèves. Les plans de pilotage sont conçus pour encourager chaque établissement scolaire à évaluer ses performances, notamment sur base d'indicateurs fournis par la FWB, à définir des objectifs spécifiques et à établir des stratégies concrètes pour les réaliser. Ce processus implique une responsabilisation accrue en matière de résultats éducatifs dans une démarche réflexive et participative des professionnels de l'enseignement.

👤 Dans le cadre de notre Master en Sciences de l'Éducation à l'Université Catholique de Louvain, nous menons une recherche sur la manière dont les enseignants perçoivent cette politique de pilotage par les résultats et l'intègrent concrètement dans leurs pratiques de classe. Pour mener à bien cette étude, votre participation est précieuse ! La seule condition est d'enseigner en Fédération Wallonie-Bruxelles.

👤 Pourquoi participer ?

Parce que votre opinion sur ce changement majeur mérite d'être entendue...

Parce que votre expérience du terrain est indispensable pour comprendre les enjeux réels du pilotage par les résultats...

Parce que chaque réponse contribue à une meilleure compréhension des attentes et préoccupations des enseignants face à ce nouveau dispositif...

🕒 15 minutes suffisent pour partager votre vision de la mise en œuvre des contrats d'objectifs.

👤 Vos réponses sont totalement anonymes, ce qui vous permet de vous exprimer en toute franchise et sincérité. En outre, toutes les données collectées le seront uniquement à des fins de recherche. Elles ne seront exploitées que dans le cadre académique de l'UCLouvain, par nous-mêmes ou par notre promoteur.

➡ [Lien à insérer](#)

➡ N'hésitez pas à partager ce questionnaire avec vos collègues enseignants.

Nous vous remercions chaleureusement pour votre contribution et le temps que vous consacrerez à cette recherche !

En cas de question, vous pouvez nous contacter par mail : [catherine.cuvelier@student.uclouvain.be](mailto:catherine.cuvelier@student.uclouvain.be) ; [laurence.wittebolle@student.uclouvain.be](mailto:laurence.wittebolle@student.uclouvain.be).

Catherine Cuvelier et Laurence Wittebolle

Marquez-vous votre accord pour participer à cette recherche dont les objectifs vous ont été annoncés et dont les données collectées sont strictement anonymes ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

**Questions préalables :**

1. Je me situe dans la tranche d'âge :
  - ☐ Entre 20 et 30 ans
  - ☐ Entre 31 et 40 ans
  - ☐ Entre 41 et 50 ans
  - ☐ 51 ans et +
2. J'exerce le métier d'enseignant depuis :
  - ☐ Moins de 5 ans
  - ☐ Entre 5 et 9 ans
  - ☐ Entre 10 et 19 ans
  - ☐ 20 ans et +
3. J'enseigne :
  - ☐ Dans l'ordinaire
  - ☐ Dans le spécialisé
4. J'exerce :
  - ☐ Dans l'enseignement maternel
  - ☐ Dans l'enseignement primaire
  - ☐ Dans l'enseignement secondaire général
  - ☐ Dans l'enseignement secondaire technique de transition
  - ☐ Dans l'enseignement secondaire technique de qualification
  - ☐ Dans l'enseignement secondaire professionnel
5. J'enseigne en encadrement différencié
  - ☐ Oui
  - ☐ Non
6. En ce qui concerne la contractualisation du plan de pilotage, mon établissement scolaire fait partie :
  - ☐ De la vague 1
  - ☐ De la vague 2
  - ☐ De la vague 3
7. J'ai participé à l'élaboration du plan de pilotage de mon établissement :
  - ☐ Oui
  - ☐ Non
8. J'ai une bonne connaissance des stratégies et plan d'actions du contrat d'objectif de mon établissement :

- Oui
- Non

9. L'évaluation intermédiaire du contrat d'objectifs de mon établissement a eu déjà eu lieu :

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

10. Mon établissement est :

- Dans le processus de mise en œuvre du plan de pilotage
- Dans un dispositif de suivi rapproché
- En dispositif d'ajustement
- Je ne sais pas

**Au sujet de la perception de la politique de pilotage :**

	Tout à fait d' accord	Plutôt d' accord	Ni en accord, ni en désaccord	Plutôt pas d' accord	Pas du tout d' accord
11. La direction de mon établissement valorise la politique de pilotage et y fait souvent référence.					
12. Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB sont des repères importants pour la direction et les collègues.					
13. Dans mon établissement, la politique de pilotage occupe une place secondaire.					
14. Accorder peu d'importance à la politique de pilotage est mal perçu au sein de mon établissement.					
15. La politique de pilotage est perçue comme un cadre artificiel sans lien avec le fonctionnement de mon établissement.					
16. Les principes du pilotage s'inscrivent de manière évidente dans les pratiques de l'établissement					
17. La mise en œuvre de la politique de pilotage ne nécessite plus d'être justifiée, elle fait désormais partie du					

fonctionnement normal de l'établissement.					
18. Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB sont perçus comme des repères essentiels pour les pratiques de l'établissement.					

19. Les indicateurs chiffrés fournis par la FWB permettent d'ajuster concrètement les pratiques de classe.					
20. Les actions mises en place dans le cadre du pilotage produisent des effets visibles sur le fonctionnement de l'établissement.					
21. La mise en œuvre de la politique de pilotage se traduit par des bénéfices concrets pour les enseignants et les élèves.					
22. Les exigences du pilotage alourdissent les tâches administratives sans apporter d'amélioration tangible.					

**Au sujet de l'intégration des plans d'actions du contrat d'objectifs (CO) dans les pratiques de classe :**

23. Je ne mets pas en œuvre les actions du CO dans mes pratiques de classe, quand bien même elles me sont imposées.					
24. J'intègre pleinement les actions du CO dans ma pratique pédagogique.					
25. Je ne mets pas en œuvre les actions du plan de pilotage si elles ne correspondent pas à mes priorités pédagogiques.					
26. Je considère que les plans d'action du CO sont trop éloignés des réalités du terrain pour pouvoir les mettre en œuvre.					
27. Je ne mets pas en œuvre les actions du CO parce qu'elles sont trop contraignantes.					

28. Je déclare appliquer certaines actions liées au plan de pilotage sans parvenir à les intégrer dans mes pratiques pédagogiques.					
29. Il m'arrive d'affirmer mettre en application certaines actions du CO sans pour autant les concrétiser dans mon enseignement.					
30. Il y a un décalage manifeste entre les actions officiellement mises en œuvre dans le CO et mes pratiques de classe.					
31. Certaines actions déclarées comme mises en place dans le plan de pilotage le sont uniquement pour correspondre aux					

attentes institutionnelles.					
32. Les stratégies et actions présentes dans le CO correspondent pleinement aux pratiques en cours dans l'établissement.					

33. J'intègre les actions du CO à mes pratiques de classe en les adaptant selon mes convictions pédagogiques.					
34. Il m'arrive d'adapter les actions du plan de pilotage pour qu'elles ne bouleversent pas ma façon d'enseigner.					
35. La mise en œuvre du CO m'amène à modifier l'organisation de mes pratiques de classe, mais sans transformations majeures sur le fond.					
36. Je n'ai pas le sentiment que les plans d'action du CO remettent en question mes convictions pédagogiques.					
37. Je prends en compte le plan de pilotage pour autant que mes pratiques restent fidèles à mes convictions pédagogiques.					

38. Le CO a profondément modifié mes convictions pédagogiques.					
39. J'ai adapté mes méthodes pédagogiques pour qu'elles s'alignent pleinement avec les exigences des plans d'action du CO.					
40. La mise en œuvre du plan de pilotage a entraîné une transformation significative de mes pratiques de classe.					
41. J'ai intégré des approches pédagogiques innovantes directement inspirées des plans d'action du CO.					
42. Je ne considère pas le CO comme un levier d'amélioration pédagogique.					

**Au sujet des pratiques collaboratives en lien avec le plan de pilotage :**

43. Les échanges avec mes collègues contribuent à améliorer la mise en œuvre des plans d'action du CO.					
44. Les pratiques collaboratives dans mon établissement se sont renforcées avec la mise en œuvre du CO.					
45. Les pratiques collaboratives organisées dans mon établissement permettent de partager des idées pour mieux répondre aux objectifs du plan de pilotage.					

46. Je ne perçois pas les pratiques collaboratives comme une source de soutien dans la mise en œuvre du CO.					
47. Les pratiques collaboratives me permettent d’explorer de nouvelles méthodes pédagogiques inspirées par le plan de pilotage.					

**Au sujet des rencontres avec le Conseiller au Soutien et à l’Accompagnement (CSA) et le Délégué au Contrat d’Objectifs (DCO), selon ce que vous avez vous-même vécu ou entendu de la part de votre direction et/ou de vos collègues :**

48. Les outils proposés par le CSA sont clairs et utiles pour la rédaction et la mise en œuvre du CO.					
49. Le CSA adapte ses interventions aux besoins spécifiques de mon établissement.					
50. L’accompagnement du CSA m’aide à comprendre et à m’approprier les réformes liées au pilotage.					
51. Le CSA m’aide à intégrer les actions du plan de pilotage dans mes pratiques pédagogiques quotidiennes.					
52. Le CSA accompagne mon équipe dans l’interprétation et l’analyse des indicateurs chiffrés fournis par la FWB					

53. Le DCO explique clairement les attentes institutionnelles liées à la mise en œuvre du CO.					
54. Les rencontres avec le DCO se focalisent sur les indicateurs chiffrés fournis par la FWB.					
55. Le DCO soutient mon équipe dans l’interprétation et l’analyse des indicateurs chiffrés fournis par la FWB.					
56. Les évaluations du DCO apportent des éclairages permettant une approche réflexive et un ajustement des plans d’action du CO.					
57. Le DCO tient suffisamment compte des spécificités locales de mon établissement dans ses interventions.					

## Annexe C – Vérification des conditions de normalité pour les analyses non paramétriques

---

*Tableau 32. Tests de normalité des scores*

Univariate Tests				
	Variable	Test	Statistic	P Value
1	Score_légitimité_morale	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.1258	<0.001
2	Score_légitimité_cognitive	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.0891	<0.001
3	Score_légitimité_pragmatique	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.0777	6e-04
4	Score_rejet	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.0734	0.0016
5	Score_découplage	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.1227	<0.001
6	Score_assimilation	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.1240	<0.001
7	Score_accommodation	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.0705	0.0031
8	Score_Perception_PC	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.1191	<0.001
9	Score_Perception_CSA	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.1257	<0.001
10	Score_Perception_DCO	Lilliefors (Kolmogorov-Smirnov)	0.1451	<0.001

Computed by R MVN package, version 5.9

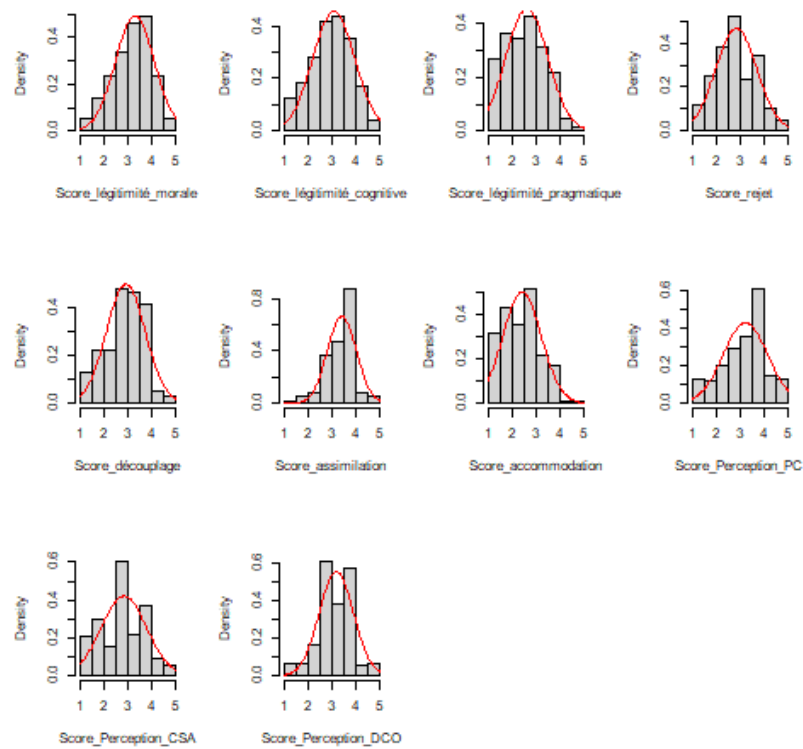


Figure 6. Histogrammes et courbes de densité pour les scores

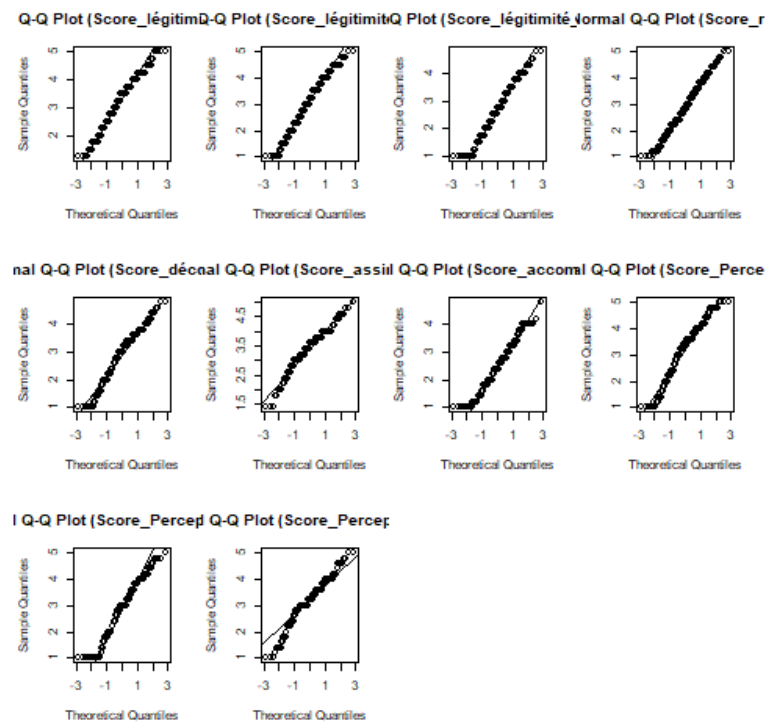


Figure 7. Vérification graphique de la normalité via Q-Q plots



## Annexe D – Résultats des tests non paramétriques

Tableau 33 - Résumé du test U de Mann-Whitney — Score de légitimité morale selon la connaissance du CO

Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	262
U de Mann-Whitney	8869,500
W de Wilcoxon	26635,500
Statistiques de test	8869,500
Erreur standard	549,509
Statistiques de test standardisées	3,482
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

### Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

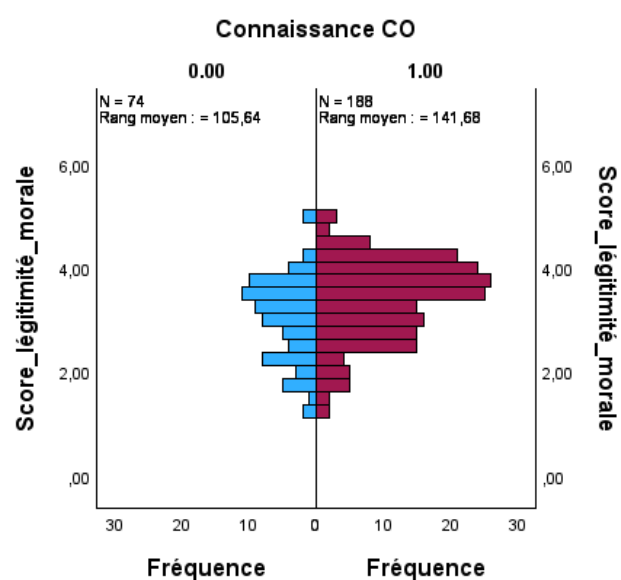


Figure 8 - Distribution des scores de légitimité morale selon la connaissance du CO

Tableau 34 - Résumé du test U de Mann-Whitney — Score de légitimité cognitive selon la connaissance du CO

Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	262
U de Mann-Whitney	10279,000
W de Wilcoxon	28045,000
Statistiques de test	10279,000
Erreur standard	550,003
Statistiques de test standardisées	6,042
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

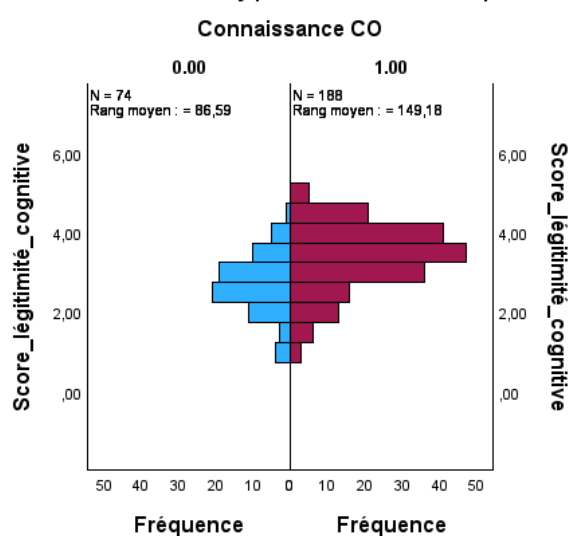


Figure 9 - Distribution des scores de légitimité cognitive selon la connaissance du CO

Tableau 35 - Résumé du test Kruskal-Wallis — Score de légitimité cognitive selon l'évaluation intermédiaire

### Récapitulatif du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants

N total	262
Statistiques de test	6,673 <sup>a</sup>
Degré de liberté	2
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,036

a. Les statistiques de test sont réglées pour les ex aequo.

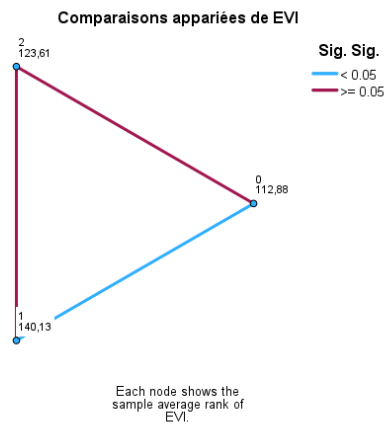


Figure 10 - Rangs moyens du score de légitimité cognitive selon les catégories d'EVI : test post hoc

Tableau 36 - Comparaisons appariées des groupes d'EVI – Score de légitimité cognitive

Comparaisons appariées de EVI					
Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. <sup>a</sup>
,00-2,00	-10,732	18,173	-,591	,555	1,000
,00-1,00	-27,250	10,774	-2,529	,011	,034
2,00-1,00	16,518	16,769	,985	,325	,974

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

Tableau 37 - Résumé du test U de Mann-Whitney — Score de légitimité pragmatique selon la connaissance du CO

Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	262
U de Mann-Whitney	10267,000
W de Wilcoxon	28033,000
Statistiques de test	10267,000
Erreur standard	550,109
Statistiques de test standardisées	6,019
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

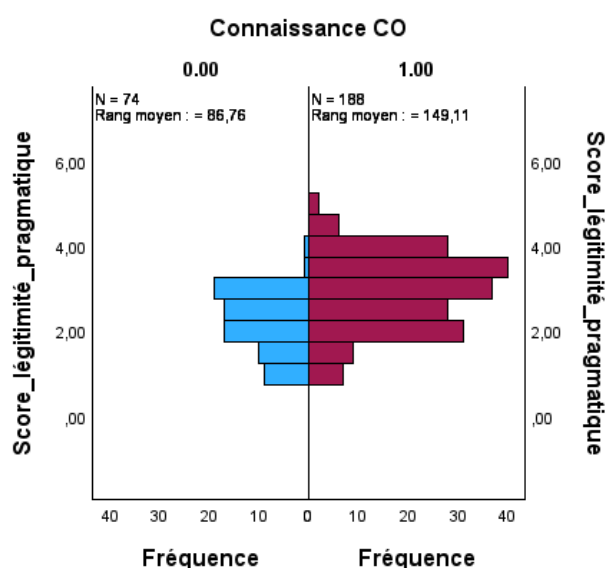


Figure 11 - Distribution des scores de légitimité pragmatique selon la connaissance du CO

Tableau 38 – Résumé du test U de Mann Whitney – Score de rejet selon la connaissance du CO

Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	262
U de Mann-Whitney	3182,500
W de Wilcoxon	20948,500
Statistiques de test	3182,500
Erreur standard	550,754
Statistiques de test standardisées	-6,852
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

### Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

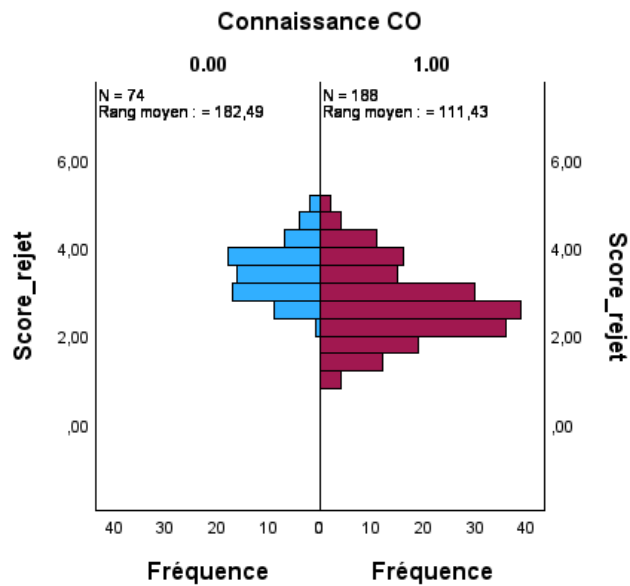


Figure 12 - Distribution des scores de rejet selon la connaissance du CO

Tableau 39 - Résumé du test Kruskal-Wallis — Score de rejet selon l'évaluation intermédiaire

### Récapitulatif du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants

N total	262
Statistiques de test	6,324 <sup>a</sup>
Degré de liberté	2
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,042

a. Les statistiques de test sont réglées pour les ex aequo.

Tableau 40 - Comparaisons appariées des groupes d'EVI – Score de rejet

### Comparaisons appariées de EVI

Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. <sup>a</sup>
1,00-1,00	8,337	10,789	,773	,440	1,000
1,00-2,00	-41,895	16,792	-2,495	,013	,038
,00-2,00	-33,558	18,198	-1,844	,065	,196

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

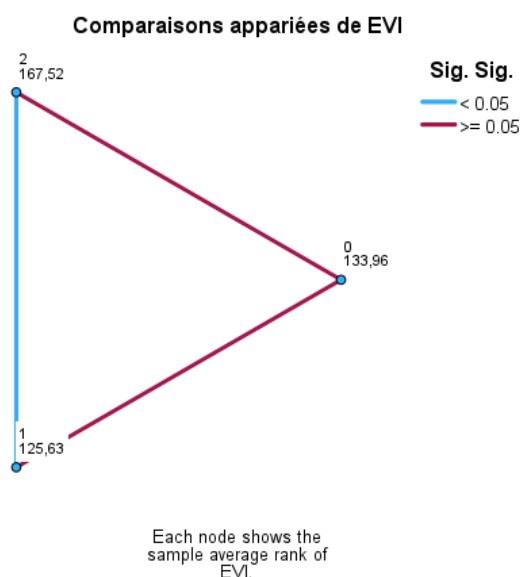


Figure 13 - Rangs moyens du score de rejet selon les catégories d'EVI : test post hoc

Tableau 41 - Résumé du test Kruskal-Wallis — Score de rejet selon le processus de pilotage en vigueur dans l'école

**Récapitulatif du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants**

N total	262
Statistiques de test	18,611 <sup>a</sup>
Degré de liberté	3
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

a. Les statistiques de test sont réglées pour les ex aequo.

Tableau 42 - Comparaisons appariées des groupes de « Processus de pilotage » – Score de rejet

**Comparaisons appariées de Processus de pilotage dans l'école**

Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. <sup>a</sup>
1,00-3,00	-1,712	15,178	-,113	,910	1,000
1,00-2,00	-4,853	16,672	-,291	,771	1,000
1,00-4,00	-47,380	11,306	-4,191	<,001	,000
3,00-2,00	3,142	20,699	,152	,879	1,000
3,00-4,00	-45,668	16,682	-2,737	,006	,037
2,00-4,00	-42,526	18,053	-2,356	,018	,111

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

Tableau 43 – Résumé du test U de Mann Whitney – Score de découplage selon la connaissance du CO

Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	262
U de Mann-Whitney	3976,500
W de Wilcoxon	21742,500
Statistiques de test	3976,500
Erreur standard	550,196
Statistiques de test standardisées	-5,415
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

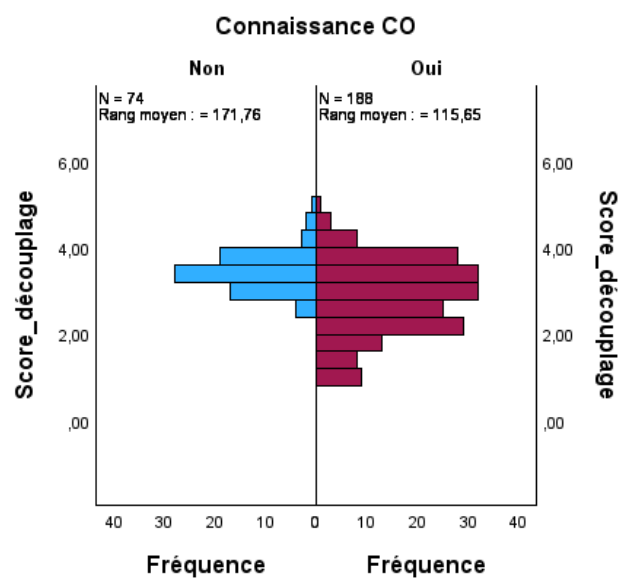


Figure 14 - Distribution des scores de découplage selon la connaissance du CO

Tableau 44 – Résumé du test U de Mann Whitney – Score d'assimilation selon l'élaboration du PdP

**Récapitulatif du test U de Mann-Whitney  
pour échantillons indépendants**

N total	262
U de Mann-Whitney	8227,500
W de Wilcoxon	25618,500
Statistiques de test	8227,500
Erreur standard	552,651
Statistiques de test standardisées	2,098
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,036

**Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants**

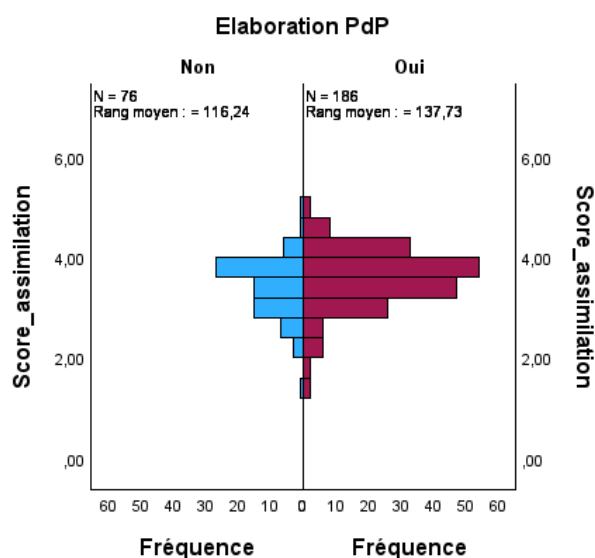


Figure 15- Distribution des scores d'assimilation selon l'élaboration du PdP

Tableau 45 – Résumé du test U de Mann Whitney – Score d'assimilation selon la connaissance du CO

**Récapitulatif du test U de Mann-Whitney  
pour échantillons indépendants**

N total	262
U de Mann-Whitney	8228,500
W de Wilcoxon	25994,500
Statistiques de test	8228,500
Erreur standard	548,255
Statistiques de test standardisées	2,321
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,020



# Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

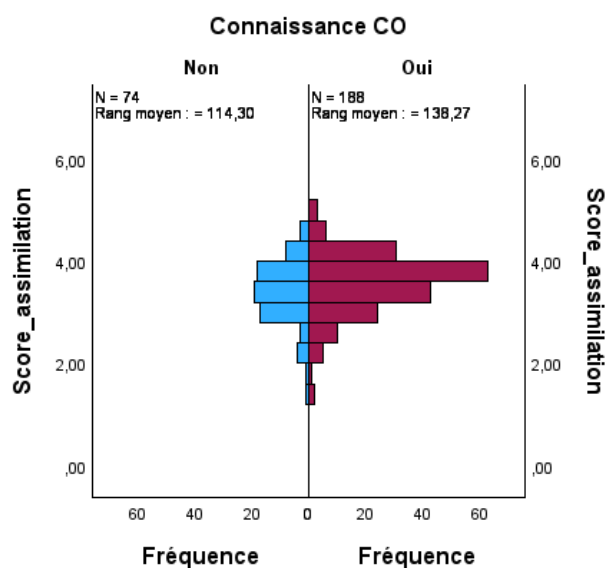


Figure 16- Distribution des scores d'assimilation selon la connaissance du CO

Tableau 46 - Résumé du test Kruskal-Wallis — Score d'assimilation selon le processus de pilotage en vigueur dans l'école

## Récapitulatif du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants

N total	262
Statistiques de test	15,594 <sup>a</sup>
Degré de liberté	3
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,001

a. Les statistiques de test sont réglées pour les ex aequo.

Tableau 47 - Comparaisons appariées des groupes de « Processus de pilotage » – Score d'assimilation

**Comparaisons appariées de Processus de pilotage dans l'école**

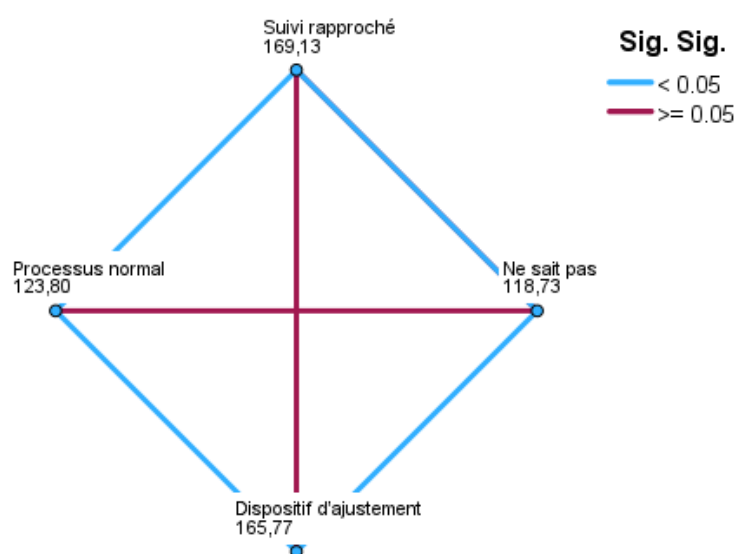
Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. <sup>a</sup>
Ne sait pas-Processus normal	5,070	11,255	,450	,652	1,000
Ne sait pas-Dispositif d'ajustement	47,036	16,607	2,832	,005	,028
Ne sait pas-Suivi rapproché	50,394	17,971	2,804	,005	,030
Processus normal-Dispositif d'ajustement	-41,966	15,109	-2,778	,005	,033
Processus normal-Suivi rapproché	-45,324	16,597	-2,731	,006	,038
Dispositif d'ajustement-Suivi rapproché	3,358	20,605	,163	,871	1,000

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

**Comparaisons appariées de Processus de pilotage da...**



Each node shows the sample average rank of Processus de pilotage dans l'école.

Figure 17- Rangs moyens du score d'assimilation selon le processus de pilotage en vigueur dans l'établissement : test post hoc

Tableau 48– Résumé du test U de Mann Whitney – Score d’accommodation selon la connaissance du CO

Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	262
U de Mann-Whitney	9126,000
W de Wilcoxon	26892,000
Statistiques de test	9126,000
Erreur standard	550,486
Statistiques de test standardisées	3,942
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

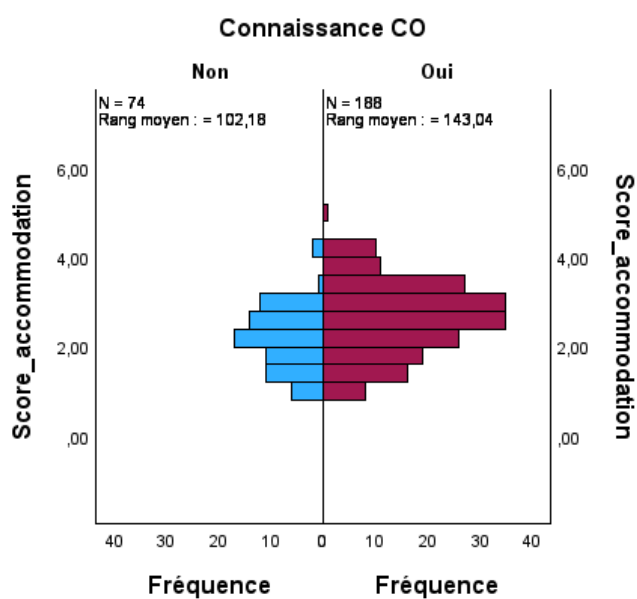


Figure 18- Distribution des scores d’accommodation selon la connaissance du CO

Tableau 49 – Résumé du test U de Mann-Whitney – Score d’accommodation selon l’élaboration du PdP

Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants	
N total	262
U de Mann-Whitney	8342,000
W de Wilcoxon	25733,000
Statistiques de test	8342,000
Erreur standard	554,900
Statistiques de test standardisées	2,296
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,022

# Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

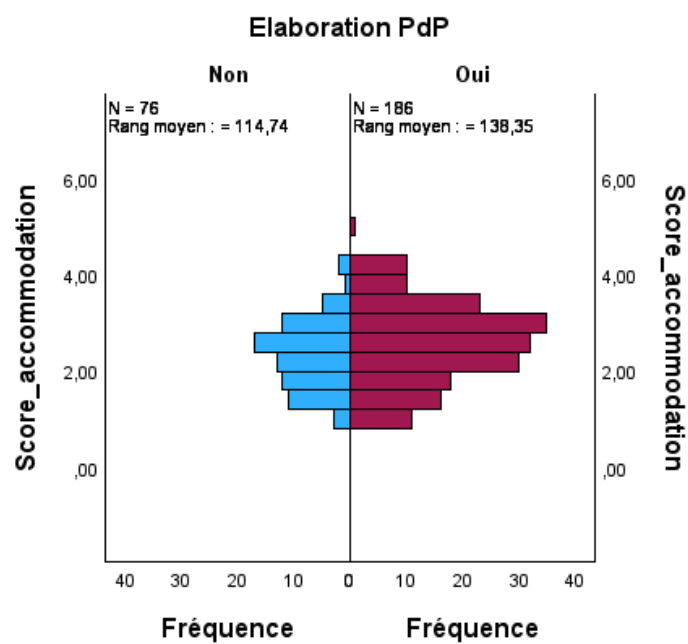


Figure 19- Distribution des scores d’accommodation selon l’élaboration du PdP

Tableau 50 - Résumé du test Kruskal-Wallis — Score d'accommodation selon le vécu de l'évaluation intermédiaire

**Récapitulatif du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants**

N total	262
Statistiques de test	7,581 <sup>a</sup>
Degré de liberté	2
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,023

a. Les statistiques de test sont réglées pour les ex aequo.

Tableau 51 - Comparaisons appariées des groupes de vécu de l'EVI – Score d'accommodation

**Comparaisons appariées de EVI**

Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. <sup>a</sup>
Je ne sais pas-Non	7,493	18,189	,412	,680	1,000
Je ne sais pas-Oui	32,238	16,784	1,921	,055	,164
Non-Oui	-24,746	10,783	-2,295	,022	,065

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

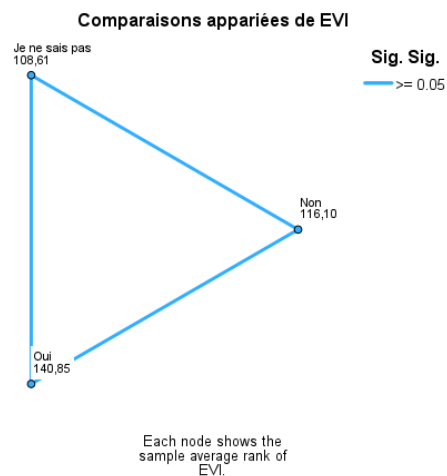


Figure 20 - Rangs moyens du score d'accommodation selon vécu de l'évaluation intermédiaire : test post hoc

Tableau 52 - Résumé du test Kruskal-Wallis — Score d'accommodation selon le processus de pilotage en vigueur dans l'école

**Récapitulatif du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants**

N total	262
Statistiques de test	19,752 <sup>a</sup>
Degré de liberté	3
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

a. Les statistiques de test sont réglées pour les ex aequo.

Tableau 53 - Comparaisons appariées des groupes de « Processus de pilotage » – Score d'accommodation

**Comparaisons appariées de Processus de pilotage dans l'école**

Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. <sup>a</sup>
Ne sait pas-Processus normal	43,899	11,301	3,885	<,001	,001
Ne sait pas-Suivi rapproché	55,086	18,044	3,053	,002	,014
Ne sait pas-Dispositif d'ajustement	55,099	16,674	3,304	<,001	,006
Processus normal-Suivi rapproché	-11,187	16,664	-,671	,502	1,000
Processus normal-Dispositif d'ajustement	-11,199	15,170	-,738	,460	1,000
Suivi rapproché-Dispositif d'ajustement	-,012	20,689	-,001	1,000	1,000

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

### Comparaisons appariées de Processus de pilotage da...

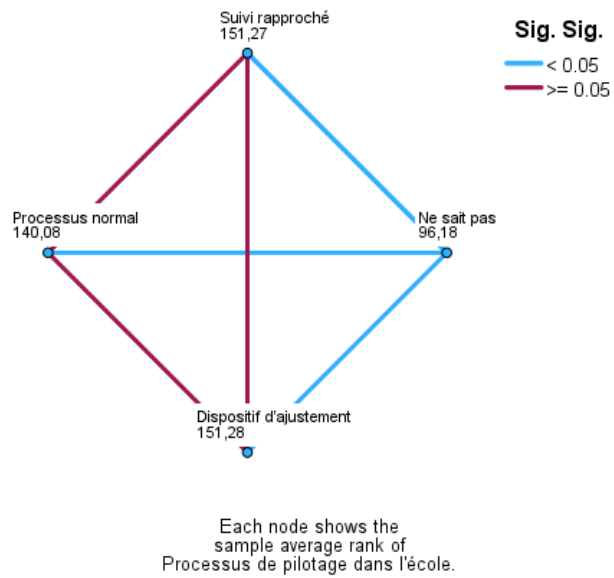


Figure 21 - Rangs moyens du score d'accommodation selon le processus de pilotage en vigueur dans l'établissement : test post hoc

Tableau 54 – Résumé du test U de Mann-Whitney – Score de perception des pratiques collaboratives selon la connaissance du CO

### Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	262
U de Mann-Whitney	9965,500
W de Wilcoxon	27731,500
Statistiques de test	9965,500
Erreur standard	550,392
Statistiques de test standardisées	5,468
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

### Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

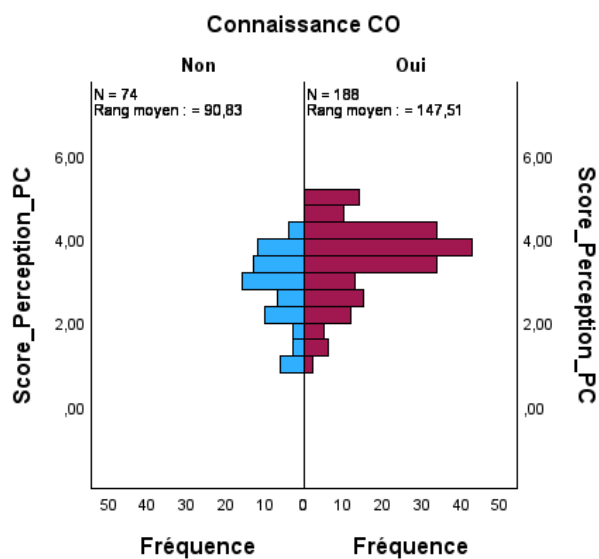


Figure 22- Distribution des scores de perception des PC selon la connaissance du CO

Tableau 55 – Résumé du test U de Mann Whitney – Score de perception des pratiques collaboratives selon l'élaboration du PdP

### Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	262
U de Mann-Whitney	8342,000
W de Wilcoxon	25733,000
Statistiques de test	8342,000
Erreur standard	554,806
Statistiques de test standardisées	2,296
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,022



### Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

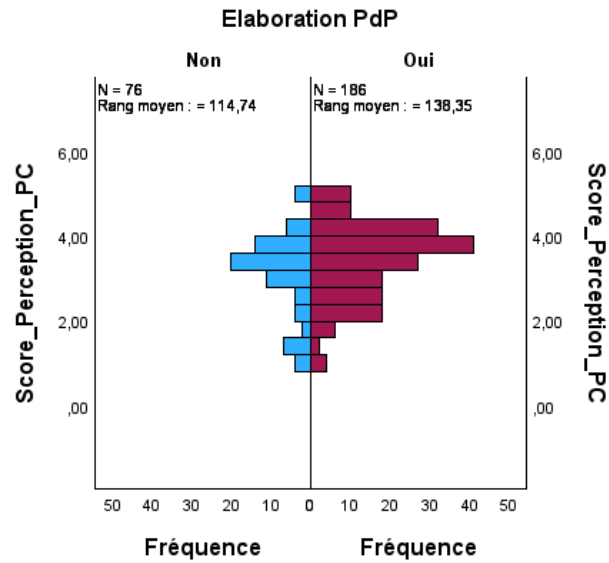


Figure 23- Distribution des scores de perception des PC selon l'élaboration du PdP

Tableau 56 - Résumé du test Kruskal-Wallis — Score de perception des PC selon le processus de pilotage en vigueur dans l'école

### Récapitulatif du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants

N total	262
Statistiques de test	10,755 <sup>a</sup>
Degré de liberté	3
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,013

a. Les statistiques de test sont réglées pour les ex aequo.

Tableau 57 - Comparaisons appariées des groupes processus de pilotage – Score de perception des PC

### Comparaisons appariées de Processus de pilotage dans l'école

Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. <sup>a</sup>
Ne sait pas-Dispositif d'ajustement	5,850	16,671	,351	,726	1,000
Ne sait pas-Suivi rapproché	31,375	18,041	1,739	,082	,492
Ne sait pas-Processus normal	33,815	11,299	2,993	,003	,017
Dispositif d'ajustement-Suivi rapproché	25,525	20,685	1,234	,217	1,000
Dispositif d'ajustement-Processus normal	27,965	15,168	1,844	,065	,391
Suivi rapproché-Processus normal	2,440	16,661	,146	,884	1,000

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

#### Comparaisons appariées de Processus de pilotage da...

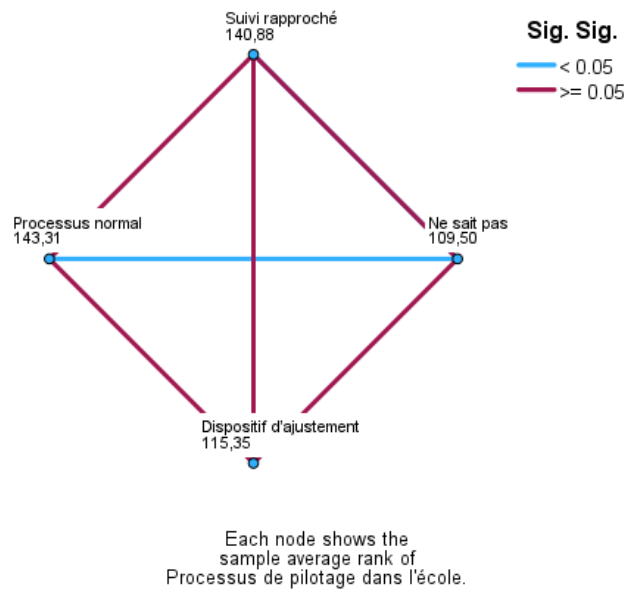


Figure 24- Rangs moyens du score de perception des PC selon le processus de pilotage en vigueur dans l'établissement : test post hoc

Tableau 58 – Résumé du test U de Mann-Whitney – Score du soutien perçu des CSA selon la connaissance du CO

#### Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	262
U de Mann-Whitney	9215,500
W de Wilcoxon	26981,500
Statistiques de test	9215,500
Erreur standard	549,588
Statistiques de test standardisées	4,111
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

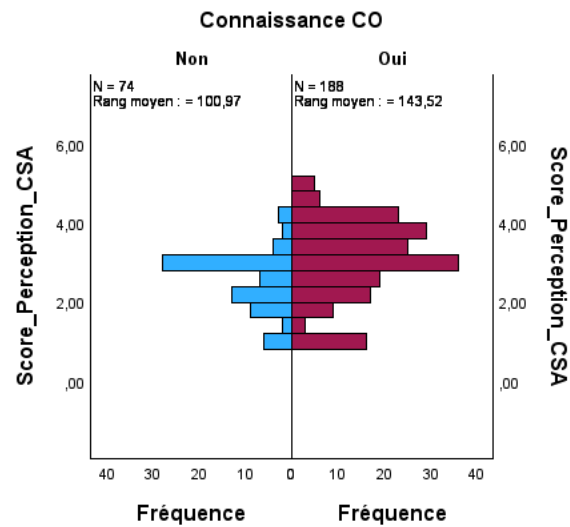


Figure 25 - Distribution des scores du soutien perçu du CSA selon la connaissance du CO

Tableau 59 – Résumé du test U de Mann Whitney – Score de perception des rencontres avec le DCO selon le niveau d'enseignement

**Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants**

N total	262
U de Mann-Whitney	6739,500
W de Wilcoxon	16609,500
Statistiques de test	6739,500
Erreur standard	607,312
Statistiques de test standardisées	-2,965
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,003

### Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

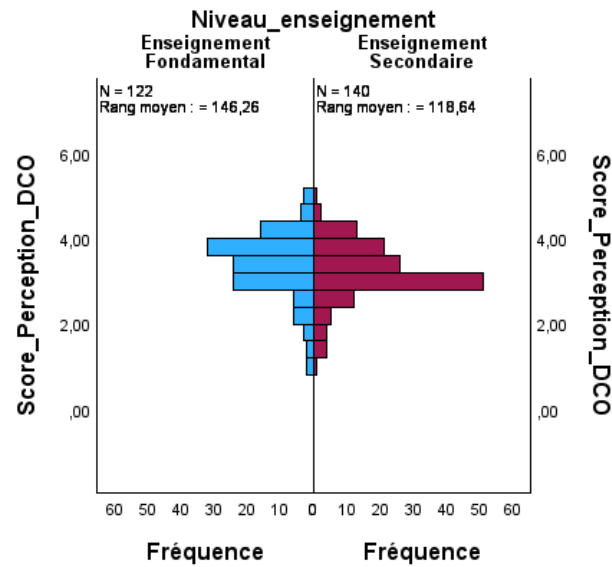


Figure 26 - Distribution des scores de la perception des rencontres avec le DCO selon le niveau d'enseignement

Tableau 60 – Résumé du test U de Mann Whitney – Score de perception des rencontres avec le DCO selon l'élaboration du PdP

### Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	262
U de Mann-Whitney	8380,500
W de Wilcoxon	25771,500
Statistiques de test	8380,500
Erreur standard	552,499
Statistiques de test standardisées	2,376
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,018

### Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

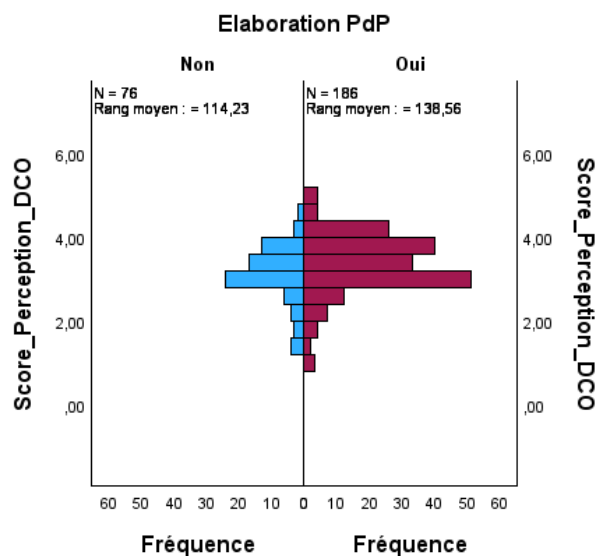


Figure 27 - Distribution des scores de la perception des rencontres avec le DCO selon l'élaboration du PdP

Tableau 61 – Résumé du test U de Mann Whitney – Score de perception des rencontres avec le DCO selon la connaissance du CO

### Récapitulatif du test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

N total	262
U de Mann-Whitney	8857,000
W de Wilcoxon	26623,000
Statistiques de test	8857,000
Erreur standard	548,104
Statistiques de test standardisées	3,468
Sig. asymptotique (test bilatéral)	<,001

### Test U de Mann-Whitney pour échantillons indépendants

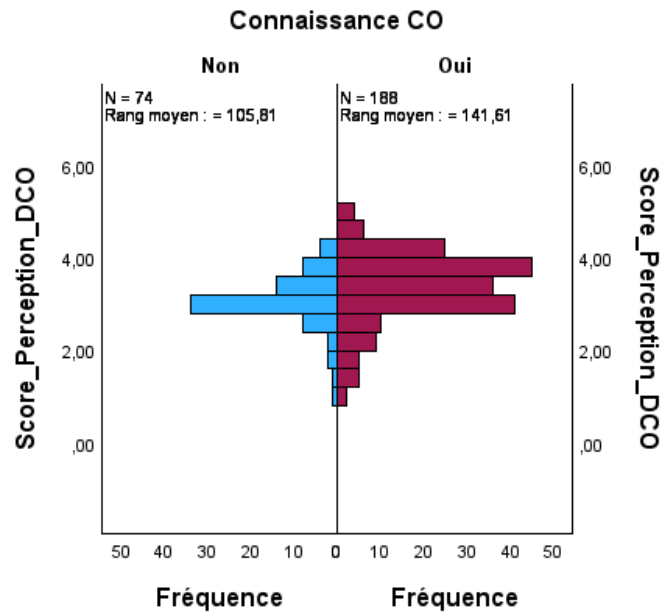


Figure 28 - Distribution des scores de la perception des rencontres avec le DCO selon la connaissance du CO

Tableau 62 - Résumé du test Kruskal-Wallis — Score de perception des rencontres avec le DCO selon le vécu de l'évaluation intermédiaire

#### Récapitulatif du test Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants

N total	262
Statistiques de test	8,260 <sup>a</sup>
Degré de liberté	2
Sig. asymptotique (test bilatéral)	,016

a. Les statistiques de test sont réglées pour les ex aequo.

Tableau 63 - Comparaisons appariées des groupes vécu de l'évaluation intermédiaire –  
Score de perception des rencontres avec le DCO

Comparaisons appariées de EVI					
Sample 1-Sample 2	Statistiques de test	Erreur standard	Statistiques de test standard	Sig.	Sig. Sig. <sup>a</sup>
Je ne sais pas-Non	14,623	18,110	,807	,419	1,000
Je ne sais pas-Oui	37,821	16,711	2,263	,024	,071
Non-Oui	-23,198	10,737	-2,161	,031	,092

Chaque ligne teste l'hypothèse nulle selon laquelle les distributions Echantillon 1 et Echantillon 2 sont égales.

Les significations asymptotiques (test bilatéraux) sont affichées. Le niveau de signification est de ,050.

a. Les valeurs de signification ont été ajustées par la correction Bonferroni pour plusieurs tests.

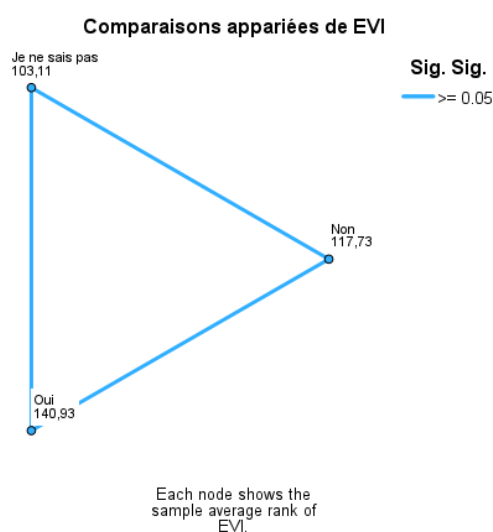


Figure 29 - Rangs moyens du score de perception des rencontres avec le DCO selon le vécu de l'évaluation intermédiaire : test post hoc

## Annexe E – Résultats des régressions simples et multiples de l'analyse exploratoire

Les résultats des régressions de l'analyse exploratoire sont disponibles sur demande pour les trois postures dont les résultats ne figurent pas ci-dessous.

### 1. Posture de rejet

#### Régression bivariée avec la variable « profil de contexte »

Tableau 64 - Statistiques du modèle de régression simple : prédiction de la posture de rejet par le profil de contexte

Récapitulatif des modèles <sup>b</sup>													
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				Sig. Variation de F	Critère d'information d'Akaike	Critères de sélection		
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2			Critère de prévision de d'Amemiya	Critère de prévision de Mallows	Critère bayésien de Schwarz
1	,353 <sup>a</sup>	,125	,121	,93728607	,125	37,096	1	260	<,001	-31,945	,889	2,000	-24,809

a. Prédictors : (Constante), Profil\_contexte  
b. Variable dépendante : Rejet

Tableau 65 : Résultats du modèle de régression simple : prédiction de la posture de rejet par le profil de contexte

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	32,589	1	32,589	37,096	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	228,411	260	,879		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Rejet

b. Prédictors : (Constante), Profil\_contexte

Tableau 66 - Coefficients du modèle de régression simple prédisant la posture de rejet à partir de la légitimité cognitivo-pragmatique

Coefficients <sup>a</sup>											
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Corrélations			Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF
1	(Constante)	-,414	,089		-4,637	<,001					
	Profil_contexte	,167	,027	,353	6,091	<,001	,353	,353	,353	1,000	1,000

a. Variable dépendante : Rejet



Tableau 67 - Analyse des résidus – Régression simple expliquant la posture de rejet à partir de la variable « profil contextuel »

Statistiques des résidus <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-,4141550	,9213355	,0000000	,35335640	262
Valeur prédite standard	-1,172	2,607	,000	1,000	262
Erreur standard de la prévision	,059	,162	,079	,022	262
Valeur prédite ajustée	-,4372427	,9516522	-,0004616	,35339917	262
de Student	-2,06324530	2,53670144	,00000000	,93548878	262
Résidus standard	-2,201	2,706	,000	,998	262
Résidus standard	-2,206	2,714	,000	1,001	262
Résidu supprimé	-2,07156181	2,55122352	,00046155	,94186889	262
Résidu supprimé de Student	-2,222	2,748	,001	1,005	262
Distance de Mahalanobis	,052	6,798	,996	1,314	262
Distance de Cook	,000	,033	,003	,005	262
Valeur influente centrée	,000	,026	,004	,005	262

a. Variable dépendante : Rejet

## Régression multivariée avec la variable « profil contextuel » scindées en huit profils

Tableau 68 - Statistiques du modèle de régression simple : prédiction de la posture de rejet par le profil de contexte scindé en dummies

Récapitulatif des modèles <sup>b</sup>														
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				Sig. Variation de F	Critère d'information d'Akaike	Critères de sélection			
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2			Critère de prévision d'Amemiya	Critère de prévision de Mallows	Critère bayésien de Schwarz	
1	,390 <sup>a</sup>	,152	,129	,93325700	,152	6,524	7	254	<,001	-28,320	,901	8,000	,227	

a. Prédicteurs : (Constante), Dummy\_PC8, Dummy\_PC4, Dummy\_PC6, Dummy\_PC7, Dummy\_PC3, Dummy\_PC5, Dummy\_PC2

b. Variable dépendante : Rejet

Tableau 69 : Résultats du modèle de régression simple : prédiction de la posture de rejet par le profil de contexte scindé en dummies

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	39,774	7	5,682	6,524	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	221,226	254	,871		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Rejet

b. Prédicteurs : (Constante), Dummy\_PC8, Dummy\_PC4, Dummy\_PC6, Dummy\_PC7, Dummy\_PC3, Dummy\_PC5, Dummy\_PC2

*Tableau 70 - Coefficients du modèle de régression simple prédisant la posture de rejet à partir de la variable « profil contextuel » scindée en dummies*

Coefficients <sup>a</sup>											
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Corrélations			Statistiques de colinéarité	
Modèle		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF
1	(Constante)	-,283	,083		-3,407	<,001					
	Dummy_PC2	,103	,162	,039	,638	,524	-,082	,040	,037	,890	1,124
	Dummy_PC3	,413	,216	,115	1,917	,056	,039	,119	,111	,929	1,076
	Dummy_PC4	,468	,322	,085	1,452	,148	,035	,091	,084	,967	1,035
	Dummy_PC5	,783	,195	,243	4,018	<,001	,173	,244	,232	,916	1,092
	Dummy_PC6	,895	,282	,187	3,173	,002	,134	,195	,183	,957	1,045
	Dummy_PC7	1,180	,241	,291	4,892	<,001	,237	,293	,283	,942	1,061
	Dummy_PC8	1,174	,545	,125	2,154	,032	,096	,134	,124	,988	1,012

a. Variable dépendante : Rejet

*Tableau 71 - Analyse des résidus – Régression simple expliquant la posture de rejet à partir de la variable « profil contextuel » scindée en dummies*

Statistiques des résidus <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-,2832216	,8964278	,0000000	,39037249	262
Valeur prédite standard	-,726	2,296	,000	1,000	262
Erreur standard de la prévision	,083	,539	,143	,078	262
Valeur prédite ajustée	-,3038032	1,3684237	,0000000	,39379490	262
de Student	-2,02730155	2,57270432	,00000000	,92065700	262
Résidus standard	-2,172	2,757	,000	,986	262
Résidus standard	-2,223	2,768	,000	1,001	262
Résidu supprimé	-2,12383962	2,59328604	,00000000	,94937656	262
Résidu supprimé de Student	-2,241	2,805	,001	1,005	262
Distance de Mahalanobis	1,075	86,004	6,973	10,881	262
Distance de Cook	,000	,098	,004	,009	262
Valeur influente centrée	,004	,330	,027	,042	262

a. Variable dépendante : Rejet

## Annexe F – Vérification des hypothèses sous-jacentes de la sous-hypothèse 1.1

---

Cette annexe présente la vérification des hypothèses sous-jacentes nécessaires à l'interprétation des régressions linéaires simples et multiples réalisées dans le cadre de la sous-hypothèse 1.1.

### Remarque sur la dénomination des variables :

Les variables utilisées dans les modèles de régression correspondent à des scores factoriels standardisés issus de l'analyse en composantes principales (ACP) présentée au chapitre 5. Les noms des variables suivent la codification SPSS :

FAC1\_1 : Légitimité cognitivo-pragmatique

FAC2\_1 : Légitimité morale

FAC3\_1 : Légitimité critique des indicateurs

FAC1\_6 : Perception des pratiques collaboratives

FAC1\_7 : Soutien perçu du CSA

FAC2\_7 : Perception des rencontres avec le DCO

Ces variables sont considérées comme des prédicteurs dans les modèles de régression. La variable dépendante change selon la posture analysée (rejet, découplage, assimilation ou accommodation).

Trois hypothèses fondamentales ont été considérées: (1) l'indépendance des erreurs, (2) la normalité des résidus, et (3) l'homoscédasticité.

- Indépendance des erreurs : questionnaire en ligne
- Normalité de la distribution : Skewness et Kurtosis compris entre -2 et 2
- Homoscédasticité

Tableau 72 – Statistiques descriptives des scores factoriels utilisés dans les modèles de régression (sous hypothèse 1)

Descriptive Statistics										
	n	Mean	Std.Dev.	Median	Min	Max	25th	75th	Skewness	Kurtosis
FAC1_1	262,000	,000	1,000	,010	-2,410	2,285	-,694	,772	-,151	-,576
FAC2_1	262,000	,000	1,000	,144	-2,593	2,198	-,656	,675	-,272	-,435
FAC3_1	262,000	,000	1,000	-,172	-2,419	2,107	-,669	,753	,169	-,642
FAC1_6	262,000	,000	1,000	,169	-2,397	1,909	-,643	,636	-,503	-,194
FAC1_7	262,000	,000	1,000	,166	-1,979	2,282	-,791	,783	-,220	-,533
FAC2_7	262,000	,000	1,000	,029	-2,643	2,179	-,509	,711	-,462	,164

Variables are not standardized

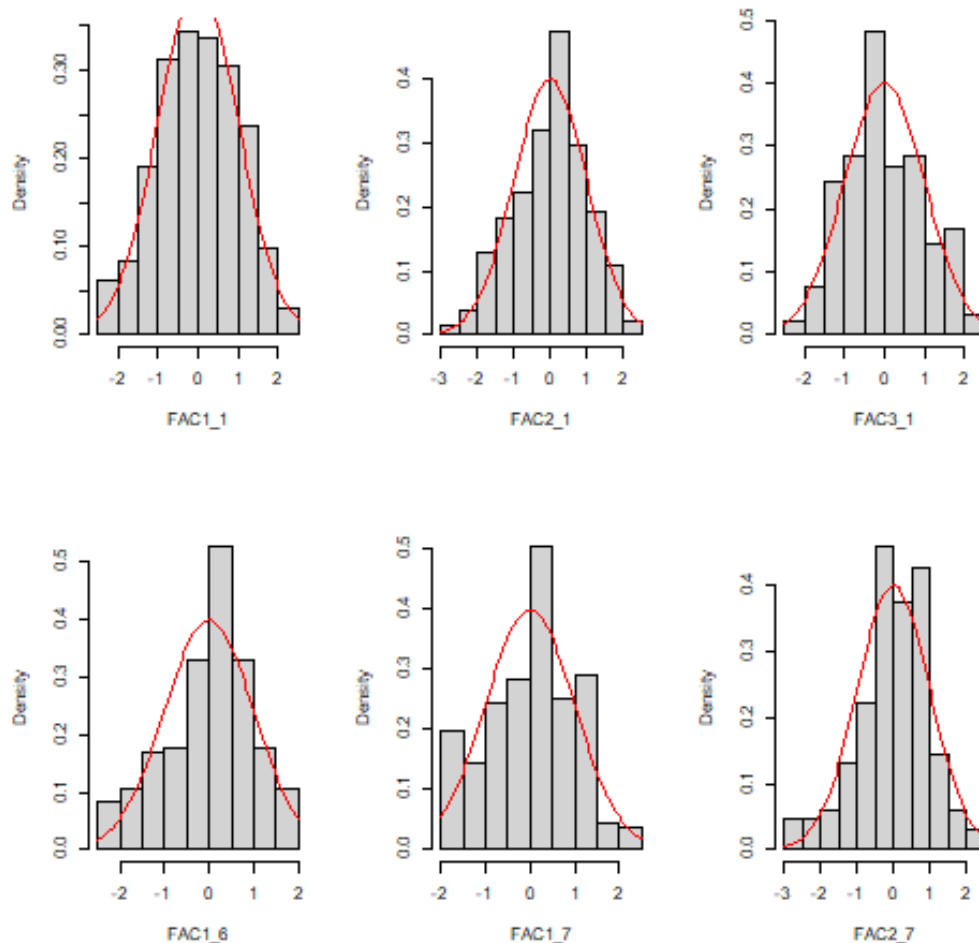
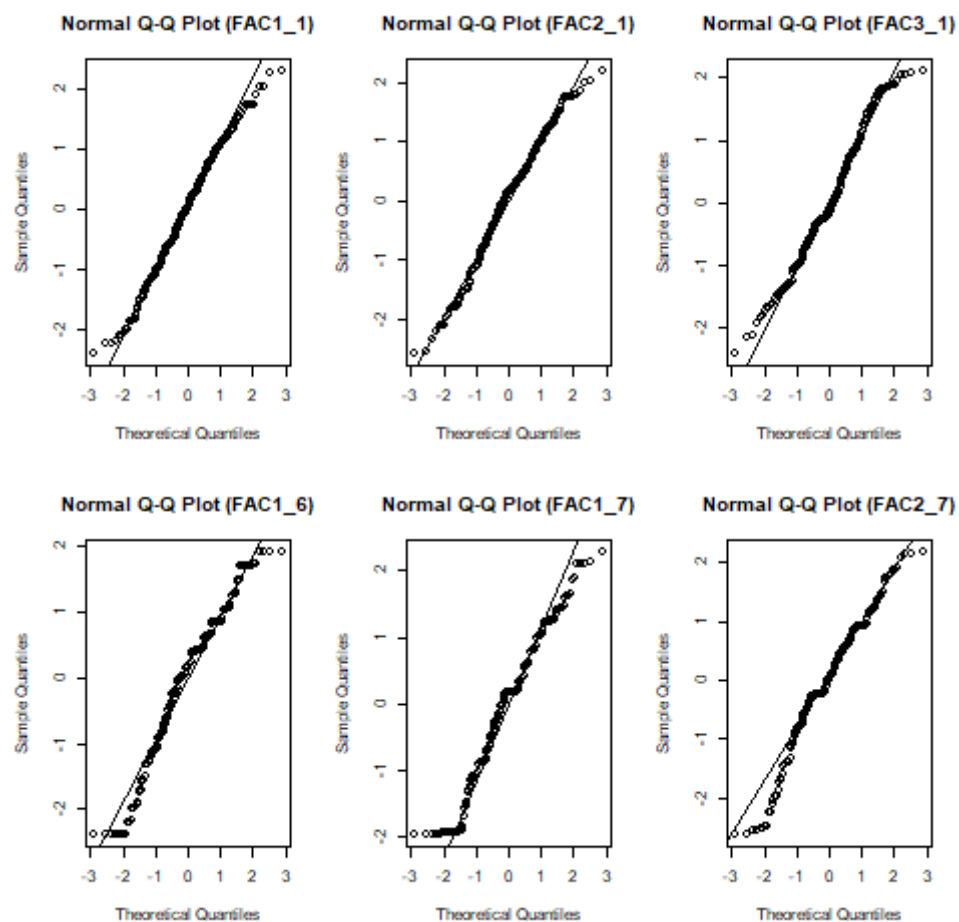
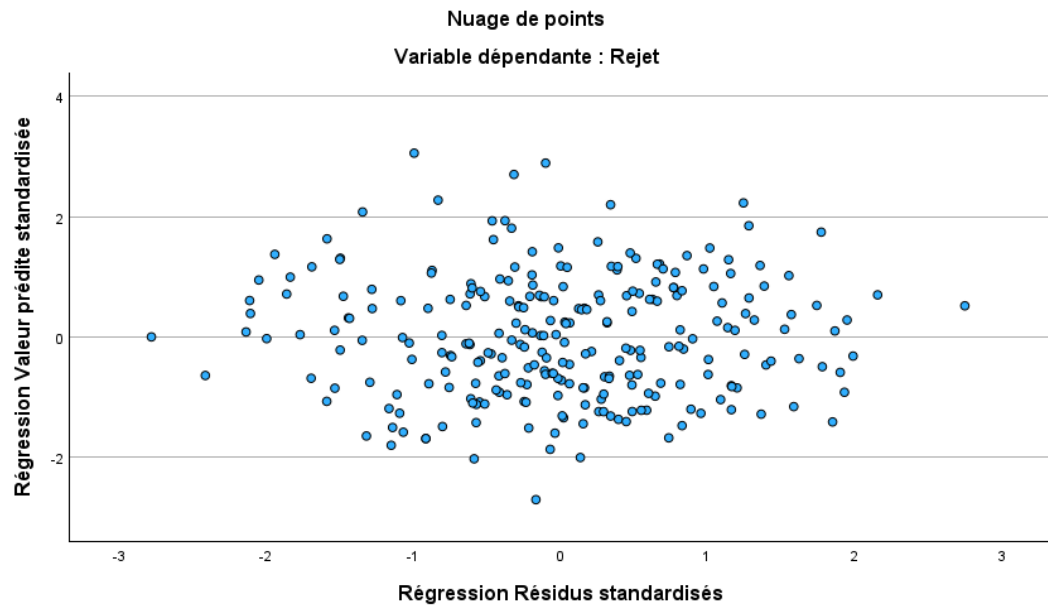


Figure 30 – Histogrammes des distributions des variables indépendantes utilisées dans les régressions



*Figure 31 – Tracés Q-Q des scores factoriels utilisés comme variables indépendantes dans le cadre de la sous hypothèse 1*



*Figure 32 – Nuage de dispersion de points : homoscedasticité des résidus standardisés (prédiction du rejet)*

## Annexe G – Résultats détaillés des régressions simples (exemple de la légitimité cognitivo-pragmatique) – Rejet

---

Afin de garantir la validité des résultats, les hypothèses sous-jacentes aux modèles de régression ont été examinées pour l'ensemble des régressions simples. À titre d'exemple, les sorties complètes sont présentées ci-dessous pour la régression expliquant la posture de rejet à partir de la légitimité cognitivo-pragmatique. Pour les autres modèles, seules les statistiques synthétiques sont rapportées dans le corps du texte ; les conditions de normalité des résidus, d'absence d'hétéroscédasticité manifeste et de non-colinéarité ont été jugées satisfaites. Les sorties détaillées sont disponibles sur demande.

*Tableau 73 : Statistiques du modèle de régression simple : prédiction de la posture de rejet par la légitimité cognitivo-pragmatique*

Récapitulatif des modèles <sup>b</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,691 <sup>a</sup>	,478	,476	,72380263	,478	238,196	1	260	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Légitimité cognitivo-pragmatique

b. Variable dépendante : Rejet

*Tableau 74 : Résultats du modèle de régression simple : prédiction de la posture de rejet par la légitimité cognitivo-pragmatique*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	124,789	1	124,789	238,196	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	136,211	260	,524		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Rejet

b. Prédicteurs : (Constante), Légitimité cognitivo-pragmatique

*Tableau 75 - Coefficients du modèle de régression simple prédisant la posture de rejet à partir de la légitimité cognitivo-pragmatique*

Modèle	Coefficients <sup>a</sup>									
	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		t	Sig.	Corrélations			Statistiques de colinéarité
	B	Erreur standard	Bêta				Corrélation simple	Partielle	Partielle	
1	(Constante)	1,380E-16	,045		,000	1,000				
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,691	,045	-,691	-15,434	<,001	-,691	-,691	-,691	1,000

a. Variable dépendante : Rejet

*Tableau 76 - Analyse des résidus – Régression simple expliquant la posture de rejet à partir de la légitimité cognitivo-pragmatique*

Statistiques des résidus <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-1,5798846	1,6662995	,0000000	,69146005	262
de Student	-2,39517665	2,14960265	,00000000	,72241470	262
Valeur prédite standard	-2,285	2,410	,000	1,000	262
Résidus standard	-3,309	2,970	,000	,998	262

a. Variable dépendante : Rejet

*Tableau 77 - Nombre d'observations présentant un résidu standardisé extrême ( $|Z| > 3$ ) – prédiction de la posture de rejet : Légitimité cognitivo-pragmatique*

Résidu_lég_cog_pragm					
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé	
Valide	,00	261	99,6	99,6	
	1,00	1	,4	,4	100,0
Total	262	100,0	100,0		

Pour le modèle de régression simple mobilisant la légitimité cognitivo-pragmatique comme prédicteur de la posture de rejet, les résidus standardisés s'étendent de -3.309 à 2.970, avec une moyenne nulle et un écart-type de 0,998, très proche de l'idéal théorique. Un seul cas présente un résidu supérieur à  $\pm 3$ , soit 0,4 % de l'échantillon. Ce cas peut être considéré comme légèrement atypique, mais la faible fréquence observée n'affecte pas la validité globale du modèle sur le plan des hypothèses de normalité des résidus.

Le modèle de régression simple mobilisant le soutien perçu du CSA présente des résidus standardisés compris entre -3.325 et 2.663, avec une moyenne nulle et un écart-type très proche de 1 ( $\approx 0.998$ ), ce qui respecte les hypothèses de normalité. Un seul cas (soit 0,4 % des répondants) dépasse le seuil de  $\pm 3$ , ce qui peut être considéré



comme un point atypique isolé. Cette observation n'affecte pas la validité globale du modèle, qui peut être considéré comme méthodologiquement fiable sur le plan des résidus.

*Tableau 78 - Vérification de la normalité des résidus pour la régression simple de prédiction entre posture de rejet et “Soutien perçu du CSA” : fréquence des cas extrêmes ( $|\text{résidu standardisé}| > 3$ )*

<b>Résidu_soutien_CSA</b>					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	261	99,6	99,6	99,6
	1,00	1	,4	,4	100,0
	Total	262	100,0	100,0	

## Annexe H - Résultats détaillés des régressions multiples - Rejet

*Tableau 79 - Statistiques du modèle de régression multiple : prédiction de la posture de rejet par les 3 modèles*

Récapitulatif des modèles <sup>d</sup>													
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				Sig. Variation de F	Critère d'information d'Akaike	Critères de sélection		
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2			Critère de prévision d'Amemiya	Critère de prévision de Mallows	Critère bayésien de Schwarz
1	,692 <sup>a</sup>	,479	,473	,72598264	,479	79,069	3	258	<,001	-163,831	,537	31,404	-149,558
2	,725 <sup>b</sup>	,525	,514	,69696029	,046	8,311	3	255	<,001	-182,273	,501	11,983	-157,295
3	,752 <sup>c</sup>	,566	,524	,69024926	,040	1,293	17	238	,197	-171,419	,522	24,000	-85,779

a. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives

c. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives, 10–19 ans (réf = 20+), 1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire, Vague 1 (réf = vague 3), Encadrement différencié, Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas), Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas), Elaboration PdP, 40–49 ans (réf = 50 et plus), 5–9 ans (réf = 20+), Fondamental, Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas), Moins de 30 ans (réf = 50 et plus), Connaissance CO, Processus : normal (réf = ne sait pas), Vague 2 (réf = vague 3), 30–39 ans (réf = 50 et plus), Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)

d. Variable dépendante : Rejet

*Tableau 80 : Résultats des modèles de régression multiple : prédiction de la posture de rejet*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	22,815	3	7,605	8,238	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	238,185	258	,923		
	Total	261,000	261			
2	Régression	25,332	6	4,222	4,568	<,001 <sup>c</sup>
	de Student	235,668	255	,924		
	Total	261,000	261			
3	Régression	49,432	23	2,149	2,418	<,001 <sup>d</sup>
	de Student	211,568	238	,889		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Assimilation

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique

c. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives

d. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives, 10–19 ans (réf = 20+), 1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire, Vague 1 (réf = vague 3), Encadrement différencié, Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas), Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas), Elaboration PdP, 40–49 ans (réf = 50 et plus), 5–9 ans (réf = 20+), Fondamental, Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas), Moins de 30 ans (réf = 50 et plus), Connaissance CO, Processus : normal (réf = ne sait pas), Vague 2 (réf = vague 3), 30–39 ans (réf = 50 et plus), Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)

**Tableau 81 - Coefficients des modèles de régression multiple prédisant la posture de rejet**

		Coefficients <sup>a</sup>									
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélations			Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,383E-16	,045		,000	1,000					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,698	,051	-,698	-13,621	<,001	-,691	-,647	-,612	,770	1,299
	Légitimité morale	,032	,049	,032	,663	,508	-,197	,041	,030	,844	1,185
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	,010	,052	,010	,187	,852	,308	,012	,008	,757	1,321
2	(Constante)	1,207E-16	,043		,000	1,000					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,547	,061	-,547	-8,962	<,001	-,691	-,489	-,387	,499	2,004
	Légitimité morale	,031	,048	,031	,652	,515	-,197	,041	,028	,820	1,220
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,026	,051	-,026	-,516	,607	,308	-,032	-,022	,728	1,374
	Perception des pratiques collaboratives	-,225	,057	-,225	-3,961	<,001	-,568	-,241	-,171	,575	1,739
	Soutien perçu du CSA	-,105	,051	-,105	-2,043	,042	-,438	-,127	-,088	,707	1,414
	Perception des rencontres DCO	,037	,050	,037	,739	,461	-,340	,046	,032	,734	1,363
3	(Constante)	,387	,218		1,779	,077					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,510	,066	-,510	-7,751	<,001	-,691	-,449	-,331	,422	2,368
	Légitimité morale	,004	,049	,004	,085	,932	-,197	,006	,004	,752	1,329
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,017	,052	-,017	-,325	,746	,308	-,021	-,014	,677	1,478
	Perception des pratiques collaboratives	-,184	,059	-,184	-3,100	,002	-,568	-,197	-,132	,519	1,927
	Soutien perçu du CSA	-,103	,052	-,103	-1,958	,051	-,438	-,126	-,084	,664	1,506
	Perception des rencontres DCO	,016	,053	,016	,299	,765	-,340	,019	,013	,649	1,542
	Processus : normal (réf = ne sait pas)	-,254	,120	-,127	-2,123	,035	-,169	-,136	-,091	,512	1,954
	Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas)	-,412	,173	-,119	-2,377	,018	-,050	-,152	-,102	,729	1,372
	Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas)	-,270	,165	-,086	-1,633	,104	-,052	-,105	-,070	,657	1,521
	Fondamental	,030	,098	,015	,306	,760	,006	,020	,013	,766	1,305
	Encadrement différencié	,146	,092	,073	1,595	,112	,030	,103	,068	,871	1,148
	Elaboration PdP	,040	,108	,018	,368	,713	-,100	,024	,016	,757	1,320
	Connaissance CO	-,185	,114	-,084	-1,622	,106	-,403	-,105	-,069	,687	1,455
	Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas)	-,141	,171	-,068	-,829	,408	-,111	-,054	-,035	,275	3,643
	Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)	-,204	,188	-,090	-1,085	,279	,031	-,070	-,046	,265	3,773
	1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire	,016	,130	,006	,124	,902	-,006	,008	,005	,905	1,105
	Moins de 30 ans (réf = 50 et plus)	-,063	,177	-,018	-,357	,721	-,007	-,023	-,015	,698	1,433
	30-39 ans (réf = 50 et plus)	,102	,162	,045	,630	,530	-,034	,041	,027	,364	2,749
	40-49 ans (réf = 50 et plus)	-,028	,110	-,013	-,254	,800	,017	-,016	-,011	,682	1,467
	5-9 ans (réf = 20+)	-,087	,169	-,027	-,519	,604	-,009	-,034	-,022	,692	1,445
	10-19 ans (réf = 20+)	-,137	,143	-,062	-,957	,340	-,035	-,062	-,041	,429	2,332
	Vague 2 (réf = vague 3)	,082	,129	,040	,636	,526	,082	,041	,027	,468	2,135
	Vague 1 (réf = vague 3)	-,016	,137	-,008	-,118	,906	-,066	-,008	-,005	,413	2,421

a. Variable dépendante : Rejet

*Tableau 82 - Analyse des résidus pour le modèle 1 de régression expliquant la posture de rejet*

<b>Statistiques des résidus<sup>a</sup></b>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-2,0292521	2,2981207	,0000000	,75202490	262
Valeur prédite standard	-2,698	3,056	,000	1,000	262
Erreur standard de la prévision	,131	,295	,206	,035	262
Valeur prédite ajustée	-2,0109477	2,3824425	-,0006111	,75470402	262
de Student	-1,91805708	1,89785600	,00000000	,65913470	262
Résidus standard	-2,779	2,750	,000	,955	262
Résidus standard	-2,854	2,886	,000	1,002	262
Résidu supprimé	-2,02277613	2,09124851	,00061110	,72656810	262
Résidu supprimé de Student	-2,898	2,932	,000	1,006	262
Distance de Mahalanobis	8,391	46,822	22,912	7,930	262
Distance de Cook	,000	,044	,004	,007	262
Valeur influente centrée	,032	,179	,088	,030	262

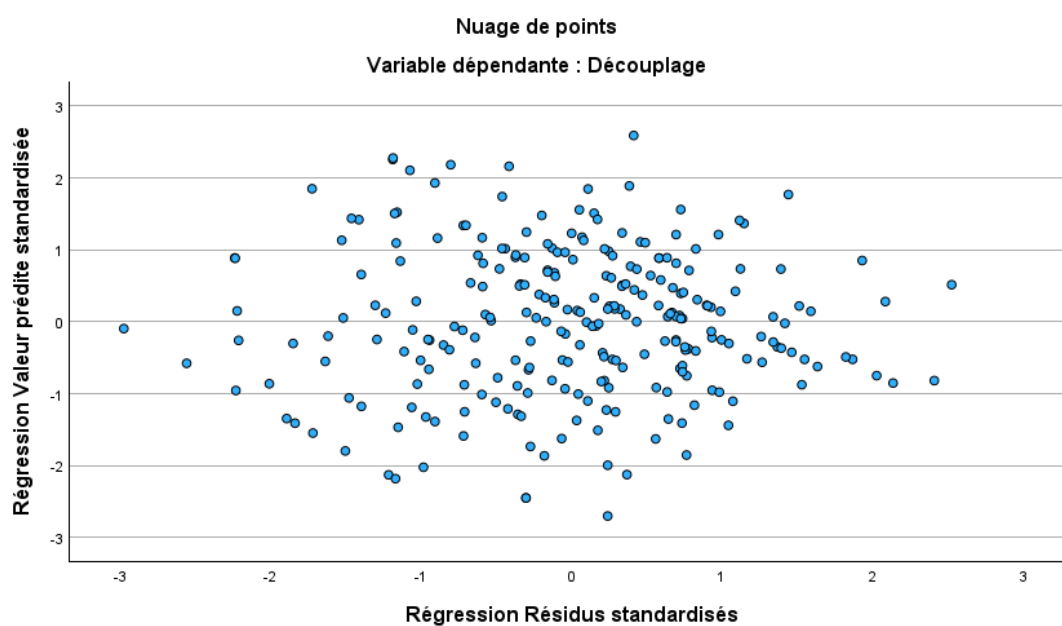
a. Variable dépendante : Rejet

L'analyse des résidus pour ce modèle de régression montre que les hypothèses de base sont respectées. Les résidus sont centrés sur zéro et présentent une variance homogène. Aucune valeur extrême n'est présente et ne remettent donc pas en cause la validité du modèle, aucune n'exerçant une influence excessive (Distance de Cook < 0,08). L'ensemble des indicateurs laisse penser que le modèle respecte les principales hypothèses de validité.

## Annexe I – Vérification des hypothèses sous-jacentes de la sous-hypothèse 1.2

---

Les prédictors étant identiques dans toutes les sous-hypothèses, les hypothèses sous-jacentes sont les mêmes que pour la première sous hypothèse. Nous nous intéressons dans cette annexe à l'analyse de l'homoscédasticité des modèles multiples.



*Figure 33 – Nuage de dispersion de points : homoscédasticité des résidus standardisés*

## Annexe J – Résultats détaillés des régressions simples (exemple de l'inutilité perçue des indicateurs) – Découplage

---

Afin de garantir la validité des résultats, les hypothèses sous-jacentes aux modèles de régression ont été examinées pour l'ensemble des régressions simples. À titre d'exemple, les sorties complètes sont présentées ci-dessous pour la régression expliquant la posture de découplage à partir de l'inutilité perçue des indicateurs . Pour les autres modèles, seules les statistiques synthétiques sont rapportées dans le corps du texte ; les conditions de normalité des résidus, d'absence d'hétéroscédasticité manifeste et de non-colinéarité ont été jugées satisfaites. Les sorties détaillées sont disponibles sur demande.

*Tableau 83 : Statistiques du modèle de régression simple : prédiction de la posture de découplage par l'inutilité perçue des indicateurs*

Récapitulatif des modèles <sup>b</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,166 <sup>a</sup>	,028	,024	,98801628	,028	7,370	1	260	,007

a. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés

b. Variable dépendante : Découplage

*Tableau 84 : Résultats du modèle de régression simple : prédiction de la posture de découplage par l'inutilité perçue des indicateurs*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	7,194	1	7,194	7,370	,007 <sup>b</sup>
	de Student	253,806	260	,976		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Découplage

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés

*Tableau 85 - Coefficients du modèle de régression simple prédisant la posture de découplage à partir de l'inutilité perçue des indicateurs*

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>										
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		t	Sig.	Corrélations			Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta				Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF
1	(Constante)	1,064E-17	,061		,000	1,000						
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	,166	,061	,166	2,715	,007	,166	,166	,166	1,000	1,000	

a. Variable dépendante : Découplage

*Tableau 86- Analyse des résidus –posture de découplage à partir de l'inutilité perçue des indicateurs*

	Statistiques des résidus <sup>a</sup>				
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-,4015721	,3498634	,0000000	,16602398	262
de Student	-2,46597552	2,15203595	,00000000	,98612171	262
Valeur prédite standard	-2,419	2,107	,000	1,000	262
Résidus standard	-2,496	2,178	,000	,998	262

a. Variable dépendante : Découplage

Pour la majorité des modèles testés, les résidus se situent dans la zone acceptable (entre -3 et +3), ce qui atteste d'une bonne qualité d'ajustement. Toutefois, deux modèles méritent une attention particulière. D'une part, la régression basée sur la perception des pratiques collaboratives présente un résidu minimum de -3,207, légèrement en dehors de la borne critique. D'autre part, le modèle mobilisant le soutien perçu du CSA affiche également un résidu inférieur à -3 (résidu minimum = -3,102). Bien que ces cas isolés ne remettent pas en cause l'ensemble de l'analyse, ils signalent la présence de réponses atypiques susceptibles d'influer sur les coefficients estimés.

*Tableau 87 - Vérification de la normalité des résidus pour la régression simple de prédiction entre posture de découplage et « Perception des pratiques collaboratives » : fréquence des cas extrêmes ( $|\text{résidu standardisé}| > 3$ )*

<b>Résidu_prat_coll_découplage</b>					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	261	99,6	99,6	99,6
	1,00	1	,4	,4	100,0
	Total	262	100,0	100,0	

L'analyse des résidus standardisés permet de confirmer la bonne qualité d'ajustement du modèle. Sur l'ensemble des 262 cas inclus dans la régression, un seul présente un résidu standardisé supérieur au seuil critique de  $\pm 3$ , ce qui représente 0,4 % de l'échantillon. Ce taux très faible d'observation extrême indique que le modèle ne semble pas être influencé de manière notable par des cas atypiques. Aucune exclusion n'est donc jugée nécessaire.



## Annexe K - Résultats détaillés des régressions multiples – Découplage

*Tableau 88- Statistiques des modèles de régression multiple : prédiction de la posture de découplage*

Récapitulatif des modèles <sup>d</sup>													
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				Sig. Variation de F	Critère d'information d'Akaike	Critères de sélection		
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2			Critère de prévision d'Amemiya	Critère de prévision de Mallows	Critère bayésien de Schwarz
1	,588 <sup>a</sup>	,346	,338	,81333909	,346	45,515	3	258	<,001	-104,293	,674	29,280	-90,020
2	,633 <sup>b</sup>	,400	,386	,79352465	,054	7,669	3	255	<,001	-120,926	,633	11,835	-95,948
3	,671 <sup>c</sup>	,451	,398	,77620015	,050	1,284	17	238	,203	-109,924	,660	24,000	-24,284

a. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives

c. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives, 10–19 ans (réf = 20+), 1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire, Vague 1 (réf = vague 3), Encadrement différencié, Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas), Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas), Elaboration PdP, 40–49 ans (réf = 50 et plus), 5–9 ans (réf = 20+), Fondamental, Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas), Moins de 30 ans (réf = 50 et plus), Connaissance CO, Processus : normal (réf = ne sait pas), Vague 2 (réf = vague 3), 30–39 ans (réf = 50 et plus), Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)

d. Variable dépendante : Découplage

*Tableau 89 : Résultats des modèles de régressions multiples : prédiction de la posture de découplage*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	90,328	3	30,109	45,515	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	170,672	258	,662		
	Total	261,000	261			
2	Régression	104,453	6	17,409	28,357	<,001 <sup>c</sup>
	de Student	156,547	255	,614		
	Total	261,000	261			
3	Régression	117,608	23	5,113	8,487	<,001 <sup>d</sup>
	de Student	143,392	238	,602		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Découplage

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique

c. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives

d. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives, 10–19 ans (réf = 20+), 1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire, Vague 1 (réf = vague 3), Encadrement différencié, Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas), Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas), Elaboration PdP, 40–49 ans (réf = 50 et plus), 5–9 ans (réf = 20+), Fondamental, Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas), Moins de 30 ans (réf = 50 et plus), Connaissance CO, Processus : normal (réf = ne sait pas), Vague 2 (réf = vague 3), 30–39 ans (réf = 50 et plus), Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)

*Tableau 90 - Coefficients du modèle de régression multiple prédisant la posture de découplage*

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>									
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Corrélations			Statistiques de colinéarité	
		B	Erreur standard	Bêta	t		Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF
1	(Constante)	5,272E-17	,050		,000	1,000					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,606	,057	-,606	-10,555	<,001	-,575	-,549	-,531	,770	1,299
	Légitimité morale	-,085	,055	-,085	-1,553	,122	-,236	-,096	-,078	,844	1,185
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,132	,058	-,132	-2,289	,023	,166	-,141	-,115	,757	1,321
2	(Constante)	4,261E-17	,048		,000	1,000					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,453	,069	-,453	-6,600	<,001	-,575	-,382	-,320	,499	2,004
	Légitimité morale	-,072	,054	-,072	-1,340	,182	-,236	-,084	-,065	,820	1,220
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,161	,057	-,161	-2,826	,005	,166	-,174	-,137	,728	1,374
	Perception des pratiques collaboratives	-,293	,064	-,293	-4,586	<,001	-,521	-,276	-,222	,575	1,739
	Soutien perçu du CSA	-,015	,058	-,015	-,252	,802	-,303	-,016	-,012	,707	1,414
	Perception des rencontres DCO	,027	,057	,027	,483	,629	-,280	,030	,023	,734	1,363
3	(Constante)	-,203	,245		-,830	,407					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,391	,074	-,391	-5,289	<,001	-,575	-,324	-,254	,422	2,368
	Légitimité morale	-,060	,055	-,060	-1,081	,281	-,236	-,070	-,052	,752	1,329
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,158	,058	-,158	-2,712	,007	,166	-,173	-,130	,677	1,478
	Perception des pratiques collaboratives	-,274	,067	-,274	-4,113	<,001	-,521	-,258	-,198	,519	1,927
	Soutien perçu du CSA	-,022	,059	-,022	-,367	,714	-,303	-,024	-,018	,664	1,506
	Perception des rencontres DCO	-,018	,060	-,018	-,297	,767	-,280	-,019	-,014	,649	1,542
	Processus : normal (réf= ne sait pas)	,043	,135	,022	,321	,749	-,122	,021	,015	,512	1,954
	Processus : suivi rapproché (réf= ne sait pas)	-,067	,195	-,019	-,342	,733	-,006	-,022	-,016	,729	1,372
	Processus : dispositif d'ajustement (réf= ne sait pas)	,266	,186	,085	1,433	,153	,055	,092	,069	,657	1,521
	Fondamental	,259	,110	,130	2,361	,019	,113	,151	,113	,766	1,305
	Encadrement différencié	,227	,103	,114	2,208	,028	,074	,142	,106	,871	1,148
	Elaboration PdP	-,080	,121	-,036	-,661	,510	-,108	-,043	-,032	,757	1,320
	Connaissance CO	-,298	,129	-,134	-2,317	,021	-,341	-,149	-,111	,687	1,455
	Evaluation intermédiaire - Oui (ref= Ne sait pas)	,102	,192	,049	,533	,595	-,122	,035	,026	,275	3,643
	Evaluation intermédiaire - Non (ref= Ne sait pas)	,184	,211	,081	,872	,384	,089	,056	,042	,265	3,773
	1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire	,193	,146	,066	1,315	,190	,052	,085	,063	,905	1,105
	Moins de 30 ans (réf= 50 et plus)	,201	,199	,058	1,008	,315	,065	,065	,048	,698	1,433
	30–39 ans (réf= 50 et plus)	,174	,182	,076	,958	,339	-,012	,062	,046	,364	2,749
	40–49 ans (réf= 50 et plus)	,029	,123	,013	,231	,817	,006	,015	,011	,682	1,467
	5–9 ans (réf= 20+)	,035	,190	,011	,183	,855	,006	,012	,009	,692	1,445
	10–19 ans (réf= 20+)	,015	,161	,007	,092	,927	,009	,006	,004	,429	2,332
	Vague 2 (réf= vague 3)	-,020	,145	-,010	-,137	,891	-,031	-,009	-,007	,468	2,135
	Vague 1 (réf= vague 3)	-,046	,155	-,022	-,299	,765	-,027	-,019	-,014	,413	2,421

a. Variable dépendante : Découplage

Tableau 91 - Analyse des résidus de régression expliquant la posture de découplage

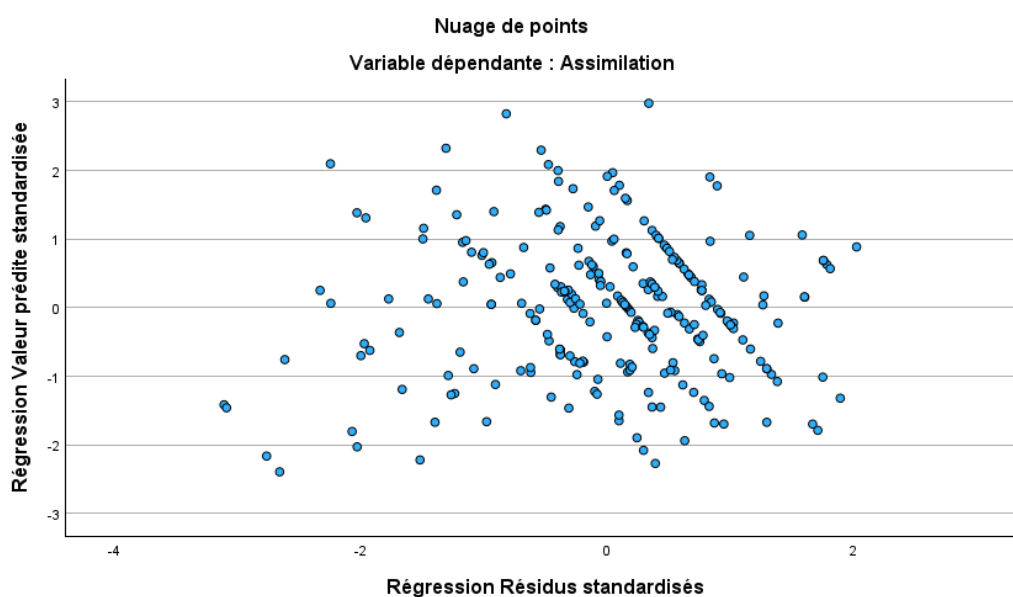
Statistiques des résidus <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-1,8147860	1,7370335	,0000000	,67127194	262
Valeur prédite standard	-2,704	2,588	,000	1,000	262
Erreur standard de la prévision	,147	,332	,232	,039	262
Valeur prédite ajustée	-1,8301033	1,6976399	,0002392	,67633978	262
de Student	-2,30836749	1,95956874	,00000000	,74121116	262
Résidus standard	-2,974	2,525	,000	,955	262
Résidus standard	-3,054	2,650	,000	,999	262
Résidu supprimé	-2,43439603	2,15925002	-,00023916	,81190546	262
Résidu supprimé de Student	-3,109	2,684	-,001	1,004	262
Distance de Mahalanobis	8,391	46,822	22,912	7,930	262
Distance de Cook	,000	,047	,004	,006	262
Valeur influente centrée	,032	,179	,088	,030	262

a. Variable dépendante : Découplage

## Annexe L – Vérification des hypothèses sous-jacentes de la sous-hypothèse 1.3

---

Les prédicteurs étant identiques dans toutes les sous-hypothèses, les hypothèses sous-jacentes sont les mêmes que pour la première sous hypothèse. Nous nous intéressons dans cette annexe à l'analyse de l'homoscédasticité des modèles multiples.



*Figure 34 – Nuage de dispersion de points : homoscédasticité des résidus standardisés*

## Annexe M – Résultats détaillés des régressions simples (Perception des pratiques collaboratives) – Assimilation

Afin de garantir la validité des résultats, les hypothèses sous-jacentes aux modèles de régression ont été examinées pour l'ensemble des régressions simples. À titre d'exemple, les sorties complètes sont présentées ci-dessous pour la régression expliquant la posture d'assimilation à partir de la perception des pratiques collaboratives. Pour les autres modèles, seules les statistiques synthétiques sont rapportées dans le corps du texte ; les conditions de normalité des résidus, d'absence d'hétéroscédasticité manifeste et de non-colinéarité ont été jugées satisfaites. Les sorties détaillées sont disponibles sur demande.

*Tableau 92 : Statistiques du modèle de régression simple : prédiction de la posture d'assimilation par la perception des pratiques collaboratives*

Récapitulatif des modèles <sup>b</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F
						Variation de F	ddl1	ddl2	
1	,213 <sup>a</sup>	,046	,042	,9788342	,046	12,410	1	260	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Perception des pratiques collaboratives

b. Variable dépendante : Assimilation

*Tableau 93 : Résultats du modèle de régression simple : prédiction de la posture d'assimilation par la perception des pratiques collaboratives*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	11,890	1	11,890	12,410	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	249,110	260	,958		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Assimilation

b. Prédicteurs : (Constante), Perception des pratiques collaboratives

*Tableau 94 - Coefficients du modèle de régression simple prédisant la posture d'assimilation à partir de la perception des pratiques collaboratives*

Coefficients <sup>a</sup>											
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés			Corrélations			Statistiques de colinéarité	
Modèle		B	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF
1	(Constante)	-5,972E-17	,060		,000	1,000					
	Perception des pratiques collaboratives	,213	,061	,213	3,523	<,001	,213	,213	,213	1,000	1,000

a. Variable dépendante : Assimilation

*Tableau 95 - Analyse des résidus –posture d'assimilation à partir de la perception des pratiques collaboratives*

Statistiques des résidus <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-,511580	,407551	,000000	,2134353	262
de Student	-3,2959471	2,1885014	,0000000	,9769572	262
Valeur prédite standard	-2,397	1,909	,000	1,000	262
Résidus standard	-3,367	2,236	,000	,998	262

a. Variable dépendante : Assimilation

## Annexe N - Résultats détaillés des régressions – Assimilation

*Tableau 96 - Analyse des résidus –posture d’assimilation*

Statistiques des résidus <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-1,042610	1,295786	,000000	,4351950	262
Valeur prédite standard	-2,396	2,977	,000	1,000	262
Erreur standard de la prévision	,179	,404	,281	,047	262
Valeur prédite ajustée	-1,033852	1,335662	,002280	,4438468	262
de Student	-2,9275718	1,9135525	,0000000	,9003362	262
Résidus standard	-3,105	2,030	,000	,955	262
Résidus standard	-3,266	2,186	-,001	1,007	262
Résidu supprimé	-3,2609663	2,2200601	-,0022801	1,0018537	262
Résidu supprimé de Student	-3,335	2,204	-,003	1,013	262
Distance de Mahalanobis	8,391	46,822	22,912	7,930	262
Distance de Cook	,000	,070	,005	,009	262
Valeur influente centrée	,032	,179	,088	,030	262

a. Variable dépendante : Assimilation

*Tableau 97 - Statistiques des 3 modèles de régression multiple : prédiction de la posture d’assimilation*

Récapitulatif des modèles <sup>d</sup>													
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			Sig. Variation de F	Critères de sélection			
						Variation de F	ddl1	ddl2		Critère d'information d'Akaike	Critère de prévision d'Amemiya	Critère de prévision de Mallows	Critère bayésien de Schwarz
1	,296 <sup>a</sup>	,087	,077	,9608326	,087	8,238	3	258	<,001	-16,967	,941	13,943	-2,694
2	,312 <sup>b</sup>	,097	,076	,9613476	,010	,908	3	255	,438	-13,751	,953	17,111	11,228
3	,435 <sup>c</sup>	,189	,111	,9428368	,092	1,595	17	238	,066	-8,015	,974	24,000	77,625

a. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives

c. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives, 10–19 ans (réf = 20+), 1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire, Vague 1 (réf = vague 3), Encadrement différencié, Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas), Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas), Elaboration PdP, 40–49 ans (réf = 50 et plus), 5–9 ans (réf = 20+), Fondamental, Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas), Moins de 30 ans (réf = 50 et plus), Connaissance CO, Processus : normal (réf = ne sait pas), Vague 2 (réf = vague 3), 30–39 ans (réf = 50 et plus), Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)

d. Variable dépendante : Assimilation

*Tableau 98 - Résultats du modèle de régression multiple : prédiction de la posture d'assimilation*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	22,815	3	7,605	8,238	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	238,185	258	,923		
	Total	261,000	261			
2	Régression	25,332	6	4,222	4,568	<,001 <sup>c</sup>
	de Student	235,668	255	,924		
	Total	261,000	261			
3	Régression	49,432	23	2,149	2,418	<,001 <sup>d</sup>
	de Student	211,568	238	,889		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Assimilation

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique

c. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives

d. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives, 10–19 ans (réf = 20+), 1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire, Vague 1 (réf = vague 3), Encadrement différencié, Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas), Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas), Elaboration PdP, 40–49 ans (réf = 50 et plus), 5–9 ans (réf = 20+), Fondamental, Evaluation intermédiaire - Oui (ref = Ne sait pas), Moins de 30 ans (réf = 50 et plus), Connaissance CO, Processus : normal (réf = ne sait pas), Vague 2 (réf = vague 3), 30–39 ans (réf = 50 et plus), Evaluation intermédiaire - Non (ref = Ne sait pas)



*Tableau 99 - Coefficients du modèle de régression multiple prédisant la posture d'assimilation à partir de la perception des formes de légitimité*

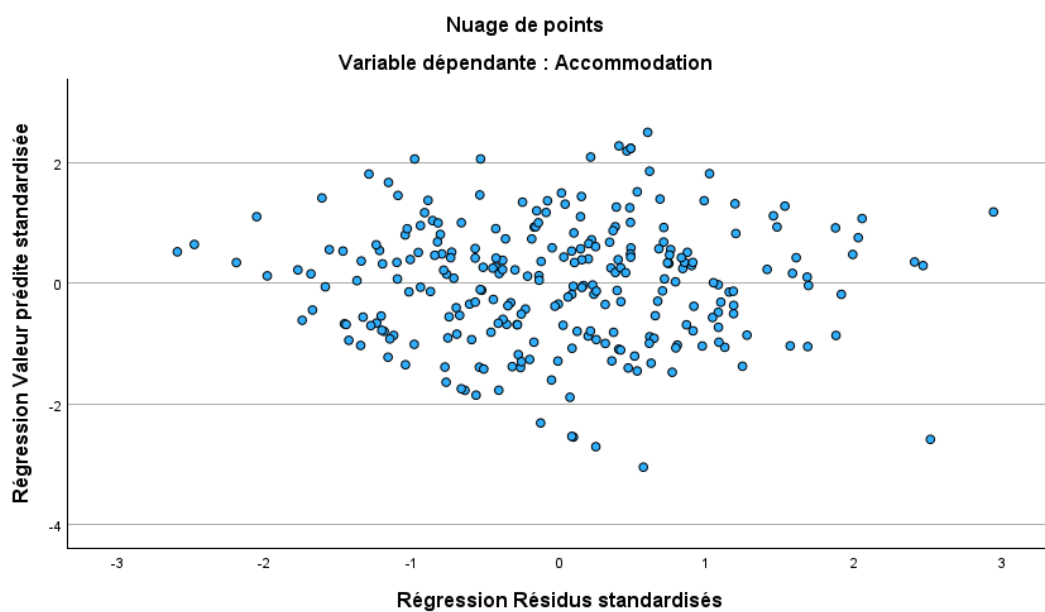
Coefficients <sup>a</sup>											
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélations			Statistiques de colinéarité		
	B	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partielle	Tolérance	VIF	
1	(Constante)	-5,848E-17	,059		,000	1,000					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	,189	,068	,189	2,795	,006	,263	,171	,166	,770	1,299
	Légitimité morale	,063	,065	,063	,980	,328	,166	,061	,058	,844	1,185
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,120	,068	-,120	-1,750	,081	-,226	-,108	-,104	,757	1,321
2	(Constante)	-7,270E-17	,059		,000	1,000					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	,149	,084	,149	1,767	,078	,263	,110	,105	,499	2,004
	Légitimité morale	,054	,066	,054	,825	,410	,166	,052	,049	,820	1,220
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,116	,070	-,116	-1,660	,098	-,226	-,103	-,099	,728	1,374
	Perception des pratiques collaboratives	,068	,078	,068	,864	,388	,213	,054	,051	,575	1,739
	Soutien perçu du CSA	-,068	,071	-,068	-,956	,340	,097	-,060	-,057	,707	1,414
	Perception des rencontres DCO	,076	,069	,076	1,091	,276	,195	,068	,065	,734	1,363
3	(Constante)	-,234	,297		-,788	,431					
	Légitimité cognitivo-pragmatique	,181	,090	,181	2,017	,045	,263	,130	,118	,422	2,368
	Légitimité morale	,057	,067	,057	,846	,399	,166	,055	,049	,752	1,329
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,130	,071	-,130	-1,826	,069	-,226	-,118	-,107	,677	1,478
	Perception des pratiques collaboratives	,077	,081	,077	,946	,345	,213	,061	,055	,519	1,927
	Soutien perçu du CSA	-,085	,072	-,085	-1,194	,234	,097	-,077	-,070	,664	1,506
	Perception des rencontres DCO	,060	,072	,060	,823	,411	,195	,053	,048	,649	1,542
	Processus : normal (réf= ne sait pas)	-,006	,164	-,003	-,035	,972	-,085	-,002	-,002	,512	1,954
	Processus : suivi rapproché (réf= ne sait pas)	,581	,236	,168	2,456	,015	,141	,157	,143	,729	1,372
	Processus : dispositif d'ajustement (réf= ne sait pas)	,616	,226	,196	2,729	,007	,163	,174	,159	,657	1,521
	Fondamental	,083	,133	,041	,622	,534	,076	,040	,036	,766	1,305
	Encadrement différencié	-,169	,125	-,084	-1,350	,178	-,068	-,087	-,079	,871	1,148
	Elaboration PdP	-,007	,147	-,003	-,050	,960	,089	-,003	-,003	,757	1,320
	Connaissance CO	-,117	,156	-,053	-,749	,454	,120	-,049	-,044	,687	1,455
	Evaluation intermédiaire - Oui (ref= Ne sait pas)	,325	,233	,156	1,397	,164	,083	,090	,082	,275	3,643
	Evaluation intermédiaire - Non (ref= Ne sait pas)	,414	,257	,183	1,610	,109	,000	,104	,094	,265	3,773
	1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire	-,043	,178	-,015	-,243	,808	-,036	-,016	-,014	,905	1,105
	Moins de 30 ans (réf= 50 et plus)	,194	,242	,056	,804	,422	,083	,052	,047	,698	1,433
	30–39 ans (réf= 50 et plus)	,161	,221	,070	,726	,468	,002	,047	,042	,364	2,749
	40–49 ans (réf= 50 et plus)	-,036	,150	-,017	-,238	,812	-,031	-,015	-,014	,682	1,467
	5–9 ans (réf= 20+)	-,196	,230	-,060	-,852	,395	-,034	-,055	-,050	,692	1,445
	10–19 ans (réf= 20+)	-,175	,195	-,080	-,894	,372	-,038	-,058	-,052	,429	2,332
	Vague 2 (réf= vague 3)	-,028	,176	-,014	-,161	,872	,012	-,010	-,009	,468	2,135
	Vague 1 (réf= vague 3)	-,100	,188	-,048	-,532	,595	-,031	-,034	-,031	,413	2,421

a. Variable dépendante : Assimilation

## Annexe O – Vérification des hypothèses sous-jacentes de la sous-hypothèse 1.4

---

Les prédicteurs étant identiques dans toutes les sous-hypothèses, les hypothèses sous-jacentes sont les mêmes que pour la première sous hypothèse. Nous nous intéressons dans cette annexe à l'analyse de l'homoscédasticité des modèles multiples.



*Figure 35 – Nuage de dispersion de points : homoscédasticité des résidus standardisés (prédiction de l'accommodation)*

## Annexe P – Résultats détaillés des régressions simples (exemple du soutien perçu du CSA) – Accommodation

Afin de garantir la validité des résultats, les hypothèses sous-jacentes aux modèles de régression ont été examinées pour l'ensemble des régressions simples. À titre d'exemple, les sorties complètes sont présentées ci-dessous pour la régression expliquant la posture d'accommodation à partir du soutien perçu du CSA. Pour les autres modèles, seules les statistiques synthétiques sont rapportées dans le corps du texte ; les conditions de normalité des résidus, d'absence d'hétéroscédasticité manifeste et de non-colinéarité ont été jugées satisfaites. Les sorties détaillées sont disponibles sur demande.

*Tableau 100- Statistiques du modèle de régression simple : prédiction de la posture d'accommodation par le soutien perçu du CSA*

Récapitulatif des modèles <sup>b</sup>									
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Variation de R-deux	Modifier les statistiques			
						Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,455 <sup>a</sup>	,207	,204	,89242170	,207	67,718	1	260	<,001

a. Prédicteurs : (Constante), Soutien perçu du CSA

b. Variable dépendante : Accommodation

*Tableau 101 - Résultats du modèle de régression simple : prédiction de la posture d'accommodation par le soutien perçu du CSA*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	53,932	1	53,932	67,718	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	207,068	260	,796		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Accommodation

b. Prédicteurs : (Constante), Soutien perçu du CSA

*Tableau 102 - Coefficients du modèle de régression simple prédisant la posture d'accommodation à partir du soutien perçu du CSA*

Coefficients <sup>a</sup>										
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Corrélations			Statistiques de colinéarité
		B	Erreur standard	Bêta	t		Corrélation simple	Partielle	Partielle	
1	(Constante)	2,261E-16	,055		,000	1,000				
	Soutien perçu du CSA	,455	,055	,455	8,229	<,001	,455	,455	,455	1,000

a. Variable dépendante : Accommodation

*Tableau 103 - Analyse des résidus –posture d’accommodation à partir du soutien perçu du CSA*

<b>Statistiques des résidus<sup>a</sup></b>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-,8996539	1,0374750	,0000000	,45457114	262
de Student	-1,93492186	2,92329288	,00000000	,89071044	262
Valeur prédite standard	-1,979	2,282	,000	1,000	262
Résidus standard	-2,168	3,276	,000	,998	262

a. Variable dépendante : Accommodation

## Annexe Q - Résultats détaillés des régressions multiples – Accommodation

*Tableau 104 : Statistiques des modèles de régression multiple : prédiction de la posture d'accommodation*

Récapitulatif des modèles <sup>d</sup>													
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				Sig. Variation de F	Critère d'information d'Akaike	Critères de sélection		Critère bayésien de Schwarz
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2			Critère de prévision d'Amemiya	Critère de prévision de Mallows	
1	,595 <sup>a</sup>	,354	,347	,80832249	,354	47,153	3	258	<,001	-107,535	,666	51,932	-93,262
2	,646 <sup>b</sup>	,417	,403	,77267122	,063	9,119	3	255	<,001	-128,236	,615	28,290	-103,257
3	,705 <sup>c</sup>	,498	,449	,74230422	,081	2,252	17	238	,004	-133,321	,604	24,000	-47,681

a. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives

c. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives, 10–19 ans (réf = 20+), 1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire, Vague 1 (réf = vague 3), Encadrement différencié, Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas), Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas), Elaboration PdP, 40–49 ans (réf = 50 et plus), 5–9 ans (réf = 20+), Fondamental, Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas), Moins de 30 ans (réf = 50 et plus), Connaissance CO, Processus : normal (réf = ne sait pas), Vague 2 (réf = vague 3), 30–39 ans (réf = 50 et plus), Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)

d. Variable dépendante : Accommodation

*Tableau 105 - Résultats des modèles de régression multiple : prédiction de la posture d'accommodation*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	92,427	3	30,809	47,153	<,001 <sup>b</sup>
	de Student	168,573	258	,653		
	Total	261,000	261			
2	Régression	108,760	6	18,127	30,362	<,001 <sup>c</sup>
	de Student	152,240	255	,597		
	Total	261,000	261			
3	Régression	129,858	23	5,646	10,247	<,001 <sup>d</sup>
	de Student	131,142	238	,551		
	Total	261,000	261			

a. Variable dépendante : Accommodation

b. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique

c. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives

d. Prédicteurs : (Constante), Inutilité perçue des indicateurs chiffrés, Légitimité morale, Légitimité cognitivo-pragmatique, Perception des rencontres DCO, Soutien perçu du CSA, Perception des pratiques collaboratives, 10–19 ans (réf = 20+), 1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire, Vague 1 (réf = vague 3), Encadrement différencié, Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas), Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas), Elaboration PdP, 40–49 ans (réf = 50 et plus), 5–9 ans (réf = 20+), Fondamental, Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas), Moins de 30 ans (réf = 50 et plus), Connaissance CO, Processus : normal (réf = ne sait pas), Vague 2 (réf = vague 3), 30–39 ans (réf = 50 et plus), Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)

*Tableau 106 - Coefficients des modèles de régressions multiples prédisant la posture d'accommodation*

Modèle		Coefficients <sup>a</sup>								
		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Sig.	Corrélations			Statistiques de colinéarité
		B	Erreur standard	Bêta	t		Corrélation simple	Partielle	Partielle	
1	(Constante)	5,272E-17	,050		,000	1,000				
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,606	,057	-,606	-10,555	<,001	-,575	-,549	-,531	,770
	Légitimité morale	-,085	,055	-,085	-1,553	,122	-,236	-,096	-,078	,844
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,132	,058	-,132	-2,289	,023	,166	-,141	-,115	,757
2	(Constante)	4,261E-17	,048		,000	1,000				
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,453	,069	-,453	-6,600	<,001	-,575	-,382	-,320	,499
	Légitimité morale	-,072	,054	-,072	-1,340	,182	-,236	-,084	-,065	,820
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,161	,057	-,161	-2,826	,005	,166	-,174	-,137	,728
	Perception des pratiques collaboratives	-,293	,064	-,293	-4,586	<,001	-,521	-,276	-,222	,575
	Soutien perçu du CSA	-,015	,058	-,015	-,252	,802	-,303	-,016	-,012	,707
	Perception des rencontres DCO	,027	,057	,027	,483	,629	-,280	,030	,023	,734
	Processus : normal (réf = ne sait pas)	,043	,135	,022	,321	,749	-,122	,021	,015	,512
	Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas)	-,067	,195	-,019	-,342	,733	-,006	-,022	-,016	,729
3	(Constante)	-,203	,245		-,830	,407				
	Légitimité cognitivo-pragmatique	-,391	,074	-,391	-5,289	<,001	-,575	-,324	-,254	,422
	Légitimité morale	-,060	,055	-,060	-1,081	,281	-,236	-,070	-,052	,752
	Inutilité perçue des indicateurs chiffrés	-,158	,058	-,158	-2,712	,007	,166	-,173	-,130	,677
	Perception des pratiques collaboratives	-,274	,067	-,274	-4,113	<,001	-,521	-,258	-,198	,519
	Soutien perçu du CSA	-,022	,059	-,022	-,367	,714	-,303	-,024	-,018	,664
	Perception des rencontres DCO	-,018	,060	-,018	-,297	,767	-,280	-,019	-,014	,649
	Processus : normal (réf = ne sait pas)	,043	,135	,022	,321	,749	-,122	,021	,015	,512
	Processus : suivi rapproché (réf = ne sait pas)	-,067	,195	-,019	-,342	,733	-,006	-,022	-,016	,729
	Processus : dispositif d'ajustement (réf = ne sait pas)	,266	,186	,085	1,433	,153	,055	,092	,069	,657
	Fondamental	,259	,110	,130	2,361	,019	,113	,151	,113	,766
	Encadrement différencié	,227	,103	,114	2,208	,028	,074	,142	,106	,871
	Elaboration PdP	-,080	,121	-,036	-,661	,510	-,108	-,043	-,032	,757
	Connaissance CO	-,298	,129	-,134	-2,317	,021	-,341	-,149	-,111	,687
	Evaluation intermédiaire - Oui (réf = Ne sait pas)	,102	,192	,049	,533	,595	-,122	,035	,026	,275
	Evaluation intermédiaire - Non (réf = Ne sait pas)	,184	,211	,081	,872	,384	,089	,056	,042	,265
	1 = Enseignement spécialisé, 0 = ordinaire	,193	,146	,066	1,315	,190	,052	,085	,063	,905
	Moins de 30 ans (réf = 50 et plus)	,201	,199	,058	1,008	,315	,065	,065	,048	,698
	30-39 ans (réf = 50 et plus)	,174	,182	,076	,958	,339	-,012	,062	,046	,364
	40-49 ans (réf = 50 et plus)	,029	,123	,013	,231	,817	,006	,015	,011	,682
	5-9 ans (réf = 20+)	,035	,190	,011	,183	,855	,006	,012	,009	,692
	10-19 ans (réf = 20+)	,015	,161	,007	,092	,927	,009	,006	,004	,429
	Vague 2 (réf = vague 3)	-,020	,145	-,010	-,137	,891	-,031	-,009	-,007	,468
	Vague 1 (réf = vague 3)	-,046	,155	-,022	-,299	,765	-,027	-,019	-,014	,413

a. Variable dépendante : Découplage

Tableau 107 - Analyse des résidus – posture d'accommodation

Statistiques des résidus <sup>a</sup>					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Valeur prédite	-2,1493037	1,7666475	,0000000	,70536613	262
Valeur prédite standard	-3,047	2,505	,000	1,000	262
Erreur standard de la prévision	,141	,318	,222	,037	262
Valeur prédite ajustée	-2,2302332	1,7300577	,0021275	,70937363	262
de Student	-1,92370963	2,18611789	,00000000	,70884316	262
Résidus standard	-2,592	2,945	,000	,955	262
Résidus standard	-2,674	3,129	-,001	1,002	262
Résidu supprimé	-2,04815984	2,46767926	-,00212749	,78008225	262
Résidu supprimé de Student	-2,709	3,189	-,001	1,006	262
Distance de Mahalanobis	8,391	46,822	22,912	7,930	262
Distance de Cook	,000	,053	,004	,006	262
Valeur influente centrée	,032	,179	,088	,030	262

a. Variable dépendante : Accommodation

Ce mémoire porte sur les postures adoptées par les enseignants dans le cadre de la mise en œuvre des contrats d'objectifs, dispositif central de la politique de pilotage introduite par la Fédération Wallonie-Bruxelles. En articulant contractualisation, usage d'indicateurs et soutien institutionnel, cette réforme vise à renforcer la responsabilisation des établissements tout en maintenant leur autonomie. Dans un système historiquement décentralisé, elle interroge les conditions concrètes de son appropriation par les équipes pédagogiques.

La question centrale posée dans cette recherche est double : quelles sont les postures adoptées par les enseignants face à cette réforme ? Et quelles dimensions influencent ces positionnements ? L'étude se centre notamment sur la légitimité perçue de la réforme, les formes de soutien institutionnel disponibles (CSA, DCO, pratiques collaboratives entre pairs), ainsi que le contexte de pilotage présent dans les établissements. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire administré à 262 enseignants du fondamental et du secondaire, puis traitées au moyen de tests non paramétriques, d'une analyse en composantes principales (ACP) et de plusieurs modèles de régressions linéaires simples et multiples.

Quatre postures ont été étudiées : rejet, découplage, assimilation et accommodation. Les résultats montrent que la légitimité cognitivo-pragmatique constitue le facteur explicatif principal des postures d'adhésion. Le soutien du CSA et les pratiques collaboratives apparaissent également associés à une dynamique d'engagement. À l'inverse, la légitimité morale et la perception du rôle du DCO présentent un effet plus modeste. De manière significative, les enseignants qui connaissent précisément le dispositif de pilotage instauré dans leur établissement privilégient davantage des postures d'adhésion. Un cadre institutionnel clair semble ainsi compatible avec une appropriation effective des prescriptions.

Ces résultats prolongent les travaux de Coburn (2004) en soulignant que l'appropriation d'une politique éducative ne dépend ni uniquement de ses outils ni de ses intentions initiales. Elle se joue dans les significations que les acteurs construisent collectivement, à partir de leur culture professionnelle, de leurs contraintes locales et de leurs ressources internes.

Mots-clés : pilotage par les résultats – contrats d'objectifs – légitimité perçue – postures enseignantes – soutiens institutionnels