

## QUELQUES RECHERCHES SUR "L'EFFICACITÉ DES ÉCOLES"

Le courant de recherche qui a pour but d'étudier et d'évaluer "l'efficacité des écoles" (school effectiveness) est récent ; il y a encore une dizaine d'années peu de chercheurs étaient engagés dans cette voie. Né aux Etats-Unis vers le début des années 70, il a été repris en Grande-Bretagne vers la fin de la même décennie.

Les travaux relatifs à l'efficacité des écoles constituent en fait une réaction et un défi par rapport au pessimisme ambiant qui insistait sur le peu d'influence exercée par les écoles sur les élèves. L'échec des efforts déployés un peu partout dans les pays industrialisés vers les années 60 pour réduire les inégalités, a amené beaucoup de chercheurs à accepter l'opinion de B. Bernstein selon laquelle l'éducation ne peut compenser les injustices de la société. Les nombreuses études menées aux Etats-Unis, notamment les célèbres enquêtes de J.S. Coleman (1966) et de C. Jencks (1972), avaient montré que les caractéristiques individuelles des élèves et de leur milieu familial avaient une forte valeur prédictive, alors que celles de l'école n'en avaient guère, ou si peu. En Grande-Bretagne également, le rapport Plowden (1967) a trouvé peu de corrélations entre les résultats des enfants à la sortie et les caractéristiques des écoles, alors que la plus grande part de la variance est expliquée par l'arrière-plan familial et les attitudes des parents. Selon D. Reynolds (1985), ce sont peut-être les modèles médicaux de l'échec scolaire qui ont contribué à maintenir le point de vue individualiste, et à tenir l'enfant et sa famille responsables de tout ; une série de raisons sociales et institutionnelles auraient également pu faire que l'on ait hésité à s'attaquer aux écoles. Les théories sociologiques et néo-marxistes des années 70 ont, de leur côté, popularisé l'idée de la correspondance entre école et société : tout ce qui se passe à l'intérieur des établissements est déterminé par des facteurs externes à eux, notamment par le système des classes sociales. De plus, la mise en route de la recherche sur l'efficacité des écoles était fort coûteuse au départ, car elle nécessite le contrôle d'un très grand nombre d'éléments.

Ce sont peut-être les études menées dans le cadre de l'Association Internationale pour l'Evaluation qui ont contribué à mettre en évidence des effets importants dus aux divers systèmes scolaires. En Grande-Bretagne, les premières publications de M. Rutter et de D. Reynolds ont été accueillies avec scepticisme, mais entre temps, l'ouvrage du premier auteur et de ses collaborateurs : *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children* est devenu un classique.

## Les cadres théoriques

Selon P. Cuttance (1985), il est possible d'identifier quatre cadres théoriques pour les études sur l'efficacité des écoles :

- 1) le cadre input-output ;
- 2) le cadre organisationnel ;
- 3) le cadre institutionnel ;
- 4) le cadre des écoles exemplaires.

### *1 ◊ Le cadre input-output*

Le cadre input-output caractérise les premières études entreprises, dont celle de J. S. Coleman (1966) : elles cherchaient à décrire l'influence différentielle des écoles à partir des résultats d'élèves pris individuellement. Ces travaux ont utilisé essentiellement des variables économiques ou des caractéristiques de politique générale ; en outre, les influences provenant de l'arrière-plan racial et social ont toujours été contrôlées. Les éléments considérés, notamment l'encadrement maître-élève, la formation, l'expérience et le salaire des maîtres, les dépenses moyennes par élève, la qualité des administrateurs ne semblaient avoir que peu d'effet. La majeure partie de la variance était attribuée à des facteurs liés au milieu familial ; un quart au maximum était dû aux différences entre écoles.

La faiblesse des résultats observés a fini par faire douter des fondements méthodologiques et conceptuels de ce modèle. On a tout d'abord commencé par admettre que la scolarisation n'était peut-être pas une expérience identique et uniforme pour tous, même après la prise en compte des différences dues aux milieux social et culturel. De plus, grâce à l'émergence de nouveaux cadres théoriques, les écoles n'étaient plus considérées comme des unités de production, mais comme des organisations ou des institutions étroitement liées à un système éducationnel et social plus large, ou encore comme des systèmes administratifs et sociaux spécifiques. Ainsi, la notion de ressources disponibles était redéfinie en fonction d'un input différentiel pour chaque élève ; par ailleurs, la mesure de la composition moyenne de l'école au point de vue social et racial (appelé "effet contextuel", ainsi que celle de la capacité des enfants a été incluse dans le modèle. Les problèmes économiques et les caractéristiques de politique générale de l'école laissent la place à la définition de patterns différentiels en termes de processus sociaux et de pratiques éducationnelles. Des variables instructionnelles ou des facteurs socio-psychologiques tels que la motivation des élèves, leurs attitudes et leurs comportements sont désormais pris en compte.

### *2 ◊ Le cadre organisationnel*

Dans cette optique, les écoles sont vues comme un ensemble de niveaux d'organisation dont chacun est imbriqué de manière hiérarchique dans le suivant. Ainsi, les élèves sont réunis dans des groupes de travail qui sont eux-mêmes constitués en classes. ces dernières faisant partie à leur tour de groupes d'âge qui

sont finalement intégrés au niveau de l'école. Les structures organisationnelles exercent des contraintes sur les actions sociales des individus ; elles peuvent différer d'une école à l'autre.

### *3 ◊ Le cadre institutionnel*

L'école est considérée comme le processus institutionnel principal grâce auquel les individus appartenant à des catégories sociales déterminées sont poussés à occuper des positions sociales et institutionnelles fixées plus ou moins à l'avance. Mais, contrairement aux théories de la correspondance du type Bourdieu, l'élève est vu comme un acteur rationnel, disposant d'une certaine possibilité de révision et de redéfinition des rôles ; il n'est pas conditionné exclusivement par son appartenance à une classe sociale.

### *4 ◊ Le cadre de l'école exemplaire*

Il s'agit ici d'études empiriques sur les écoles efficaces ou inefficaces ; elles utilisent généralement le schéma input-output pour identifier les écoles exceptionnelles en tenant toujours compte des variations dues aux milieux social et familial. L'efficacité est mesurée par la différence entre le niveau prévu et celui qui est effectivement obtenu par les élèves à la sortie. La prédiction est calculée à partir d'un modèle de régression en partant de toutes les écoles ; un petit nombre d'entre-elles peut ensuite être étudié de manière plus approfondie au moyen de méthodes ethnographiques - méthodes qui jouissent d'une certaine faveur en Grande-Bretagne.

## **Les écoles efficaces**

Un grand nombre de travaux a été réalisé selon cette dernière optique ; ils posent évidemment d'importants problèmes méthodologiques qui n'ont pas toujours été résolus de manière satisfaisante. Les unités d'analyse sont fort variables ; les mesures de sortie peuvent en effet concerner :

- des individus,
- des groupes particuliers (garçons, filles, minorités ethniques),
- des classes,
- des écoles individuelles,
- plusieurs écoles,
- toutes les écoles d'un certain type,
- toutes les écoles d'une région.

## **Quelques données méthodologiques**

Les effets imputables aux écoles sont évalués en termes de :

- 1) proportions de variance ;
- 2) réduction des inégalités ;
- 3) élévation des normes (standards).

## 1 ◊ *Proportions de variance*

La méthode la plus fréquemment utilisée consiste dans l'évaluation de la variance dans les résultats scolaires qui peut être attribuée soit à l'école soit à d'autres facteurs.

Les estimations sont fondées sur des corrélations entre les différences entre les variables de prédiction (ici les écoles) et les écarts entre individus par rapport à des variables de sortie (ici les performances scolaires). Or, les résultats seront influencés par au moins trois facteurs : le choix et la mesure de la variable de sortie, le choix et la mesure de la variable de prédiction et le degré de variation entre les variables de prédiction.

Pendant longtemps, les chercheurs ont retenu de manière préférentielle la mesure de l'habileté verbale comme variable de sortie. Or, dans les écoles britanniques tout au moins, celle-ci n'est pas considérée comme un objectif principal de l'enseignement. La variance imputable à l'école augmente - dans des proportions modestes, il est vrai - lorsque les élèves sont testés sur des matières plus proprement scolaires. Par ailleurs, beaucoup d'études n'ont pris en compte qu'un nombre restreint de caractéristiques propres aux écoles. Enfin, en créditant tous les enfants d'un score scolaire unique, on suppose que tous ont la même expérience de l'école, ce qui est à l'évidence erroné. Dernière remarque : la proportion de variance a d'autant plus de chances d'être importante si le prédicteur présente de nombreuses possibilités ; or, il faut bien reconnaître que les écoles sont sans doute plus homogènes que les familles.

## 2 ◊ *La réduction des inégalités*

Les conclusions obtenues selon cette perspective sont fondées sur des données identiques à celles qui aboutissent à l'estimation des variances ; les mêmes réserves peuvent donc être formulées. Il est intéressant de signaler que cette méthode a été utilisée par C. Jencks (1972) ; la variance attribuée par lui à l'école est de 2 % à 3 % alors que celle qui serait due à la famille serait de 50 % environ. Il est certain que de nombreux facteurs externes à l'école et non contrôlés par elle interviennent dans ce très difficile problème de la réduction des inégalités.

## 3 ◊ *L'élévation des normes*

La différence essentielle entre cette approche et les deux précédentes est qu'elle prend comme unité d'analyse l'école et non plus l'élève individuel : on compare des établissements scolaires et on se demande si certains ont, de manière consistante, des résultats supérieurs à la moyenne. Il est évidemment nécessaire de vérifier si les bonnes performances ne sont pas dues tout simplement au fait que le recrutement était meilleur au départ.

## Les variables de sortie

Sur quoi portent les mesures censées rendre compte du bon rendement des écoles ? En dehors de l'intérêt porté aux habiletés verbales et aux tests relatifs à des matières plus proprement scolaires, on peut citer d'autres critères utilisés tels que le comportement des élèves en classe, l'absentéisme, les emplois qui ont pu être obtenus.

Certaines écoles ont tendance à être efficaces dans plusieurs domaines à la fois, mais tel n'est pas toujours le cas. Ainsi, M. Rutter et ses collaborateurs (1979) qui avaient examiné 12 écoles secondaires situées dans le centre de Londres, avaient classé un établissement au second rang pour le bon comportement des élèves, au dernier rang pour la fréquentation et à l'avant-dernier pour les résultats aux examens. Il serait important que l'on puisse déterminer et différencier les processus scolaires qui mènent à diverses formes de succès, car il ne s'agit certainement pas toujours des mêmes. Il peut arriver également qu'une école obtienne à la fois de bons résultats pour un certain type d'élèves et de moins bons pour d'autres. Beaucoup d'auteurs insistent par ailleurs sur la nécessité d'utiliser de multiples indicateurs et d'en étudier les interrelations ; on a en effet pu mettre en évidence un climat ou un "ethos" propre à une école déterminée.

## Le contrôle des données à l'entrée

Le contrôle des données de départ pose des problèmes complexes qu'on a tenté de traiter de plusieurs façons. Il est possible de spécifier l'aire de recrutement ou encore d'examiner des écoles avec des populations d'élèves comparables ; dans ce dernier cas, le choix des critères est crucial. Des écoles relativement homogènes du point de vue du QI peuvent différer quant au niveau de la lecture et du calcul des élèves.

Certain auteurs utilisent des méthodes statistiques appropriées pour vérifier les résultats à la sortie après avoir pris en compte les variations à l'entrée. On peut se fonder au départ sur des moyennes ou sur des mesures individuelles. Mais toutes ces méthodes reposent sur trois postulats qui ne sont pas toujours vérifiés :

- les prédicteurs peuvent ne pas fonctionner de la même façon dans toutes les écoles ;
- les corrélations entre variables peuvent varier ;
- il peut y avoir trop peu de concordance entre certains prédicteurs dans les différentes écoles ce qui peut rendre les calculs statistiques plus hasardeux.

De plus, certains chercheurs reconnaissent qu'on ne sait jamais si une variable non mesurée n'est pas responsable du résultat que l'on impute à l'école.

## Stabilité et étendue des différences entre écoles

La vérification de la stabilité des différences permet d'éliminer les résultats exceptionnels dus au hasard ou à la chance ; les conclusions relatives à ce point sont variables.

L'étendue des différences entre écoles peut être considérable. M. Rutter (1979) a pu observer, qu'après avoir tenu compte des données à l'entrée, les élèves de la meilleure école obtenaient en moyenne quatre fois plus de succès aux examens que ceux de la plus mauvaise ; ou autrement dit, les 25 % inférieurs du point de vue de l'habileté verbale de la meilleure école obtenaient des résultats aussi satisfaisants que les 25 % meilleurs de la plus mauvaise. W.B. Brookover et collaborateurs (1979) qui avaient étudié 68 écoles élémentaires de l'Etat du Michigan trouvaient une différence correspondant à 15 points de QI entre la meilleure et la plus mauvaise de celles qui sont fréquentées par des élèves blancs, la différence étant encore plus importante pour les établissements réservés aux élèves noirs. Dans l'ensemble, les différences sont naturellement moins importantes que dans les deux exemples qui viennent d'être cités.

### Les caractéristiques efficaces

Nous avons vu plus haut que les caractéristiques matérielles et physiques - en dehors peut-être du maintien de la propreté - (espace, dépense moyenne par élève, etc.) ont peu d'influence ; mais il semble que les ressources financières aient plus d'impact dans les écoles américaines fréquentées essentiellement par des enfants noirs. De même, ni la dimension de l'école ou de la classe, ni leur composition homogène ou hétérogène ne jouent de façon décisive. Peut-être certaines études suggèrent-elles que des classes hétérogènes au niveau des premières années de l'école secondaire présentent quelque avantage pour les enfants les moins doués sans qu'il y ait diminution notable des performances pour les plus doués.

Un certain nombre de caractéristiques efficaces ont été mises en évidence (des travaux de synthèse ont été élaborés par R. R. Edmonds, 1983 ; T. L. Good, R. S. Weinstein, 1986 ; S. C. Purkey, M. S. Smith, 1983 ; M. Rutter, 1983) ; citons-en quelques-unes :

#### *Caractéristiques efficaces au niveau de l'école :*

- orientation générale et large vers l'instruction et importance attachée par l'école aux performances scolaires ;
- niveau élevé d'aspirations académiques ;
- attente de la part des maîtres d'une maîtrise minimale de la part de tous les élèves ;
- leadership au niveau de l'instruction (instructional leadership) fortement orienté vers la qualité de l'instruction (mais qui n'a pas besoin d'être exercé par le directeur en titre) avec la nécessité de prendre en compte les aspirations de chaque enseignant ;
- contrôles pour vérifier si les maîtres suivent effectivement les pratiques qui

avaient été décidées ;

- stabilité et autonomie du corps enseignant ;
- prise en compte des résultats des élèves pour évaluer les programmes ;
- désir des élèves de participer au processus éducationnel ;
- participation des parents (résultat discuté) ;

*Caractéristiques efficaces au niveau de la classe :*

- utilisation maximale du temps pour le programme ;
- une grande part d'enseignement actif ;
- éveil et maintien de l'attention ;
- nombreuses interactions avec toute la classe plutôt qu'avec des individus ;
- feedbacks clairs et non ambigus pour des performances réalisées et pour celles qui sont attendues ;
- louanges pour les bons résultats ;
- si la discipline doit régner, les interventions disciplinaires doivent être aussi peu nombreuses que possible ; les punitions fréquentes sont inefficaces.

Il convient cependant de noter que les actions des maîtres ne sont pas reliées linéairement aux performances des élèves ; la courbe correspondante a davantage la forme d'un U inversé : il n'en faut ni trop, ni trop peu.

On peut se demander si les effets imputables à une école sont la somme des activités des différents maîtres dans leurs classes ; il semble plutôt qu'il existe des effets au niveau de l'école qui peuvent inciter les maîtres à conduire leurs classes d'une certaine façon. Une même action peut avoir des effets différents d'une école à l'autre : par exemple, l'interruption d'une leçon peut déclencher le chahut dans l'établissement et ne pas menacer la poursuite du travail dans une autre. De manière générale, l'association de plusieurs mesures est plus fortement corrélée à chacune des mesures de sortie que ne le sont une seule mesure et un seul processus scolaire. Cette observation va dans le sens de l'existence d'un climat ou d'un "ethos". c'est-à-dire d'un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements communs. W. B. Brookover (1979) note que des écoles avec des ressources comparables peuvent avoir des climats différents.

Ainsi, il semble bien que, malgré des faiblesses méthodologiques que les chercheurs concernés reconnaissent, l'existence d'effets dus à l'école a pu être mis en évidence, même si la combinaison de la profession des parents et le raisonnement verbal continue à être le meilleur élément de pronostic. Mais les travaux auraient besoin de se diversifier en étudiant davantage d'écoles de types différents, en utilisant plus fréquemment des variables de sortie autres que les tests habituels, en précisant mieux pour qui et pour combien l'enseignement est efficace, en explorant de manière plus approfondie les relations entre les diverses mesures utilisées, en étudiant de façon plus précise comment les processus au niveau de la classe et au niveau de l'école se combinent et comment ils interagissent pour créer un environnement efficace et favorable à l'apprentissage.

*Marie-Madeleine BRAUN-LAMESCH*

## BIBLIOGRAPHIE

BROOKOVER (W.B.) ; BEADY (C.) ; FLOOD (P.) ; SCHWEITZER (J.) ; WISENBAKER (J.).- *School social systems and student achievement : schools can make a difference.*- New York : Praeger, 1979.

CUTTANCE (P.).- *Frameworks for research on the effectiveness of schooling*, in : REYNOLDS (D), éd.- *Studying school effectiveness.*- Londres, Philadelphie : The Falmer Press, 1985, p. 13-28.

EDMONDS (R. R.).- *Search for effective schools : the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children (Final report).*- East Lansing.- Michigan State University, 1983.

GOOD (T. L.) ; WEINSTEIN (R. S.).- "Schools make a difference", *American Psychologist*, 1986, 41, n<sup>o</sup> 10, p. 1090-1097.

PURKEY (S. C.) ; SMITH (M. S.).- "Effective schools : a review", *Elementary School Journal* , 1983, 83, n<sup>o</sup> 4, p. 427-452.

REYNOLDS (D.), éd.- *Studying school effectiveness.*- Londres, Philadelphie : The Falmer Press, 1985, 225 p.

RUTTER (M.).- "School effects on pupil progress : research findings and policy implications", *Child Développement*, 1983, 54, p. 1-29.

RUTTER (M.) ; MAUGHAN (B.) ; MORTIMORE (P.) ; OUSTON (J.) ; SMITH (A.).- *Fifteen thousand hours : secondary schools and their effects on children.*- Cambridge : Mass, Harvard University Press, 1979.



## DÉCLIN ET CHUTE DE LA SCIENCE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

Les experts en Sciences de l'Administration proclament qu'une vue objective du monde social leur permet de mener des investigations indépendantes d'un système de valeurs. Ils déclarent posséder la connaissance suffisante pour contrôler et améliorer les organisations. Mais ces déclarations apparaissent de moins en moins sûres car cette science sur laquelle elles s'appuient repose sur des méthodes et des certitudes qui excluent les réalités de l'administration qui recouvrent des évaluations de l'action humaine. De telles évaluations constituent des réalités subjectives que les uns et les autres lient à leurs contextes sociaux. Ainsi une nouvelle science spécifique ne saurait se satisfaire de séparer les faits de leurs valeurs et de ne traiter que des seuls faits.

Les défenseurs de cette science administrative prétendent avoir découvert une base rationnelle pour la prise de décisions et une technologie (à l'abri des valeurs) afin d'accroître l'efficacité et le rendement des organisations. L'auteur dans une perspective critique, se propose d'examiner d'abord le développement intellectuel et idéologique de ce que Halpin (en 1970) appelle le "Nouveau Mouvement" scientifique dans l'administration de l'éducation. Enfin, il présente des



problèmes posés par les études administratives de l'éducation aujourd'hui et suggère des améliorations dans l'approche et la conduite de ces études menées par les intéressés.

## **L'essor de la Science de l'Administration**

La notion de science reconnue fit son entrée dans l'étude des questions administratives à partir des travaux de Herber Simon qui publia en 1945 *Administrative Behavior* (La conduite administrative) qui offrait une approche entièrement nouvelle pour la compréhension et l'étude de l'administration.

Simon préconisait une méthode de recherche objective du processus décisionnel et de rationalité administrative. La conséquence fut de déplacer l'intérêt des questions de la nature de l'administration vers les méthodes d'investigation dans les réalités de l'administration. La sagesse des anciens praticiens tels Taylor, Upwick, Fayol s'exprimait en principes reposant plus sur l'intuition et le postulat que sur la science (selon Simon). Une connaissance nouvelle et digne de foi ne peut reposer que sur les bases d'une science empirique.

En opposition avec Chester Barnard (1938), autre praticien savant pour qui le coeur de l'administration repose dans la création par le chef de l'effort de coopération et d'engagement au service de l'institution chez les membres de toute organisation, Simon ne cherche pas à fournir de recommandations pour l'action administrative.

La théorie scientifique de l'administration repose sur une seule proposition : "La prise de décision est au centre de l'administration". De là il explore la "logique et la psychologie du choix humain". La faiblesse de sa démarche repose sur le choix qu'il fait de n'explorer que les bases factuelles du choix et de laisser volontairement de côté les valeurs et les sentiments qui commandent aussi l'action humaine. Le contenu éthique des décisions ne pouvait entrer dans sa science "positiviste" de l'administration.

La principale contribution de Simon fut de montrer que l'essence de l'administration repose sur la prise de décision, que les décisions sont prises par des hommes et des femmes et non par des bases dessinées sur un organigramme. Mais son échec réside dans le choix qu'il fit de ne s'attacher qu'aux bases factuelles de la décision et d'écarter systématiquement comme sans rapport avec la question, toutes les autres forces qui la sous-tendent.

Aussi la science de l'administration définie par Simon dut-elle battre en retraite devant les forces et les choix impondérables qui font la réalité de la vie.

## **Simon et le positivisme dans la science de l'administration**

Le terme de science signifie ici investigation positiviste. Comme Phillips (1983), Eisner (1983) et Culbertson (1983) le suggèrent, le positivisme est à la fois une philosophie de l'empirisme et un ensemble de règles pour déterminer ce qui constitue la vérité ; d'où le rejet de toute notion de valeur qui s'attache à cette science. Les états intérieurs, les perceptions, les sentiments sont autant d'épiphénomènes en dehors du champ d'investigation.

Il existe une conception plus large de la science dans laquelle l'homme de science n'est pas seulement un observateur mais un interprète de la réalité. Cette vue prend en compte l'intérêt humain, ses penchants et ses biais inextricablement liés dans ce que nous appelons la vérité scientifique. Cette interprétation se fait jour dans les déclarations des savants tels que Hodgkinson (1978 et 1983), Bates (1983 - 1985), Foster (198 ), Gronn (1983 - 1985) et Lakomski (1984 - 1985).

Pour Simon, l'administration n'était qu'un élément, en fonction d'un système de production, donc à ne considérer que comme variable technique d'un tel système.

## L'échec de la Science de l'Administration

Il apparaît clairement en cette seconde moitié du 20<sup>ème</sup> siècle que c'est une erreur de concevoir l'administration comme une science plutôt qu'un acte moral ou qu'un événement politique. Comme la science positiviste ne peut tirer de valeur d'un fait ni même admettre l'existence de valeurs, la science de l'administration qui ne traite que des faits élimine de son champ toute passion humaine, toute faiblesse ou force, conviction ou espoir, tout altruisme ou courage, tout vice ou toute vertu. Elle ne peut nous montrer qu'un reflet pâle et réduit de la volonté humaine déployée pour atteindre un objectif, mobiliser des ressources, influencer les autres, c'est-à-dire pour faire ce que font les gens qui arrêtent des choix et s'efforcent de concrétiser leurs valeurs. Dans une telle science, seul le quantifiable et ce qui est calculable est réel ; c'est la seule forme de réalité qui trouve son expression finale dans les résultats obtenus par les ordinateurs. L'intention, la valeur, l'engagement humain sont perdus comme le sont la volonté et le choix. La science de l'administration a mis l'accent sur les caractéristiques des administrateurs (1) plutôt que sur leur caractère, éludant ainsi leur dimension morale et de fait privant leurs actes de toute signification. Il s'agit selon une telle science, de viser l'efficacité et le rendement de l'organisation conçue comme une entité indépendante de la volonté, des visées et des valeurs humaines.

### Les omissions de Simon : le droit, la responsabilité, la réflexion

L'homme administratif de Simon apparaissait comme dé-valué, deshumanisé et technologique. Cette vue d'une science neutraliste correspond à celle que les administrateurs veulent se donner : ils se considèrent comme les instruments d'une réalité objective et anonyme. Elle a permis d'établir la croyance dans le fait qu'une décision rationnelle mais non liée à un système de valeurs, est possible, souhaitable et scientifiquement vérifiable. De plus, elle aide les administrateurs dans le cas de décisions difficiles, puisqu'elle retire la responsabilité et le choix personnels et déclare considérer la réalité sans passion. Ainsi, une attitude faite d'obéissance ou de complaisance à un tel principe tronqué de rationalité peut conduire à l'abdication de la responsabilité : Hodgkinson (1978).

Dans les affaires politiques ou administratives, la reconnaissance des valeurs clairement choisies peut être dangereuse. Mais cela permet aux chefs comme aux

suiveurs de réfléchir sur ces valeurs. Nos décisions représentent plus qu'elles-mêmes ; elles sont sous-tendues par une valeur et peut-être un engagement. L'acte du choix est individuel, et s'il est libre et conscient il apparaît normal. (Hodgkinson - 1978).

## **Introduction de la science dans l'administration de l'Éducation**

L'esprit du positivisme s'étendit dans l'administration de l'Éducation dans les années 50 sous la forme appelée par Halpin : "Le Mouvement Nouveau" ("The New Movement"). En parallèle au mouvement d'Halpin se créa une "théorie moderne des organisations". Une telle théorie permettrait de contrôler les organisations et d'être placée dans les mains des administrateurs, de les entraîner à s'en servir. S'inspirant d'une logique similaire, Haller et Knapp ont invité récemment les chercheurs à ne pas se focaliser sur les administrateurs, mais plutôt d'étudier les relations au sein des organisations.

## **Conséquences de la science nouvelle des organisations**

Du "Mouvement nouveau" on peut tirer quatre conséquences :

### *1 ◊ Reconnaissance croissante de l'administration comme une science*

La croyance dans la rationalité de la prise des décisions est primordiale. Cette notion se rattache au concept de systèmes, qui fait des organisations des réalités existant en équilibre naturel avec un environnement. L'étude scientifique d'une organisation consiste à explorer une réalité objectivement à l'aide du langage universel des mathématiques et de la logique. L'importance de l'organisation l'emporte sur celle des personnes qui la composent.

### *2 ◊ Dévaluation des études administratives*

En éliminant les valeurs, la conduite des organisations se réduit à des techniques. Ce n'est pas le contenu des décisions qui importe mais la manière de les prendre. Comme Bates le fait remarquer, cette approche produit une séparation entre les problèmes administratifs et les problèmes d'éducation.

### *3 ◊ Valeurs cachées de la science de l'administration*

Malgré son principe proclamé d'objectivité, la science de l'administration entretient le statu quo. Elle considère les choses comme elles sont et se demande pourquoi elles sont ainsi sans poser la question de savoir comment elles devraient être. La science qui accepte cette neutralité revient à jouer un rôle social de validateur.

Les experts en théorie des organisations qui prétendent que leurs recommandations reposent sur une science objective donnent lieu à la critique car leurs valeurs et non pas leur science, constituent la base de leur savoir.

Les faits seuls ne décident rien, c'est nous qui décidons à propos des faits. Selon Hodgkinson (1983-85-86), chacun des choix de l'homme se compose de trois éléments :

- un cognitif et rationnel (évaluation de la relation entre la fin et les moyens) ;
- un autre affectif ;
- un troisième, idéologique ou de valeur, les deux derniers éléments encadrant le premier.

#### 4 ◊ Programmes de formation validés par la Science

Selon Gronn (1985), la situation des administrateurs repose sur d'autres critères que des divisions à partir des seuls faits rationnels. Les administrateurs sont surtout porteurs de valeurs au sein des organisations (arbitres et représentants de ces valeurs). Callahan (1964) a identifié 4 stades dans le développement historique des programmes administratifs pour les chefs d'établissement des écoles américaines. A chacun des stades correspond un idéal caractéristique :

- le chef d'établissement comme chef éducatif et culturel (1965-1910) ;
- le chef d'établissement comme patron exécutif de l'école (1910-1930) ;
- le chef d'établissement comme un homme d'Etat dans un système scolaire démocratique (1930-1954) ;
- le chef d'établissement comme un homme des sciences sociales appliquées (1954 à nos jours).

Khleif ajoute que le programme scientifique de formation met l'accent sur les trois derniers types de chefs d'établissement et ne fait pas du premier.

### Autres pistes

Quelle alternative à une définition scientifique du champ de recherche ?

- 1) Les organisations ne sont pas des choses. Ce sont des réalités sociales inventées par l'homme. Elle n'ont de réalité qu'a travers l'action de l'homme. Le concept d'organisation devrait être compris comme un ordre moral que chacun de nous abrite. Un ordre arbitraire, artificiel souvent soutenu par un pouvoir énorme, et même par la violence.
- 2) Les organisations sont faites de liberté et d'obligation. Elles peuvent, à l'instar des réalités sociales inventées, être manipulées. La création et l'entretien de cette illusion est à la base de ce que l'on nomme "leadership".
- 3) La formation d'une science nouvelle de l'administration dépendra de notre capacité à prendre en compte les notions de volonté, d'intention, d'expérience,

de valeur au sein des organisations et de l'administration.

• 4) Le conflit est endémique au sein des organisations. Il naît de la nature opposée de valeurs chez les individus ou les groupes, ou du choix qu'ils doivent effectuer entre des valeurs incompatibles. Les administrateurs représentent des valeurs ; ils les imposent aussi.

• 5) Un phénomène essentiel de valeur au sein des organisations est l'engagement. La question essentielle que pose Barnard (en 1938) est : "Comment les administrateurs pensent-ils être moraux ?" (alors que la question posée par Simon était : "comment peuvent-ils être rationnels ?". Ce dernier voulait faire de l'administrateur un technicien, Barnard un leader moral.

• 6) Si la science ne peut répondre aux questions de savoir ce qui constitue des actions justes dans un contexte social, il est temps de présenter une conception qui voit l'administration comme un ensemble de réponses essentielles et éthiques.

### **Programme pour l'avenir**

Il convient de partir sur de nouvelles bases de réflexion. L'Administration traite du pouvoir et des gens qui l'exercent. L'étude doit porter sur l'examen des personnes qui s'efforcent d'atteindre leurs buts.

Une formation plus profitable peut être offerte en donnant aux administrateurs des aperçus plus profonds sur la nature de leur art - sur ses dilemmes et ses possibilités - à partir de l'étude de sa réalité et d'une réflexion sur elle. La responsabilité, le jugement juste et la réflexion sont parties intégrantes de l'action administrative.

La question ne se limite pas à une controverse entre la science et quelque chose d'autre (les humanités, la philosophie) ou la science et rien du tout.

La question est plutôt : quelle sorte de science ? Toulmin (1938) en notant l'évolution de la science moderne parle du savant qui évolue de l'observateur de la réalité participant à sa construction. La nouvelle science de l'administration intégrera les valeurs. Il faut rapprocher administrateurs et chercheurs. Les premiers connaissent l'administration, les seconds porteraient un regard neuf sur la compréhension de la logique et de la psychologie du choix humain. Cette science nouvelle ne pourrait en aucun cas contrôler les décisions ni les organisations.

### **Pistes de recherches**

1) Comment la réalité sociale de l'organisation est-elle établie et maintenue ? Quel est le rôle des administrateurs dans ce processus.

2) Rôle du langage dans la construction de la réalité administrative. Langage et pouvoir.

3) Le caractère des administrateurs et leur importance.

4) La loi repose sur l'arbitrage d'un conflit de valeurs.

5) Qu'est-ce qui constitue un bon règlement d'une affaire administrative ?

6) Bonnes et mauvaises actions en matière administrative placées dans le contexte des politiques éducatives.

7) Comprendre la carrière administrative.

- Qui dirige les écoles ?

- Quelles motivations pour les chefs d'établissement ?

- Les femmes enseignent, les hommes administrent : limites de ce dit-on ?

8) Vie des organisations.

- L'exercice du pouvoir.

- La prise de décision.

Ces questions, même partiellement traitées, constitueraient les bases d'une science de l'administration plus valable et plus crédible.

Guy DELAIRE

(1) Le mot administrateur doit être pris dans le sens de chef ou de responsable.



Note de lecture d'après : GREENFIELD (Thomas B.), Département de l'Administration de l'Éducation, OISE (Institut de l'Ontario des Études en Éducation, *Interchange*, n<sup>o</sup> 2, 1986, pp. 57-80.



## LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Après une période d'hésitation au cours de laquelle l'idée de recyclage pour les éducateurs était considérée comme un gadget que quelques districts scolaires aisés pouvaient s'offrir, l'attention s'est progressivement focalisée sur les besoins de formation continue des enseignants.

Depuis peu, l'intérêt s'est porté sur les besoins d'un autre groupe d'éducateurs qui ont un impact direct sur la qualité de la vie de l'école : les administrateurs.

L'idée qu'ils jouent un rôle capital dans l'efficacité de l'école s'est peu à peu imposée à l'évidence. Ce numéro est entièrement consacré aux questions de formation initiale et continue des chefs d'établissement. Les limites de l'article ne nous permettant pas de tout développer, nous avons choisi arbitrairement de présenter un article (représentatif, à nos yeux, de l'ensemble) et une synthèse des principaux points abordés. Une bibliographie accompagne chaque article.

## Le travail des chefs d'établissement

### Aide et formation pour en faire des leaders plus efficaces

Cet article vise deux questions :

- 1 - Quelles sont les expériences qui mettent en forme les normes, valeurs et capacité des chefs d'établissement ?
- 2 - Comment ces expériences peuvent-elles être adaptées pour servir la formation continue ?

Trois sujets sont développés :

#### 1 ◊ *Socialisation et préparation des chefs d'établissement*

La plupart du temps, les chefs d'établissement prennent leurs fonctions sans préparation autre que des consignes données à exécuter au niveau de l'école (un enseignement formel et général lorsqu'il est assuré se révèle de peu de secours). A part quelques initiatives locales, l'apprentissage (responsabilités progressives ou partagées) est inexistant si le cours théorique initial et l'entrée progressive en fonction se révèlent, le premier inefficace et la seconde peu pratiquée ; il reste une troisième forme de préparation au métier : "l'apprentissage sur le tas".

D'où l'intérêt d'une observation attentive et d'une socialisation des chefs d'établissement débutants. Dans cette socialisation (qu'il faut comprendre comme une entraide sociale), London perçoit trois étapes :

- la première année de la prise en fonction au cours de laquelle les chefs d'établissement découvrent ce que leurs supérieurs attendent d'eux (ils peuvent éprouver la crainte de ne pas pouvoir satisfaire ces attentes) et développent des relations personnelles au sein de l'organisation sur lesquelles ils s'appuieront par la suite.

- la deuxième étape englobe les 2, 3 et 4ème années de fonction. Au cours de cette étape, les nouveaux administrateurs ont besoin d'acquérir un sens de la réussite et la reconnaissance de l'importance de leur contribution à l'organisation (ou au système). Ils doivent acquérir les connaissances et la confiance en soi nécessaires pour être efficaces.

- la 3ème étape : à partir de la 5ème année et au-delà, les administrateurs ont besoin de renforcer l'efficacité de l'organisation et des contacts collégiaux avec d'autres administrateurs.

A aucun stade de ce processus, les chefs d'établissement ne devraient être laissés à eux-mêmes, isolés dans leur école. Des relations étroites avec la hiérarchie immédiate et supérieure doivent être tissées, maintenues et adaptées aux situations évolutives. C'est la clef de la réussite en matière d'efficacité administrative.

#### 2 ◊ *Le travail du chef d'établissement et l'apprentissage par l'expérience*

Les conditions du travail - étude de Peterson, 1982 - font apparaître les limites de l'apprentissage théorique et les défis de l'apprentissage sur le tas par

les chefs d'établissement. Comme celui des autres "managers" (Mintzberg - 1973), le travail du chef d'établissement se décompose en un très *grand nombre de tâches très courtes* (souvent moins de 5 minutes par activité). En plus de la brièveté, le travail *varie* grandement dans son contenu, son but, sa complexité, et dans ses composantes affectives. Le travail est également très *fragmenté* à cause des constantes interruptions dues aux crises pressantes et aux problèmes *imprévus*. La majeure partie de ce travail s'exerce en interaction verbale lors d'entretiens en tête à tête.

La brièveté, la variété, la fragmentation et l'inattendu des exigences rendent difficile l'apprentissage sur le tas. Kolb, en 1984, recense 4 étapes dans le processus d'apprentissage expérimental :

- le fait concret tel qu'il se produit
- la réflexion analytique (recherche des variables qui causent le problème)
- l'analyse abstraite (recherche des structures qui caractérisent la situation)
- l'expérimentation active (mise en pratique des solutions élaborées).

Or, à chacune de ces étapes, le chef d'établissement ne dispose pas du temps et du recul nécessaires pour mener à bien l'analyse des situations.

### *3 ◊ L'efficacité et la formation du chef d'établissement*

La formation devrait s'attacher à développer les capacités de leadership du chef d'établissement qui assure la promotion d'une école. Manasse (1984) a identifié plusieurs caractéristiques qui concourent à l'efficacité du chef d'établissement :

- la vision claire de l'école qu'il dirige
- la capacité à identifier des priorités
- la capacité à faire fonctionner les énergies disponibles
- la propension à l'initiative.

Les chefs d'établissement efficaces savent faire partager leurs attentes à leurs élèves et à leurs équipes (enseignante et administrative). Il exigent et soutiennent la qualité. Ce sont des leaders qui engendrent le sens des valeurs partagées, de la collégialité, et d'une mission. Ils s'attachent à promouvoir et soutenir des traditions et des rites qui engendrent une culture commune et un sentiment de confiance dans l'école.

Le développement des initiatives chez les chefs d'établissement pourrait se faire à deux niveaux : le district pourrait encourager les initiatives individuelles ; des ateliers regroupant plusieurs chefs d'établissement permettraient une mise en commun des ressources et une amélioration des possibilités individuelles.

On peut facilement promouvoir l'idée de leadership en sensibilisant les chefs d'établissement à l'aspect culturel de leur organisation en donnant des moyens et du temps pour que des experts (leaders chevronnés) puissent former les néophytes.



## Amélioration de la formation continue

L'aide à apporter aux chefs d'établissement doit s'attacher à développer les notions d'objectif, d'engagement, de partage du sens des missions et des valeurs de l'éducation. L'accent sur les apprentissages est particulièrement important lors des deux premières années. A l'instar de ce qui se passe dans beaucoup de professions, on ne saurait négliger les conseils donnés aux néophytes par un chef d'établissement expérimenté. Il conviendrait de cumuler les connaissances générales et les connaissances spécifiques ; ces dernières permettant de traiter les situations complexes et les crises.

Un stage dans le type d'établissement choisi par le futur chef d'établissement paraît donc indispensable, aux côtés du chef d'établissement en exercice pour partager sa vie et ses problèmes. Il convient donc d'améliorer par des programmes de formation appropriés la capacité à apprendre à partir de l'expérience (problématique de la formation sur le tas) afin de la maîtriser et de pouvoir en tirer profit.

Des autres articles, il ressort les constatations suivantes :

- à la tête de chaque école performante il y a un chef d'établissement performant ;
- toute amélioration des performances du chef d'établissement en matière de "management" se révèle être un investissement positif pour l'institution scolaire.

D'où l'intérêt manifesté par les responsables fédéraux aux Etats-Unis ou nationaux dans d'autres pays comme l'Australie, pour toutes les propositions de formation initiale et continue.

Il semble d'ailleurs que la formation continue l'emporte en intérêt et efficacité sur la formation initiale.

Les difficultés rencontrées en matière de formation de chef d'établissement tiennent aux personnes et à l'institution. En tant que chefs d'établissement, ils sont plus habitués à donner des conseils et des directives qu'à apprendre eux-mêmes. Ils manifestent une relative répugnance à être l'objet d'une politique de formation et sont victimes d'une idée reçue : "les chefs d'établissement sont supposés détenir le savoir". Apprendre serait la révélation d'une incompétence.

Quant à l'obstacle créé par l'institution, il est double : le temps consacré à la formation est souvent difficile à dégager, et la hiérarchie supérieure donne plus facilement des ordres à exécuter que des conseils de perfectionnement.

En ce qui concerne le développement de la formation, la revue offre une diversité intéressante de solutions. A titre d'exemple, notons les suivantes :

1 ◊ la mise en place d'un fichier de cas d'espèces pris dans la pratique quotidienne et pour lesquels des solutions éprouvées ont déjà donné des satisfactions.

2 ◊ le développement de la communication entre collègues pour aboutir à une résolution en commun des problèmes posés.

3 ◊ l'intérêt marqué pour les 2 premières années d'entrée en fonction du chef d'établissement (clarification du rôle, capacités relationnelles, capacités à gérer les conflits, résistance au stress et au manque de confiance).

4 ◊ l'assistance technique qui peut être donnée lors de séminaires, d'ateliers, pendant des périodes relativement courtes.

5 ◊ les chefs d'établissements débutants devraient bénéficier de l'aide apportée par des collègues chevronnés et disponibles.

6 ◊ maintien d'une formation sur le tas inévitable, nécessaire parce que complémentaire de toute connaissance théorique.

7 ◊ à l'expérience, il ressort que la proposition administrative et le recyclage universitaire s'avèrent généralement insuffisants en réponse aux besoins professionnels des chefs d'établissement. Pour que les centres de formation, les instituts ou toute institution similaire, soient performants, il faut que la participation des candidats soit active. D'où des mesures initiatrices pour encourager cette participation (aux Etats-Unis, le temps c'est de l'argent). Il convient de savoir dégager des plages de temps adéquates à la formation, par exemple : fin de journée, fin de semaine, fin de trimestre, temps des vacances. Soutien financier d'associations au bénéfice de la formation de chefs d'établissement.

8 ◊ Notons que beaucoup de chefs d'établissement participent aux actions de formation continue parce qu'elles leur fournissent l'opportunité de rencontrer d'autres collègues qui ont en commun les mêmes préoccupations et sont ainsi à même de les comprendre, de valoriser leur réussite ou de sympathiser avec leurs difficultés.

9 ◊ En matière d'activité technique, il s'avère que la plupart des chefs d'établissement connaissent peu de choses sur le management (programmation des personnes et du matériel pour une utilisation rationnelle et efficace du temps ; coordination de l'information, attribution de moyens limités en fonction des besoins prioritaires, motivations des élèves et des enseignants afin qu'ils s'impliquent davantage dans leur travail, entraînent à la prise de décision).

10 ◊ L'Institut pour le Développement des Activités d'Education a mis au point un programme de développement professionnel et personnel étalé sur 2 ans, reposant sur l'existence d'un groupe collégial de pairs assurant l'assistance et fournissant les personnes-ressources. Ses 4 objectifs sont :

- 1) le développement professionnel de chaque chef d'établissement ;
- 2) un programme d'amélioration dans l'école où le chef d'établissement exerce ;
- 3) la création d'un "groupe-support" qui encourage et soutient les chefs d'établissement dans leurs efforts de rénovation ;
- 4) l'acceptation de la responsabilité des efforts d'amélioration par les participants.

Les sessions d'initiation du "groupe-support" durent deux demi-journées, elles sont suivies d'une réunion mensuelle de 5 à 6 heures. L'intérêt du travail collectif réside dans l'examen d'un problème présenté par l'un des participants qui gardera la maîtrise de la solution finale après avoir recueilli les réflexions, suggestions des autres membres du groupe. Le programme de formation met l'accent sur les procédures d'amélioration en matière d'organisation, de communication, de coordination et d'évaluation.

En conclusion, nous retiendrons le modèle proposé par la formation administrative en Australie. La formation est entre les mains d'une institution placée en dehors du système éducatif, elle se compose d'une petite équipe professionnelle qui fait appel à des consultants de qualité, choisis dans les universités, l'industrie, le commerce ou les grandes écoles. La formation est donnée en internat, durant 4 semaines ; elle ne constitue qu'un point de départ que chaque participant complète en fonction de sa situation personnelle et par des formations complémentaires. Un premier stage de formation initiale est suivi à partir du programme de 4 semaines en internat, le stade suivant concerne une mise en pratique sur une durée de 2 ou 3 ans. Le résultat de cette étude fournissant l'objet d'un nouveau stage. Un dernier stage demande aux participants de mettre au point un projet d'innovation dans leurs écoles. La méthodologie repose sur les principes de l'éducation pour adultes et utilise toutes les ressources de l'audio-visuel.

Guy DELAIRE



Note de lecture d'après : "Developping Administrative Leadership", *Theory into practice*, 1986, summer.