

---

# ÉVALUER L'EFFICACITÉ DU PILOTAGE D'UNE STRUCTURE D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ PAR UN TABLEAU DE BORD ÉQUILIBRÉ

---

Certificat Exécutif en Management et Action Publique  
CEMAP 2025

Sous la supervision de Monsieur Tobias METTLER

Membre du jury: Monsieur Nils SOGUEL

Travail présenté le lundi 1er décembre

par Adrien NEESER

# Propos liminaires



Dans le cadre de ce travail de CEMAP, nous n'avons pas utilisé d'outil d'intelligence artificielle générative, que ce soit pour le texte ou les images.



Cette publication est soumise à licence Creative Commons. Nous autorisons ainsi l'utilisation de ce contenu à condition que nous soyons cité, que ce travail ne soit pas modifié ni utilisé à des fins commerciales.

Dans ce travail, le masculin est utilisé avec une valeur neutre. Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin. Nous avons fait le choix de ne pas utiliser le langage épïcène, de doublets féminins-masculins, ni de forme contractée du doublet masculin-féminin avec le point médian afin d'alléger le texte.

## Sommaire

1	Introduction .....	1
2	Cadre de référence de l'étude .....	5
3	Résumé de la méthode suivie .....	8
4	Présentation des résultats, analyse et discussion .....	14
5	Conclusion.....	18
6	Bibliographie .....	20
7	Annexes .....	24
8	Liste des figures.....	24

# 1 Introduction

Notre intérêt pour l'évaluation de l'efficacité de l'action publique n'est pas récent. Engagé dans la fonction publique (en France, puis en Suisse), depuis plus de vingt ans, l'intérêt pour l'efficacité de l'action publique occupe une place centrale dans nos préoccupations professionnelles.

Haut fonctionnaire en France entre 2016 et 2021, parmi nos responsabilités de cadre, nous avons la charge de la mise en œuvre de la politique publique, décidée au niveau national, sur un territoire (une circonscription)<sup>1</sup>. Nous avons donc dû traduire différentes décisions de politique publique en programmes institutionnels applicables concrètement dans les pratiques de classe. Notre cible prioritaire était principalement l'épanouissement et les résultats des élèves sous notre responsabilité, ainsi que ceux des personnels placés sous notre autorité. Pour mener à bien nos missions, nous disposions de nombreuses données, provenant de différentes sources, afin de prendre nos décisions. Souvent éparpillées, nous avons fait le choix de centraliser toutes ces informations dans un tableau de bord pour qu'elles étayent nos choix de pilotage. L'intérêt principal de ce tableau de bord était de centraliser des données utiles au pilotage de l'action publique sur un territoire. Rassemblant de nombreuses données, il y avait d'abord la nécessité d'organiser et de gérer techniquement toutes les sources d'informations et les mettre en forme avant d'accompagner leur utilisation à des fins de pilotage. Dans pilotage, nous envisagions à la fois l'aide à la prise de décisions et la création de projets de structure basée sur un état des lieux à partir des données du tableau de bord.

A l'aise dans la gestion des outils numériques, nous avons construit de nombreux tableaux de bord, pour nos supérieurs hiérarchiques puis pour nos propres besoins. Reconnu pour cette expertise au sein de l'éducation nationale en France, nous avons accompagné de nombreux cadres dans la construction de tableaux de bord pour qu'ils disposent d'indicateurs de pilotage. Notre action consistait à récupérer les données, les centraliser et les mettre en forme pour qu'elles soient accessibles et utilisables, tout en précisant à quoi pouvaient être utiles ces informations, par exemple pour décider d'ouverture ou de fermeture de classe dans des écoles. Parmi les défis pour lesquels nous avons pu nous investir, l'école inclusive a été un fil conducteur de notre parcours professionnel, d'abord en tant qu'enseignant, puis en tant que cadre. L'implantation de dispositifs spécialisés dans les écoles ordinaires, les suivis d'institutions spécialisées se sont intensifiés au début des années 2000. La déclaration de Salamanque a permis de faire des propositions de « changements de politique fondamentaux requis pour promouvoir l'approche intégratrice de l'éducation, c'est-à-dire pour permettre aux écoles d'être au service de tous les enfants, et en particulier de ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux » (UNESCO, 1994, p. iii). Cette initiative de 1994 sera suivie de la première convention internationale spécialisée dans les droits des personnes handicapées : La Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). « Reconnaisant le handicap comme faisant partie de la diversité humaine, elle a pour objet d'assurer l'égalité de droit des personnes handicapées, et ce dans le monde entier » (BFEH, 2025). La Suisse va ratifier cette convention le 15 avril 2014 (BFEH, 2025) et s'engager dans un grand mouvement de société plus inclusive. La compétence scolaire relevant des cantons (CIIP, 2025), chaque canton a donc établi son projet cantonal pour une école plus inclusive. Dans la canton de Vaud, « un « concept 360° » pour répondre aux besoins de tous les élèves » (État de Vaud, 2019) a été adopté en 2019. Il vise à « répondre au mieux aux besoins des élèves, dans une visée

---

<sup>1</sup> 30 écoles primaire, 5800 élèves, 280 enseignants.

inclusive garantissant l'égalité des chances pour toutes et tous. Par la mobilisation de toutes les actrices et de tous les acteurs de l'école, le Concept 360° est un pas important en direction d'une école qui favorise l'égalité des chances » (État de Vaud, 2019). Le concept 360 va ainsi être un changement majeur pour les écoles, ordinaires comme spécialisées, ainsi que pour les relations entre elles. En effet, certaines classes d'institution spécialisée sont intégrées dans les écoles ordinaires – Classes Régionales de Pédagogie Spécialisée (CRPS ; État de Vaud, 2025b).

Le changement dans la prise en compte de tous les élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école Vaudoise va modifier leur prise en charge à l'école et va impliquer pour le canton de prévoir et planifier l'évolution des structures scolaires. Ainsi, le canton de Vaud a constaté un problème public, liés aux besoins d'accompagnement des enfants avec des Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA ; État de Vaud, 2025a). Le site de l'État de Vaud présente la prise en charge des élèves porteurs d'un trouble du spectre de l'autisme (TSA) dans les classes ordinaires comme « souvent délicate, en particulier au moment de l'entrée à l'école » (2025a). Pour accompagner les potentiels troubles de la communication et du comportement et évaluer leur potentiel évolutif et adaptatif dès l'âge de 4 ans, l'État précise qu'il faut « mettre en place un environnement scolaire favorisant le développement de leurs compétences sociales et adaptatives, en vue d'une intégration ultérieure dans une classe ordinaire » (2025a). Ainsi, dans le cadre d'une école à visée inclusive dans le canton de Vaud (concept 360), la capacité de prise en charge des élèves porteurs de TSA n'est pas suffisante à la rentrée 2024. Pour y répondre, à la rentrée 2025, le canton a créé, avec le Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV), un centre de compétences, et des structures dans les écoles ordinaires (CRPS). De plus, un manque de places pour accueillir ces enfants dans les institutions spécialisées a également été constaté et le canton a souhaité développer de nouvelles structures d'accueil (État de Vaud, 2025a).

La création de dispositifs – en augmentant le nombre de places disponibles – répond au besoin préalablement cité. Mais la mission de l'école n'est pas seulement de les accueillir sinon de leur permettre de s'épanouir (LEO, 2011). La Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) fixe trois buts pour l'école vaudoise (2011, Art. 5): (1) assurer l'instruction des enfants, en collaboration avec les parents ; (2) « offrir à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances » (2011, Art. 5); (3) « s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique » grâce à l'acquisition de connaissances et de compétences, en permettant de « développer et [...] exercer ses facultés intellectuelles, manuelles, créatrices, et physiques, [...] former son jugement et sa personnalité [...], par la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres » (2011, Art. 5). En complément de ces buts pour l'école obligatoire, nous devons examiner les buts fixés pour la pédagogie spécialisée puisque notre étude va s'intéresser à l'efficacité d'un dispositif dans un établissement spécialisé. La Loi sur la Pédagogie Spécialisée (LPS, Art.2) lui fixe trois buts : (1) « favoriser l'autonomie, l'acquisition de connaissances, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui des bénéficiaires, en vue de leur meilleure participation sociale possible » ; (2) concourir « à la meilleure adaptation possible du contexte de prise en charge et de scolarisation ». (3) contribuer « à la valorisation et au développement des compétences de l'ensemble des professionnels du système public de formation vaudois au service des enfants en âge préscolaire et des élèves » (LPS, 2015, Art.2).

Pour analyser la réponse à ce problème public, nous nous appuyerons sur la théorie des systèmes écologiques (Bronfenbrenner, 1979). Ainsi, nous situerons l'élève et la classe au niveau micro, l'institution au niveau méso et traiterons des décisions politiques au niveau macro. Au niveau macro, l'enjeu politique est de scolariser tous les élèves dans des structures favorables à leur épanouissement.

Aussi, le niveau institutionnel (méso) doit traduire le projet politique en programme institutionnel afin que l'école remplisse ses missions (LEO). Au niveau méso, l'institution

spécialisée qui accueille ces élèves devra créer les conditions pour répondre aux buts fixés dans la LPS. Pour mesurer l'efficacité de la réponse proposée au regard des objectifs fixés, il faudra disposer d'indicateurs de performance, par exemple en utilisant un tableau de bord. Dans ce contexte vaudois d'une école à visée inclusive, nous nous sommes intéressés à l'intérêt de développer un tableau de bord pour évaluer l'atteinte des objectifs fixés à un dispositif d'accueil d'élèves TSA dans une structure d'enseignement spécialisé. Si la création de places supplémentaires pour accueillir des élèves TSA semble répondre partiellement au problème public, il reste nécessaire de s'assurer que ces classes permettront une prise en charge adéquate de ces apprenants pour qu'ils puissent poursuivre une scolarité épanouie en école ordinaire ou en établissement spécialisé (État de Vaud, 2025a).

Le contexte de notre étude traite de la création de deux classes spécialisées accueillant des élèves avec des Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA) avec des jeunes élèves (4-5ans, classes de 1-2P) dans un établissement spécialisé vaudois. Le tableau 1 ci-dessous présente les 13 élèves de cette structure et leur parcours scolaire.

ÉLÈVES	NOMBRE D'ÉLÈVES	SCOLARISÉS EN 24-25	PREMIÈRE ANNÉE DE SCOLARISATION	NIVEAUX SCOLAIRES
CLASSE 1	7	3	4	1 3P, 2 2P, 4 1P
CLASSE 2	6	2	4	1 3P (sans école), 2 2P, 3 1P
TOTAL	13	5	8	

Tableau 1 : Tableau récapitulatif concernant les élèves accueillis dans l'établissement

Nous pouvons constater que 8 élèves sur les 13 n'ont pas été scolarisés en classe ordinaire et qu'ils effectuent leur première rentrée dans cet établissement spécialisé. En plus des 7 élèves de 1P, un élève, dont l'âge scolaire est 3P, arrive d'Ukraine et est scolarisé pour la première fois.

L'ouverture de cette école, ayant été officiellement actée en juin 2025, les recrutements ont pu commencer en juin 2025. Les institutions spécialisées vaudoises ont des difficultés pour recruter des enseignants diplômés et à stabiliser une équipe parce qu'ils sont mieux rémunérés en tant qu'enseignants spécialisés rattachés à une école ordinaire.

La tableau 2 présente les professionnels recrutés et intervenants dans ces deux classes.

PERSONNELS	NB D'ETP	NB DE PERSONNES RECRUTÉES	NOMBRE DE PERSONNES DIPLÔMÉES	AUTRES INFORMATIONS
ENSEIGNANT SPÉCIALISÉ	2	4	2	
ÉDUCATEUR	2	2	0	Diplômés dans d'autres pays
LOGOTHÉRAPEUTE	0,5	1	1	
ERGOTHÉRAPEUTE	0,32	2	2	
PSYCHOLOGUE	0	0		Suivis externes
STAGIAIRE	0,5	2		

Tableau 2 : Tableau récapitulatif concernant les professionnels intervenant dans la structure

Nous observons, dans ce tableau 2, que deux enseignants sur les 4 engagés sont diplômés (50%). Les deux éducateurs recrutés n'ont pas les diplômes suisses nécessaires, mais sont tous deux diplômés dans d'autres pays (France et Italie). Tous les autres professionnels recrutés ont les qualifications requises. Avec une validation en juin 2025 et un début de contrat au 1<sup>er</sup> août 2025,

nous estimons que la direction a effectué un « bon » recrutement tant il est parfois difficile de trouver des professionnels qualifiés dans les institutions spécialisées.

En l'absence d'outils institutionnels, notre intention est d'évaluer l'efficacité du pilotage de cette structure en utilisant un tableau de bord équilibré, créé spécifiquement pour cette étude et aligné avec le projet institutionnel. Pour comprendre le contexte de notre étude, il nous faut préciser que le pilotage d'un établissement spécialisé par des indicateurs et un tableau de bord équilibré ne fait pas partie de la culture professionnelle des directions d'établissement (Hasrouri, 2020). Lorsque nous avons fait cette proposition dans l'établissement, deux personnes de l'équipe de direction m'ont dit qu'elles ne disposaient pas d'outils de ce type, qu'elles ne savaient pas les utiliser mais qu'elles étaient très intéressées. Notre projet vient remettre en cause des habitudes de fonctionnement en établissement, proposant un changement dans la culture professionnelle des équipes de direction. En effet, nous leur proposons d'utiliser des outils de pilotage de leur projet de structure pour évaluer son efficacité et le faire évoluer. Un souhait du Département de l'Éducation et de la Formation (DEF), d'ores et déjà formulé, est d'augmenter la capacité d'accueil de la structure dès la rentrée 2026. Aussi ce tableau de bord servirait pour analyser cette première année et anticiper les moyens à mettre en œuvre pour envisager le développement de cette structure.

Nous pourrions ainsi formuler notre question de recherche : est-ce que l'utilisation d'un tableau de bord équilibré permet d'améliorer le pilotage et d'évaluer l'efficacité d'une structure d'enseignement spécialisé ?

Notre priorité sera de construire un tableau de bord équilibré qui réponde aux besoins de la direction avec laquelle nous allons d'abord travailler – avant d'étendre le travail aux autres membres de la direction – et leur permettre d'adapter le pilotage de leur projet de structure. L'état de Vaud précise le rôle et les missions d'une direction d'établissement (2023). Ainsi, elle « dirige son établissement [...] est responsable de [s]a bonne marche [...] et de la mise en œuvre des politiques cantonales dans les domaines pédagogique, organisationnel, financier et des ressources humaines ». La cible de notre intervention serait les directions, mais les bénéficiaires finaux restent les élèves et leur famille ainsi que les personnels (Knoepfel et al., 2015; cité dans Narath, 2025).

Aucun mandat spécifique n'a été donné à la direction concernant ces deux nouvelles classes, accueillant des enfants TSA. Il s'agit donc pour la personne en charge de cette direction de répondre aux exigences fixées par la LPS et la LEO. Cette absence de mandat clair peut être justifiée par le souhait d'autonomie des établissements scolaires (Maulini & Progin, 2016). Elle peut être, soit considérée comme une faiblesse qui crée du flou par rapport aux attentes de l'institution, soit comme une opportunité qui permet à cette direction de se donner ses propres priorités, dans le cadre légal prescrit, présenté précédemment. Dans la pratique, la majorité des équipes de direction définissent leur stratégie d'établissement en fonction de leurs priorités et de leur contexte plutôt qu'en réponse à un mandat (Maulini & Progin, 2016).. La définition de ce programme d'établissement s'appuie souvent sur des observations, la connaissance du territoire mais ne fait pas nécessairement l'objet d'une formalisation – par exemple dans un document écrit, partagé – et s'appuie rarement sur des indicateurs stabilisés ou un état des lieux (Maulini & Progin, 2016).

Pour traiter notre question de recherche, la présentation de notre travail sera structurée en quatre sections : le cadre de référence de notre étude, la méthode suivie, l'analyse des données et discussion des résultats, puis une conclusion précisant les limites de notre étude et quelques recommandations.

## 2 Cadre de référence de l'étude

Notre travail s'intéresse à l'utilisation d'un tableau de bord équilibré pour évaluer l'efficacité du pilotage d'une structure d'enseignement spécialisé. L'efficacité est un mot qui divise plus qu'il ne réunit dans le milieu de la formation et de l'éducation (Maulini, 2020, p. 67). Le dictionnaire Larousse définit l'efficacité comme le « caractère de ce qui est efficace ; effet, action utile » (2025). Selon l'OCDE, mesurer l'efficacité d'une intervention consiste à identifier si les objectifs sont atteints (2023, p. 18). Pour évaluer l'efficacité, il faudra donc identifier ces « effets » qui sont, selon le Larousse, le « [r]ésultat, [la] conséquence de l'action d'un agent, d'un phénomène quelconque » (2025a). Pour que l'action soit efficace, il faudra donc qu'elle produise un effet attendu. Dans le triangle de gestion de la performance, proposé par Huguenin et Bassin (2019, p.58), inspiré de Gibert (1980), l'efficacité désigne « le lien entre les objectifs (caractérisés par la cible à atteindre) et les résultats (effectivement réalisés) » (2019, p.58). Nous nous intéresserons, dans notre propos, à l'efficacité que nous distinguons de l'efficience. En effet, nous n'analyserons pas si ces effets sont obtenus avec un meilleur rendement, à moindre coût ou moindre effort (Allal, 1994) et n'étudierons pas le lien entre l'atteinte des objectifs et les ressources utilisées (Huguenin & Bassin, 2019, p. 58).

Cependant, dans le domaine de l'éducation et la formation, certains chercheurs précisent que ce souhait d'évaluer l'efficacité se heurte à la nature interactive et relationnelle des métiers de l'humain (Cifali, 2007; Blais et al., 2010). Les directives de la Direction du Développement et de la Coopération (DDC) en matière d'évaluation proposent six critères d'évaluation (DDC, 2024, p. 10) dont l'efficacité. Pour la définir, la DDC propose une question : « l'intervention atteint-elle ses objectifs ? » (DDC, 2024, p. 10). Dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, Maulini précise (2020, p. 68) qu'« une quête revendiquée d'efficacité implique des critères d'évaluation, des instruments de mesure, des référentiels d'objectifs ». Pour évaluer l'efficacité de la mise en œuvre de ces classes spécialisées, il nous faudra définir des critères d'évaluation ou des indicateurs de performance pour analyser leur évolution. Au-delà du critère, tout programme d'évaluation d'un projet commence par le choix du « bon outil » (Bundi, 2023; DDC, 2024).

Bundi précise que « les évaluations apportent [...] de précieuses informations aux responsables politiques afin de juger de l'efficacité [...] d'une intervention publique » (2023, p. 225). Les institutions publiques doivent être en mesure de rendre compte et de justifier la gestion des moyens qui leur sont attribués et leur performance (Huguenin & Bassin, 2019). La performance peut être définie comme « le résultat obtenu » (Larousse, 2025c) d'une action dans un domaine. Pour le Centre Suisse pour la coordination de la Recherche en Éducation, « l'efficacité d'une action ou d'une mesure correspond au degré atteint dans la réalisation d'un but défini » (CSRE, 2014, p. 16). Ainsi l'évaluation de l'efficacité peut être établie à partir de la mesure de la performance au regard des objectifs fixés pour la structure scolaire. Pour les indicateurs d'évaluation que nous retiendrons, il nous faudra identifier plusieurs niveaux de réussite. Selon Selmer, le contrôle de la performance, bien qu'« indispensable, reste insuffisant » (2015, p. 5) parce qu'il permet de constater le résultat et qu'il est trop tard pour agir. Notre intention n'est pas seulement de mesurer une performance de la mise en œuvre d'une politique publique à partir de critères d'évaluation, mais aussi d'identifier des indicateurs de performance pour analyser et améliorer son pilotage. Pour évaluer l'efficacité du pilotage d'un dispositif, il nous faudra donc définir des indicateurs pour mesurer la performance et le pilotage.

Selon Huguenin et collaborateurs, dans un établissement scolaire, « la mesure de l'efficacité ne se préoccupe pas de la quantité de ressources consommées pour atteindre l'objectif, mais uniquement du degré d'atteinte de ce dernier » (2019, p. 33). Ainsi, la mesure du degré d'atteinte des objectifs fixés dans la stratégie globale d'un établissement scolaire peut être évaluée à partir d'indicateurs (Huguenin & Bassin, 2019). Selon l'OCDE (2023, p. 56),

« l'évaluation de l'efficacité vise en premier lieu à établir si une intervention a atteint les résultats escomptés à différents niveaux de la chaîne de résultats ». Ce document de l'OCDE précise que « cette chaîne devrait être définie au moment de la conception de l'intervention et constitue la principale référence pour la gestion, le suivi et l'évaluation » (2023, p. 56). Pour Nicolas Berland, « l'utilisation d'indicateurs pour piloter la performance répond à des conditions d'usage particulières. Appliqués au secteur public, les indicateurs et leur corollaire, la culture du résultat, ne trouvent pas toujours à s'appliquer » (2017, p. 53). Il est donc nécessaire d'établir et d'adapter les indicateurs d'évaluation au regard du contexte dans lequel la politique publique est mise en œuvre.

La mesure de la performance peut s'appuyer sur des indicateurs. Voyer (cité dans Huguenin, 2025, p.7) définit un indicateur comme

un élément ou un ensemble d'éléments d'information significative, un indice représentatif, une statistique ciblée et contextualisée selon une préoccupation de mesure, résultant de la collecte de données sur un état, sur la manifestation observable d'un phénomène ou sur un élément lié au fonctionnement d'une organisation (2011, p. 61).

Les indicateurs peuvent être quantitatifs ou qualitatifs. Selon Conseil de l'Europe (2005), un indicateur peut être qualifié de quantitatif, lorsque sa valeur est directement mesurable (p.98) – par exemple le nombre d'enseignants diplômés – ou qualitatif, lorsque les indicateurs « ne sont pas mesurables mais font appel à des réponses objectivement vérifiables ou se réfèrent à une appréciation ou une opinion » (Conseil de l'Europe, 2005, p. 98) – par exemple, un degré de satisfaction des enseignants mesuré à l'aide d'un questionnaire. Ainsi, à partir de ces caractéristiques, les indicateurs peuvent renseigner à la fois, « sur les composantes mesurables des organisations publiques, notamment les intrants, les processus et les extrants » (Voyer, 2011, p.101, cité dans le cours de M. Huguenin, CEMAP 2025, slide 9) ainsi que sur « les prestations, [...] la manière de fonctionner des organisations publiques (processus) et les ressources consommées » (déterminants de la performance ; cours de M. Huguenin, CEMAP 2025, slide 9).

Selon Huguenin (CEMAP, 2025), un « indicateur est un outil d'évaluation et d'aide à la décision » qui permet de « mesurer une situation ou une tendance, de façon relativement objective, à un instant donné » et peut servir « au pilotage de l'organisation ». Dans leur analyse de la littérature scientifique, Huguenin et Bassin (2019, p.55) précisent qu'un bon indicateur doit avoir plusieurs caractéristiques : « pertinence (l'indicateur est expressif, complet et contrôlable, impartial, efficient et vérifiable), qualité et précision, faisabilité et convivialité d'interprétation et d'utilisation. Huguenin (2025) précise six caractéristiques d'un « bon indicateur ». La première est qu'il doit être (1) « convivial », c'est à dire « simple, clair, facile à comprendre et à présenter » (Huguenin, 2025, p. 11), (2) « valide » au sens qu'il « mesure bien ce qu'il doit mesurer ». Les données doivent être faciles à obtenir pour que l'indicateur soit (3) « faisable ». Tout indicateur doit correspondre à une préoccupation de gestion qui justifie de sa (4) « pertinence », tout en étant « conforme à la réalité, sans erreur, robuste » donc (5) « fiable ». Idéalement, les indicateurs devraient être (6) « acceptables », conformes à la Loi sur la Protection des Données (LPD) et approuvés par les équipes. En résumé, « l'utilité d'un indicateur dépend d'abord de sa capacité à refléter la réalité, mais aussi de sa simplicité d'acquisition et de compréhension » (Huguenin, 2025, p. 21). Dans notre étude, nous analyserons des indicateurs de pilotage et des indicateurs de performance. Selmer propose de contrôler le pilotage – plutôt que la performance – parce qu'il permet « un contrôle en continu aboutissant à des ajustements permanents [...] des éléments du plan d'actions [...] pour] se rapprocher au maximum du résultat final » (Selmer, 2015, p. 5). Selmer distinguent différents types d'indicateurs, mais nous nous centrerons prioritairement sur des indicateurs de pilotage

(2015). Ils permettent d'établir des relations entre « les causes (éléments de pilotage) et les conséquences (facteurs de performance) » (Selmer, 2015, p. 40).

Nous désignerons, dans ce travail, le pilotage de la performance comme « l'ensemble des pratiques formelles qu'une organisation crée pour aider les acteurs de la performance » (Selmer, 2005, p. 39). En complément, dans la figure 1, nous utilisons les travaux de Selmer (2015) pour mettre en évidence la distinction entre performance et pilotage. Pour cette auteure, la priorité est de définir et formaliser les objectifs avec précisions. Selmer (2015, p. 13) identifie trois caractéristiques de tout objectif : « (1) le résultat à atteindre, la performance, (2) les conditions dans lesquelles devra s'effectuer cette performance, (3) le niveau de performance jugé acceptable ». Ainsi, toute évaluation du pilotage doit se faire au regard des objectifs fixés.

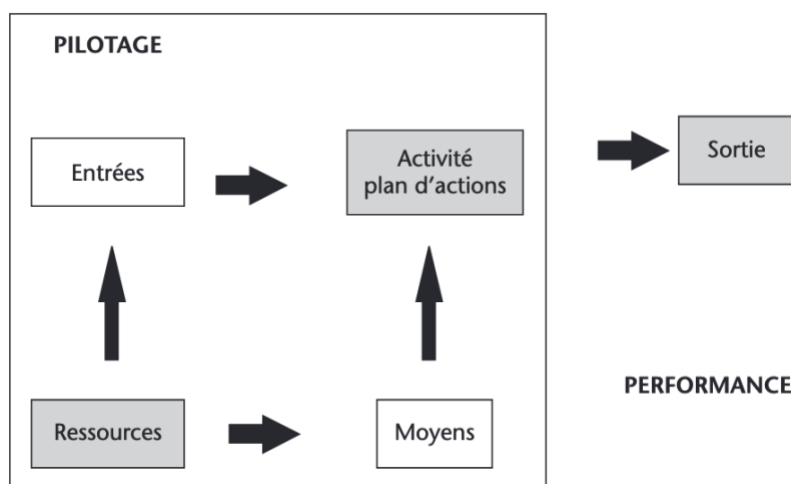


Figure 1 : Performance et pilotage (Selmer, 2015, p. 16)

Comme nous pouvons l'observer dans la figure 1, l'évaluation de l'efficacité du pilotage est liée à la performance. Ainsi les indicateurs de performance renseignent sur l'efficacité du pilotage. Se centrer uniquement sur l'analyse de la performance se résumerait à ne traiter que le résultat du processus de pilotage alors que notre souhait pour cette étude est d'aller au-delà en analysant avec des indicateurs le plan d'actions, l'activité et les ressources (dans le pilotage) et la performance afin d'améliorer l'efficacité dans la gestion de l'établissement concerné.

Ces indicateurs – pour contrôler le pilotage ou le degré d'atteinte des objectifs – sont généralement réunis dans un tableau de bord (Huguenin & Bassin, 2019). Il « est un instrument de mesure de la performance facilitant le pilotage proactif d'une ou plusieurs activités dans le cadre d'une démarche de progrès. Le tableau de bord contribue à réduire l'incertitude et facilite la prise de risque inhérente à toutes décisions. Le tableau de bord est un instrument d'aide à la décision » (Fernandez, 2006 ; cité Huguenin, 2025, p.17). Selon Fernandez, le tableau de bord est « l'instrument de mesure de la performance nécessaire pour la prise de décision pour tous les acteurs de l'entreprise » (2018, p. 4). Le fait de structurer des indicateurs dans un tableau de bord permet « d'améliorer leur lisibilité, mais aussi de pouvoir « naviguer » de l'un à l'autre et de les comparer [... et] favoriser la conduite de l'action publique » (Huguenin, 2025, p. 15). Selon Huguenin (2025, p. 22), le tableau de bord pourrait être une réponse aux difficultés de la gestion stratégique, afin de réduire l'écart entre l'élaboration d'une stratégie et sa mise en œuvre. Le site cours gratuit (2024) présente trois fonctions du tableau de bord : (1) prendre une décision informée, (2) concentrer les efforts sur les priorités grâce à l'alignement stratégie-indicateurs, (3) améliorer la performance.

Selon Kaplan et Norton (cités dans Huguenin et Bassin, 2019, p.55), il est qualifié d'équilibré « lorsque les indicateurs qu'il contient, couvrent l'ensemble des domaines de gestion ». Ainsi, pour que notre tableau de bord soit équilibré, il faudra que les domaines « pédagogique,

organisationnel, financier et des ressources humaines » (Etat de Vaud, 2023) soient présents. Huguenin et Bassin s'appuient sur les travaux de Kaplan et Norton, pour rappeler qu'un tableau de bord équilibré « n'a pas besoin de s'appuyer sur plus de quinze à vingt-cinq indicateurs » (Kaplan et Norton, 2003, p.174 cité dans Huguenin et Bassin, 2019, p. 58). Selon Huguenin, le tableau de bord équilibré (TBE) devrait nous renseigner sur l'atteinte des objectifs, les déterminants de la performance et le degré d'atteinte des résultats (Huguenin, 2025, p. 15). Notre étude va s'intéresser à la mesure de l'efficacité dans un établissement de pédagogie spécialisée, nouvellement créé. Selon l'Office Fédéral de la Statistique (OFS, 2024), 2,8% des élèves du canton de Vaud sont scolarisés dans l'enseignement séparatif, contre 5,2% dans le canton de Genève. La volonté politique est que les élèves soient majoritairement scolarisés dans leur école ordinaire de secteur (État de Vaud, 2019) et le développement d'écoles spécialisées doit « couvrir les besoins et compléter l'offre des établissements publics » (LPS, 2015). Le Service de la Recherche en Éducation du canton de Genève a identifié quatre indicateurs : (1) les mesures de pédagogie spécialisée, (2) les bénéficiaires des mesures, (3) les mesures de pédagogie spécialisée sous l'angle de la temporalité scolaire, (4) le parcours des élèves au bénéfice de mesures de pédagogie spécialisée (Wettstein et al., 2025). S'agissant d'une création de structure à la rentrée scolaire d'août 2025, nous n'avons pas ou peu d'historique de parcours au sein de l'établissement scolaire. Concernant la temporalité scolaire, ce nouveau dispositif accueille 13 jeunes enfants (4 à 6 ans) qui n'ont effectué qu'une à deux années de scolarité. Des données sur leur parcours scolaire existent, mais elles font surtout état des difficultés rencontrées et apportent peu d'éléments sur les mesures mises en œuvre qui ont amené des résultats positifs. Malheureusement, ces indicateurs définis par le Canton de Genève ne permettent pas de couvrir l'ensemble des missions d'un établissement spécialisé (LPS, 2015), nécessaire à la constitution d'un tableau de bord équilibré (Huguenin, 2025). A partir de ce cadre de référence de l'étude, nous allons, dans le chapitre suivant, présenter la démarche que nous avons utilisée pour évaluer l'efficacité de cette structure éducative.

### 3 Résumé de la méthode suivie

Afin de mener notre étude, nous devons suivre quatre étapes. La première consistait en la construction du tableau de bord équilibré (TBE). Puis, nous avons dû le présenter à la direction afin de valider que les propositions d'axes, sous-questions et indicateurs correspondaient bien aux préoccupations de l'équipe de direction. La troisième étape a donc été d'adapter notre proposition de tableau de bord en fonction des retours de la direction. La quatrième étape visait à le compléter puis à mener un entretien semi-directif quant à son intérêt pour améliorer le pilotage de la structure d'enseignement spécialisé.

Pour notre première étape, nous avons construit un tableau de bord équilibré à partir des propositions d'Huguenin et Soguel (2025) en identifiant des indicateurs. En amont de la préparation du TBE, nos échanges avec la direction de l'établissement ont permis d'identifier que le mandat – ou les attentes de l'institution auprès de la direction – est peu clair et que le pilotage se résume à assurer le fonctionnement de la structure sans plan d'actions défini (Narath, 2025). Si le tableau de bord ne permet pas d'évaluer l'efficacité d'un plan d'actions mis en place (puisque'il n'y en a pas), nous imaginons qu'il sera utile pour en créer un. En effet, « piloter une stratégie suppose de l'avoir au préalable formalisée » (Molho & Fernandez-Poisson, 2009, p. 1). Aussi, pour évaluer le pilotage de la performance, il faudra nécessairement qu'un programme stratégique existe, sinon, nous pourrions utiliser les indicateurs du tableau de bord et les objectifs fixés pour la structure afin d'en construire un. Ainsi, évaluer le pilotage de la performance consiste à s'appuyer sur des données qui rendent compte de la mise en œuvre des axes d'un programme stratégique établi préalablement. Le TBE est alors outil de recueil anticipé des données qui peut permettre et faciliter le pilotage de la structure. Nous décrirons, dans la suite de notre propos, les étapes que nous avons suivies dans la construction du TBE pour

préciser comment il a été structuré afin de couvrir l'ensemble des domaines de gestion de la structure (répartis dans trois axes et 17 sous-questions) et comment des indicateurs pertinents ont été définis pour chacun de ces domaines.

Les étapes 2 et 3 – de présentation et d'adaptation de notre proposition de TBE – ont permis d'obtenir une première version que la direction estimait « cohérente » avec ses besoins et représentations. A partir de cette version adaptée, nous avons engagé un entretien semi-directif (Lescure et al., 2022) pour recueillir l'avis de la direction concernant les intérêts et limites perçus de ce TBE afin d'améliorer le pilotage de sa structure. Nous présenterons plus précisément ces différentes étapes dans les sections suivantes.

Pour définir les indicateurs d'un tableau de bord équilibré, Huguenin et Soguel proposent, en s'appuyant sur les travaux de Norton et Kaplan (1996) de définir les trois ou quatre grands axes du tableau de bord, organisés par ordre d'importance. Ces axes correspondent aux questions centrales auxquelles doit répondre le TBE, ils couvrent l'ensemble des domaines de gestion de la structure et traitent ainsi de ses missions fondamentales. Cette entrée structurée dans la création d'un outil de pilotage, facilite la conception de l'outil, en questionnant les priorités de la direction et en revenant finalement aux missions essentielles de la structure que nous souhaitons analyser. Pour que notre tableau de bord soit considéré comme équilibré, il devra couvrir l'ensemble des domaines de gestion de la structure. Ainsi, nous avons identifié trois axes : le premier traite des bénéficiaires (les élèves et leur famille), le deuxième s'intéresse aux processus-clés et le troisième aux ressources de l'établissement. A partir de ces trois axes, nous couvrons les domaines pédagogique (axe 1), organisationnel (axe 2), financier (axe 3) et des ressources humaines (axe3) des missions de direction. Traitant l'ensemble des domaines de gestion, notre tableau de bord peut être qualifié d'« équilibré ».

Huguenin et Soguel proposent de définir une grande question par axe, qui est ensuite déclinée en 5 à 6 sous-questions. Pour chaque sous-question, deux à trois indicateurs peuvent être identifiés. Cette structuration du tableau de bord limite la multiplication des indicateurs qui devraient se situer en 15 et 25 (Huguenin, 2025). Dans notre situation, à partir de 3 axes, 5 à 6 sous-questions et 2 indicateurs en moyenne par sous-question, notre TBE contiendrait déjà 36 indicateurs.

Nous avons construit notre tableau de bord, à partir du canevas proposé par Huguenin et Soguel (2025), en exploitant les acquis de nos expériences de direction, d'une part, et notre connaissance de cet établissement spécialisé, d'autre part. Après la construction du tableau de bord (étape 1), nous l'avons présenté à la personne en charge de la direction (étape 2). Nouvellement nommée au mois d'août, cette personne exerce pour la première fois des missions de direction. N'ayant pas suivi de formation particulière, mais ayant une connaissance fine de l'institution dans laquelle elle travaille depuis de nombreuses années, elle peut s'appuyer dans l'exercice de ses fonctions et de certaines tâches sur les autres membres de l'équipe de direction. L'utilisation d'un tableau de bord pour évaluer l'efficacité du pilotage de son établissement n'est pas une pratique dans cette institution mais plusieurs membres de l'équipe de direction sont très intéressés par cette proposition, à condition que cela ne leur coûte pas trop de temps. Cela justifie le fait que nous leur avons proposé une version 1 avec les 17 sous-questions proposées ci-dessous (figure 2).

Chaque axe est défini par un mot clé et une grande question. Par exemple, pour l'axe 1, le mot clé est « bénéficiaires » et la grande question est : est-ce que la scolarisation dans l'établissement permet à l'enfant de s'épanouir ? Pour répondre à cette grande question, six sous-questions sont proposées, elles-mêmes déclinées dans un à trois indicateurs. Ces trois axes et trois grandes questions dans un TBE renvoient aux missions essentielles de la structure. Nous souhaitons ici faire le lien entre les missions, les trois grandes questions et la nécessité d'un pilotage. Le pilotage de la performance publique par les indicateurs est défini par Selmer (2005, p. 39)

comme « l'ensemble des pratiques formelles qu'une organisation crée pour aider les acteurs de la performance ». Selon Haouet et collaborateurs, trois types de processus sont essentiels au pilotage de la performance d'un établissement scolaire : (1) « le processus « métier » qui rend le service attendu de l'organisation » (2020, p. 72) ; (2) « les processus « soutien » rendant possible la mise en œuvre du processus « métier » ; (3) « les processus « support » administrant et gérant les deux précédents » (2020, p. 72). Ces trois types de processus correspondent dans le même ordre aux trois axes que nous avons définis dans notre TBE.

Une vue générale de notre tableau de bord est disponible en annexe (annexe 1). La figure 2 présente une vue générale de notre tableau de bord équilibré, à partir d'une proposition adaptée de Huguenin et Soguel (2025).

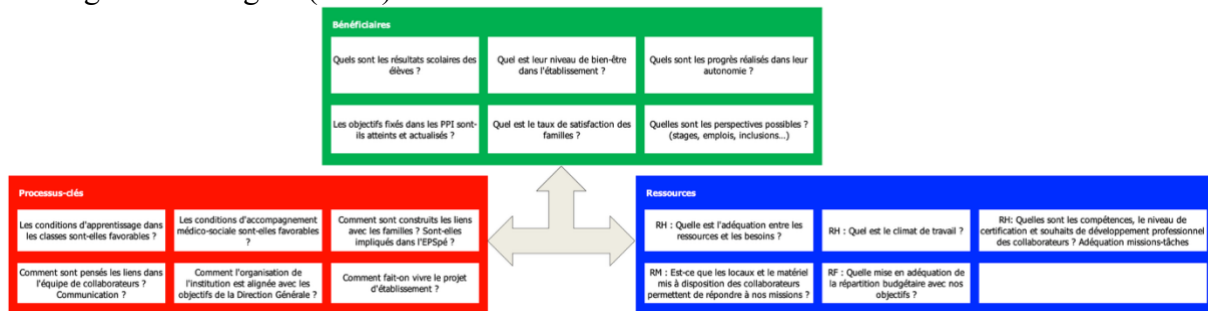


Figure 2 : Vue générale d'un tableau de bord à destination d'un établissement spécialisé vaudois à partir des travaux d'Huguenin et Soguel (2025).

Nous constatons, dans la figure 2, que les 17 sous-questions sont réparties dans les trois axes de notre tableau de bord : bénéficiaires, processus-clés et ressources. Ces 17 sous-questions doivent permettre de traiter, pour chacun des 3 axes définis préalablement, l'ensemble des domaines de gestion, comme nous l'avons déjà spécifié. Par exemple, dans l'axe 3 de la gestion des ressources, nous avons proposé cinq sous-questions : trois liées aux ressources humaines (RH), une concernant les ressources matérielles (RM) et une sur les ressources financières (RF). Pour chacune de ces sous-questions, nous avons fait plusieurs propositions d'indicateurs que nous avons adaptées en fonction des données disponibles dans les établissements et les souhaits de la personne en charge de la direction. Chaque indicateur doit permettre de renseigner sur l'accomplissement des missions au regard des priorités fixées par la direction. Dans notre étude, même si la direction ne dispose pas de mandat, peut-être a-t-elle déjà quelques idées de priorités, même si elles ne sont pas écrites ou explicitement formulées. Nous souhaitons ainsi nous assurer dans cette étape de présentation des indicateurs qu'ils correspondaient d'abord aux intentions de la direction, tout en nous assurant qu'elle dispose facilement de ces données pour compléter le TBE.

En réponse à une sous-question, nous avons proposé un à trois indicateurs qui peuvent être quantitatifs et/ou qualitatifs. Pour donner un exemple plus concret, la direction n'a pas souhaité proposer de questionnaires pour obtenir des avis des familles, des enseignants et des professionnels, estimant qu'il y avait d'autres moyens pour recueillir leur ressenti : compte-rendu de réunions, rencontres, échanges, nombre de plaintes... L'avantage d'un questionnaire (bien construit) est que les résultats seraient concentrés dans un seul indicateur pour traiter une sous-question. Ainsi, pour les sous-questions liées, par exemple, au climat de travail ou au bien-être des élèves, les indicateurs retenus traiteront des données majoritairement qualitatives. A ce stade de nos travaux, nous avons présenté aux membres de la direction la complexité d'analyser des données récoltées de manière peu structurée (quand la personne est présente, voit, a connaissance) pour permettre un remplissage du tableau de bord et améliorer le pilotage du dispositif d'enseignement spécialisé. Ils m'ont précisé qu'il serait souhaitable de leur proposer des questionnaires déjà conçus et qu'en fonction des contenus, ils pourraient potentiellement

les proposer. Nous gardons cette perspective pour la suite de cet accompagnement qui devrait se poursuivre au-delà du projet de CEMAP présenté ici.

Finalement, le plus long dans la construction de ce tableau de bord a été de discuter des indicateurs à retenir – afin de les stabiliser, même si les TBE se veut évolutif – qui seraient à la fois utiles, utilisables et acceptables (Renaud, 2020). Nous avons défini un indicateur comme « utile » s’il permet de répondre concrètement à la sous-question posée et contribue à l’amélioration du pilotage de la structure. Ainsi, les résultats des élèves – même si nous en avons peu après 8 semaines de classe – sont restés la priorité et la première sous-question du TBE. Nous avons désigné comme « utilisables », lorsque les données étaient faciles d’accès, accessibles rapidement sans traitement supplémentaire par la direction. L’« acceptabilité » renvoie à la fois à ce qui compatible avec l’éthique et les prescriptions ainsi que ce qui est jugé acceptable par la direction, par exemple sur le temps de remplissage d’un questionnaire. C’est pourquoi, l’utilisation de questionnaires – pour les collaborateurs, le climat scolaire ou la satisfaction des familles – n’ont pas été jugées acceptables tant pour le temps de conception nécessaire que pour le temps de remplissage dans l’organisation actuelle de la structure. La direction a proposé que l’utilisation d’indicateurs obtenus à partir de questionnaires soit différée lorsque des questionnaires seraient conçus puis validés et que des temps soient prévus dans l’organisation institutionnelle pour que les collaborateurs et les élèves les complètent. Enfin, concernant l’acceptabilité, nous nous sommes interrogés sur les données que nous pouvions stocker dans notre tableau de bord au regard des exigences de la Loi sur la Protection des Données (LPD). Par exemple, nous n’avons pas proposé un suivi individuel dans la gestion des collaborateurs ou le suivi des élèves. Nous avons justifié cette décision, d’abord parce que l’objectif de ce tableau de bord est d’améliorer le pilotage de l’établissement en s’appuyant sur des données qui donnent une vue globale de la situation. De plus, l’analyse de situations individuelles nous met en difficulté dans le respect de la gestion des données personnelles des élèves-personnels au regard de la LPD et crée du flou sur l’objectif même du tableau de bord. Au-delà du flou, le risque serait d’accumuler de trop nombreux indicateurs qui ne seraient plus « exploitables » du fait de leur quantité et/ou de leur qualité.

Parmi les indicateurs pertinents, qui pourraient être communs à tout établissement, nous avons identifié les résultats scolaires, des évaluations du bien-être (axe 1), les conditions d’accompagnement pour les professionnels (axe 2) ainsi que des données sur les ressources humaines et financières (axe 3). Pour que ce tableau de bord équilibré tienne compte des spécificités de cette structure, nous avons également réfléchi à d’éventuels indicateurs propres. Le fait que les bénéficiaires aient des troubles du spectre de l’autisme justifie le recrutement de certains professionnels. De plus, s’agissant d’une création, les budgets alloués sont plus conséquents pour permettre l’acquisition de matériel adapté, de mobilier pour équiper les classes, d’équipements numériques... Ces spécificités sont à prendre en compte dans l’analyse des données du tableau de bord équilibré et à ce stade de notre réflexion, nous nous interrogeons sur l’ajout de données spécifiques avec le risque d’aller trop dans certains détails qui n’apportent pas ou peu d’éléments pour améliorer le pilotage de la structure. Par exemple, l’ajout d’informations spécifiques concernant l’utilisation d’une technologie d’aide ou le fait que certains élèves utilisent certaines méthodes comme ABA<sup>2</sup>, TEACH<sup>3</sup>, ou PECS<sup>4</sup> (Autisme suisse romande, 2025). Finalement, ces choix d’outils et méthodes ont une incidence sur le suivi et la formation des personnels qui doivent accompagner les élèves. Ces éléments doivent apparaître dans les Projets Individualisés de Pédagogie Spécialisée (PIPS, Art. 36 de la LPS) et il nous paraît plus important d’avoir un suivi de leur mise en œuvre dans un tableau de bord

---

<sup>2</sup> ABA signifie « Applied Behavior Analysis » ou « Analyse Appliquée du Comportement ».

<sup>3</sup> TEACCH, « Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children » ou « Traitement et éducation des enfants autistes et des enfants ayant des troubles de la communication connexes »

<sup>4</sup> PECS : Système de Communication par échange d’images

(changements, mises à jour...) plutôt qu'une analyse fine de leurs contenus qui aura un intérêt dans d'autres instances : réseau, travail en équipe. Toutes ces informations, présentes dans les PIPS, ne sont pas nécessaires dans le tableau de bord puisque nous les retrouverons dans le monitoring des pratiques pédagogiques (dont un effet se traduit dans les résultats des élèves) et des processus-clés.

Cette importance de clarifier, pour la direction, l'objectif du tableau de bord en tant qu'outil d'évaluation du pilotage de l'établissement est nécessaire pour se l'approprier tout en gardant à l'esprit sa fonction première. Il ne s'agirait pas de stocker toutes les informations à disposition de la direction et en faire une « usine à gaz » inexploitable. Une priorité serait de limiter le nombre d'indicateurs entre 15 et 25 (Huguenin, 2025) pour que le tableau de bord puisse permettre d'améliorer le pilotage de la performance (Bouamama, 2015). Nous avons connu cette dérive – liée certainement au besoin d'exhaustivité ou de centralisation des informations – dans nos expériences précédentes avec parfois plus d'une centaine d'indicateurs. C'est pourquoi, dans le contexte de notre étude, nous avons utilisé les trois critères de l'UUA pour notre première analyse des indicateurs proposés à la direction et nous avons ensuite souhaité affiner notre démarche de construction des indicateurs pour répondre à nos 17 sous-questions validées par la direction. A ce stade de notre démarche, il nous a semblé important d'explicitier comment tendre vers le choix des « bons indicateurs ».

Le tableau de bord n'est pas un outil statique et il doit pouvoir évoluer avec les changements de la structure monitorée. Il est donc important qu'il puisse être mis à jour régulièrement pour rester cohérent. Huguenin (2025) propose six qualités pour choisir un « bon indicateur », il doit être : (1) convivial, (2) valide, (3) faisable, (4) pertinent, (5) fiable, (6) acceptable et approuvé par les équipes. Pour un établissement spécialisé, deux missions fondamentales sont définies pour les enfants accueillis pour lesquelles un TBE devrait proposer des indicateurs : faire des apprentissages, être autonomes dans la société (LPS, 2015). Par exemple, à partir de notre situation, l'indicateur « résultats scolaires des élèves » dispose de ces six qualités. Il peut être mis à jour plus régulièrement – à chaque semestre (2 fois par an) ou avant chaque période de congé (5 fois par an) – et est donc plus « actionnable » pour améliorer l'efficacité de la structure d'enseignement qu'un indicateur comme « l'obtention de diplôme ». Les résultats scolaires – au cœur de la mission de tout établissement scolaire – sont un indicateur incontournable. L'autonomie des bénéficiaires étant une priorité (LPS, 2015), le niveau d'auto-détermination des élèves pourrait également être un autre indicateur qui aurait ces six qualités pour un établissement spécialisé. Pour VandenBos (2007), l'auto-détermination désigne « le contrôle de son comportement par des convictions et des décisions internes plutôt que par des exigences externes » (cité dans Lachapelle et al., 2022, p. 38). A ce jour, d'autres indicateurs ont été mobilisés pour rendre compte du niveau d'autonomie des bénéficiaires comme la mise en place d'un moyen de communication, la gestion des transports, les routines, etc... qui sont finalement des composantes de cet ensemble plus vaste qui permet l'auto-détermination. Cette réflexion sur les indicateurs met en évidence qu'ils existent de nombreux indicateurs possibles et que l'accumulation de micro-indicateurs pertinents peut limiter l'exploitation des données. Il s'agit donc de limiter la quantité de données pour chaque sous-question en faisant un choix. Dans les propositions faites par Huguenin (2025), le questionnaire est souvent une modalité de recueil de données suggérée. Souvent utilisé en recherche, le questionnaire permet, selon Parizot, de « rassembler une grande quantité d'informations, aussi bien factuelles que subjectives, auprès d'un nombre important d'individus » (2012, p. 93). Le traitement de ce questionnaire pourrait servir de seul indicateur pour répondre à certaines sous-questions. Cependant, les directions d'établissement ne disposent pas toujours de ces outils nécessaires – alors qu'il en existe (Langlois & Thériault, 2024) – pour mesurer l'efficacité de leurs actions, par exemple ici, concernant leur capacité à mener leurs bénéficiaires vers l'autonomie. Il s'agirait de proposer aux directions des questionnaires, par exemple, pour mesurer l'autonomie

des bénéficiaires à un instant t. Nous pourrions ainsi réfléchir avec la direction sur la pertinence de proposer une passation annuelle, semestrielle et d'anticiper des temps aménagés pour les compléter. Toutes les données récoltées dans le questionnaire ne serviraient pas d'indicateurs et mériteraient aussi un traitement et une analyse. Le travail de conception, des indicateurs pertinents du tableau de bord, nous a amené à questionner les outils de recueils de données nécessaires au remplissage des indicateurs, certaines habitudes de fonctionnement de l'établissement au regard des missions. Aujourd'hui, notre travail de création du tableau de bord équilibré interroge finalement la stratégie d'établissement et les choix opérés par les directions. Cette réflexion sur les indicateurs résonne dans la réflexion sur la gestion de l'institution au-delà de la création du TBE.

Pour donner un exemple concret des indicateurs proposés pour les résultats scolaires, le tableau 3 montre pour cette sous-question les trois indicateurs retenus. Le premier indicateur traite du suivi de l'évolution des résultats des élèves à partir des évaluations menées par les enseignants dans l'établissement. Le deuxième permet d'identifier le nombre d'élèves sortant de l'institution avec un diplôme. En effet, des études ont montré l'importance que le fait d'avoir un diplôme facilite l'insertion dans le monde du travail (Delès, 2013). Enfin, nous avons retenu les résultats aux épreuves cantonales de références (ECR) comme un indicateur de la réussite scolaire. A partir de ces trois indicateurs, nous estimons que nous disposons de données représentatives d'une vision objective des résultats scolaires des apprenants de l'établissement. Le choix de ces trois indicateurs, pertinents pour cette institution, ne le serait pas pour l'institution voisine dans laquelle les élèves ne passent pas les ECR et sortent tous sans diplôme. Pour déterminer ces indicateurs, nous avons cherché dans les données à notre disposition celles qui répondraient aux six qualités précédentes et seraient suffisamment représentatives pour répondre à notre sous-question. Nous avons volontairement utilisé des données internes à l'établissement (résultats semestriels, annuels), des données plus « externes » (résultats aux ECR) et des données très factuelles (nb de diplômés/ nb de sortants) pour tenter d'avoir des données fiables pour répondre à notre sous-question.

Bénéficiaires	Est-ce que la scolarisation dans l'établissement permet à l'enfant de s'épanouir ?			
	Nom de l'indicateur	Formule de calcul	À min. ou à max.	Valeur cible
Quels sont les résultats scolaires des élèves ?	Indicateur 1.1.1 : progrès scolaire	Comparer les résultats entre les années scolaires, entre les semestres		
	Indicateur 1.1.2 : nb de diplômés	"nb_diplômés"/"nb d'élèves sortants"		
	Indicateur 1.1.3 : résultats aux ECR	Comparer les résultats et classements aux ECR		

Tableau 3 : Les trois indicateurs proposés concernant les résultats scolaires des élèves

Le tableau 3 présente ces trois indicateurs ainsi que ce que nous envisageons pour exploiter les données récoltées (colonne 3, formule de calcul). A ce jour, nous n'avons pas fixé de minima et maxima, ni de valeur cible puisque nous n'avons pas encore de données sur les résultats scolaires après 8 semaines de fonctionnement. Fixer une valeur cible, ainsi que des minima et maxima, implique d'avoir des objectifs clairs ou des données sur lesquelles se baser pour les fixer. Dans nos échanges avec la direction, une priorité est d'améliorer la performance (entretien\_D\_20). Ce souhait d'amélioration pourrait ainsi s'exprimer dans ces données pour les améliorer s'ils sont proches des minima, les stabiliser s'ils jouxtent la valeur cible ou les ajuster s'ils correspondent aux maxima. A partir de cet exemple de données à compléter (valeur, min. et max.), nous rappelons l'importance de faire évoluer en permanence sont TBE pour qu'ils soient en cohérence avec les évolutions de la structure (par exemple, avec un changement dans les caractéristiques du public accueilli).

Après ces choix dans les indicateurs et la construction de notre tableau de bord, nous avons envisagé les processus de collecte de données pour commencer à le compléter. Nous avons surtout travaillé avec la direction sur le fait qu'un indicateur devait être (1) convivial, (2) valide, (3) faisable, (4) pertinent, (5) fiable, (6) acceptable (Huguenin, 2025). Ainsi, nous avons échangé sur la facilité d'accès, qui va s'en occuper et sur quel temps, sur le fait que ce qui dépendait d'autres personnes devait également être organisé. Nous avons finalement réfléchi et structuré l'organisation de la collecte des données. Ayant peu de données à notre disposition – 8 semaines de fonctionnement – nous avons surtout travaillé à un tableau de bord « projeté ». Nous imaginons que la direction – au fur et à mesure du remplissage et des éventuelles difficultés rencontrées – opérera des changements ou quelques régulations pour que le TBE correspondent finalement à sa pratique.

Avec la première version stabilisée de notre tableau de bord, nous avons souhaité que la direction puisse s'exprimer sur l'utilité perçue de ce tableau de bord pour sa pratique professionnelle. Le fait d'avoir pu échanger pendant sa construction a permis de clarifier certains fondements de l'outil, comme l'alignement avec les missions de la structure. Cette phase de construction participe de l'appropriation du TBE par la direction, même si les propositions d'axes, sous-questions et indicateurs ont majoritairement été faites à notre initiative. Après ce temps d'appropriation, nous avons mené un entretien semi-directif avec la personne en charge de la direction en lui précisant au préalable notre intention d'échanger avec elle sur l'utilité perçue de la mise en place de ce tableau de bord équilibré, pour elle dans son pilotage de la structure. Nous lui avons fait part de notre souhait de discuter du choix des indicateurs et de ce qu'elle ferait concrètement de ce tableau de bord et comment elle envisageait son utilisation à partir de maintenant. Un canevas d'entretien semi-directif est disponible (annexe 2).

L'entretien a été enregistré à l'aide d'*Audacity* (Muse Group & contributors, 2024) et transcrit à l'aide de *Whisper* (OpenAI, 2022), outil d'intelligence artificielle mis à disposition des collaborateurs de la Haute École Pédagogique (HEP) du Canton de Vaud. Cela permet de s'assurer que nous gardons la maîtrise dans la gestion de nos données. La personne qui a été enregistrée a été informée de notre projet et s'est engagée librement dans cette étude. Elle a été informée de ses droits par un formulaire de consentement qu'elle a préalablement signé. En complément de l'enregistrement avec *Audacity*, nous avons voulu tester la transcription via *Lokas* (Framasoft, 2025) même si cette application est encore au stade de PoC (Proof of concept). Le fichier généré a nécessité un toilettage et quelques réécoutes pour s'assurer que les données correspondent aux échanges de l'entretien et soit mis en forme A partir de cette transcription (annexe 3), nous avons procédé à une analyse qualitative des données (Fortin & Gagnon, 2022).

## 4 Présentation des résultats, analyse et discussion

Dans l'analyse de nos résultats, nous allons distinguer ce qui relève de la réalisation du tableau de bord équilibré, de sa construction et de son remplissage, avant d'étudier les intérêts perçus et les données extraites de l'entretien. Nous ne disposons pas de données pour évaluer une performance avec une mesure d'un écart en utilisant une démarche de type pré et post-test. C'est aussi pour cette raison que nous nous sommes intéressés à l'évaluation de l'efficacité du pilotage de la structure à l'aide des indicateurs du TBE.

Le remplissage du tableau de bord reste conditionné aux données disponibles. Certaines le sont, d'autres pas encore et pour de nombreux indicateurs, nous avons surtout organisé le recueil d'informations. Nous allons préciser – pour chacun des trois axes du TBE (Annexe 1 – Vue générale) – les indicateurs que nous avons pu compléter et les difficultés que nous avons rencontrées. Six sous-questions composaient l'axe 1 – les bénéficiaires (en vert, figure 2,

annexe 1) : (1) les résultats des élèves, (2) leur bien-être à l'école, (3) leur autonomie, (4) le suivi des PIPS, (5) la satisfaction des familles et (6) perspectives possibles. Nous avons défini un à trois indicateurs pour chaque sous-question. La majorité des données pour compléter ces indicateurs sont à prendre sur un temps long : au-delà de l'année scolaire, ou comparant des résultats entre deux années scolaires. La particularité de notre situation est qu'il s'agit d'une création d'établissement – n'ayant que 8 semaines effectives de fonctionnement (depuis le 18 août 2025 jusqu'au 10 octobre) – et de jeunes élèves qui n'ont pas ou peu été scolarisés précédemment (8 sur 13 n'ont pas été scolarisés avant cette rentrée). Nous avons donc peu de données pour compléter certains indicateurs de notre tableau de bord comme les résultats scolaires, que nous devons cependant conserver. Certains indicateurs (1.2.1 ; 1.3 ; 1.5 ; 2.2 ; 2.3) seront complétés grâce à des questionnaires et des données recueillies en cours d'année auprès des familles, des professionnels ou des élèves. Les évaluations du bien-être et de l'autonomie sont à créer avec l'équipe de direction alors que l'indicateur sur les perspectives à la sortie de l'établissement ne sera pas utile immédiatement. L'analyse des indicateurs de l'axe 1 a mis en évidence que les équipes de direction manquent parfois d'outils de monitoring, par exemple, pour analyser l'évolution de l'autonomie ou du bien-être chez les bénéficiaires. Une suite possible du projet serait de leur proposer d'en tester quelques-uns que l'établissement pourrait s'approprier.

L'axe 2 souhaitait analyser les processus-clés mis en place dans l'établissement. Il est composé de 6 sous-questions (partie rouge, figure 2 et annexe 1) : (1) les conditions d'apprentissages dans les classes, (2) les conditions d'accompagnement médico-sociales et éducatives, (3) le lien avec les familles, (4) la communication dans l'institution, (5) l'alignement de l'organisation de l'institution avec ses missions fondamentales, (6) le programme d'établissement. La direction de l'établissement ayant précisé, que la demande prioritaire qui lui avait été faite, était d'assurer le fonctionnement de la structure d'abord, nous imaginions obtenir plus de données concernant les processus-clés. Comme la direction a pu l'exprimer pendant l'entretien, « alors effectivement, les processus, il n'y a encore rien qui est établi, mais voilà, c'est quand même là » (entretien\_D\_08). La structure fonctionne, mais de nombreux processus restent à structurer explicitement pour qu'ils soient compréhensibles par exemple pour des personnes externes ou des remplaçants. Ainsi, nous avons constaté que les réalisations étaient très opérationnelles et, pour le moment, peu stratégiques. Par stratégie, nous désignons le fait de « créer une orientation commune au sein de l'organisation, de définir des objectifs généraux et de formuler un plan en vue d'atteindre ces objectifs » (Neumann, 2023, p. 107). Il n'y a donc pas, non plus, de programme pour rendre opérationnelle une vision stratégique (Mettler, 2025), ce que confirme la direction dans l'entretien (D\_16). Ainsi, les sous-questions 5 et 6 ont mis en évidence un manque mais qui n'est pas perçu comme tel, puisque sans cela, « ça roule » (discussion informelle) pour la direction. Ce constat nous a incité à modifier la place de ces deux sous-questions (pour les rendre plus importantes dans les préoccupations de la direction) en position 1 et 2 dans le TBE. En effet, les conditions d'apprentissages et d'accompagnement, par exemple, permettent aux professionnels d'accompagner les bénéficiaires afin que l'institution remplisse ses missions. Elles conditionnent la réussite des missions qui ne doivent pas être « perdues de vue » pendant l'action et la direction doit pouvoir en être garante. L'analyse de la réponse aux indicateurs de l'axe 2 a mis en évidence que la direction a répondu aux attentes de l'institution par de nombreuses actions concrètes qui ne sont pas coordonnées dans un programme, ni alignées avec un plan stratégique au regard des missions qui lui confiées.

Enfin, cinq sous-questions composaient l'axe 3 – les ressources (en bleu dans la figure 2 et annexe 1) : (1) RH : l'adéquation personnels-besoins, (2) RH : le climat de travail, (3) RH : l'adéquation missions-tâches, (4) l'adéquation matériel-missions, (5) l'adéquation budget-objectifs. Pour chaque sous-question, nous avons défini 1 à 3 indicateurs. Pour l'axe 3, nous avons disposé de nombreuses données quantitatives – ressources financières, recrutements –

mais nous n'avons pas pu récolter d'informations qualitatives. Comme pour le bien-être ou l'autonomie des bénéficiaires (axe 1), la direction souhaite s'équiper d'outils adaptés pour évaluer le climat de travail ou le bien-être des personnels dans l'établissement. Concernant les ressources matérielles et financières, et s'agissant d'une création, elles ont été relativement conséquentes pour le démarrage de l'activité mais elles ne sont pas très représentatives d'une activité « stabilisée » même si le canton prévoit d'ores et déjà l'ouverture de deux classes supplémentaires à la rentrée.

L'absence de données pour de nombreux indicateurs de notre TBE corrobore les constats d'observation quant à l'engagement de l'équipe de direction : « faire tourner ». Parmi les 17 sous-questions posées, présentées dans la figure 2, nous avons finalement peu d'éléments concrets pour aider dans la prise de décision. Nous rappelons que tout tableau de bord est un outil dynamique qui doit évoluer avec la structure qu'il permet de monitorer. A ce stade, nous nous sommes rappelé les trois fonctions essentielles d'un TBE (Cours Gratuit, 2024): (1) prendre une décision informée, (2) concentrer les efforts sur les priorités grâce à l'alignement stratégie-indicateurs, (3) améliorer la performance. Dans notre entretien, la personne en charge de la direction a précisé que sa volonté en utilisant le TBE serait d'améliorer la performance (D\_20). La réflexion sur le choix des indicateurs a permis à cette personne de prendre conscience de ce qu'il reste à construire, plutôt que d'analyser ce qu'il y a pour l'améliorer.

Le premier élément issu de cet entretien, que nous pouvons signaler, est l'absence de stratégie d'établissement, de projet pédagogique, de programme ou plan d'actions (entretien\_D16). Dans nos échanges informels, la direction explique qu'elle n'a pas eu de temps, ni les éléments pour y réfléchir et exprime que ce sera plus aisé de les réaliser après une première année de fonctionnement. La personne en charge de la direction précise que la demande a été d'abord d'assurer le « bon fonctionnement » de la structure et de gérer l'accueil de ces 13 nouveaux élèves dans les meilleures conditions. De plus, l'ouverture ayant été actée en juin 2025, le recrutement sur la direction s'est fait à partir de ce même moment – alors que la personne était déjà elle-même en poste – et elle a dû préparer la rentrée en moins de trois mois. Les conditions de création de cette structure ont été peu facilitantes pour permettre à cette direction de prendre ses fonctions, de s'installer et d'organiser le fonctionnement de la structure. Comme elle a pu nous le partager dans des échanges informels, sa priorité a été de gérer l'urgence pour que les élèves et personnels soient accueillis dans de bonnes conditions dès la rentrée d'août 2025. Aujourd'hui, elle se dit ravie que les élèves et familles soient satisfaits, que l'équipe soit complète et contente, que les PIPS soient tous écrits et qu'ils puissent envisager la suite de l'année scolaire sereinement ensemble.

Au cours de l'entretien, la direction montre son « envie » (D\_21), son enthousiasme concernant l'utilisation de l'outil TBE, mais les échanges mettent aussi en évidence le besoin d'accompagnement dans le pilotage de la structure. Le tableau de bord et l'entretien montrent que la direction a la volonté de bien faire mais que l'utilisation des données pour avoir un état des lieux sur lequel elle fonderait un programme pour la structure sera à soutenir. Cette étude met en évidence la nécessité d'accompagner les directions – et a fortiori les néo-directeurs – dans leur prise de fonction. Nous pointons ici une limite de notre intervention. Pour la direction, nos travaux ont permis la construction d'un outil (D\_19) qui doit permettre de monitorer l'efficacité d'une structure au regard d'un programme stratégique. Notre intention n'était pas d'apporter un outil mais d'évaluer l'efficacité du pilotage mis en œuvre. Cette limite est également un prolongement possible de notre étude : questionner l'utilisation du TBE dans six mois et s'assurer qu'un programme de structure soit en place (sinon aider à sa mise en place).

Notre intention, avec cette création de tableau de bord, était d'évaluer l'efficacité du pilotage d'un établissement spécialisé au regard des missions qui lui sont confiées, notamment dans la LPS. A l'issue de notre expérimentation, nous avons peu de données qui nous permettent

d'évaluer l'efficacité de ce qui a été mis en place au cours de ces huit semaines de fonctionnement. La conception de ce tableau de bord équilibré a permis de travailler avec la direction de cette structure sur les pratiques de gestion. Notre projet initial n'était pas de les questionner pour les faire évoluer, puisque nous souhaitons surtout les structurer et les rendre « visibles » pour les évaluer. Finalement, nous avons ouvert des perspectives de développement professionnel pour cette direction d'établissement. La réflexion sur le TBE a permis de mettre en évidence le peu de liens entre les missions et les actions ainsi que l'absence de pilotage de la structure dont le fonctionnement est assuré aujourd'hui. A ce sujet, Huguenin et Yvon (2021, p. 281) précisent que « le défi pour faire évoluer les pratiques de gestion est donc (1) d'identifier les contradictions organisationnelles, (2) de dépersonnaliser ces contradictions vécues et les analyser comme structurantes et (3) de comparer les manières de s'ajuster à ces contradictions ». La discussion, concernant le choix des indicateurs, ainsi que leur priorisation dans chacun des axes a permis de mettre en évidence ces contradictions et de prendre un peu de recul par rapport à l'action pour la personne en charge de la direction. Ces constats sont partagés dans de nombreuses études qui se sont intéressées aux directions des établissements scolaires (Maulini & Progin, 2016; Progin, 2017; Progin et al., 2019, 2021).

## 5 Conclusion

En conclusion, nous ne pouvons pas établir que la mise en œuvre d'un tableau de bord équilibré a permis d'améliorer le pilotage et l'efficacité d'un établissement spécialisé. Notre expérimentation a mis en évidence plusieurs tiraillements auxquels sont confrontés les directions d'établissement. Progin (2017, citée dans Huguenin et Yvon, 2021) identifie quatre contradictions inscrites dans ce métier : (1) « entre proximité et éloignement (défi de la juste distance) » ; (2) « entre action rapide et patience (défi du temps juste) » ; (3) « entre contrôle et soutien (défi de la juste confiance) » ; (4) « entre intervention et influence indirecte (défi de l'expertise juste) ». Dans notre situation, il ressort que la direction a privilégié une action rapide pour assurer le fonctionnement de la structure et l'accueil de tous dans de « bonnes conditions ». La direction a partagé qu'elle passait beaucoup de temps dans les classes pour accompagner et faire, mais que ce travail sur la construction du tableau de bord lui avait permis de prendre conscience qu'il fallait qu'elle prenne davantage de distance pour avoir une vision plus stratégique et à long terme de l'évolution de la structure.

Finalement, notre démarche s'inscrit dans l'accompagnement vers une démarche de pilotage d'établissement plus que d'évaluation de l'efficacité d'une structure. En effet, notre souhait était d'évaluer l'efficacité d'une structure, répondant à un problème public identifié. Le problème public trouve sa réponse dans la création actée et financée de la structure d'enseignement spécialisé plus que par son efficacité. Les conditions de création ne permettent pas une mise en œuvre efficace d'un pilotage par la direction qui passe ses premières semaines à gérer des urgences organisationnelles, matérielles, lui laissant peu de temps de penser une stratégie ou un programme pluriannuel pour penser l'évolution de cette structure. La bonne volonté et l'engagement de la direction ont rendu possible cette rentrée sereine dans un temps extrêmement court, peu compatible avec la construction d'un pilotage structuré (Castin et al., 2019).

Comme la direction a pu le confirmer dans l'entretien, un intérêt, pour elle, de ce TBE est de centraliser les données (entretien\_D12). Les échanges, concernant le remplissage des indicateurs, ont mis en évidence un manque d'outils pour faciliter le recueil des données (entretien\_D12) mais surtout des besoins de formation et d'accompagnement pour pouvoir réellement piloter une structure. Dans des échanges avec un autre membre de direction d'établissement, qui souhaitait aussi être accompagné dans la construction d'un tableau de bord équilibré, nous avons compris qu'elle ne monitorait pas les résultats des élèves. En poste, depuis plus de 10 ans, elle n'a aucun indicateur pour analyser l'efficacité de ce qui est mis en œuvre sur le plan pédagogique dans les classes. Le même constat est fait sur d'autres indicateurs, comme l'autonomie des apprenants, mais cela ne l'empêche pas de fonctionner et de savoir que tout le monde est content. Le fait que la structure ne soit pas très grande lui permet de la gérer, à la manière de la « logique du vivant » -- en laissant les choses se mettre en place naturellement -- proposée dans les travaux de Castin et collaborateurs (2019). Nous présentons cet échange dans la conclusion parce qu'il est finalement assez éclairant pour la compréhension de ce qui s'est déroulé dans notre étude.

Cette personne, en charge de direction, qui gère son fonctionnement de manière « familiale », sans indicateur d'efficacité, accompagne la direction avec laquelle nous avons travaillé dans sa prise de poste. Même si elles semblent avoir des visions différentes du pilotage de leurs structures, les conceptions du tuteur ont certainement eu une incidence sur les choix et priorités du tutoré. En complément du manque de formation, l'accompagnement de proximité qui a été organisé n'est peut-être pas facilitant dans la construction d'un programme d'établissement puisqu'il n'en dispose pas non plus.

A l'issue de notre étude, nous constatons que le choix d'une création de structure est une limite forte pour obtenir des données suffisantes pour compléter un tableau de bord. Cette analyse

menée à si petite échelle (1 participant) est peu représentative. Une autre faiblesse de notre dispositif est que le TBE doit répondre à un besoin de la direction et ne pas s'inscrire comme un outil en plus qu'on vient ajouter, perdant ainsi sa raison d'être. Pour clarifier notre propos, nous souhaitons ici montrer que la construction du TBE doit répondre à une préoccupation professionnelle. Or, dans nos travaux, l'utilisation de l'outil a montré des manques dans la gestion de la direction qui sans notre étude n'auraient pas nécessairement été identifiés comme tels puisque personne ne les attend. Finalement à qui manquent ces données et ce programme d'établissement ?

Analyser l'efficacité de la structure d'enseignement que je gère n'est pas une attente de l'institution qui mandate la direction. Alors, pourquoi s'autoprescrire de telles contraintes ? Nous retrouvons ici des dilemmes partagés dans toutes les directions d'établissements scolaires. Dans la situation décrite précédemment, nous identifions une tension entre l'autonomie et le contrôle. Selon Huguenin et Yvon, « diriger, c'est à la fois contrôler ET donner de l'autonomie » (2021, p. 277). Il semble que dans certains cas, il y ait peu de contrôle. Finalement, qu'une direction ne soit que dans le contrôle ou que dans l'autonomie : qui en évalue l'efficacité ? Qui leur présente les intérêts et les limites de leurs actions ? Qui pourrait les inscrire dans une perspective de développement professionnel pour améliorer leur pilotage de structure pour améliorer la prise en charge des bénéficiaires ? Aujourd'hui, la réponse semble être personne, sinon la personne elle-même sous la forme d'une auto-prescription. Le rendre-compte sur les effets des interventions sur les bénéficiaires ou sur les processus-clés mis en œuvre semble moins considéré que le bilan annuel sur la gestion des ressources.

La création du centre d'accompagnement des directions et responsables d'établissement scolaire (Cadres) de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud pourrait certainement combler ces manques dans l'accompagnement, à condition qu'ils soient perçus. Comme avec le Contrôle Parlementaire de l'Administration (CEMAP, 20205), la création d'une instance de contrôle de la qualité des prestations fournies dans les établissements scolaires serait intéressante. Il s'agirait de développer un système d'analyse qualité de la gestion des établissements scolaires (dont l'enseignement spécialisé) afin d'améliorer son fonctionnement et d'accompagner les directions d'établissement dans le pilotage de leur structure. Sans instance dans régulation ou de contrôle, le pilotage se résume à assurer le fonctionnement sans réelle projection vers des objectifs à atteindre (Demeestère et al., 2017).

Cette courte étude et les apports de la formation CEMAP nous incitent aujourd'hui à nous intéresser davantage aux pratiques des directions d'établissement. Dans un premier temps, notre souhait serait de documenter les pratiques existantes, d'animer – comme cela est discuté dans le canton – des réseaux de membres de direction sous la forme de communautés d'apprentissages professionnelles (Bertrand et al., 2022) pour partager leurs pratiques et préoccupations professionnelles. Dans un second temps, nous souhaiterions accompagner ces personnels de direction tant dans leurs formations initiale que continue. Enfin, l'idée de proposer une entité autonome pour fournir une analyse qualité pour les établissements scolaires est une piste que nous souhaiterions développer. Il ne s'agirait pas de répondre à un mandat, lorsqu'il est trop tard ou que des dysfonctionnements sont connus (Le Temps, 2021), mais plutôt de proposer un service d'analyse pour prévenir et de mise en perspective à partir d'un audit. Différentes initiatives existent. En France, le conseil d'évaluation de l'école (CEE) a cette mission (CEE, 2025). Des travaux récents, menés par Guignard et collaborateurs (2024) montrent qu'il s'agit d'un sujet de préoccupation vers lequel nous pourrions nous engager.

## 6 Bibliographie

- Allal, L. (1994). Efficacité, efficience et processus de régulation. In *Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), Évaluation et analyse des établissements de formation : Problématique et méthodologie* (De Boeck Supérieur., p. 189-201).
- Autisme suisse romande. (2025, octobre 17). *ABA - « Analyse Appliquée du Comportement »* [Autisme suisse romande]. <https://www.autisme.ch/autisme/therapies/aba#/>
- Berland, N. (2017). Piloter la performance publique avec des indicateurs Conditions et modalités d'usage. *Revue française de finances publiques*, 137(1), 53-63. <https://doi.org/10.3917/rffp.137.0053>
- Bertrand, F., Pasco, D., & Reffay, C. (2022). Les communautés d'apprentissage professionnelles en éducation : Une revue de la littérature. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3), 1103274ar. <https://doi.org/10.7202/1103274ar>
- BFEH. (2025, octobre 10). *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées*. Bureau Fédéral de l'Égalité pour les personnes Handicapées (BFEH). <https://www.ebgb.admin.ch/fr/convention-de-lonu-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees>
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2010). *Conditions de l'éducation*. A. Fayard-Pluriel.
- Bouamama, M. (2015). *Nouveaux défis du système de mesure de la performance : Cas des tableaux de bord* [Sciences de Gestion, Université de Bordeaux]. <https://theses.hal.science/tel-01279074v1>
- Bronfenbrenner, U. (avec Cole, M.). (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Bundi, P. (2023). Évaluation. In *Comprendre et concevoir l'administration publique. Le modèle IDHEAP* (1re édition, p. 225-237). EPFL Press. <https://doi.org/10.55430/1519V1NS>
- Castin, J., Boyer, M., & Bouvier, A. (2019). Chapitre 10. Piloter un établissement scolaire : Des pratiques à leur développement. In *Diriger un établissement scolaire* (p. 191-206). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2019.01.0191>
- CEE. (2025, octobre 31). *Conseil d'évaluation de l'École : L'évaluation des établissements*. Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/conseil-d-evaluation-de-l-ecole-l-evaluation-des-etablissements-340814>
- Cifali, M. (2007). *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique* (5e éd. corrigée). Presses universitaires de France.
- CIIP. (2025, octobre 10). *Espaces de formation et documents officiels—CIIP*. Conférence Intercantonale Instruction Publique et culture - Suisse Romande et Tessin. <https://www.ciip.ch/Document/Espaces-de-formation-et-documents-offici/2172#/>
- Conseil de l'Europe (Éd.). (2005). *Élaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale—Guide méthodologique*. Conseil de l'Europe.
- Cours Gratuit. (2024, mars 1). Tableaux de bord et les (KPIs). *Le Cours Gratuit*. <https://lecoursgratuit.com/tableaux-de-bord-et-les-indicateurs-cles-de-performance-kpis-modeles-excel/>
- CSRE. (2014). *L'éducation en Suisse : Rapport 2014*. Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. [https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2014/bildungsbericht\\_14\\_f.pdf](https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2014/bildungsbericht_14_f.pdf)
- DDC. (2024). *Directives de la Direction du développement et de la coopération (DDC) en matière d'évaluation*. Département fédéral des affaires étrangères (DFAE) & Direction du développement et de la coopération (DDC) 3003 Berne. [https://www.eda.admin.ch/content/dam/deza/fr/documents/resultate-wirkung/evaluation\\_guidance\\_FR.pdf](https://www.eda.admin.ch/content/dam/deza/fr/documents/resultate-wirkung/evaluation_guidance_FR.pdf)

- Delès, R. (2013). Le niveau des diplômes est-il toujours une garantie?:L’insertion professionnelle des étudiants par niveaux et spécialités de diplômes. *Agora débats/jeunesses*, 65(3), 37-50. <https://doi.org/10.3917/agora.065.0037>
- Demeestère, R., Lorino, P., & Mottis, N. (2017). *Pilotage de l’entreprise et contrôle de gestion : Exemples issus d’expériences professionnelles, 10 cas d’application* (6e éd). Dunod.
- État de Vaud. (2019, octobre 10). *Concept 360° | État de Vaud*. Site officiel de l’État de Vaud. <https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360>
- Etat de Vaud. (2023, mars 15). *Directeur-trice d’établissement d’enseignement obligatoire | État de Vaud*. Site officiel de l’État de Vaud. <https://www.vd.ch/etat-droit-finances/etat-employeur/salaire-et-assurances/repertoire-des-emplois-types-rem/recherche-des-emplois-types/detail-fiche-emploi/directeur-trice-detablissement-denseignement-obligatoire-249>
- État de Vaud. (2025a, octobre 10). *Direction générale de l’enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO)*. Direction générale de l’enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO). <https://publication.vd.ch/rapports-dactivites/rapport-annuel-de-gestion/rapport-annuel-de-gestion-2023/departement-de-lenseignement-et-de-la-formation-professionnelle-def/direction-generale-de-lenseignement-obligatoire-et-de-la-pedagogie-specialisee-dgeo>
- État de Vaud. (2025b, octobre 10). *Enseignement spécialisé | État de Vaud* [Site Officiel de l’état de Vaud]. <https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/enseignement-specialise>
- Fernandez, A. (2018). *Les tableaux de bord du manager innovant*. Eyrolles.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.
- Framasoft. (2025). *Lokas* [Logiciel]. <https://lokas.app/fr/#/>
- Guignard, M., Gather-Thurler, M., Crocé-Spinelli, H., & Bouchetal, T. (2024). *Etablissements scolaires : Quelle évaluation pour quelle évolution ?* (ESF). ESF sciences humaines.
- Haouet, C., Hasrouri, L., & Deschamps, D. (2020). Le pilotage de la performance éducative : Expérience innovante et acte manqué. *ACCRA*, 8(2), 67-87. <https://doi.org/10.3917/acra.008.0067>
- Hasrouri, L. (2020). Usage des indicateurs de performance par les chefs d’établissement : Entre instrumentation et instrumentalisation. *Gestion et management public*, 83(3), 97-117. <https://doi.org/10.3917/gmp.083.0097>
- Huguenin, J.-M. (2025). *Tableau de bord équilibré et mesure de l’efficience*. Formation CEMAP, Lausanne, Switzerland.
- Huguenin, J.-M., & Bassin, C. (2019). Concevoir et utiliser un tableau de bord équilibré. In *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (L’Harmattan, p. 43-82).
- Huguenin, J.-M., & Yvon, F. (2021). *Améliorer la gestion des institutions de formation*. l’Harmattan.
- Huguenin, J.-M., Yvon, F., & Perrenoud, D. (2019). *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires*. l’Harmattan.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). *The balanced scorecard : Translating strategy into action* (Nachdr.). Harvard Business School Press.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., & Savard, J.-F. (2015). *Analyse et pilotage des politiques publiques : France, Suisse, Canada*. Presses de l’Université du Québec.
- Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H., & Haelewyck, M.-C. (2022). Autodétermination : Historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 94(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>

- Langlois, A., & Thériault, J. (2024). *Outil d'appréciation du niveau de réalisation de l'autodétermination pour les adultes présentant une déficience intellectuelle Outil d'appréciation du niveau de réalisation de l'autodétermination pour les adultes présentant une déficience intellectuelle*. Direction DI-TSA-DP du CIUSSS MCQ (Québec). [https://institutditsa.ca/wp-content/uploads/2024/01/20240112\\_Outil-autoD\\_F.pdf](https://institutditsa.ca/wp-content/uploads/2024/01/20240112_Outil-autoD_F.pdf)
- Larousse, É. (2025a, octobre 13). *Définitions : Effet, effets - Dictionnaire de français Larousse*. Dictionnaire Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/effet/27916>
- Larousse, É. (2025b, octobre 13). *Définitions : Efficacité - Dictionnaire de français Larousse*. Dictionnaire Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/efficacit%C3%A9/27928>
- Larousse, É. (2025c, octobre 13). *Définitions : Performance, performances - Dictionnaire de français Larousse*. Dictionnaire Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/performance/59512>
- Lescure, S., Soyer, L., & Tanda, N. (2022). Outil de recueil/collecte de données : Entretien/entrevue. *Hors collection*, 136-136. <https://stm.cairn.info/ue-3-en-150-cartes-mentales--9782311663433-page-136>
- Loi sur la Pédagogie Spécialisée (LPS), 12 (2015). [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS\\_417\\_31.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf)
- Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO), 20 (2011). [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/formation/sante\\_scolaire/fichiers\\_pdf/Loi\\_sur\\_l\\_enseignement\\_obligatoire\\_LEO\\_.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf)
- Maulini, O. (2020). Efficacité. *Recherche & formation*, 93(1), 67-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6018>
- Maulini, O., & Progin, L. (avec Laboratoire Innovation, formation, éducation). (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. ESF éditeur.
- Mettler, T. (2025). *De la stratégie à l'opérationnel*. CEMAP, IDHEAP, Université de Lausanne.
- Molho, D., & Fernandez-Poisson, D. (avec Bacqueroet, D.). (2009). *Tableaux de bord, outils de performance* (Eyrolles). Éditions d'Organisation.
- Muse Group & contributors. (2024). *Audacity* (Version 3.6) [Logiciel]. <https://www.audacityteam.org/#/>
- Narath, S. (2025, mars 6). *Élaboration et mise en oeuvre des politiques publiques*. CEMAP, Lausanne, Switzerland.
- Neumann, O. (2023). Stratégie. In *Comprendre et concevoir l'administration publique. Le modèle IDHEAP* (1re édition). EPFL Press. <https://doi.org/10.55430/1519V1NS>
- OCDE. (2023). *Une application réfléchie des critères d'évaluation*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/716baf6e-fr>
- OFS. (2024). *Pédagogie spécialisée*. Office Fédéral de la Statistique. <https://www.bfs.admin.ch/content/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire/pedagogie-specialisee.html>
- OpenAI. (2022). *Whisper* [Logiciel]. OpenAI. <https://openai.com/index/whisper/#/>
- Parizot, I. (2012). 5 – L'enquête par questionnaire. In *L'enquête sociologique* (p. 93-113). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement : Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Peter Lang.
- Progin, L., Étienne, R., Pelletier, G., & Barrère, A. (2019). *Diriger un établissement scolaire : Tensions, ressources et développement*. De Boeck supérieur.

- Progin, L., Letor, C., Étienne, R., & Pelletier, G. (2021). *Les directions d'établissement au coeur du changement : Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*. De Boeck supérieur.
- Renaud, J. (2020). Évaluer l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité d'un outil didactique au cours du processus de conception continuée dans l'usage. *Éducation et didactique*, 14(2), Article 14-2. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6756>
- Revello, S. (2021, septembre 30). Dérites et souffrances au sein d'un foyer spécialisé genevois. *Le Temps*. <https://www.letemps.ch/suisse/geneve/exclusif-derives-souffrances-sein-dun-foyer-specialise-genevois>
- Selmer, C. (2005). Un outil d'analyse et d'aide à la décision. In *In Balantzian, G. (Ed.), Tableaux de bord* (Éditions d'Organisation, p. 17-43).
- Selmer, C. (2015). *Concevoir le tableau de bord : Méthodologie, outils et modèles visuels* (4e éd). Dunod.
- UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. *UNESCO*, 49. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre)
- Voyer, P. (2011). *Tableaux de bord de gestion et indicateurs de performance* (Presses de l'Université du Québec).
- Wettstein, J., Mouad, R., Valarino, I., & Dutrévis, M. (2025). *Indicateurs de la pédagogie spécialisée—Édition 2024*. Service de la Recherche en Éducation du canton de Genève (SRED). <https://www.ge.ch/document/indicateurs-pedagogie-specialisee-edition-2024#/>

## 7 Annexes



Accès aux annexes par QRcode

Liste des annexes :

Annexe 1 : Vue générale du tableau de bord proposé à un établissement spécialisé vaudois

Annexe 2 : Canevas d'entretien

Annexe 3 : Transcription de l'entretien avec la directrice de la structure

## 8 Liste des figures

Figure 1 : Performance et pilotage (Selmer, 2015, p. 16) ..... 7

Figure 2 : Vue générale d'un tableau de bord à destination d'un établissement spécialisé vaudois à partir des travaux d'Huguenin et Soguel (2025). ..... 10