

Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements

The efficiency of schools' local management and coordination systems

Eficiencia de los modos locales de coordinación y de gestión de los centros escolares

Effizienz der Lokalen Koordinierungs- und Verwaltungsmethoden der Lehranstalten

Xavier Dumay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1483>

DOI : 10.4000/rfp.1483

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2009

Pagination : 101-128

ISBN : 978-2-7342-1155-6

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Xavier Dumay, « Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1483> ; DOI : 10.4000/rfp.1483

NOTE DE SYNTHÈSE

Efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements

Xavier Dumay

Dans nombre de systèmes éducatifs des pays industrialisés, l'établissement scolaire est, ou tend à devenir, un lieu-clé d'orientation des politiques éducatives. Que sait-on pourtant de l'efficacité des modes locaux de coordination et de gestion des établissements sur l'apprentissage et la performance scolaire des élèves ? À travers la présente revue de la littérature, nous tentons de faire le point sur cette question. Nous focalisons en particulier notre attention sur trois variables : le leadership d'établissement, la collaboration entre enseignants et la culture d'établissement. Le constat principal qui en ressort est qu'un mode de gestion directif de l'établissement, axé sur la fixation d'objectifs clairs et l'alignement des ressources humaines et matérielles sur ces objectifs, semble davantage bénéficier aux élèves qu'un mode de coordination centré sur l'émergence de normes locales de travail. Le débat sur l'ampleur des effets est quant à lui largement ouvert.

Descripteurs (TESE) : établissement scolaire, chef d'établissement, évaluation d'établissement scolaire, culture.

INTRODUCTION

Sans entrer dans une analyse détaillée de l'évolution des formes de régulation et de coordination de l'action dans le champ scolaire, force est de constater que l'établissement apparaît comme une composante-clé d'orientation des politiques éducatives et du travail enseignant dans bon nombre de systèmes éducatifs des pays industrialisés. Comme l'a noté Neave (1988), la place et les responsabilités confiées à l'établissement sont le fruit d'un mouvement plus général de redistribution des fonctions entre le centre et la périphérie. Dans les pays à tradition centralisée, de nouvelles responsabilités sont confiées aux équipes locales. En France par exemple, des changements adoptés pendant les années quatre-vingt-dix reconnaissent aux établissements de nouvelles responsabilités, relatives notamment aux choix pédagogiques et à l'usage de la dotation horaire. On observe le mouvement inverse dans les pays à tradition décentralisée, à savoir une limitation

de la marge d'action des collectifs locaux par une intervention croissante des instances centrales. Au Royaume-Uni, les réformes adoptées depuis la fin des années quatre-vingt ont introduit un curriculum national et des évaluations externes standardisées des élèves, à plusieurs reprises durant la scolarité obligatoire. En Belgique francophone, région dont l'organisation scolaire est aussi traditionnellement décentralisée, les réformes des quinze dernières années vont clairement dans le sens d'une homogénéisation des modes de fonctionnement entre établissements et d'une imposition d'un référentiel commun pour les compétences à faire acquérir par les élèves. Il y a donc une redistribution des fonctions entre le centre et la périphérie, avec un centre politique prioritairement concentré sur la définition d'objectifs et d'indicateurs servant à mesurer le travail des unités décentralisées, ces dernières bénéficiant de marges de liberté – variables, selon les pays – leur permettant de construire des stratégies propres pour atteindre les objectifs définis.

Parmi les bénéfices supposés de l'instauration ou de la consolidation d'une gestion locale des établissements, on notera l'attente d'une amélioration de la qualité et de la quantité des apprentissages réalisés par les élèves. Que sait-on néanmoins de l'effet des modes locaux de gestion des établissements sur l'apprentissage des élèves ? Le but de cet article est de passer en revue les principales recherches et synthèses de recherche qui ont précisément testé l'hypothèse d'un tel effet. Cette revue de la littérature est centrée pour l'essentiel sur des travaux menés dans le cadre du courant de recherche relatif à l'efficacité éducative (*Educational effectiveness research* ou EER). Elle est néanmoins complétée par des travaux récents de type quasi expérimental (1) quant aux effets des *Comprehensive school reforms* (CSR) sur l'évolution des pratiques enseignantes et les performances scolaires des élèves. Les CSR rassemblent un ensemble de programmes d'amélioration de la qualité de l'enseignement initiés durant les années quatre-vingt-dix dans le système scolaire américain. Ils sont généralement développés en référence à un ensemble de résultats scientifiques, qu'ils visent à importer dans les établissements scolaires et les classes. Ces programmes sont régulièrement présentés comme une composante de la politique de reddition de compte promue sur le plan national par la loi « *No child left behind* ». L'intérêt de mobiliser cette seconde série de travaux dans cette revue de la littérature réside dans le fait que différentes stratégies d'implantation des programmes ont été adoptées, et qu'il est dès lors possible de comparer les établissements qui ont été impliqués dans les programmes avec d'autres qui ne l'ont pas été (groupe contrôle), mais surtout l'ampleur des différences entre le groupe contrôle et le groupe quasi expérimental selon la stratégie de mise en œuvre mobilisée. Ces travaux fournissent ainsi une forme de validation, dans un cadre quasi expérimental, des constats posés par les études corrélationnelles de l'EER.

L'originalité de cette note de synthèse est double. Premièrement, les revues de la littérature ou les méta-analyses publiées sur cet objet cantonnent leur synthèse à une seule variable ou catégorie de variable (par exemple le leadership de l'établissement). On dispose pourtant de nombreuses raisons empiriques et théoriques de penser que les différentes variables organisationnelles sont liées entre elles. En cohérence avec cette idée, nous avons mené une synthèse qui intègre des recherches relatives à l'efficacité du leadership de la direction, à la coopération entre enseignants, et à la culture d'établissement. Deuxièmement, nous avons veillé à passer en revue les rares études (Correnti & Rowan, 2007 ; Rowan & Miller, 2007 ; Rowan, Camburn, Correnti *et al.*, 2009) qui ont traité cette problématique à l'aune de dispositifs quasi expérimentaux, de manière à confronter les résultats produits au sein de dispositifs de recherche différents. La majorité des recherches répertoriées ici se cantonnent néanmoins à des analyses corrélationnelles, qui mettent en relation des caractéristiques organisationnelles perçues avec les performances scolaires des élè-

ves mesurées soit par des tests standardisés, soit par des épreuves conçues spécifiquement dans le cadre du dispositif de recherche. Les caractéristiques organisationnelles sont, elles, le plus souvent mesurées à partir de questionnaires distribués aux enseignants et à la direction de l'établissement. Plus rarement, les questionnaires sont accompagnés d'un travail d'observation des pratiques effectives des enseignants et des directions d'établissement. Ce recours à des dispositifs corrélationnels de recherche est lié à la volonté de faire apparaître les facteurs d'efficacité tels qu'ils s'incarnent dans les pratiques quotidiennes des acteurs, en minimisant l'influence du dispositif de recherche sur le travail effectif des enseignants et des directions. L'approche adoptée par les chercheurs inscrits dans le mouvement de recherche sur l'efficacité éducative est à la fois écologique et pragmatique (Dumay & Dupriez, 2009). Elle vise à comprendre les variations de performance des élèves selon leur environnement d'apprentissage et à se doter de modèles théoriques qui reconstituent au mieux les relations observées empiriquement.

Pour constituer le corpus de textes (articles, ouvrages et chapitres d'ouvrage), fondement de cette revue de la littérature, nous avons sondé les bases de données scientifiques *ISI Web of knowledge* et *Education resources information center* (ERIC). La recherche des références bibliographiques s'est faite à partir des mots-clés suivants : *leadership (school and principal)*, *teacher collaboration* et *school culture*, en associant systématiquement aux mots qui décrivaient les variables organisationnelles une référence à la performance scolaire des élèves (*student or academic achievement*). Aucune restriction n'a été posée en ce qui concerne la période de publication des recherches répertoriées. Dans un souci de validation scientifique, nous avons par contre sélectionné uniquement des travaux publiés dans des journaux scientifiques avec comité de lecture. Les études répertoriées dans cet article ont donc été évaluées à l'aveugle par des experts avant leur publication. Cette précaution méthodologique nous a conduits à ne pas considérer dans notre revue de la littérature les synthèses de recherche relatives à l'effet du leadership menées par exemple par Marzano et ses collègues aux États-Unis (Marzano, Waters & McNulty, 2005), ou par Bell et ses collègues pour le compte de l'*Institute of education* de Londres (Bell, Bolam & Cubillo, 2003). Un accent particulier a été mis sur les synthèses déjà existantes, notamment en ce qui concerne les études ou documents relatifs aux effets du leadership de la direction sur les apprentissages des élèves (voir Hallinger & Heck, 1998 ; Witziers, Bosker & Kruger, 2003 ; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Les études qualitatives ont, quant à elles, été laissées de côté, puisqu'elles ne permettent pas de quantifier l'ampleur des effets des modes de gestion de l'établissement sur l'apprentissage des élèves.

Au final, le lecteur remarquera qu'une large majorité des recherches répertoriées dans cette revue de la littérature ont été menées dans un nombre restreint de systèmes scolaires, pour l'essentiel anglo-saxons (2) (États-Unis, Canada, Angleterre, Australie, Nouvelle-Zélande). Force est donc de constater que la pertinence de l'objet de recherche varie de manière sensible en fonction des contextes institutionnels, et en particulier de la place accordée aux instances locales comme sources de transformation et d'amélioration des systèmes scolaires. Les études relatives aux effets des modes locaux de gestion des établissements d'enseignement ont principalement été menées dans des systèmes scolaires caractérisés par un processus fort de responsabilisation des établissements d'enseignement (quant à leurs résultats), qui s'accompagne le plus régulièrement d'injonctions au travail collectif et à la recherche de solutions locales et concertées. La pertinence et la portée des résultats mis au jour et discutés dans cette note de synthèse sont donc essentiellement d'actualité pour des systèmes scolaires au sein desquels l'établissement représente une composante fortement investie par les politiques d'éducation et les acteurs locaux.

L'article se structure de la manière suivante. Dans un premier temps, nous présentons les principaux résultats issus de la recherche relative à l'efficacité éducative, en consacrant successivement une section au leadership de la direction, à la coopération entre enseignants et à la culture d'établissement. Ensuite, nous exposons les résultats tirés des études de type quasi expérimental. Enfin, nous proposons une discussion intégrée de ces deux lignes de recherche.

EFFICACITÉ DES MODES LOCAUX DE GESTION DES ÉTABLISSEMENTS : L'APPORT DES ÉTUDES CORRÉLATIONNELLES

Dès son origine, le courant de l'école efficace a concentré une part non négligeable de son attention sur les caractéristiques des écoles (comme le leadership de la direction ou les pratiques de collaboration entre enseignants) qui ont un effet sur les apprentissages et la performance scolaire des élèves. Comme le notent Van Damme et ses collègues (Van Damme, Opdenakker, Van Landeghem *et al.*, 2009), le contexte d'émergence de ce champ de recherche en explique la raison. Les premières recherches sur l'école efficace ont en effet vu le jour dans le but de prendre le contre-pied des thèses défendues et documentées par Coleman et ses collègues (Coleman, Campbell, Hobson *et al.*, 1966). Ces thèses posaient que les principaux déterminants des différences de performance scolaire sont les caractéristiques familiales des élèves, en particulier les appartenances ethniques et sociales, et que la ségrégation des élèves au sein des établissements est une autre source importante d'explication des inégalités de résultats entre établissements. Les analyses de Coleman montraient ainsi que les établissements n'ont que très peu d'impact sur les apprentissages des élèves après qu'on a pris en compte l'effet du background culturel et scolaire sur ces derniers. Pour les tenants de l'école efficace, il s'agissait dès lors de restaurer l'idée que l'action des professionnels, enseignants et personnels de direction, a un impact sur l'apprentissage des élèves, et de montrer que si les établissements se différencient en termes de niveau d'apprentissage moyen des élèves qu'ils scolarisent, cela incombe au moins partiellement aux pratiques organisationnelles et pédagogiques mises en place en leur sein.

Plusieurs études pionnières du courant de l'école efficace (Brookover, Schweitzer, Schneider *et al.*, 1978 ; Teddlie & Stringfield, 1985 ; Rutter, Maughan, Mortimore *et al.*, 1979) ont ainsi épinglé l'importance d'un leadership de la direction qui favorise le développement professionnel des enseignants et coordonne l'activité enseignante, d'une culture d'établissement centrée sur la performance, et d'une consistance dans les pratiques enseignantes. Dans la foulée, plusieurs synthèses des facteurs d'efficacité ont été proposées dans le but de capitaliser les principaux résultats mis au jour par les recherches sur l'efficacité dans l'enseignement (Levine & Lezotte, 1990 ; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995 ; Teddlie & Reynolds, 2000). Ces synthèses se présentent sous la forme de répertoires de pratiques efficaces qui intègrent des résultats de recherche aux méthodologies variées. Au niveau des facteurs d'efficacité propres aux établissements, Levine et Lezotte (1990) pointent l'importance d'un « leadership d'exception » (centré sur les pratiques d'enseignement et le soutien des enseignants, une gestion efficace des ressources humaines et un contrôle fréquent des activités de l'établissement), et d'une culture d'établissement « productive » (englobant dans ce concept l'idée d'objectifs structurés et partagés, centrés sur la performance scolaire, la collégialité et la collaboration entre enseignants et un environnement structuré et ordonné). Sammons, Hillman et Mortimore (1995) insistent, quant à eux, sur l'effet d'un « lea-

dership professionnel » (qui serait à la fois participatif, structuré et viserait à définir les objectifs de l'établissement) et d'une vision partagée de ces objectifs.

Ces synthèses de résultats comportent toutefois un défaut majeur. Elles mettent en effet l'accent sur le caractère consensuel des résultats de recherche et se font peu critiques des méthodologies mobilisées, de la diversité des contextes de réalisation des recherches et des modèles d'analyse. Avec une grille de lecture plus critique et réaliste, Scheerens (1992) pointe d'ailleurs que les seules tendances lourdes de résultats issus des recherches sur l'efficacité dans l'enseignement concernent des paramètres décrivant le fonctionnement des classes et des pratiques d'enseignement (en particulier un enseignement structuré et un temps d'apprentissage maximisé). Qu'en est-il dès lors des dimensions d'efficacité qui ne sont pas directement liées à l'activité de l'enseignant en classe ? Que sait-on de l'influence des pratiques collectives des enseignants et des dynamiques d'établissement sur la performance des élèves ?

Le leadership de la direction

Des différentes variables organisationnelles passées en revue, le leadership de la direction est sans conteste la dimension qui a fait l'objet des plus nombreuses investigations empiriques. Dans le cadre de cet article, nous limitons notre propos aux études qui ont testé empiriquement l'existence d'un lien entre diverses formes de leadership de la direction et la performance scolaire des élèves. Le champ de recherche sur l'effet du leadership ne constitue pas pour la cause un champ unifié de recherche. Cette question a en effet été traitée à partir de perspectives multiples, que nous différencions ici principalement au regard de deux paramètres que sont le cadre conceptuel utilisé pour définir et caractériser les comportements de leadership et le type de modélisation mobilisée pour décrire la nature de l'influence du leadership sur les apprentissages des élèves.

En ce qui concerne le type de modélisation, force est de constater que la majorité des recherches sur le leadership de la direction ont longtemps testé un modèle d'effet direct. Ce type de modélisation consiste à mesurer l'effet du leadership de la direction sur les apprentissages des élèves sans prendre en considération de variables intermédiaires, comme les pratiques ou les attentes des enseignants. Witziers, Bosker et Kruger (2003) ont récemment proposé une synthèse intéressante de ces recherches à l'aide d'une méta-analyse. Au total 37 études ont été sélectionnées et passées en revue. Leurs résultats suggèrent que le leadership de la direction a un effet certes positif mais mineur sur les apprentissages des élèves. La taille d'effet moyenne est de l'ordre de 0,02 (exprimé en score Z_r (3)). Autrement dit, le leadership de la direction n'explique pour ainsi dire aucune part des différences de performance entre élèves. Les auteurs montrent également que la taille de l'effet varie en fonction du niveau d'étude (primaire ou secondaire) et du système éducatif. L'effet apparaît ainsi nul ou quasi nul en enseignement secondaire et aux Pays-Bas (comparé aux résultats obtenus pour l'essentiel dans des pays anglo-saxons), mais significatif en primaire et dans d'autres systèmes éducatifs que celui des Pays-Bas. L'effet est par exemple d'une ampleur de 0,11 dans les études menées aux États-Unis au sein d'établissements d'enseignement primaire, expliquant ainsi un peu plus d'1 % de la variance totale des scores de performance scolaire. Ils mettent finalement en évidence que certaines catégories de comportement de leadership ont un effet un peu plus substantiel sur la performance des élèves. Parmi celles-ci, citons l'effet de la définition et de la communication des missions de l'établissement, et notamment la communication des objectifs de performance d'apprentissage aux enseignants ($Z_r = 0,19$), ou l'effet du contrôle et du suivi des apprentissages des élèves par la direction, à travers des visites dans les

classes, la lecture des résultats des tests de compétences passés par les élèves de l'établissement, ou encore la rencontre individuelle des enseignants de l'équipe ($Z_r = 0,07$). Cette dernière analyse permet d'enrichir l'analyse initiale qui résume de manière simpliste le leadership de la direction à une composante unique et range sous la même étiquette des composantes diverses. Les auteurs notent toutefois l'importante hétérogénéité des tailles d'effet synthétisées au sein de chacune des catégories, et en particulier pour la dimension qui apparaît la plus puissante, à savoir la définition et la communication des missions de l'établissement aux enseignants. Les résultats mis au jour par Witziers et ses collègues (2003) sont concordants avec une autre analyse synthétique de la littérature menée précédemment par Hallinger et Heck (1998). Ces auteurs ont passé en revue quarante recherches publiées entre 1980 et 1995 qui avaient porté sur l'effet du leadership de la direction sur les performances scolaires des élèves, en distinguant ces recherches en fonction du type de modélisation. Ils ont montré que l'effet direct du leadership est nul ou très faible, alors qu'il semble être plus important lorsque ce dernier est appréhendé à partir d'un modèle indirect d'influence, qui suppose que son impact passe par des variables intermédiaires pour produire son effet sur les performances des élèves (4). Les études passées en revue par Hallinger et Heck (au nombre de 14), dans le cadre d'un modèle de médiation, tendent en effet à montrer que l'impact du leadership de la direction sur les apprentissages des élèves est médié par divers processus, comme les buts que les enseignants se fixent, la culture organisationnelle de l'établissement ou l'organisation des réseaux sociaux et la définition des rôles.

Les principales difficultés de cette revue de littérature résident toutefois dans le fait qu'elle ne fournit pas d'indications quant à l'ampleur de l'effet du leadership de la direction sur les variables médiatrices (5) et sur les apprentissages. Cette absence d'indication peut se comprendre au regard de la multiplicité des dispositifs de recherche et des méthodes d'analyse mobilisés. Sur les 14 études répertoriées, 13 études sont des analyses quantitatives. Seule l'étude de Hallinger et Murphy (1986) a en effet utilisé une série de moyens de récolte de données qualitatives, dans le but d'expliquer en quoi un échantillon limité d'établissements, contrastés au regard du public qu'ils accueillent, semblent en particulier performants. Sur les 13 analyses quantitatives, 9 semblent obtenir des résultats significatifs. Pour 3 de ces études, la problématique a été analysée à partir d'équations structurales, pour 4 avec des régressions classiques, et pour 2 avec une analyse de variance.

L'examen plus rapproché de certaines de ces études nous incite cependant à la prudence quant à l'importance d'un effet médié du leadership de la direction sur les apprentissages des élèves. L'étude de Heck (1993) par exemple, qui a procédé par analyse discriminante (6), a montré que les dimensions de leadership discriminaient bien moins les trois groupes d'établissements (classés selon leur niveau d'efficacité) que la taille et le type d'établissement, l'expérience et les attentes des enseignants, mais aussi que seules deux dimensions (sur trois) du modèle de leadership analysé jouaient cette fonction. Parmi ces deux dimensions, il semble que la gouvernance (gouvernance démocratique, insistance sur le travail collectif) soit en particulier associée aux établissements efficaces, et que les enseignants des établissements peu efficaces semblent percevoir la culture de leur établissement (communication, relations sociales) comme moins positive. Le leadership pédagogique de la direction ne semble par contre pas distinguer les trois groupes d'établissements. La revue de la littérature de Hallinger et Heck (1998) ne précise pas non plus comment ont été mesurés les acquis des élèves. Or la qualité de la mesure des acquis ne doit pas être négligée pour statuer sur l'ampleur de la relation entre leadership de la direction et apprentissage. Pour ne prendre qu'un exemple, l'article de Leithwood et ses collègues (Leithwood, Jantzi, Silins *et al.*, 1993) utilise des

mesures d'acquis rapportées par les enseignants, ce qui a pour effet de gonfler les corrélations entre les différentes mesures, par un effet de variance commune liée à la méthode. Il convient donc de rester prudent quant au fait d'affirmer l'importance de la relation entre leadership de la direction et apprentissage des élèves, même lorsque celle-ci passe par des variables médiatrices comme dans cette étude de Leithwood (1993). Il semble par contre plus clair que le leadership de la direction puisse avoir un effet sur des variables intermédiaires de nature très diverse, qui peuvent être des pratiques ou des attentes des enseignants, mais aussi des aspects de la dynamique collective même de l'établissement.

Pour mieux saisir quelles peuvent être ces variables médiatrices, nous présentons les deux modèles de leadership qui ont dominé la littérature, car ceux-ci explicitent en particulier les voies d'action par lesquelles le leadership de la direction est censé affecter les performances des élèves. Ils tablent en effet tous les deux, nous semble-t-il, sur un modèle indirect d'influence du leadership, mais en proposent des mécanismes d'explication assez différents. Le premier modèle de leadership, dit de leadership instructionnel ou pédagogique, est apparu dans les années quatre-vingt avec les politiques de décentralisation et de responsabilisation des établissements aux États-Unis. Ce modèle décrit une logique de leadership de la tâche même d'enseignement et du processus d'apprentissage chez les élèves. Hallinger (1994) en a notamment défini trois grandes dimensions : définir les missions de l'établissement (cadrer et communiquer les objectifs de l'établissement), gérer le curriculum (superviser et évaluer l'enseignement, coordonner le curriculum et surveiller l'apprentissage des élèves), et promouvoir un climat positif d'apprentissage (protéger le temps d'apprentissage des élèves, valoriser le développement professionnel, proposer des incitations aux enseignants et des incitations pour l'apprentissage). Ce modèle de leadership est un modèle présenté comme rationnel et directif. C'est en effet la direction qui fixe les objectifs, s'assure de l'adhésion des enseignants à ces derniers, et en contrôle l'atteinte. Le second modèle, qui a vu le jour plus tard en éducation, à la fin des années quatre-vingt, est le modèle du leadership transformationnel, dont le concept a été initialement proposé par Burns (1978) et a été traduit dans le champ éducatif par Leithwood (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). Burns décrit le leadership transformationnel comme un processus évolutif d'interrelations dans lequel les leaders influencent les subordonnés et sont influencés à leur tour pour modifier leur comportement, selon qu'ils rencontrent une réponse positive ou de la résistance. Il oppose le leadership transformationnel au leadership transactionnel selon lequel les subordonnés sont attirés par la satisfaction de leurs intérêts, et le différencie d'un processus d'influence basé sur l'autorité bureaucratique, qui met en exergue le pouvoir légitime et le respect des règles et de la tradition. Sur la base de la théorie de Burns, Bass (1985) a proposé une théorie qui visait à décrire plus en détail les processus de leadership transformationnel dans les organisations. Il en distingue trois : le rôle inspirational, la considération individualisée et la stimulation intellectuelle. Le rôle inspirational renvoie à l'idée que le leader est une source d'identification et de motivation pour les subordonnés, qui transcende les intérêts personnels au profit de ceux de la collectivité. La considération traduit quant à elle non seulement l'attention portée à l'ensemble de l'équipe, mais aussi l'attention individuelle, qui veut que le leader traite chacun de ses subordonnés différemment mais de façon équitable. Enfin, par stimulation intellectuelle, Bass (1985) désigne la capacité du leader à animer la réflexion collective. Appliqué au champ scolaire, ce modèle de leadership met donc davantage en avant l'idée que le directeur est un agent de changement, en le positionnant comme l'acteur qui relaie les injonctions politiques à l'intérieur des organisations scolaires. Il s'agit de comprendre comment le leadership du directeur peut casser les normes d'isolement et d'autonomie des

enseignants pour faire de l'établissement un lieu de travail collectif, et faciliter ainsi un travail réflexif de ces derniers sur les missions et buts de l'établissement et l'appropriation des réformes éducatives. De manière à rendre plus concrets ces deux modèles, le lecteur trouvera en annexe des exemples d'items provenant de deux échelles classiques évaluant d'une part le leadership pédagogique (échelle PIMRS) et d'autre part le leadership transformationnel (échelle MLQ).

Qu'en est-il des résultats de recherche sur l'effet du leadership instructionnel et transformationnel ? De manière intéressante, Robinson, Lloyd et Rowe (2008) ont mené une méta-analyse dans le but de comparer l'effet respectif de ces deux modèles et d'en épingle les dimensions efficaces. Leur analyse a porté sur 27 études publiées entre 1978 et 2006, et le calcul des tailles d'effet sur 22 études. Les études incluses dans cette revue de la littérature utilisent parfois d'autres variables dépendantes que la performance scolaire des élèves, soit en combinaison avec des mesures de performance, soit comme seules variables critère. C'est en particulier le cas des études sur les effets du leadership transformationnel, qui incluent plus souvent des variables critère de type affectif que de type cognitif. Toutefois, c'est clairement l'utilisation de la performance scolaire comme variable critère qui domine dans les études analysées. La majeure partie des études répertoriées a été menée aux États-Unis. Deux études ont néanmoins été réalisées au Canada, mais aussi une en Australie, en Angleterre, à Hong Kong, en Israël, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et à Singapour. Le nombre limité d'études prises en compte (comparé à des revues de littérature non publiées dans un journal scientifique, comme celles de Marzano *et al.*, 2005) est lié à la précaution méthodologique de ne retenir que des études publiées dans des journaux scientifiques qui utilisent une procédure d'évaluation à l'aveugle des articles soumis. Les tailles d'effet sont rapportées sous la forme de score Z_r de manière à les rendre comparable, même si elles sont calculées à partir d'études aux dispositifs et méthodes d'analyse sensiblement différents. On notera toutefois que les auteurs ne précisent pas si oui ou non les études répertoriées incluaient des variables de contrôle (et notamment le niveau d'apprentissage initial des élèves), ni les qualités métriques de ces potentielles variables de contrôle. Cette remarque doit inciter le lecteur à la prudence dans la lecture des résultats relatifs à la taille de l'effet du leadership sur les apprentissages, car l'utilisation de variables de contrôle peut introduire d'importantes différences dans l'estimation des tailles d'effet.

Deux conclusions importantes ressortent de ces travaux. La première est que le leadership transformationnel semble n'avoir qu'un effet mineur et indirect sur les apprentissages des élèves (score Z_r de 0,11 avec un intervalle de confiance situé entre 0,04 et 0,18). Des 11 tailles d'effet calculées à partir de 5 études, 10 peuvent être qualifiées de modérée à petite. Deux effets apparaissent même négatifs : l'un traduisait l'effet du leadership transformationnel sur l'identification des élèves à leur établissement (Leithwood & Jantzi, 2000), l'autre sur les performances des élèves (Heck & Marcoulidès, 1996). Il semble par contre que ce type de leadership ait plus d'impact sur les attitudes des enseignants et la perception du climat de travail, mais que cet effet s'essouffle et influence peu les performances des élèves. Cette conclusion confirme le constat posé par Leithwood et Jantzi (2005) dans leur revue de la littérature de 32 études spécifiques au leadership transformationnel. Ces derniers ont en effet mis au jour des effets substantiels de ce type de leadership sur la culture des établissements, l'engagement des enseignants et la satisfaction professionnelle, mais des effets plus modestes, voire nuls sur l'apprentissage des élèves. À l'inverse, il apparaît que le leadership instructionnel permet davantage de saisir les différences de performance entre établissements. La taille d'effet moyenne rapportée par Robinson et ses collègues (2008) est de 0,42, avec un intervalle de confiance situé entre 0,38 et 0,46. Huit des 16 effets calculés sont

faibles, et les 8 autres vont de modéré à grand. Il convient toutefois à nouveau d'être prudent par rapport à l'idée que le leadership transformationnel n'a que peu d'effet sur les apprentissages. En effet, la revue de la littérature incluait un moindre nombre d'études sur cette forme de leadership. Ces études utilisaient également comme variable critère des variables d'ordre affectif. Enfin peu d'études contenaient une dimension temporelle significative pourtant importante pour mettre en évidence de tels effets. Cette conclusion semble néanmoins être confirmée par une étude récente et sérieuse quant à l'effet du leadership transformationnel sur les courbes d'apprentissage d'élèves établies sur deux ans pour les mathématiques et sur trois ans en lecture (Leithwood & Jantzi, 2006). Ces derniers ont mis en évidence que le leadership transformationnel explique très peu la variance observée au niveau des gains d'apprentissage en mathématiques et en lecture.

La seconde conclusion tirée par Robinson et ses collègues (2008) est que certaines dimensions de leadership en particulier semblent avoir un impact sur les performances scolaires. Ils basent ce propos sur une nouvelle analyse des mêmes études, après avoir catégorisé de manière inductive et déductive les items utilisés pour mesurer le leadership. Concrètement, les auteurs ont donc passé en revue les items utilisés dans les études répertoriées et ne se sont pas arrêtés à la catégorisation qu'en proposaient les auteurs des études (soit leadership transformationnel, soit leadership instructionnel). Ils précisent d'ailleurs que ces dimensions n'épousent pas entièrement les modèles de leadership transformationnel et instructionnel, puisqu'elles renvoient à la fois à une forme de leadership de la tâche d'enseignement (leadership instructionnel), mais aussi à un leadership de l'équipe enseignante (leadership transformationnel). Il semble toutefois clair que les dimensions épinglées penchent davantage du côté du modèle de leadership instructionnel, et donc d'un leadership plus direct de la tâche d'enseignement. La première dimension est la « définition et cadrage des objectifs et des attentes », qui renvoie à la définition de buts clairs d'apprentissage et de performance scolaire pour les élèves. Sa taille d'effet est de 0,42 avec une erreur standard d'estimation de 0,07. La seconde dimension est l'« alignement stratégique » des ressources, qui décrit l'allocation prioritaire des ressources (y compris humaines) de l'établissement aux activités et buts d'enseignement. Sa taille d'effet est de 0,31 avec une erreur standard d'estimation de 0,10. La troisième dimension, au cœur du modèle de leadership instructionnel, est la « supervision, la coordination et l'évaluation du curriculum ». Sa taille d'effet est de 0,42 avec une erreur standard d'estimation de 0,06. Robinson et ses collègues (2008) notent en outre que cette dimension a un effet sensiblement plus important dans les établissements d'enseignement primaire que dans les établissements d'enseignement secondaire. La quatrième dimension concerne la « promotion des activités de développement professionnel » ($Z_r = 0,84$ avec une erreur standard d'estimation de 0,14), et la cinquième la « création d'un environnement ordonné », qui permet aux enseignants de porter leur attention uniquement sur leur tâche d'enseignement ($Z_r = 0,27$ avec une erreur standard de 0,09).

Que retenir de cette succincte revue de la littérature quant à l'effet du leadership de la direction sur la performance des élèves ? Il semble que le leadership des directions d'établissement influence de manière indirecte les apprentissages des élèves, et que l'ampleur de cet effet dépende du type de levier activé par la direction. Bien qu'il soit quelque peu artificiel de dissocier en totalité les modèles de leadership instructionnel et transformationnel, il apparaît que le leadership de la direction produit un effet plus substantiel sur les performances des élèves lorsque ce dernier facilite la définition et la mise en œuvre de normes de performance, coordonne et évalue le curriculum, crée un climat structuré et stimule le développement professionnel des enseignants. Le débat sur la taille des effets reste par contre encore assez largement ouvert, et ce d'autant plus que les rares méta-

analyses publiées (Witziers *et al.*, 2003 ; Robinson *et al.*, 2008) ne semblent pas s'accorder et qu'elles mettent toutes deux en avant une importante variance des tailles d'effet estimées. Les constats qu'elles posent devront donc être confirmés par d'autres synthèses de la littérature, qui peuvent chercher en particulier à isoler les modérateurs de l'effet du leadership sur l'apprentissage. Il importe en outre d'expliquer les différences importantes de taille d'effet rapportées dans ces deux méta-analyses. Une première explication est liée au choix des critères de sélection des études. Witziers et ses collègues (2003) ont sélectionné uniquement des études qui n'impliquaient pas de médiateurs, alors que Robinson et ses collègues (2008) ont intégré des études d'effets directs et indirects. Au final, seules 5 études sont communes aux deux méta-analyses. Cette explication est toutefois clairement insuffisante pour rendre compte de l'ampleur des différences de taille d'effet rapportées dans ces deux méta-analyses. La seconde explication réside probablement dans la procédure de calcul de la taille des effets. Witziers et ses collègues (2003) ont utilisé la procédure d'estimation multi-niveau préconisée par Raudenbush et Bryk (1985), qui a pour conséquence de pondérer les tailles d'effet estimées en fonction de la fiabilité des informations apportées par chaque étude, et en particulier en fonction de la taille de l'échantillon, alors que Robinson et ses collègues (2008) ont simplement calculé la moyenne des tailles d'effet, sans les pondérer. Or les conséquences du choix de la procédure de calcul peuvent être importantes. En effet, si on regarde de plus près les résultats de la méta-analyse de Robinson et ses collègues (2008) sur l'effet du leadership instructionnel, on peut constater que la taille de cet effet varie énormément selon les méthodes d'analyse utilisées (analyses discriminantes *versus* analyses corrélationnelles ou de régression), qui elles-mêmes varient quant à la taille et aux caractéristiques des échantillons qu'elles nécessitent. La taille moyenne d'effet pour les études ayant procédé par analyse discriminante est de 0,68 alors qu'elle est de 0,27 lorsqu'elle est calculée à partir d'études ayant procédé par analyse corrélationnelle ou de régression. Or les études décrites par Robinson et ses collègues (2008), procédant par analyse discriminante, utilisent des échantillons de taille bien moins importante que les études de régression, réalisées sur des échantillons de grande taille (et souvent représentatifs). Il semble donc que les études qui utilisent des échantillons représentatifs de la diversité des établissements (notamment sur le plan de leurs performances et du public qu'ils accueillent) tendent à mettre en évidence des effets moindres du leadership instructionnel (plutôt de l'ordre de 0,20) que les études qui isolent des établissements « exceptionnels » sur le plan de la performance académique de leurs élèves (soit très bonne, soit très mauvaise). En d'autres termes, le modèle d'analyse utilisé n'est pas neutre par rapport à l'estimation de la taille de l'effet du leadership sur les performances des élèves. Les études qui utilisent l'analyse discriminante isolent des groupes d'établissements fortement contrastés, lient l'important différentiel de performance des groupes d'établissements à des caractéristiques organisationnelles, et montrent un effet plus substantiel de ces dernières. Les études qui utilisent des échantillons représentatifs analysent quant à elles des variations moindres du phénomène étudié et tendent à faire apparaître un effet plus modeste. On ajoutera enfin que l'ampleur particulièrement importante de l'effet du leadership instructionnel dans certaines recherches qui procèdent par analyse discriminante (voir notamment Wellisch, Mc Queen, Carrière *et al.*, 1978) est liée à une procédure d'échantillonnage particulière. Les établissements sont en effet sélectionnés en prenant en compte une performance épurée de l'effet des caractéristiques du public, ce qui a pour conséquence une surreprésentation des établissements défavorisés dans le groupe des établissements performants. Autrement dit, le leadership instructionnel expliquerait des profils exceptionnels de performance, notamment dans des établissements où le niveau de

départ des élèves est très bas. Il semble par contre plus rare d'observer des établissements accueillant des élèves dont le niveau de départ est déjà élevé et qui, par l'apport du leadership instructionnel de la direction, fassent progresser leurs élèves significativement plus.

La coopération entre enseignants et la prise de décision collective

Dans la lignée des résultats relatifs à l'effet du leadership, on pourrait donc s'attendre à constater un effet positif de la coopération entre enseignants uniquement lorsque celle-ci permet le développement d'une norme de performance et contribue au développement professionnel des enseignants. Cette hypothèse recouvre partiellement la distinction fréquemment faite dans la littérature sur la coopération enseignante, entre une coopération centrée sur les objets de classe (en particulier les pratiques enseignantes et leurs effets sur les apprentissages) et une coopération qui vise davantage la gestion collective et démocratique de l'établissement (Herriott & Firestone, 1984). La majorité des recherches sur la collaboration entre enseignants se sont centrées soit sur l'explication des processus sous-jacents, soit sur ses effets sur les pratiques et les croyances des enseignants. Bidwell et Yasumoto (1999) ont par exemple étudié les mécanismes par lesquels les interactions entre enseignants et la constitution d'un contrôle social (au sens d'un processus par lequel un groupe social est capable de penser et d'influencer les fins et les moyens de son activité collective) peuvent avoir un effet sur les croyances et pratiques pédagogiques des enseignants. Peu d'études ont toutefois associé à leur réflexion sur les processus qui sous-tendent la collaboration entre enseignants un test de leur impact sur les résultats des élèves. Nous exposons maintenant les quelques résultats de recherche qui ont contribué à éclairer cette question. Taylor et Bogotch (1994) ont étudié l'effet de l'implication des enseignants dans les prises de décision collectives dans le cadre d'une réforme substantielle des structures de décision et de professionnalisation au sein d'un district en Louisiane (États-Unis). Ces auteurs ont montré que les dimensions possibles de prise de décision collective sont multiples. Elles peuvent avoir un rapport direct avec les pratiques d'enseignement (discussion sur les méthodes d'enseignement ou le matériel pédagogique), traiter au contraire d'objets associés aux élèves et aux enseignants, sans évoquer directement les pratiques d'enseignement (questions de discipline, d'évaluation des enseignants, ou encore de formation professionnelle), et enfin se rapporter à des dimensions de gestion de l'établissement. Il ressort de leurs résultats que seule la participation à des prises de décision qui concernent de manière directe les pratiques d'enseignement est corrélée avec le niveau moyen de performance des établissements en mathématiques. La valeur de ces résultats est toutefois partiellement mise à mal par certains problèmes méthodologiques, comme l'absence d'utilisation de modèles multi-niveau aptes à prendre en compte la structure emboîtée des variables de résultats scolaires. En utilisant une méthodologie de recherche et d'analyse plus appropriée, Goddard, Goddard et Tschannen-Moran (2007) ont également trouvé une relation positive mais modeste entre les performances des élèves en mathématiques et en lecture et l'impact que les enseignants rapportent avoir sur les décisions prises dans l'établissement en matière de curriculum et d'enseignement, de projet de développement professionnel et d'amélioration du fonctionnement de l'établissement. L'implication dans la prise de décision collective explique en effet à peine 3 % des différences de performance entre établissements.

L'étude menée par Yasumoto, Uekawa et Bidwell (2001) apporte un éclairage plus fin sur cette problématique à un triple égard. Elle précise théoriquement et empiriquement les mécanismes qui pourraient expliquer l'effet de la collaboration

entre enseignants sur les performances des élèves. Elle utilise une mesure longitudinale des acquis des élèves qui permet de mieux saisir l'impact d'un collectif enseignant sur une trajectoire d'apprentissage. Enfin, la recherche de Yasumoto et de ses collègues (2001) examine les variations possibles des structures de collaboration au sein d'un même établissement, en posant l'hypothèse que dans les établissements d'enseignement secondaire, les structures de collaboration sont délimitées par la discipline enseignée. Ils ont étudié deux domaines : les mathématiques et les sciences. Les principaux résultats mis au jour par ces chercheurs sont que les pratiques efficaces de classe (identifiées préalablement, dans une analyse qui n'incluait pas de prédicteurs au niveau de l'établissement) ont un effet d'autant plus fort sur les apprentissages des élèves que leur utilisation est consistante au sein du groupe de collègues d'une même discipline, et qu'un haut niveau de communication et de résolution collective de problèmes caractérise ce groupe. Des 58 pratiques identifiées comme efficaces en mathématiques et en sciences, l'effet de 29 d'entre elles apparaît être augmenté par la présence d'une consistance (7) dans les pratiques des enseignants, et par une communication intense entre les collègues (8). Ces auteurs montrent même que l'effet négatif de certaines pratiques semble être atténué par la présence des mêmes caractéristiques (consistance dans les pratiques et communication intense). Ils précisent enfin que ce mécanisme de construction et de renforcement mutuel de ces pratiques connaît une limite lorsque l'utilisation consistante et renforcée de certaines d'entre elles interfère avec l'utilisation d'autres pratiques efficaces. Autrement dit, une centration très forte d'un groupe d'enseignants sur certaines normes pédagogiques empêcherait l'adoption d'autres normes pédagogiques, pourtant potentiellement efficaces elles aussi. Cela est en particulier le cas dans des groupes d'enseignants en mathématiques ou en sciences qui privilégient fortement un enseignement par résolution de problèmes, au détriment d'exposés ou de travaux d'expérimentation.

La dernière recherche à laquelle nous faisons référence (Opdenakker & Van Damme, 2007) a elle aussi proposé, de manière plus pragmatique, une explication du « chemin » par lequel la collaboration entre enseignants peut produire un effet sur l'apprentissage des élèves en mathématiques. L'étude montre que l'intensité de la coopération entre enseignants est associée à la qualité du climat relationnel et d'apprentissage au sein de l'établissement, et que le climat d'apprentissage est lui-même lié à la performance des élèves en mathématiques. De manière complémentaire à l'étude de Yasumoto et ses collègues (2001), l'intérêt de la recherche de Opdenakker et Van Damme (2007) est donc de préciser que l'effet de la collaboration entre enseignants passe aussi par des variables qui caractérisent la classe davantage que l'enseignant, comme le climat d'apprentissage, et pas uniquement par le renforcement de normes locales de travail.

Deux points semblent émerger de la littérature relative aux effets de la collaboration enseignante ou de la prise de décision collective. Premièrement, l'objet de cette coopération ou de cette prise de décision collective a un effet important. Comme on peut l'attendre en effet, seules celles qui ont un rapport direct avec les pratiques d'enseignement semblent affecter *in fine* les apprentissages des élèves. Deuxièmement, et tel que la revue de la littérature sur l'effet du leadership l'avait bien montré, l'effet de la collaboration apparaît lui aussi être un effet indirect, qui affecte des variables intermédiaires (et en particulier le renforcement des normes locales et le climat d'apprentissage) avant les performances des élèves. Enfin, même si les études les plus sérieuses sur un plan méthodologique semblent s'accorder sur l'existence d'un effet de la collaboration enseignante, il convient de rester prudent quant à son ampleur et sa signification, car ces études sont peu nombreuses et tendent à mettre au jour un effet d'une ampleur modeste.

La culture d'établissement

La dernière variable propre au niveau établissement et à laquelle nous consacrons une revue de la littérature est la culture organisationnelle. Le champ de recherche sur la culture des établissements est principalement constitué de recherches qualitatives et ethnographiques (Rossman, Corbett & Firestone, 1988) qui, à partir de l'étude de cas d'établissements, cherchent à saisir et à décoder les valeurs, suppositions, normes et artefacts produits collectivement par les enseignants en tant que membres d'une organisation. Quelques plus rares études quantitatives sur la culture d'établissement et ses effets sur les performances peuvent néanmoins être répertoriées, mais elles sont caractérisées par une grande hétérogénéité, voire un manque de clarté conceptuelle, et par d'importantes faiblesses méthodologiques. Sur le plan conceptuel en particulier, aucune étude répertoriée n'intègre la distinction proposée par Cox (1993) entre le contenu de la culture, que représente la signification des dimensions fondamentales qui la caractérisent, son homogénéité, à savoir le degré avec lequel ces dimensions sont effectivement partagées par les enseignants, et sa capacité d'orienter les conduites et représentations de ces derniers. Seule l'étude de Cheng (1993) a porté sur la capacité des valeurs culturelles à influencer le comportement et les attentes des enseignants au sein d'un établissement donné. Le tableau que nous dressons ci-dessous rend donc compte d'une question de recherche encore en friche.

La célèbre étude de Rutter et ses collègues (1979), qui pointait l'importance de l'ethos comme source d'efficacité des établissements, fait figure d'étude pionnière de l'effet de la culture d'établissement sur les apprentissages des élèves. Par « ethos », Rutter entend les attentes des enseignants quant au travail et aux comportements des élèves, les modèles de comportement produits par les enseignants et les *feed-back* reçus par les élèves quant à ce qui est acceptable comme performance à l'école. Rutter et ses collègues (1979) caractérisent donc la culture d'établissement de manière très globale, comme une instance de socialisation des élèves à un modèle qui passe par les attentes et les comportements posés par les enseignants.

D'autres études quantitatives ont par la suite tenté de préciser quelles pouvaient être les valeurs sur lesquelles s'appuie la culture d'établissement pour produire un effet sur la performance des élèves. Heck et Marcoulidès (1996) ont par exemple montré, dans une étude menée à Singapour, que des établissements d'enseignement secondaire caractérisés par des relations professionnelles et sociales positives tendent à obtenir de meilleures performances. Ils ont par ailleurs mis en évidence que l'effet des normes et des valeurs organisationnelles sur les performances scolaires est indirect, car ces valeurs semblent s'accompagner d'une plus grande innovation, d'une plus grande prise de risque et d'une participation plus intense des enseignants aux prises de décision. Dans une étude sur un échantillon restreint d'établissements (20 établissements) défavorisés en Israël, Gaziel (1997) a montré à l'aide d'une régression pas à pas (qui ne prenait pas en compte la structure hiérarchisée des données de résultats scolaires) que la valorisation et la promotion collective de la performance scolaire expliquent 30 % des différences de performance entre établissements, tandis que l'accent mis sur le développement professionnel continu, un environnement ordonné et le travail d'équipe expliquent respectivement 9,3 % et 1 % de la variance de performance. Ces résultats sont toutefois affaiblis par l'absence d'une mesure préalable des acquis scolaires qui peut en partie expliquer l'impact fort des valeurs de performance scolaire. Il est réaliste en effet de faire l'hypothèse que la promotion et la valorisation de la performance scolaire corrélerent avec le niveau initial de performance des élèves, que celui-ci soit pris au niveau individuel ou collectif. Enfin, le travail mené par

Maslowski (2001) dans des établissements d'enseignement secondaire aux Pays-Bas, dans des conditions méthodologiques plus sérieuses, et sur la base du cadre théorique des « valeurs en compétition » (9) (Quinn & Spreitzer, 1991), n'a pas permis de montrer de relations significatives entre la valorisation et la promotion de la performance scolaire, la valorisation de la collaboration et de la collégialité, la valorisation de l'innovation, et l'insistance sur les règles disciplinaires d'une part, et la performance des élèves d'autre part. L'étude de Cheng (1993), quant à elle, a tablé sur une autre dimension de la culture organisationnelle : sa « force ». Il ne s'agit donc plus d'évaluer et de mettre en relation des dimensions de la culture avec les performances des élèves, mais de caractériser les cultures d'établissement à partir de leur plus ou moins grande capacité d'orienter les représentations et les comportements des enseignants. Cheng a ainsi différencié des établissements qui témoignent d'une culture scolaire forte ou faible, et mis au jour que les enseignants travaillant dans des établissements identifiés comme ayant une culture forte présentent leur établissement comme plus flexible et productif. Son analyse a aussi permis de mettre en évidence un lien positif entre la « force » de la culture scolaire et les résultats d'élèves à des épreuves externes à Hong Kong.

Plus encore que pour le leadership de la direction et la coopération entre enseignants, il est difficile de faire émerger un constat clair quant à l'effet de la culture d'établissement sur la performance scolaire des élèves. Cette hétérogénéité de résultats peut s'expliquer en bonne partie par la grande diversité des cadres conceptuels et méthodologiques utilisés pour examiner la relation entre la culture d'établissement et l'apprentissage des élèves. La conceptualisation de la culture proposée par Rutter et ses collègues (1979) caractérise en effet davantage un système social pris dans sa globalité, tandis que Cheng (1993) s'appuie sur une définition de la culture qui n'insiste que sur la dimension de cohésion, et que Heck et Marcoulidès (1996), Gaziel (1997) ou Maslowski (2001) décrivent des dimensions de la culture. Qui plus est, l'hétérogénéité ne caractérise pas uniquement la variable explicative, mais aussi la mesure de la performance scolaire ou les variables de contrôle utilisées dans l'analyse. Concernant la mesure de performance, Cheng a utilisé des taux de réussite à des épreuves externes, Heck et Marcoulidès ont défini des groupes d'établissements sur la base de leurs performances à un test standardisé, alors que Gaziel a analysé la variation de scores bruts de performance.

L'EFFICACITÉ DES MODES LOCAUX DE GESTION DES ÉTABLISSEMENTS : L'APPORT DES ÉTUDES QUASI EXPÉRIMENTALES

Les études et autres synthèses de la littérature passées en revue jusqu'ici dans cet article permettent d'établir s'il existe des corrélations, c'est-à-dire des co-occurrences, entre les performances scolaires élevées des élèves d'un établissement donné et la présence de certaines caractéristiques organisationnelles. Les recherches corrélationnelles comportent néanmoins deux défauts importants. Le premier est qu'elles ne permettent en aucune manière de statuer sur la nature causale de l'effet des variables organisationnelles sur l'apprentissage des élèves. Le second est qu'elles fondent leurs analyses sur des différences observées entre les établissements et qu'en conséquence, il est probable qu'elles analysent des variations moindres des variables indépendantes que les variations initiées par une manipulation des variables d'intérêt. La manipulation des variables dans les dispositifs expérimentaux ou quasi expérimentaux vise en effet la création de groupes (expérimentaux ou quasi expérimentaux) caractérisés par une variance interne aux groupes la plus petite possible, et une variance entre les groupes la plus grande possible.

Dans la suite de cet article, nous décrivons une série d'analyses menées par Rowan et son équipe au *Centre of study of instructional improvement* de l'université du Michigan, à partir d'un dispositif quasi expérimental de recherche (Correnti & Rowan, 2007 ; Rowan & Miller, 2007 ; Rowan, Camburn, Correnti *et al.*, 2009). Ces analyses visent à déterminer les effets causaux de trois CSR adoptées au cours des années quatre-vingt-dix aux États-Unis sur le changement et l'amélioration des pratiques enseignantes d'une part et les performances scolaires des élèves en lecture d'autre part. Un intérêt majeur de ces analyses est de pénétrer au sein de la boîte noire que constitue l'établissement scolaire et de décortiquer les mécanismes organisationnels par lesquels ces réformes semblent produire un effet positif et substantiel sur l'apprentissage des élèves (voir Borman, Hewes, Overman *et al.*, 2003). Or chacune de ces trois réformes table sur des mécanismes organisationnels différents pour susciter le changement dans les pratiques des enseignants et améliorer le niveau de performance scolaire des élèves. L'analyse de l'effet de ces réformes permet ainsi d'évaluer de manière indirecte l'effet causal de stratégies organisationnelles de mise en œuvre de programmes d'amélioration de l'efficacité des établissements.

Les analyses ont porté sur les effets de trois CSR largement disséminées aux États-Unis : l'*Accelerated schools project* (ASP), l'*America's choice program* (ACP), et le *Success for all* (SFA). Il s'agit d'une étude longitudinale à large échelle de nature quasi expérimentale à laquelle 115 établissements d'enseignement primaire ont participé durant une période de quatre ans. Durant ces années, les chercheurs ont suivi l'évolution des stratégies d'amélioration des établissements, les pratiques pédagogiques des enseignants et les performances scolaires des élèves. Parmi les centaines d'établissements qui participent à ces trois programmes CSR, quatre groupes d'approximativement 30 établissements ont été constitués en tentant de minimiser les différences potentielles entre les groupes sur le plan des caractéristiques des élèves accueillis au sein des établissements. Les établissements ne sont donc pas répartis aléatoirement dans les quatre groupes ou conditions de l'étude, mais sont sélectionnés pour participer à l'étude de manière aléatoire. Parmi ces 4 groupes d'établissements, 3 peuvent être qualifiés de groupes quasi expérimentaux, puisqu'ils rassemblent des établissements participant respectivement à un des trois programmes de réforme. Le quatrième groupe, composé de 26 établissements, est un groupe contrôle.

Le premier des trois programmes, l'*Accelerated schools project* (ASP) a été fondé par Henry Levin à l'université de Stanford, et est disséminé actuellement à travers 700 établissements au sein de 30 états américains. Son développement a été centré autour de l'idéal d'offrir un enseignement de qualité à des établissements qui scolarisent des enfants pauvres, par le biais du *powerful learning*, c'est-à-dire un apprentissage situé dans un environnement complexe, créatif, où l'enfant apprend en résolvant des problèmes ancrés dans la réalité. Selon Rowan et Miller (2007), l'ASP instaure un contrôle culturel, c'est-à-dire qu'il véhicule un idéal, ou un ensemble de valeurs, vise l'engagement des enseignants et de la communauté locale envers ces dernières, mais n'impose ni ne prescrit de normes claires d'enseignement. Les enseignants sont appelés à collaborer pour trouver localement et collectivement des solutions et mettre en œuvre un système de pratiques cohérent. Ce système de pratiques doit respecter les spécificités locales et être plus ou moins consistant avec l'idée du *powerful learning*. Fondamentalement, les sources de coordination sont les collègues et l'engagement envers l'équipe éducative, la communauté locale et les valeurs du programme. Il ne s'agit pas d'imposer aux enseignants des objectifs d'apprentissage et des pratiques pédagogiques, mais plutôt de leur laisser trouver leur voie et leur manière d'interpréter ce qu'est le *powerful learning*. Un accent important est mis sur l'innovation, la valorisation de la

prise de risque, et un processus collectif de prise de décision centré sur des valeurs. Côté leadership de la direction, il semble que l'ASP prône un modèle proche du leadership transformationnel. Le directeur joue en effet un rôle de soutien et d'animation de la réflexion collective ; son activité repose sur l'émergence de valeurs et d'une culture commune. La collaboration entre enseignants semble également être une clé importante pour faciliter l'engagement des enseignants envers le collectif et les valeurs du programme.

Le second programme, l'*America's choice program* (ACP), a été lancé par le *National center for education and the economy* (NCEE), une association sans but lucratif, à la fin des années quatre-vingt-dix. Son objectif est globalement identique à celui du programme ASP : augmenter le niveau de performance en anglais et mathématiques d'établissements en situation de pauvreté. Cent quarante-cinq établissements participaient en 2001 à ce programme, qui a été créé à partir d'une nouvelle approche de l'enseignement de l'écriture trouvant son origine dans les développements récents des sciences cognitives et mettant l'accent sur une approche structurée du processus d'écriture. Cette approche consiste à scinder ce processus en des étapes successives (production d'idées, recherche de vocabulaire associé, etc.) et à instituer ces dernières chez les élèves de sorte qu'ils disposent de routines et de rituels qui structurent leur écriture. L'ACP repose sur un curriculum strict et des pratiques d'enseignement bien définies. Rowan et Miller (2007) ont caractérisé la stratégie de mise en œuvre du programme comme relevant d'un contrôle professionnel. En effet, à l'appui du curriculum, sont mis à disposition des enseignants des programmes d'entraînement (sous forme de *workshop* notamment) et de *coaching* dans le but de faciliter l'assimilation des nouveaux objectifs et pratiques d'enseignement. La coordination du travail repose donc sur une pression à la standardisation portée par des professionnels, *coaches* ou conseillers.

Enfin le *Success for all* (SFA) trouve ses origines dans les recherches de John Slavin à l'université John Hopkins. Ce programme est actuellement disséminé au sein de plus de 1 000 établissements. Tout comme l'ACP, il repose sur un curriculum strict, mais à la différence de ce dernier programme, les procédures d'enseignement sont davantage spécifiées, sous la forme de scripts ou de séquences de leçons programmées de manière hebdomadaire. La nécessité de spécifier à ce point des scripts d'enseignement tient au fait que les séquences d'apprentissage intègrent la référence à de multiples stratégies d'enseignement, comme l'enseignement explicite, des stratégies de compréhension, du travail coopératif ou des temps de *feed-back* à propos des apprentissages et des compétences de base. Ces programmes standardisés d'enseignement sont accompagnés de matériel pédagogique. Rowan et Miller (2007) ont décrit le type de contrôle associé au SFA comme un contrôle de type procédural, qui repose sur la standardisation des pratiques et un contrôle de conformité. Côté leadership, les deux derniers programmes décrits semblent donc davantage proches du modèle de leadership instructionnel, en ce sens que le rôle de la direction, et potentiellement d'autres acteurs pour l'ACP, est de recadrer et préciser les objectifs, de faciliter la mise en œuvre de pratiques pédagogiques spécifiques (essentiellement dans l'ACP) et d'évaluer le degré de conformité des pratiques enseignantes (essentiellement dans le SFA).

Les analyses de Rowan et ses collègues (2009) ont été menées en trois temps successifs, de manière à déterminer si, comparativement au groupe contrôle, les établissements qui participaient à l'un des trois programmes se différenciaient, en termes de stratégie d'amélioration de l'enseignement, des pratiques pédagogiques utilisées au sein de l'établissement et du niveau de performance en langue des élèves. Après s'être assurés, dans la première phase d'analyse, que la description

de la stratégie d'amélioration de l'enseignement par les enseignants de l'établissement correspond bien à la stratégie initiée par chacun des trois programmes (ce qui revient à un contrôle de la manipulation dans les dispositifs de recherche expérimentaux), les chercheurs (Correnti & Rowan, 2007) ont pu montrer que les pratiques des enseignants participant au programme ASP ne se distinguent pas des pratiques des enseignants du groupe contrôle. La récolte des informations sur les pratiques des enseignants était réalisée sous la forme de « logs ». Cette méthodologie de recueil d'informations sur les pratiques des enseignants fonctionne de la manière suivante : les enseignants prennent le temps de décrire leurs pratiques, à divers moments choisis par les chercheurs, à partir d'items ou de catégories d'analyse.

À l'inverse, les pratiques des enseignants prenant part aux programmes ACP et SFA se différencient des pratiques des enseignants du groupe contrôle. Il semble donc que la stratégie de contrôle culturel, qui s'appuie sur la capacité des collectifs locaux à définir leurs propres orientations pédagogiques, ne permette pas de faire évoluer significativement les pratiques des enseignants, alors que les stratégies de contrôle professionnel ou procédural y parviennent, et en particulier dans les domaines où elles sont les plus prescriptives. Les chercheurs ont par exemple montré que, après contrôle de nombreuses caractéristiques des leçons, des enseignants et des établissements, les enseignants participant à l'ACP insistent davantage sur l'écriture que les enseignants du groupe contrôle, mettent davantage l'accent sur la compréhension et l'intégration directe des exercices de compréhension au profit de l'écriture. Les enseignants prenant part au SFA travaillent quant à eux davantage les compétences en lecture que les enseignants du groupe contrôle, utilisent davantage l'instruction directe, mobilisent plus de stratégies de *feed-back* direct pour tester la compréhension des élèves et laissent davantage leurs élèves discuter des textes en groupe.

Qu'en est-il toutefois des effets de ces programmes et stratégies organisationnelles de mise en œuvre sur les performances des élèves ? Pour répondre à cette question, Rowan et ses collègues (2009) ont analysé des modèles de croissance à trois niveaux (niveau intra-élève, inter-élèves et inter-établissements) pour chaque groupe d'établissements et comparé ensuite la croissance de performance entre chacun des groupes quasi expérimentaux et le groupe contrôle. Les analyses des modèles de croissance ont été réalisées sur deux cohortes différentes d'élèves. La première cohorte est constituée de 3 600 élèves de l'enseignement pré-primaire ; l'évolution de leur performance est mesurée jusqu'en deuxième année de primaire. La seconde cohorte est composée de 4 000 élèves de troisième année de primaire dont la performance est suivie jusqu'en cinquième année de primaire. Cinq mesures de performance sont prises pour la première cohorte (une la première année et deux les deux années suivantes), six pour la seconde (deux chaque année). Deux domaines de performance sont pris en compte dans les évaluations successives : la compréhension en lecture et la production langagière. Étant donné l'absence de répartition aléatoire des établissements dans chacun des groupes, liée à la participation volontaire aux programmes, les chercheurs ont pris soin d'égaliser statistiquement autant que possible les groupes comparés, en utilisant des scores de propension (10) construits à partir de 34 caractéristiques observées des élèves et des établissements. Ils ont pu constater, dans la lignée des résultats relatifs à l'évolution des pratiques pédagogiques, que seuls les élèves scolarisés dans des établissements participant aux programmes ACP ou SFA témoignent d'une progression académique significativement plus importante que les élèves scolarisés dans des établissements du groupe contrôle. Pour être plus précis, la différence de progression entre le groupe contrôle et les groupes quasi expérimentaux dépend du type de programme (ACP *versus* SFA), de la cohorte et de la variable critère.

Nous commençons par décrire les effets constatés pour le programme ACP. En ce qui concerne ce programme, une différence de progression entre le groupe quasi expérimental et le groupe contrôle a été constatée uniquement dans la seconde cohorte, et donc avec des élèves plus avancés dans leur cursus primaire. Les chercheurs mentionnent ainsi qu'entre la troisième et la cinquième année de primaire, les élèves scolarisés dans un établissement qui participe au programme ACP réalisent une progression de 9 points supplémentaires en compréhension en lecture, et de 7 points supplémentaires en production langagière par rapport aux élèves du groupe contrôle (11). En terme de percentile, cette évolution représente approximativement un saut du 40^e percentile (en début de troisième année de primaire) au 50^e percentile (en fin de cinquième année de primaire) pour les élèves scolarisés dans un établissement ACP, là où les élèves du groupe contrôle stagnent au même percentile.

Quant à l'effet de la participation au programme SFA, il diffère selon la cohorte et la variable critère. Les élèves de la première cohorte qui participent à ce programme progressent davantage que les élèves du groupe contrôle en compréhension en lecture, alors que les élèves de la seconde cohorte progressent plus significativement que les élèves du groupe contrôle sur l'échelle de production langagière. L'ampleur de ces effets est plus importante pour les élèves de la première cohorte, et varie par ailleurs en fonction du modèle d'analyse utilisé par les chercheurs. En utilisant un modèle qui ne tient pas compte de la mobilité inter-établissements des élèves au cours de cette période de leur scolarité, les chercheurs mentionnent une progression additionnelle de 6 à 7 points sur l'échelle de compréhension en lecture pour les élèves qui participent au programme SFA, comparée à la progression des élèves du groupe contrôle. La progression additionnelle monte jusqu'à 10 points en prenant en considération la mobilité des élèves, ce qui signifie que le temps de fréquentation de l'établissement et de confrontation aux conditions spécifiques d'enseignement est une dimension importante. Exprimée en termes de percentile, l'évolution des élèves de la première cohorte en compréhension en lecture participant au programme SFA représente un saut du 30^e percentile (en dernière année de maternelle) au 50^e percentile (en fin de deuxième année de primaire), alors que les élèves du groupe contrôle passent du 30^e percentile au 40^e percentile. La plus grande efficacité du programme SFA dans l'apprentissage de la compréhension en lecture chez les enfants plus jeunes est liée selon les chercheurs aux caractéristiques mêmes de ce programme, à savoir un accent mis rapidement sur la lecture et l'entraînement systématique à des pratiques de lecture. Il apparaît par contre que le programme ACP favorise une plus forte progression en production langagière pour les élèves de troisième année de primaire. Ce qui s'explique à nouveau, selon Rowan et ses collègues (2009), par une plus grande insistance du programme ACP sur l'écriture, après qu'aient été acquises les bases de la lecture.

La somme de résultats produite par cette équipe de chercheurs nous semble particulièrement cohérente et pertinente pour l'analyse de notre problématique, puisqu'elle vise à mettre à l'épreuve empirique la thèse d'un effet causal de configuration de variables organisationnelles sur l'évolution des pratiques enseignantes et la progression académique des élèves. Le premier constat posé dans les analyses est que toute forme de stratégie organisationnelle ne semble pas équivalente pour initier un changement dans les pratiques pédagogiques et améliorer la qualité des apprentissages chez les élèves. Il apparaît en effet que la stratégie de contrôle culturel (liée à l'ASP), centrée autour de la promotion d'un collectif réflexif et proche d'un modèle de leadership transformationnel, n'affecte ni les pratiques des enseignants, ni la progression en langue des élèves. Il ressort par contre qu'une gestion plus dirigée de l'établissement, telle qu'elle est mise en œuvre au travers des programmes ACP et SFA, produit une évolution significative des pratiques des

enseignants et facilite l'apprentissage des élèves. Les deux formes de contrôle associées à ces programmes ont pour point commun l'institution de normes pédagogiques relativement strictes. Elles procèdent toutefois différemment pour faciliter la mise en pratique de ces dernières. La stratégie de contrôle professionnel associée au programme ACP met au centre du dispositif des experts, enseignants, directeurs ou *coaches* comme leviers de changement, alors que la stratégie de contrôle procédural, liée au programme SFA, repose fondamentalement sur la mise à disposition des enseignants de séquences et de matériel d'enseignement, et sur un contrôle externe de conformité. Le second constat posé dans ces analyses est que l'effet des variables organisationnelles sur la progression des élèves passe par une évolution des pratiques des enseignants. L'effet décrit ici correspond donc bien à un effet indirect ou médié de ces variables. Autrement dit, la nature de l'évolution des performances des élèves dépend de la nature des changements initiés au niveau des pratiques des enseignants et des objectifs du curriculum. Les chercheurs ont en effet noté une évolution spécifique des acquis des élèves selon que le programme de réforme mette davantage l'accent sur l'écriture (ACP) ou la lecture (SFA). Ils ont aussi montré que le type de stratégie pédagogique initiée par le SFA ne facilitait pas de manière additionnelle la progression en compréhension de textes des élèves entre la troisième et la cinquième année de primaire. La contingence de l'effet des variables organisationnelles au type de normes pédagogiques ou curriculaires qu'elles initient doit dès lors inciter tant les chercheurs que les politiques à un examen minutieux de ces dernières. Enfin les analyses permettent de mettre au jour l'effet de véritables configurations cohérentes et articulées de variables, plutôt que d'isoler l'effet d'une variable organisationnelle donnée.

Il ne faudrait néanmoins pas passer sous silence certains défauts des dispositifs quasi expérimentaux, pas plus que certaines limites de la présente recherche. Un des risques de ce type de dispositif est en effet la difficulté de faire la part des choses entre l'effet de simple participation à la condition de traitement et l'effet du contenu du programme disséminé. Dans la littérature sur les dispositifs expérimentaux, ce type de biais est qualifié d'effet Hawthorne. Deux éléments semblent toutefois plaider pour la mise en évidence, dans ces analyses, d'un réel effet du programme disséminé. Le premier élément est l'absence de différences (tant sur les pratiques des enseignants que sur les performances des élèves) entre le programme ASP et le groupe contrôle. Le second élément tient dans une série d'analyses secondaires réalisées par les chercheurs, en considérant cette fois comme variable indépendante le niveau de mise en œuvre des stratégies d'amélioration plutôt que la simple appartenance à un programme donné. Autrement dit, les chercheurs utilisent ici dans les analyses de régression multi-niveau les mesures de pratiques organisationnelles auto-rapportées en lieu et place de la simple appartenance des établissements d'enseignement aux différents groupes (quasi expérimentaux ou contrôle). Ces analyses supplémentaires tendent en effet à montrer que plus les programmes ACP et SFA sont mis en œuvre, plus leurs effets en termes de gain d'apprentissage sont importants. Les résultats de ces analyses secondaires sont évidemment de première importance pour l'analyse de notre problématique, car ils mettent en avant une relation entre les paramètres organisationnels et les performances des élèves. Ainsi, dans le cadre du programme ACP par exemple, plus il y a d'interactions entre les collègues et d'interactions entre les enseignants et les accompagnateurs du programme de réforme, plus les élèves paraissent progresser. Il en va de même pour les établissements qui participent au programme SFA. Plus les séquences de cours sont suivies avec rigueur et le matériel d'enseignement utilisé, plus les élèves s'améliorent.

Si la validité même des effets ne semble donc pas mise en cause, il importe toutefois de relativiser la portée de ces résultats, puisque l'échantillon de départ est

composé, dans une plus grande proportion qu'au sein de la population, d'élèves au capital socio-économique et culturel faible ou très faible, d'élèves d'origine africaine ou hispanique, et d'enfants élevés au sein d'une famille monoparentale. Les établissements dits « à risque » pour les difficultés scolaires de leurs élèves sont eux aussi surreprésentés au sein de l'échantillon. Cette surreprésentation est liée aux objectifs mêmes de ces programmes CSR, souvent mis sur pied pour répondre aux difficultés scolaires d'une frange spécifique de la population américaine. Elle limite néanmoins la possibilité de généraliser des conclusions à d'autres types d'établissement ou de public.

CONCLUSIONS ET DISCUSSION

Le but de cet article était de proposer une revue de la littérature quant à l'influence des variables organisationnelles sur les performances scolaires des élèves. Nous nous sommes donc cantonné à examiner les recherches qui traitent explicitement de ce lien, en restreignant la définition de la variable critère aux performances cognitives des élèves, essentiellement en langue, mathématiques et sciences (12). La synthèse était organisée en deux parties : la première partie portait sur l'étude corrélationnelle de trois variables-clés qui caractérisent les dynamiques collectives des établissements scolaires, à savoir le leadership de la direction, les pratiques de collaboration entre enseignants et la culture d'établissement ; dans la seconde partie, nous avons passé en revue les rares recherches quasi expérimentales réalisées sur cet objet.

L'importante quantité de recherches relatives aux effets du leadership de la direction laisse apparaître une image relativement claire : l'impact de la direction sur les performances des élèves tend à être plus fort lorsque celle-ci participe à une gestion directe de la tâche d'enseignement, en définissant les objectifs de l'établissement (tant en termes de pratiques professionnelles que de performances d'apprentissage), en alignant sur ces objectifs les ressources matérielles et humaines, en construisant de manière cohérente la politique de professionnalisation continue des enseignants, et en créant un climat de travail qui distraie aussi peu que possible les enseignants de leur tâche centrale. Ces diverses dimensions d'un leadership efficace participent d'un modèle de leadership instructionnel, qui a été largement disséminé dans les systèmes éducatifs anglo-saxons comme une composante d'un modèle de gestion locale des établissements. Dans ce type de modèle, le directeur apparaît comme le garant local et le « structurateur » de la politique d'amélioration des pratiques enseignantes et des performances scolaires des élèves. Ce type de modèle n'exclut évidemment pas que la direction ait également un impact sur l'implication des enseignants envers le collectif et l'intensité des pratiques de collaboration dans l'établissement. Il est en ce sens complémentaire d'un modèle de leadership transformationnel, dont la visée est principalement d'activer et stimuler la vie collective au sein de l'établissement. À cet égard, Marks et Printy (2003) ont par exemple montré que dans un contexte de réforme des modes de gestion des établissements, la combinaison d'un leadership transformationnel et instructionnel, qu'ils nomment « leadership intégré », est particulièrement efficace pour faire progresser les élèves et améliorer les pratiques des enseignants. Il semble néanmoins que lorsque la direction table uniquement sur des mécanismes d'émergence de valeurs collectives de travail et de réflexion, son influence sur les performances des élèves soit moins évidente. La mise en évidence des effets d'un leadership transformationnel suppose toutefois la possibilité d'évaluer l'impact de cette forme de leadership sur une période plus longue (qui respecte le temps

d'émergence d'un collectif de travail), ce qui est rarement le cas. Nous insistons donc sur l'importance de continuer de lire avec prudence les résultats de recherche quant à l'influence du leadership transformationnel. En outre, il a été mis en évidence que celui-ci peut avoir des effets significatifs sur des variables comme l'engagement et la satisfaction des enseignants.

Bien que les recherches sur l'impact de la collaboration entre enseignants et la prise de décision collective soient moins nombreuses, elles permettent également de formuler des premières conclusions plutôt concordantes avec les conclusions émergeant de la synthèse relative à l'effet du leadership de la direction d'établissement. La collaboration et l'implication collective dans les prises de décision peuvent apparaître efficaces à condition qu'elles aient pour objet les pratiques des enseignants, et qu'elles permettent de stabiliser et renforcer des normes porteuses d'un enseignement efficace. Les recherches sur l'effet de la culture organisationnelle sont quant à elles certainement les moins avancées, et par ailleurs les moins convaincantes, tant elles sont marquées par une grande hétérogénéité de conceptions, un faible appareillage conceptuel et un certain nombre de faiblesses méthodologiques.

Les constats qui ressortent de la seule étude quasi expérimentale présentée dans cet article sont relativement convergents avec la synthèse des études de nature corrélationnelle. Ils permettent en outre d'affiner certaines interprétations. Il apparaît dans cette étude que seules deux CSR (ACP et SFA) sur les trois étudiées ont un impact tant sur le changement des pratiques pédagogiques que sur la progression des élèves. Or ces deux programmes ont pour point commun l'institution relativement claire de normes pédagogiques et curriculaires. À l'appui de cette idée, Barnes et ses collègues (Barnes, Camburn, Kim *et al.*, 2004) ont montré que les enseignants participant à ces deux programmes se distinguent des enseignants participant au programme ASP quant à la clarté perçue des attentes liées aux programmes. On pourrait dès lors être tenté d'avancer l'idée que c'est fondamentalement la prescription de normes pédagogiques et curriculaires par des instances externes aux établissements qui favorise l'évolution des pratiques des enseignants et une plus grande efficacité des établissements. Nous pensons néanmoins qu'une telle conclusion manque d'une part de nuance, et qu'elle est probablement en partie erronée. Si l'on compare en effet les deux programmes caractérisés par Rowan et ses collègues (2009) comme des programmes de réforme efficaces, force est de constater que ce qui les distingue est le levier de changement sur lequel ils s'appuient. Le programme ACP, qui mobilise des experts pour faciliter le changement, n'exclut aucunement que les interactions avec les collègues soutiennent et renforcent le changement, là où le programme SFA semble prôner un contrôle plus direct de la mise en œuvre des normes d'enseignement par des instances externes aux établissements. C'est d'ailleurs ce qu'en perçoivent les enseignants prenant part à ces deux programmes : ceux participant au programme SFA disent avoir peu d'interactions collégiales, alors que ceux prenant part au programme ACP rapportent avoir autant d'interactions collégiales que les enseignants participant au programme ASP (Barnes, Camburn, Kim *et al.*, 2004). Nous pensons par ailleurs qu'il convient de rappeler que la participation à ces programmes de réforme est libre, et qu'il est probable qu'une part importante de la motivation des enseignants à modifier leurs pratiques est liée au fait d'avoir posé ce choix de manière délibérée et explicite. Il paraît dès lors légitime de questionner les effets d'une régulation fondamentalement bureaucratique sur la motivation, l'engagement et la professionnalisation des enseignants si les normes pédagogiques et curriculaires sont imposées aux établissements et aux enseignants, et ce d'autant plus que certaines recherches ont mis au jour un effet négatif de la prescription de comportements d'enseignement sur le moral et l'engagement des enseignants (voir par exemple

Wise, Darling-Hammond, Mc Laughlin *et al.*, 1985). Il nous semble donc qu'il est préférable de rester prudent quant à l'idée que la prescription de normes pédagogiques et curriculaires « efficaces » par des instances centrales ou en tout cas externes aux établissements soit la voie royale pour améliorer le rendement des établissements. Il ressort par contre plus clairement des études corrélationnelles comme de l'étude quasi expérimentale que l'activation des collectifs dans une posture fondamentalement réflexive, sans référence à une norme pédagogique et curriculaire efficace, est peu encline à modifier de manière substantielle les pratiques des enseignants et à faciliter la progression des élèves dans leurs apprentissages.

Nous discutons maintenant ces résultats et premières conclusions sur un plan méthodologique et théorique. Le premier point de notre discussion méthodologique concerne la faible diversité des démarches méthodologiques mobilisées pour traiter de la question des effets des variables organisationnelles sur les performances scolaires des élèves. Alors que la recherche sur l'efficacité des pratiques d'enseignement multiplie les perspectives d'étude (voir Seidel & Shavelson, 2007), la quasi totalité des études passées en revue dans cette note utilisent des dispositifs de type corrélational, c'est-à-dire que les processus organisationnels sont simplement mesurés et jamais manipulés. Nous n'avons par ailleurs trouvé aucune étude qui se soit basée sur des variations naturelles systématiques introduites par les politiques éducatives, à l'image par exemple de l'étude de Picketty et Valdenaire (2004) sur la réduction des tailles de classe en France. Or le problème majeur des dispositifs corrélational réside dans leur incapacité à contrôler de manière satisfaisante les biais d'endogénéité. Autrement dit, ces dispositifs ne permettent pas de statuer sur la nature causale de l'effet des variables organisationnelles, car la simple relation observée entre les paramètres organisationnels et les performances des élèves peut être liée à une troisième variable (par exemple la composition de l'établissement), corrélée avec ces derniers. On notera néanmoins que la seule étude quasi expérimentale passée en revue tend à montrer des résultats globalement concordants avec les résultats des études corrélational. Cette étude souffre toutefois d'un problème de généralisabilité, qui rend la conclusion d'un effet causal des variables organisationnelles limitée à des établissements qui accueillent un public plutôt défavorisé sur le plan social et de l'apprentissage, et à des équipes éducatives qui s'engagent volontairement dans la réforme de leurs modes de gestion.

Notre deuxième point de discussion méthodologique concerne les tailles d'effet, calculées ici en particulier pour synthétiser les recherches corrélational relatives à l'impact du leadership de la direction sur les performances des élèves. Ce mode de calcul a pour but d'établir une échelle commune de grandeur (d'effet) en dissociant la valeur finale des effets calculés des propriétés métriques des échelles utilisées dans les études initiales. Les deux méta-analyses présentées fournissent des indications fortement différentes quant à la taille de l'effet du leadership sur les apprentissages des élèves. Robinson et ses collègues (2008) présentent des tailles d'effet d'une ampleur très importante, alors que Witziers et ses collègues (2003) isolent quant à eux des effets nettement plus modestes. À partir d'une discussion sur la nature de ces différences, nous avons relativisé les conclusions de Robinson en montrant que la taille des effets du leadership instructionnel est largement dépendante du type de méthode d'analyse utilisée (analyse discriminante *versus* analyse de régression) et par ce, des caractéristiques de l'échantillon. Il apparaît donc que la taille d'effet de ce type de leadership est plutôt située entre 0,20 et 0,30 qu'entre 0,40 et 0,50 mais surtout que l'ampleur de cet effet dépend des caractéristiques des établissements. Nous avons à cet égard noté que le leadership

instructionnel semble davantage discriminer des établissements très peu performants des établissements très performants, en particulier lorsque le calcul des performances des établissements est épuré des caractéristiques du public qu'ils accueillent. Le leadership instructionnel apparaît donc comme un levier d'amélioration des performances très important dans des établissements qui accueillent un public largement défavorisé, en situation de difficulté scolaire. Enfin, l'ensemble des recherches répertoriées ici analysent l'effet de pratiques organisationnelles sur la performance ou l'évolution de la performance d'une ou plusieurs cohorte(s) d'élèves. La nature longitudinale des dispositifs de recherche porte donc sur les élèves et non pas sur les établissements (13). Il serait pourtant intéressant d'étudier l'évolution de la performance des établissements, de manière à voir si cette évolution comporte un caractère plus ou moins systématique, et s'il est possible de mettre en relation cette évolution avec des changements de pratiques organisationnelles.

En termes théoriques, il est intéressant de constater que les recherches sur l'efficacité des pratiques de gestion de l'établissement se sont développées en faisant fi, voire en cherchant, des « remèdes » à la nature faiblement couplée des organisations scolaires (Weick, 1976). Ceci renvoie à l'idée que les enseignants au sein de leur classe bénéficient d'une large autonomie et que la coordination locale de l'activité éducative est très faible. Le présupposé de ces recherches est en effet qu'il est possible de coordonner localement les pratiques enseignantes de manière à augmenter leur efficacité. On peut en outre noter, avec Rowan (1990), qu'au travers de la discussion des deux grandes formes de leadership de l'établissement (l'un centré davantage sur le leadership et le contrôle de la tâche d'enseignement, l'autre sur le leadership du collectif enseignant) se donnent à voir des indices de deux grandes formes contemporaines de coordination de l'activité éducative. La première forme vise à renforcer la logique bureaucratique de découpage des curriculums (en années d'étude et en matière) et de l'espace-temps par l'implémentation de curriculums de plus en plus précis et par un encadrement plus consistant des comportements enseignants, adossé à la prescription de modèles et de comportements attendus. Dans un tel modèle, la direction constitue un relais local de politiques de standardisation et de contrôle du travail enseignant. La seconde forme de coordination émerge pour sa part d'une lecture différente de l'activité d'enseignement. Pour certains chercheurs en effet, l'acte d'enseignement ne peut pas se comprendre comme une routine de laquelle il est possible d'extraire les dimensions uniques qui contribuent à son efficacité, ce qui implique la recherche de formes de coordination qui mettent au centre le jugement et les compétences des enseignants, mais aussi leur implication dans le collectif enseignant local. C'est dans un tel cadre qu'on peut situer un modèle de leadership comme celui de leadership transformationnel, qui vise fondamentalement l'émergence d'un collectif dans la perspective d'une professionnalisation locale du travail enseignant.

L'accent plus ou moins prononcé mis sur l'une ou l'autre de ces formes de coordination du travail enseignant, et par là sur l'établissement scolaire et ses acteurs comme facteurs d'amélioration de l'efficacité éducative, dépend bien évidemment des systèmes éducatifs et de leur histoire. Ceci explique probablement en bonne partie pourquoi les recherches répertoriées ici dans le cadre de cette synthèse sont des études menées dans les systèmes éducatifs anglo-saxons et dominées par une conception instructionnelle du leadership. La place prise par les politiques de standardisation et de contrôle du travail enseignant est en effet significativement plus importante dans des pays comme les États-Unis, l'Australie ou encore la Nouvelle-Zélande. Cette dernière réflexion est importante à un double égard. Elle montre premièrement que la réflexion sur les modes de coordination interne des

établissements (et leurs effets) ne peut pas se passer d'une réflexion qui intègre ces formes locales de coordination dans un panorama plus global des formes de coordination et de contrôle du travail enseignant qui leur donne sens. Deuxièmement, elle permet de relativiser la portée des résultats mis au jour dans la présente synthèse, en insistant sur leur caractère nécessairement contextualisé ainsi que sur les limites qui caractériseraient toute tentative d'importation de ces bonnes pratiques dans un contexte politique et structurel peu en accord avec les conceptions qu'elles véhiculent. On notera à ce propos et pour illustrer ce dernier aspect de notre raisonnement qu'en France, où le système éducatif est caractérisé par une tradition de forte centralisation, Grisay (1993) n'a pas trouvé de lien entre la performance de l'établissement et plusieurs dimensions que l'administration cherchait à développer au travers de sa politique de décentralisation (le style de direction, la cohérence des pratiques, la concertation entre enseignants, l'ampleur des innovations pédagogiques, l'implication des enseignants dans l'élaboration du projet d'établissement). On pourrait également expliquer les effets plus prégnants du leadership instructionnel dans le système éducatif américain par des paramètres structurels ou contextuels, dans le sens où cette forme de leadership s'accompagne d'une plus grande centration sur les objectifs académiques de l'école, dans un système éducatif qui traditionnellement vise l'objectif plus large de former des citoyens et développer chez les élèves les compétences minimales de participation à la société. Autrement dit, les établissements caractérisés par un leadership pédagogique fort, dans un tel système scolaire, participeraient de manière effective au rétrécissement des objectifs fixés au système et aux établissements d'enseignement, et se distingueraient ainsi plus sensiblement des établissements qui, par leur mode de coordination et de gestion, se conforment moins à la reformulation des missions du système scolaire.

Xavier Dumay
GIRSEF, Université catholique de Louvain

NOTES

- (1) Un dispositif quasi expérimental se définit par rapport à une répartition non-aléatoire des individus (ou des entités organisationnelles) dans les conditions de traitement, et par rapport à la multiplication de groupes de classement des individus (*a minima* un groupe dit « groupe contrôle », qui ne reçoit pas de traitement, et un « groupe quasi expérimental », qui reçoit le traitement ou le programme : voir Trochim, 2008). Les recherches relatives aux effets des CSR passées ici en revue peuvent être qualifiées de quasi expérimentales, car les établissements d'enseignement ne sont pas répartis aléatoirement dans les différents programmes d'amélioration de la qualité.
- (2) La place significative occupée par les recherches réalisées aux Pays-Bas tient, quant à elle, probablement davantage au développement particulièrement significatif des recherches de type *educational effectiveness research* dans ce pays.
- (3) Les scores Z_r permettent le calcul de tailles d'effet communes à plusieurs dispositifs de recherche ou modèles d'analyse (typiquement des analyses corrélationnelles, généralement résumées par l'indice r , et des analyses de comparaison de groupes, généralement résumées par l'indice d). Le calcul des tailles d'effet sous la forme de scores Z se réalise en deux temps. Premièrement, toutes les tailles d'effet qui ne sont pas exprimées sous la forme d'un r de Pearson sont transformées en indices r par la formule de Rosenthal (voir Rosenthal & Di Matteo, 2001). Deuxièmement, les valeurs r sont converties en scores Z_r par la transformation de Fisher. L'intérêt majeur d'utiliser la conversion des scores r en scores Z_r est de pouvoir construire autour de la taille d'effet observée des intervalles de confiance qui permettent *in fine* de statuer sur la significativité de l'effet observé. Sur le plan de l'interprétation, les scores Z_r sont une mesure standardisée de la taille d'effet, qui prend pour base un écart-type de 1, conformément à la loi de distribution normale réduite. Pour de petites valeurs, les scores Z_r équivalent à peu près aux valeurs d'un r de Pearson. Précisons également qu'à taille d'effet équivalente, un r est d'une valeur deux fois moindre que le d de Cohen, utilisé pour quantifier les effets dans des analyses de comparaison de groupes. La qualification des effets comme étant petits, modérés ou grands se rapporte le plus souvent au d de Cohen et est la suivante : $d = 0,2$ (petite taille d'effet), $d = 0,5$ (taille d'effet modérée) et $d = 0,8$ (grande taille d'effet).
- (4) Notre propos n'est pas ici de dire que la prise en compte de variables médiatrices, ou intermédiaires, augmente la taille de l'effet du leadership, mais bien de mentionner que les recherches qui ont mesuré des variables intermédiaires semblent mettre au jour des effets de taille plus importante.
- (5) Sur le plan statistique, une variable médiatrice désigne une variable qui intervient entre la variable indépendante et la variable dépendante, de sorte que la variable indépendante exerce un effet sur la variable médiatrice, et la variable médiatrice un effet sur la variable dépendante. L'intérêt des modèles de médiation est de chercher à éclairer les processus par lesquels passe l'effet d'une variable indépendante sur une variable dépendante. Classiquement, les modèles de médiation se différencient des modèles de modération qui supposent eux que l'effet de la variable indépendante (sur la variable dépendante) est différent selon les niveaux de la variable modératrice. L'intérêt des modèles de modération réside dans le fait de pouvoir circonscrire ou isoler davantage la pertinence des phénomènes étudiés. On parlera par exemple de la composition sociale de l'établissement comme une variable modératrice dans le cas suivant : le leadership instructionnel a un effet plus important dans les écoles défavorisées que dans les écoles favorisées.
- (6) Ce type d'analyse vise à savoir quels facteurs (ou groupes de variables) discriminent des groupes d'établissements, en l'occurrence des groupes d'établissements efficaces, moyennement efficaces et inefficaces.
- (7) La consistance dans les pratiques d'enseignement est ici mesurée *ex post*, à partir d'un indicateur renversé de l'ampleur de la variation des scores de pratique au sein du département. Ainsi, un score élevé correspond à un niveau élevé de consistance.
- (8) Dans cette recherche, l'indicateur du niveau de communication entre enseignants est construit à partir d'une analyse sociométrique d'un questionnaire distribué aux enseignants. Il représente concrètement le rapport entre le nombre de dyades d'enseignants qui se déclarent en discussion régulière et le nombre de dyades potentiellement en connexion dans le département.
- (9) Le cadre théorique des « valeurs en compétition » permet de caractériser la culture organisationnelle selon deux axes. Le premier axe oppose la flexibilité et le dynamisme à la stabilité et au contrôle. Le second axe oppose l'orientation interne, l'intégration et l'unité à l'orientation externe, la différenciation et la rivalité. Ce cadre a été développé dans le but de mettre en évidence les facteurs associés à l'efficacité organisationnelle.
- (10) Le calcul de scores de propension est une technique statistique qui permet d'égaliser, à partir de variables de contrôle observables, la probabilité qu'un individu avec certaines caractéristiques soit assigné à un groupe de « traitement » quand l'assignation des individus aux groupes n'est pas aléatoire (Rubin, 1997).
- (11) L'échelle de mesure des apprentissages varie de 0 à 100.
- (12) Seule la méta-analyse réalisée par Robinson et ses collègues (2008) incluait 4 études (sur les 27 répertoriées) qui utilisaient comme variable critère des variables d'ordre affectif (identification des élèves à l'école, conception de soi, etc.).
- (13) La recherche de Rowan et ses collègues (2009) a certes multiplié les prises d'informations quant aux variables organisationnelles ou les pratiques d'enseignement. Ils n'en ont toutefois pas proposé d'analyse dans une perspective longitudinale.

BIBLIOGRAPHIE

- BARNES C., CAMBURN E., KIM J. *et al.* (2004). « School leadership and instructional improvement in CSR schools ». *Conférence annuelle de l'American educational research association*, San Diego.
- BASS B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New-York : The free Press.
- BASS B. M. & AVOLIO B. J. (1997). *Full range leadership development: manual for the MLQ*. Palo Alto [CA] : Mind Garden.
- BELL L., BOLAM R. & CUBILLO L. (2003). « A systematic review of the impact of school leadership and management on student/pupil outcomes ». *Research evidence in education library*, n° 1, p. 1-49.
- BIDWELL C. E. & YASUMOTO J. Y. (1999). « The collegial focus: teaching fields, colleague relationships, and instructional practice in American high schools ». *Sociology of education*, n° 72, p. 234-256.
- BORMAN G. D., HEWES G. M., OVERMAN L. T. *et al.* (2003). « Comprehensive school reform and achievement: a meta-analysis ». *Review of educational research*, vol. 73, n° 2, p. 125-230.
- BROOKOVER W. B., SCHWEITZER J. G., SCHNEIDER J. M. *et al.* (1978). « Elementary school social climate and school achievement ». *American educational research journal*, n° 15, p. 301-318.
- BURNS J. M. (1978). *Leadership*. New York : Harper & Row.

- CHENG Y. C. (1993). « Profiles of organizational culture and effective schools ». *School effectiveness and school improvement*, vol. 4, n° 2, p. 85-110.
- COLEMAN J. S., CAMPBELL E. Q., HOBSON C. J *et al.* (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington : US Congressional printing office.
- CORRENTI R. & ROWAN B. (2007). « Opening the black box: the literacy instruction in schools participating in three comprehensive school reform programs ». *American educational research journal*, vol. 44, n° 2, p. 298-338.
- COX T. (1993). *Cultural diversity in organizations: theory, research and practice*. San Fransisco [CA] : Berrett-Koelher.
- DUMAY X. & DUPRIEZ V. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- GAZIEL H. H. (1997). « Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students ». *Journal of educational research*, vol. 90, n° 5, p. 310-318.
- GODDARD Y. L., GODDARD R. D. & TSCHANNEN-MORAN M. (2007). « A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools ». *Teachers college record*, n° 109, p. 887-896.
- GRISAY A. (1993). « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième ». *Éducation et formations*, n° 32.
- HALLINGER P. (1994). *A resource manual for the principal instructional management rating scale*. Nashville [TN] : Vanderbilt University, Centre for advanced study of educational leadership.
- HALLINGER P. & HECK R. H. (1998). « Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995 ». *School effectiveness and school improvement*, vol. 9, n° 2, p. 157-191.
- HALLINGER P. & MURPHY J. (1986). « The social context of effective schools ». *American journal of education*, n° 94, p. 328-355.
- HECK R. H. (1993). « School context, principal leadership, and achievement: the case of secondary schools in Singapore ». *The urban review*, n° 25, p. 151-166.
- HECK R. H. & MARCOULIDÈS G. A. (1996). « School culture and performance: testing the invariance of an organizational model ». *School effectiveness and school improvement*, vol. 7, n° 1, p. 76-95.
- HERRIOTT R. E. & FIRESTONE W. A. (1984). « Two images of school as organizations: a refinement and elaboration ». *Educational administration quarterly*, n° 20, p. 41-57.
- LEITHWOOD K. & JANTZI D. (2000). « Principal and teacher leadership effects: a replication ». *School leadership and management*, n° 20, p. 415-434.
- LEITHWOOD K. & JANTZI D. (2005). « A review of transformational school leadership research: 1996-2005 ». *Leadership and policy in schools*, vol. 4, n° 3, p. 177-201.
- LEITHWOOD K. & JANTZI D. (2006). « Transformational school leadership for large-scale reform: effects on students, teachers, and their classroom practices ». *School effectiveness and school improvement*, vol. 17, n° 2, p. 201-227.
- LEITHWOOD K., TOMLINSON D. & GENGE M. (1996). « Transformational school leadership ». In K. Leithwood, C. Chapman, D. Corson *et al.* (dir.), *International Handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht : Kluwer academic publishers, p. 785-840.
- LEITHWOOD K., JANTZI D., SILINS H. *et al.* (1993). « Using the appraisal of school leaders as an instrument for school restructuring ». *Peabody journal of education*, n° 68, p. 85-109.
- LEVINE D. U. & LEZOTTE L. W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison [WI] : National center for effective schools research and development.
- MARKS H. M. & PRINTY S. M. (2003). « Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership ». *Educational administration quarterly*, vol. 39, n° 3, p. 370-397.
- MARZANO R. J., WATERS T. & MC NULTY B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria [VA] : Association for supervision & curriculum development.
- MASLOWSKI R. (2001). *School culture and school performance. An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Enschede : Twente university Press.
- NEAVE G. (1988). « On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988 ». *European journal of education*, n° 23, p. 7-23.
- OPDENAKKER M. C. & VAN DAMME J. (2007). « Do school context, student composition and school leadership affect school practices and outcomes in secondary education? ». *British educational research journal*, vol. 33, n° 2, p. 179-206.
- PICKETTY T. & VALDENAIRE M. (2004). « L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997 ». *Éducation et formations*, n° 173.
- QUINN R. E. & SPREITZER G. M. (1991). « The psychometrics of the competing values culture instrument and an analysis of the impact of organizational culture on quality of life ». *Research on organizational change and development*, n° 5, p. 115-142.
- RAUDENBUSH S. W. & BRYK A. S. (1985). « Empirical Bayes estimates meta-analysis ». *Journal of educational statistics*, n° 10, p. 75-98.
- ROBINSON V. M., LLOYD C. A. & ROWE K. J. (2008). « The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types ». *Educational administration quarterly*, vol. 44, n° 5.
- ROSENTHAL R. & DI MATTEO M. R. (2001). « Meta-analysis: recent developments in quantitative methods for literature reviews ». *Annual review of psychology*, n° 52, p. 59-82.
- ROSSMAN G. B., CORBETT H. D. & FIRESTONE W. A. (1988). *Change and effectiveness in schools: a cultural perspective*. Albany [NY] : State university of New York.
- ROWAN B. (1990). « Commitment and control: alternative strategies for the organizational design of schools ». *Review of research in education*, n° 16, p. 353-389.

- ROWAN B. & MILLER R. J. (2007). « Organizational strategies for promoting instructional change: implementation dynamics in schools working with comprehensive school reforms ». *American educational research journal*, vol. 44, n° 2, p. 252-297.
- ROWAN B., CAMBURN E., CORRENTI R. *et al.* (2009). « Comment fonctionne la réforme de l'école *comprehensive* ». In R. Normand, T. Bessy & J.-L. Derouet (dir.), *Quelles politiques pour l'égalité ? Savoirs, gouvernances et obligation de résultats*. Lyon : INRP [éd. électronique].
- RUBIN D. B. (1997). « Estimating causal effects from large datasets using propensity scores ». *Annals of internal medicine*, vol. 127, n° 8, p. 757-763.
- RUTTER M., MAUGHAN B., MORTIMORE P. *et al.* (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Londres : Open Books ; Boston [MA] : Harvard university Press.
- SAMMONS P., HILLMAN J. & MORTIMORE P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres : Office for standards in education and institute of education.
- SCHEERENS J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. Londres : Cassell.
- SEIDEL T. & SHAVELSON R. J. (2007). « Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results ». *Review of educational research*, vol. 77, n° 4, p. 454-499.
- TAYLOR D. L. & BOGOTCH I. E. (1994). « School-level effects of teachers' participation in decision-making ». *Educational evaluation and policy analysis*, vol. 16, n° 3, p. 302-319.
- TEDDLIE C. & REYNOLDS D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres ; New York : Falmer Press.
- TEDDLIE C. & STRINGFIELD S. (1985). « A differential analysis of effectiveness in middle and lower socioeconomic status schools ». *Journal of classroom interaction*, n° 20, p. 38-44.
- TROCHIM W. M. (2008). « Research methods knowledge base ». Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.socialresearchmethods.net>> (consulté le 15 septembre 2009).
- VAN DAMME J., OPDENAKKER M. C., VAN LANDEGHEM G. *et al.* (2009). « Fondements et principaux résultats de recherche sur l'efficacité dans l'enseignement ». In X. Dumay & V. Dupriez (dir.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- WEICK K. E. (1976). « Educational organizations as loosely coupled systems ». *Administrative science quarterly*, n° 21, p. 1-19.
- WELLISCH J. B., MC QUEEN A. H., CARRIÈRE R. A. *et al.* (1978). « School management and organization in successful schools ». *Sociology of education*, vol. 51, n° 3, p. 211-226.
- WISE A. E., DARLING-HAMMOND L., MC LAUGHLIN M. *et al.* (1985). « Teacher evaluation: a study of effective practices ». *Elementary school journal*, n° 86, p. 61-121.
- WITZIERS B., BOSKER R. J. & KRUGER M. L. (2003). « Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association ». *Educational administration quarterly*, vol. 39, n° 3, p. 398-425.
- YASUMOTO J. Y., UEKAWA K. & BIDWELL C. E. (2001). « The collegial focus and high school students' achievement ». *Sociology of education*, vol. 74, n° 3, p. 181-209.

Annexe. Exemples d'items tirés des échelles de leadership PIMRS et MLQ

Voici quelques exemples d'items de l'échelle de leadership pédagogique PIMRS (dit leadership instructionnel, voir Hallinger, 1994). L'échelle de 50 items comporte 10 sous-échelles, soit 5 items par sous-échelle. Les réponses s'étalent de 1 = presque jamais à 5 = presque toujours.

1) À quel point le directeur de votre établissement cadre les objectifs de l'établissement :

- Propose-t-il des objectifs facilement compréhensibles et utilisables par les enseignants de l'établissement ?
- Utilise-t-il les données de performance des élèves pour développer les objectifs de l'établissement ?

2) À quel point le directeur de votre établissement communique les objectifs de l'établissement :

- Communique-t-il de manière efficace les missions de l'établissement à la communauté scolaire ?
- Discute-t-il des objectifs académiques de l'établissement avec les enseignants durant les réunions ?

3) À quel point le directeur de votre établissement supervise et évalue l'enseignement ?

- Conduit-il des observations informelles dans les classes ?
- Met-il en exergue des points forts dans vos pratiques d'enseignement ?

4) À quel point le directeur de votre établissement coordonne le curriculum :

- Clarifie-t-il les responsabilités de chacun dans la coordination du curriculum (entre les années scolaires) ?
- Se base-t-il sur les résultats du *testing* pour prendre des décisions relatives au curriculum ?

5) À quel point le directeur de votre établissement assure le suivi du progrès des élèves :

- Rencontre-t-il individuellement les enseignants pour discuter du progrès des élèves ?
- Discute-t-il avec l'équipe des résultats académiques des élèves pour identifier les forces et les faiblesses du travail des enseignants ?

6) À quel point le directeur de votre établissement protège le temps d'enseignement :

- Limite-t-il l'intrusion d'activités extra-curriculaires dans le temps d'enseignement ?
- Encourage-t-il les enseignants à utiliser efficacement le temps d'enseignement à l'enseignement et à la pratique de concepts et compétences nouveaux ?

7) À quel point le directeur de votre établissement se rend visible et disponible :

- Prend-il le temps de discuter de manière informelle avec les étudiants ou les enseignants durant les pauses et les récréations ?

- Passe-t-il dans les classes pour discuter des problèmes de l'établissement avec les enseignants et les élèves ?

8) À quel point le directeur de votre établissement fournit des incitations aux enseignants :

- Rend-il visible les performances de qualité des enseignants dans les réunions ou à travers le journal de l'établissement ?
- Complimente-t-il les enseignants en privé pour leurs efforts et leurs performances ?

9) À quel point le directeur de votre établissement promeut le développement professionnel des enseignants :

- Obtient-il la participation de tous les enseignants à des activités importantes de formation *in situ* ?
- S'assure-t-il que les formations suivies par les enseignants cadrent bien avec les objectifs de l'établissement ?

10) À quel point le directeur de votre établissement fournit des incitations à l'apprentissage :

- Reconnaît-il la performance supérieure d'élèves par des récompenses formelles, comme une mention dans la lettre publiée par la direction ?
- Contacte-t-il les parents pour leur faire part de l'amélioration des résultats de leur enfant ou d'un niveau de performance exemplaire ?

Voici des exemples d'items de l'échelle de leadership transformationnel MLQ (Bass & Avolio, 1997). L'échelle comporte 3 sous-échelles. Les réponses s'étalent de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord.

1) Dans le cadre de votre travail, le directeur de votre établissement a un rôle « inspirationnel » :

- Passe-t-il au-dessus de ses intérêts personnels pour le bien de l'équipe ?
- Fait-il preuve de maîtrise, de compétence et de confiance ?
- Inspire-t-il de la fierté de travailler avec lui ?

2) Dans le cadre de votre travail, le directeur de votre établissement a une stimulation intellectuelle :

- Valorise-t-il la remise en question des façons de travailler des enseignants ?
- Envisage-t-il différents points de vue pour résoudre un problème ?
- Vous encourage-t-il à remettre en question des idées qui ne l'avaient jamais été auparavant ?

3) Dans le cadre de votre travail, le directeur de votre établissement a une considération individuelle :

- Vous donne-t-il des conseils utiles pour votre évolution personnelle ?
- Écoute-t-il attentivement vos préoccupations ?
- Vous encourage-t-il à exprimer vos idées et vos opinions ?