

Chapitre 3

L'encadrement comme pratique d'amélioration de l'école

par

Richard F. Elmore

Le présent chapitre examine la relation entre responsabilisation et direction des établissements scolaires. La thèse est la suivante : les systèmes de responsabilisation sont efficaces dans la mesure où ils font appel aux connaissances, aux compétences et à la volonté du personnel travaillant dans les écoles. Le succès de la politique de responsabilisation dépend de la mise en place de ce que l'auteur appelle des pratiques d'amélioration, c'est-à-dire des stratégies bien précises pour développer et diffuser les connaissances et les compétences dans les écoles. La politique de responsabilisation a tendance à se traduire par un sous-investissement dans les connaissances et les compétences, et par un surinvestissement dans les tests et les mesures de contrôle. Il faut, pour corriger ce déséquilibre, modifier la relation entre la théorie et la pratique, notamment en ce qui concerne la définition et la mise en œuvre de l'encadrement. L'auteur présente un modèle de pratique de la direction des écoles qui est en accord avec la théorie de la responsabilisation qu'il propose. Il passe en revue la manière dont les politiques pourraient être utilisées pour renforcer les capacités d'encadrement au service de l'amélioration des écoles. La politique de responsabilisation ne permettra pas aux écoles d'accroître leurs performances si elle ne s'accompagne pas d'un investissement substantiel dans le capital humain ayant pour but de favoriser l'amélioration des écoles.

C'est un jour comme les autres à l'école primaire de Hamilton, située dans une zone urbaine au nord-est des États-Unis. Les élèves et les enseignants travaillent dans une ambiance agréable de discipline. Les couloirs, où les élèves rangent leurs affaires, sont propres et ordonnés. Les classes sont studieuses. Les élèves se déplacent dans les couloirs silencieusement (le plus souvent). La devise de l'école – « Learning for All » (L'éducation pour tous) – est affichée de façon bien visible dans le couloir principal. Le directeur visite les différentes classes et est salué par les élèves et par les enseignants. Selon la loi américaine « No Child Left Behind » (pas d'enfant laissé pour compte), l'école de Hamilton est considérée comme un établissement en difficulté. Ses résultats au test de calcul réalisé au niveau de l'état se situent bien en dessous des objectifs de « progrès annuels suffisants » ; en lecture et en écriture, les notes n'ont cessé de fluctuer au-dessus et en dessous du niveau requis au cours des quatre dernières années. Cette école, située dans un quartier à forte proportion d'immigrants, accueille des enfants provenant de milieux très défavorisés. On y répertorie quatre langues maternelles : le créole haïtien, l'espagnol, le chinois et l'anglais. Près d'un tiers des élèves suivent, ou ont suivi au cours des deux dernières années, un cours d'immersion en anglais.

À l'heure actuelle, la principale préoccupation de l'école de Hamilton est de mettre en place un nouveau programme d'apprentissage du calcul. Le système scolaire dont elle dépend a adopté il y a deux ans un programme de haut niveau, extrêmement difficile, qui allait de pair avec un programme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, lui aussi de haut niveau. Les instituteurs de Hamilton ont du mal à appliquer ce programme, qui requiert un mode d'enseignement très différent de celui auquel ils sont habitués. Le cours commence en général par un bref exposé du problème, après quoi les élèves sont invités à travailler individuellement et en groupes pour proposer des solutions. Pendant ce temps, l'enseignant est supposé guider les élèves, mais sans leur donner directement des instructions. À la suite de ce travail individuel et de groupe, certains élèves sont désignés pour présenter leurs résultats, tandis que les autres donnent leur avis.

Le chef d'établissement s'est rendu compte que dans la plupart des classes, les enseignants sont incapables d'utiliser une autre pratique pédagogique que celle qui consiste à donner des instructions. Ils se concentrent sur des procédures et des faits précis, au détriment des concepts mathématiques ; ils ont souvent du mal à comprendre les concepts qu'ils sont censés enseigner ; enfin, ils ne croient pas que leurs élèves soient à la hauteur du programme. « Il existe un décalage entre le niveau de capacité de nos élèves et le niveau du programme », fait remarquer un enseignant. Pourtant, dans une classe voisine, le programme est actuellement appliqué avec beaucoup de talent sur des élèves semblables à ceux des autres classes. L'enseignant est devenu un modèle local, à tel point que le personnel chargé du programme au niveau de la circonscription invite régulièrement des visiteurs à assister à son cours. Or, à l'école de Hamilton, un grand nombre de ses collègues ne sont pas venus lui rendre visite.

Le directeur de l'école de Hamilton est désespéré. « J'ai fait tout ce que je sais faire pour pousser les enseignants à travailler dans cette voie, et nous n'arrivons tout simplement pas à dépasser le stade de l'enthousiasme initial que ressentent les enseignants lorsque nous commençons à travailler avec un contenu plus exigeant. Je pense que nous sommes tous assez démoralisés. Le système des tests est sans appel, que vous sachiez ou non ce que vous faites. Si l'on manque encore une fois les objectifs de progrès annuels suffisants, nous ferons l'objet d'une mesure de redressement, et les sanctions seront encore plus dures. Je ne vois pas en quoi cela va nous aider. Notre école est toujours la même, avec les mêmes enseignants et les mêmes élèves. En quoi cela nous aide d'être sanctionnés encore plus sévèrement ? »

L'histoire de l'école de Hamilton se répète sous des versions différentes dans un grand nombre d'établissements et de systèmes scolaires aux États-Unis. Les chefs d'établissement acceptent le fait d'être tenus pour responsables des performances, mais ils contestent parfois le traitement qui leur est infligé par ce système de responsabilisation. Les enseignants travaillent plus ou moins à la limite de leurs connaissances et de leurs compétences pédagogiques. Les gestionnaires des systèmes scolaires adoptent des changements qui vont, selon eux, leur permettre d'accroître les performances. Or ils prennent souvent de gros risques – comme dans le cas de la circonscription de Hamilton – en adoptant des programmes d'études de très haut niveau qui obligent les enseignants et les élèves à travailler de façon complètement différente. Dans de nombreux cas – probablement la plupart –, ils finissent par ne plus pouvoir avancer et n'ont pas d'idée claire de ce qu'il faudrait faire.

Ce chapitre traite du rôle de l'encadrement dans l'amélioration des établissements scolaires du type de celui qui vient d'être décrit. La ville de Hamilton comprend une dizaine d'écoles dans lesquelles je me suis rendu au cours des quatre ou cinq dernières années. Ces écoles s'efforcent de faire ce que l'on attend d'elles, en respectant un système de responsabilisation dont elles ne comprennent pas toutes les subtilités. Les enseignants sont soucieux de faire du bon travail et ils sont attachés à leurs élèves. Ils sont, pour une grande part, parfaitement conscients de ne pas fournir un travail à la hauteur de ce qu'exige le système de responsabilisation, mais ils ne voient pas bien ce qu'ils pourraient changer. On leur impose souvent de passer à un programme d'étude plus difficile, comme cela fut le cas avec les nouveaux programmes d'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul dans la circonscription de Hamilton. Ils ont l'impression d'être mis à l'épreuve par ces changements, mais souvent – pour ne pas dire généralement –, ils ne se sentent pas soutenus dans leurs efforts pour apprendre une nouvelle façon d'enseigner. Ils ne sont, pour la plupart, pas convaincus par l'enseignant de la classe d'à côté qui semble obtenir de meilleurs résultats. Ils vivent dans leur propre monde avec leurs propres élèves. Les chefs d'établissement bien intentionnés essaient de changer les choses, mais ils n'ont souvent eux-mêmes qu'une petite idée de la façon d'y parvenir.

Ce chapitre examine la relation entre responsabilisation et encadrement. La thèse est la suivante : les systèmes de responsabilisation sont efficaces dans la mesure où ils font appel aux connaissances, aux compétences et à la volonté du personnel travaillant dans les écoles. En fait, le succès de la politique de responsabilisation dépend de la mise en place de ce que j'appellerai des pratiques d'amélioration, c'est-à-dire des stratégies bien précises pour développer et diffuser les connaissances et les compétences dans les classes et dans les écoles. La politique de responsabilisation a tendance à se traduire par un sous-investissement dans les connaissances et les compétences, et par un surinvestissement dans les tests et les mesures de contrôle. Il faut, pour corriger ce déséquilibre, modifier la relation entre la théorie et la pratique, notamment en ce qui concerne la définition et la mise en œuvre de l'encadrement. Le présent chapitre décrit une théorie de la responsabilisation différente de celle qui prévaut dans le domaine politique. Il présente un modèle de pratique de la direction des écoles qui est en accord avec cette nouvelle théorie. Il propose l'ébauche d'un modèle applicable dans la pratique, en vertu duquel l'amélioration des établissements scolaires fonctionne comme un processus de développement, et où les politiques peuvent être utilisées pour renforcer les capacités d'encadrement au service de l'amélioration des écoles. La politique de responsabilisation ne permettra pas aux écoles d'accroître leurs performances si elle ne s'accompagne pas d'un investissement substantiel dans le capital humain, dont le but est de favoriser le

développement de la pratique d'amélioration des écoles au sein d'une population variée de chefs d'établissement.

La politique de responsabilisation ne permettra pas aux écoles d'accroître leurs performances si elle ne s'accompagne pas d'un investissement substantiel dans le capital humain, dont le but est de favoriser le développement de la pratique d'amélioration des écoles au sein d'une population variée de chefs d'établissement.

3.1 Qui dit politique de responsabilisation, dit pratique d'amélioration

La notion de responsabilité à l'égard des résultats est ancrée depuis longtemps dans la politique de l'éducation de presque tous les pays démocratiques industrialisés. Les origines sociales, économiques et politiques de cette pratique méritent en soi une analyse approfondie (Manna, 2006 ; Debray, 2006). Nous nous contenterons ici de dire que ces origines sont lointaines et que l'orientation générale de la politique de responsabilisation est relativement immuable.

Selon les termes de cette politique, « les établissements scolaires sont tenus pour responsables de leurs résultats ». Les écoles, et le personnel qui y travaille, sont censés comprendre ce que les responsables politiques (voire la société en général) attendent d'eux et de la mise en œuvre par leurs soins d'un ensemble de normes de résultats, d'évaluations, de systèmes de classement, de contrôles et de sanctions. Ils sont supposés, pour répondre à ces attentes, changer progressivement leur façon de faire, à la fois au niveau individuel et collectif. Vue ainsi, la politique engendre la performance. Le point intéressant dans cette formulation de la responsabilisation est que, si elle domine le discours politique, elle est rarement corroborée dans l'histoire de l'aide sociale ou dans la pratique scolaire.

Le premier problème réside dans le lien qui est établi entre l'effet (les résultats) et la cause (la politique de responsabilisation). On peut, évidemment, mesurer les « effets » globaux qu'a la politique de responsabilisation sur les performances des écoles – ce que font d'ailleurs les chercheurs lorsqu'ils peuvent se procurer des informations (preuve de la véracité de la « loi de l'instrument » d'Abraham Kaplan : « Il suffit de donner un marteau à un enfant pour que soudain tout autour de lui ait besoin d'être martelé »). Ces études sont utiles pour provoquer le débat et pour attirer les éloges ou les critiques politiques – des éléments de base du fonctionnement institutionnel des démocraties. En revanche, elles ne disent quasiment rien sur les relations réelles de cause à effet qui déterminent l'efficacité ou les performances des établissements scolaires.

Nous savons explicitement depuis une trentaine d'années au moins – et sûrement implicitement depuis beaucoup plus longtemps – que ce n'est pas la politique, ni le programme, qui produit directement des effets. Nous nous sommes aperçus que si les politiques produisent de quelconques effets, c'est en modifiant la répartition des effets autour de la moyenne arithmétique, généralement de façon minime. Par conséquent, l'effet principal de n'importe quelle politique est pratiquement insignifiant sur le plan scientifique. La répartition des effets est en revanche beaucoup plus significative, or c'est une idée qui est difficile à exprimer en termes politiques. On continue ainsi de parler des effets principaux des « vouchers » (chèques éducation) et des « charter schools » (établissements à financement public et à gestion privée), alors qu'ils sont généralement minimes et variables d'une étude à l'autre, et que la plupart des informations disponibles sur l'efficacité de ces mesures concerne la répartition des effets et non l'effet principal.

Nous savons également que l'effet principal d'une mesure est en général assez faible par rapport aux interférences du monde extérieur. Il est désormais quasiment établi que la variabilité des effets d'une intervention donnée entre différents sites est supérieure à la variabilité de l'intervention elle-même et à celle des conditions de contrôle. En d'autres termes, cela signifie que dans n'importe quelle intervention sociale de grande ampleur, le contexte a plus d'influence que le traitement. Selon la terminologie employée dans l'ancien procédé d'analyse de variance, les effets d'interaction sont plus puissants que les effets principaux. Par conséquent, les effets qu'il importe le plus de connaître pour analyser une politique, et ceux qui sont le moins étudiés, sont les effets d'interaction (Elmore, 2004 ; Coburn, 2003 ; Datnow *et al.*, 2000).

Malgré la fiabilité de ces études et le caractère répétitif de leurs résultats, le discours politique continue de se focaliser sur les effets principaux, comme si le monde était régi simplement par des politiques clairement définies, et comme si tous les événements importants qui se passent dans le monde étaient directement attribuables à une décision politique prise par un individu dont le destin électoral repose sur le succès de cette mesure. Cette erreur de jugement ne provient pas de l'analyse du monde dans lequel ces politiques sont appliquées, mais du système d'incitation qui pousse les responsables politiques à agir. Les effets d'interaction ne procurent aucun avantage politique.

S'agissant de la question de la responsabilisation et de la direction des écoles, le fait de centrer l'attention sur les « effets principaux » de la politique a entraîné un certain nombre d'erreurs de jugement qui ont coûté très cher. L'une d'elles – et non la moindre – est que si les écoles et les systèmes scolaires « mettent en œuvre » la politique de responsabilisation, les résultats scolaires augmenteront. Dans ce système, le gouvernement fédéral renvoie la responsabilité aux états, les gouverneurs et les parlementaires des états à leurs administrations, les administrations des états aux systèmes scolaires, les systèmes scolaires aux écoles, et les chefs d'établissement aux élèves et aux enseignants. Nous savons, bien sûr, depuis très longtemps que la mise en œuvre d'une politique en vertu des critères de « loyauté » et d'« obéissance » n'est pas efficace et ne l'a jamais été. Une politique est « efficace » non pas lorsqu'elle contraint tout le monde – en l'occurrence les établissements scolaires – de faire ce qu'elle exige, mais lorsqu'elle déplace dans la même direction, en utilisant des types d'instruments différents, les différents éléments constitutifs des écoles. Là encore, cette notion est trop complexe et trop nuancée pour un monde dans lequel les louanges politiques s'obtiennent en prenant des initiatives visibles et en s'en attribuant le mérite.

Une autre idée fautive concernant les effets principaux des politiques – dont les conséquences sont encore plus graves – est que les établissements scolaires obtiendront de meilleurs résultats s'ils disposent d'informations claires sur leurs performances. Selon ce point de vue, le fait de fournir aux écoles et à leurs communautés des informations précises sur leurs performances aura un effet galvaniseur sur les personnes qui y travaillent, et les conduira à prendre des initiatives pour améliorer les résultats des enseignants et des élèves – qu'elles n'auraient pas prises sinon. Lorsque je parle avec mes étudiants et avec des groupes de professionnels de cette conception de la responsabilisation, je leur demande d'imaginer des écoles – un grand nombre d'écoles – où les enseignants auraient systématiquement mis de côté dans un placard leurs idées et leurs pratiques d'enseignement les meilleures et les plus efficaces, en les réservant pour le jour où le système de responsabilisation leur tomberait sur la tête. Alors, comme par magie, les bonnes idées sortiraient du placard et, tout aussi merveilleusement, les résultats scolaires augmenteraient. En fait, selon des sources assez fiables, le personnel éducatif travaille à la limite de ses connaissances et de ses compétences. Toutes choses étant

égales par ailleurs, ce n'est pas en informant ces personnes sur l'efficacité de leur travail que l'on améliorera leur façon de faire. En revanche, le fait de leur donner ces informations en même temps que de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences *pourrait*, dans des conditions appropriées, conduire à une amélioration de leur travail qui, en retour, *pourrait* entraîner l'amélioration des résultats des élèves. Dans les années 70, Thomas Schelling, lauréat du Prix Nobel de l'économie, avait établi une distinction entre « le fait de faire ce qu'il faut et le fait de savoir ce qu'il faut faire ». La politique de responsabilisation, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, ne s'embarrasse pas d'une telle distinction.

Lorsque je travaille avec des écoles et des systèmes scolaires sur la question de la responsabilisation et de l'amélioration des établissements, je suis constamment surpris de voir le peu de choses qu'ils semblent savoir sur des aspects qui sont pour moi indispensables au processus de perfectionnement. Je tiens à préciser qu'il s'agit d'établissements qui sont soumis depuis au moins dix ans à un système de responsabilisation à l'égard des résultats. Ces écoles faisaient déjà l'objet, avant la loi « No Child Left Behind », de dispositifs de responsabilisation très stricts mis en œuvre au niveau des états. Elles ont, pour la plupart, assimilé le fait que la responsabilité qu'elles doivent assumer aujourd'hui par rapport aux résultats des élèves leur sera également imposée demain. Elles peuvent vous annoncer brutalement quel est leur classement par rapport à d'autres établissements et d'autres circonscriptions, et vous dire aussi si elles ont reçu des sanctions, et de quelle sorte, au titre de la politique de responsabilisation. Elles ont, dans ce sens, intégré le message clé de cette politique. En revanche, elles n'ont quasiment aucune idée de la manière dont elles doivent s'y prendre pour l'appliquer efficacement, que ce soit au niveau de l'établissement ou du système.

La distribution des écoles sur lesquelles je travaille est clairement bimodale. La majorité d'entre elles n'ont qu'une notion très vague et très restreinte de ce qu'elles doivent faire pour appliquer la politique de responsabilisation. Une grosse minorité d'écoles ont mis au point des stratégies relativement bien conçues, et parmi elles, certaines portent apparemment leurs fruits. Enfin, un autre petit groupe d'écoles se situe entre l'écrasante majorité qui ne sait pas ce qu'elle fait et la grosse minorité qui semble le savoir. Si la politique de responsabilisation « fonctionnait » en termes de mise en œuvre, cette distribution serait très différente. Si les responsables politiques s'intéressaient aux effets de cette politique, ils seraient au courant de cette distribution et ils essaieraient de la changer. En fait, la politique de responsabilisation ne fonctionne pas si elle ne prend pas en compte les connaissances et les compétences dont elle a besoin pour réussir. Et ces besoins varient considérablement d'un endroit à l'autre.

Ce qu'il manque aujourd'hui à la conception de la responsabilisation, c'est une *pratique* d'amélioration des établissements allant de pair avec la *politique* de la responsabilisation. Cette dernière repose pour une grande part sur une base fragile, incertaine et mouvante de connaissances, de compétences et de pratiques. L'état des connaissances apparaît de façon évidente dans la distribution des effets, mais celle-ci n'est pas prise en compte dans les examens réguliers de la politique. Comme l'a fait remarquer Schelling, il importe beaucoup moins, dans ces conditions, de savoir si les gens veulent faire ce qu'il faut – et pour la plupart, ils le veulent –, car ils sont très nombreux à ne pas savoir ce qu'il faut faire, ni comment s'y prendre. De plus, et ce n'est pas rassurant, la politique de responsabilisation repose sur le principe qu'ils n'ont pas besoin de savoir, car la seule chose qui compte est de faire ce qu'il y a à faire.

Dans une structure institutionnelle où la bonne gestion des écoles est de plus en plus définie par la responsabilité à l'égard des résultats, la pratique d'amélioration des écoles *est* de toute évidence l'encadrement, qu'on le veuille ou non (Fullan, 2005). On peut donner des définitions plus générales et plus philosophiques de la direction des établissements scolaires, mais la condition qui sera à l'avenir indispensable à la réussite des chefs d'établissement sera leur capacité à améliorer la qualité de la pratique éducative. À court terme, ce travail devra se faire dans un environnement qui ne tienne pas compte de l'utilité ou de la nécessité de la pratique.

La pratique d'amélioration des écoles est de toute évidence l'encadrement.

Par conséquent, et pour résumer, la politique de la responsabilisation ne saurait être efficace sans une pratique d'amélioration des établissements. Cette pratique doit en outre être appliquée à un niveau et d'une manière qui modifie profondément la distribution de la qualité et des performances entre les classes et les écoles. À ma connaissance, ce problème n'a jamais été abordé par quelque pays industrialisé que ce soit. Cela vaut-il la peine de le faire, ou au moins d'essayer ? À quoi ressemblerait cette pratique ? Quelles sont les connaissances et les compétences requises pour une telle pratique ? Enfin, quel type d'infrastructure institutionnelle serait nécessaire pour la développer et la mettre en œuvre ?

3.2 Une autre conception de la responsabilisation et de l'encadrement

Pour savoir quelles sont les connaissances et les compétences requises pour un encadrement destiné à l'amélioration des écoles, nous devons trouver une autre théorie de la responsabilisation applicable dans la pratique. Au cours de nos travaux sur la responsabilisation, nous nous sommes aperçus qu'il était utile d'aborder cette question comme un problème de *réponse institutionnelle*, plutôt que de mise en œuvre, d'obéissance ou de loyauté. Les écoles ne « deviennent » pas tout d'un coup responsables sous l'effet d'une politique qui a été élaborée par de lointaines institutions et mise en œuvre à d'autres endroits encore ; les écoles *sont* déjà responsables. Tous les établissements scolaires, quels que soient leur type, leur statut ou leurs bases institutionnelles, ont une solution à leur problème de responsabilisation ancré dans leur mode d'organisation et leur culture. Ils savent *envers qui* ils sont responsables, *de quoi* et *de quelle manière*. Leurs réponses ne correspondent peut-être pas à celles auxquelles s'attendent les responsables politiques, mais elles existent néanmoins. Certains établissements résolvent le problème en se focalisant sur un groupe de parents en particulier, d'autres en essayant de donner satisfaction au surintendant local, d'autres encore en centrant leur attention sur des catégories de personnel, par exemple quelques enseignants pour lesquels ils ont une préférence. En d'autres termes, la politique de responsabilisation n'a pas « introduit » la notion de responsabilisation dans les écoles. Elle a en revanche réorienté les modes actuels de responsabilisation autour d'une autre idée, celle d'une responsabilité en termes de résultats à l'égard d'une administration bien précise, souvent très éloignée (Abelmann *et al.*, 1999).

L'effet d'une politique de responsabilisation venant de l'extérieur ne dépend donc pas du fait que les établissements ou les systèmes scolaires « appliquent » ou non cette politique ou de l'habileté avec laquelle ils l'appliquent, mais de la façon dont ils *réagissent* aux mesures d'incitation mises en place par cette politique dans leur environnement. Les politiques de responsabilisation ne sont que l'un des nombreux

signaux auxquels les établissements et les systèmes scolaires doivent réagir dans leur environnement. De plus, la plupart des écoles sont soumises à plusieurs systèmes de responsabilisation à la fois, et elles doivent déterminer lequel choisir dans telle ou telle circonstance. L'exemple le plus flagrant de cette situation est le cas des lycées, qui sont soumis d'une part à un système de responsabilisation fondé sur les résultats – ces résultats étant les notes obtenues aux examens –, mais aussi à un système de responsabilisation basé sur le niveau de formation atteint, qui juge les lycées selon leur capacité à préparer les élèves à un enseignement postsecondaire. Ces deux systèmes ne sont pas en phase l'un avec l'autre et sont en fait, sur certains points essentiels, en opposition. Au lieu de demander aux établissements et aux systèmes scolaires s'ils « mettent en œuvre » les politiques de responsabilisation, nous devrions chercher à savoir quelles sont leurs réactions face à l'ensemble des incitations qu'ils reçoivent, quels sont les facteurs qui les conduisent à réagir de cette manière, et comment ils s'adaptent aux aménagements apportés au fil du temps à ces incitations.

Le premier résultat qui ressort de notre étude et le plus frappant est que les établissements et les systèmes scolaires réagissent différemment selon leur *capacité* et leur *responsabilisation interne*. Pour dire les choses simplement – j'y reviendrai de façon plus approfondie ultérieurement –, la capacité est le capital de connaissances et de compétences que l'école peut mobiliser pour faire face à la pression extérieure, et la responsabilisation interne est le degré de cohésion qui existe autour des normes, des valeurs, des attentes et des procédures de travail en vigueur au sein de l'école. Les établissements à « forte capacité » sont ceux qui possèdent, ou peuvent se procurer, les connaissances et les compétences utilisables pour réagir aux pressions extérieures, tandis que les établissements à « faible capacité » sont ceux qui en sont dépourvus (Cohen et Lowenburg Ball, 1999 ; Cohen *et al.*, 2006). Les écoles caractérisées par une forte responsabilisation interne sont celles où il existe une grande cohésion sur le plan des valeurs ainsi qu'une structure organisationnelle qui rend cette cohésion évidente dans la pratique. Celles où la responsabilisation interne est peu développée se caractérisent par une faible cohésion et par une pratique dispersée et très variable. Il n'est donc pas surprenant que dans nos études, la plupart des établissements se trouvent dans la catégorie « faible capacité » et « faible responsabilisation interne ». Il est en revanche un peu plus étonnant de voir qu'il n'existe pas à cet égard de différences prononcées et systématiques entre les divers types d'établissements (publics, privés, religieux, à financement public et gestion privée, etc.). Dans les travaux que nous avons réalisés, le degré de capacité et de responsabilisation interne a beaucoup plus d'importance que le type d'établissement.

La façon dont les écoles réagissent à une politique de responsabilisation dépend dans une très large mesure du contexte dans lequel elles évoluent. Les écoles ont plus de chances de développer des capacités d'enseignement de haut niveau et une responsabilisation interne si elles se trouvent dans un cadre institutionnel qui favorise une telle évolution. Il ne faut cependant pas en conclure qu'un environnement favorable soit suffisant pour qu'une école réagisse de telle sorte que ses capacités et son degré de responsabilisation interne s'en trouvent améliorés. De nombreux établissements restent bloqués à un certain niveau pour des raisons qui sont difficiles à comprendre, et ils semblent incapables de faire une utilisation productive de leurs ressources dans l'environnement qui est le leur.

Imaginez alors la place de l'encadrement dans ce contexte de responsabilisation. La première réflexion qui vient à l'esprit est que l'encadrement a une fonction de sélection : il effectue un tri parmi les signaux provenant de l'environnement extérieur, en sélectionne certains plutôt que d'autres et élabore, autour de ces signaux, une solution adaptée au

problème de responsabilisation de l'école. La seconde réflexion est que l'encadrement est à la fois un indicateur des capacités de l'établissement et un facteur qui détermine l'aptitude de l'école à rassembler et à utiliser des ressources dans son propre environnement. Un dirigeant avisé est lui-même une capacité, mais il joue également un rôle considérable dans la manière dont l'établissement utilise ses ressources internes et dont il renforce ses capacités avec des ressources externes. L'encadrement est également un élément qui permet de déterminer la cohésion interne de l'établissement, ainsi que de développer la responsabilisation interne. Des dirigeants avisés et compétents sont généralement (mais pas toujours) les garants d'une forte responsabilisation interne, et la fonction d'encadrement contribue à la renforcer.

Nos travaux sur la responsabilisation et l'amélioration des établissements scolaires révèlent que les dirigeants responsables ne sont ni passifs, ni réactifs. Autrement dit, ils ne font pas ce qu'on leur demande. Ils consacrent même peu de temps à réfléchir et à « déjouer » les systèmes de responsabilisation avec lesquels ils doivent compter. Le cadre dans lequel ils évoluent est davantage stratégique. Ils utilisent le système de responsabilisation de façon à se placer, eux et leurs établissements, dans une position favorable leur permettant d'acquérir des ressources et des capacités, et ils ont tendance à mettre à profit ces capacités pour accroître la cohésion au sein de l'établissement. Ces dirigeants savent que le succès d'un système de responsabilisation fondé sur les résultats ne repose pas sur l'obéissance mais sur l'utilisation stratégique des ressources en vue d'améliorer les performances, amélioration qui leur permet ensuite d'accroître les capacités.

Vous remarquerez que je n'ai rien dit sur la pertinence des performances – telles qu'elles sont définies par le système de responsabilisation –, que ce soit d'un point de vue objectif ou par rapport à un quelconque principe. Nous avons constaté, contre toute logique, que les écoles à forte capacité et à forte responsabilisation interne semblent obtenir de bons résultats à n'importe quel type d'examen, même si leur philosophie de l'enseignement ne coïncide pas avec les examens. Il se peut aussi que l'obtention de bons résultats ne soit pas un gage de qualité. Dire qu'il existe des chefs d'établissement extrêmement efficaces dans le contexte d'un système de responsabilisation fondé sur les résultats n'est certainement pas la même chose que de dire que ce qu'ils font est bien, que ce soit pour leurs élèves ou pour la société en général. Il n'est pas certain non plus que les responsables politiques disposent d'un quelconque avantage, hormis leur position officielle au sein des institutions, pour décider de ce qui est bien. Ils n'ont pour la plupart pas les compétences suffisantes pour juger quelles sont les bonnes pratiques dans le domaine de l'éducation. La politique de responsabilisation est un cadre composé de mesures d'incitation, dans lequel les dirigeants compétents apprennent à évoluer ; la question de savoir si ce qu'ils font vaut la peine est un autre problème qui est débattu par la classe politique et dont la réponse n'est jamais évidente.

Les écoles à forte capacité et à forte responsabilisation interne semblent obtenir de bons résultats à n'importe quel type d'examen, même si leur philosophie de l'enseignement ne coïncide pas avec les examens.

3.3 Comprendre les pratiques d'amélioration

La *pratique* est le lien entre la politique et la performance des établissements scolaires. Il est important de comprendre ce que signifie cette formule pour saisir ce

qu'est une pratique efficace. Premièrement, une pratique n'est pas un attribut personnel ni une caractéristique des dirigeants d'établissement. Il s'agit d'une série d'actions standardisées s'appuyant sur un ensemble de connaissances, de compétences et de façons de penser qui peuvent être définies objectivement, enseignées et apprises. Les Américains, en particulier, ont tendance à appréhender l'encadrement sous l'angle de la théorie de l'attribut ou théorie essentialiste : selon cette conception, un encadrement avisé est un attribut personnel propre à un individu, au même titre qu'une posture, une expression du visage ou une façon de parler (les Américains ont également une vision essentialiste de l'enseignement – sur laquelle nous reviendrons ultérieurement – et de l'intelligence en général). Le problème avec la conception essentialiste de l'encadrement est qu'elle ne permet pas la généralisation. Par définition, seule une fraction de la population des chefs d'établissement – potentiels ou en exercice – possède les attributs recensés comme permettant un encadrement efficace, et cette fraction est loin de correspondre au nombre de dirigeants requis pour améliorer l'ensemble du système. La plupart des pratiques d'encadrement efficaces ont, c'est certain, été imaginées au départ par des individus doués et créatifs. Mais ces pratiques doivent ensuite être dissociées de leurs créateurs pour être utiles à grande échelle. Comme me l'a confié un jour un professionnel plein de talent : « Ce n'est génial que la première fois que vous le faites. Après, cela appartient à tout le monde. » Pour être élevés au rang de pratiques, les comportements doivent être objectivés et dissociés des individus qui en sont à l'origine.

Deuxièmement, la pratique doit s'appuyer sur une *théorie de l'action*, c'est-à-dire un modèle causal qui peut être réfuté par les effets qu'il produit. Une théorie de l'action est un ensemble de postulats liés entre eux de façon logique ; il s'agit, dans notre cas, des liens qui existent entre les actes des dirigeants et les conséquences de ces actes sur la qualité et les performances de l'établissement. Les postulats peuvent concerner par exemple l'affectation des ressources, la conception et la structure du dispositif de perfectionnement professionnel, ou la création de réseaux d'établissements. Les théories de l'action sont indispensables pour dissocier la pratique et l'individu. Elles doivent être formulées par écrit afin d'être partagées, et elles doivent être évaluées au regard de leur succès afin d'être notées. Toutes les théories de l'action sont évidemment aléatoires, dans la mesure où leur efficacité varie en fonction du contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. Ce caractère aléatoire ne signifie cependant pas que toutes les pratiques soient contextuelles, ni que les théories ne puissent pas être adaptées pour faire face à certaines situations prévisibles. Prenons un exemple : pour qu'un établissement scolaire travaille efficacement dans le cadre d'un système de responsabilisation fondé sur les résultats, le dirigeant doit superviser la répartition des ressources, en faisant attention aux facteurs temps et argent pour améliorer les connaissances et les compétences. Il est peu probable que la théorie applicable ici change beaucoup selon le contexte, mais il y a des chances pour que les conditions dans lesquelles s'exerce le contrôle des ressources et les options disponibles pour l'utilisation des ressources varient considérablement.

Troisièmement, la pratique est ancrée dans les structures d'incitation et le contexte institutionnel dans lequel elle est utilisée. En d'autres termes, une pratique ne peut pas être généralisée – hormis dans les grandes lignes – pour être appliquée en dehors du cadre institutionnel dans lequel elle a été conçue. La connaissance approfondie d'une pratique ne peut, par exemple, être transférée du secteur privé à celui de la gestion des écoles sans un travail considérable de définition, de perfectionnement et d'adaptation. Pour reprendre notre exemple sur l'affectation des ressources, il existe peut-être en dehors du secteur de l'éducation des modèles extrêmement efficaces pour cet usage, qui peuvent aider les chefs d'établissement à gérer de façon raisonnée leurs ressources financières et leur

temps. Ces modèles ne deviennent toutefois des « pratiques » qu'après avoir été adaptés au contexte de l'école et aux mesures d'incitation particulières qui sont en vigueur dans ce secteur, puis incorporés à l'arsenal des chefs d'établissement. La plupart des grandes idées sur l'organisation et la gestion ne passent pas ce cap, car leurs défenseurs n'ont pas la patience ou la perspicacité de comprendre comment se crée une pratique.

Enfin, nous nous sommes intéressés non pas aux pratiques en général, mais à celles qui conduisent à l'amélioration des établissements scolaires. Je vais donner à cet effet une définition simple de l'amélioration : ***l'amélioration est l'augmentation progressive de la qualité et des performances.***

Si l'on voulait représenter cela graphiquement, les performances et la qualité se trouveraient sur l'axe vertical, le temps sur l'axe horizontal, et l'amélioration serait une courbe plus ou moins régulière se dirigeant vers le haut et à droite. Cette définition pose évidemment la question de ce que nous entendons par « qualité » et « performances », ce sur quoi je reviendrai ultérieurement. Elle soulève également la question de savoir pourquoi l'on place à la fois les performances et la qualité sur l'axe vertical, étant donné que dans la cosmologie de la responsabilisation fondée sur les résultats, les performances sont un équivalent de la qualité. Je reviendrai également sur ce point plus avant. Pour l'heure donc, la courbe de l'amélioration est orientée plus ou moins vers le haut à droite. Cette définition peut être appliquée aux enseignants et aux classes (dans le cadre des écoles), aux écoles (dans le cadre des systèmes), ou encore aux écoles et aux systèmes (dans le cadre des circonscriptions locales ou fédérales).

Quelle est donc ma définition des « *pratiques d'amélioration* » ? Ce sont pour moi des théories qui conduisent à une amélioration systématique de la qualité et des performances au fil du temps. J'aimerais, dans un premier temps, définir grossièrement à quoi pourrait ressembler une théorie de l'action, afin d'illustrer la thèse que j'exposerai ultérieurement sur la possibilité d'aborder de manière systémique le développement de l'encadrement dans le secteur de l'éducation. Or, je dois ici émettre une sérieuse mise en garde à l'égard du lecteur. Ces thèses sur les pratiques d'amélioration s'appuient sur les travaux que j'ai menés personnellement dans les écoles et les systèmes scolaires concernant les problèmes de responsabilisation et d'amélioration des établissements, et non sur un ensemble global de recherches, qui d'ailleurs n'existent pas. Ce qui suit doit donc être considéré comme l'ébauche d'une réflexion sur la pratique de l'encadrement et l'amélioration des écoles.

L'amélioration a lieu selon des étapes connues d'avance, et les pratiques d'amélioration varient selon les étapes

Une école où les décisions concernant le programme d'études et la pédagogie sont déléguées au niveau des classes, où les enseignants n'ont pas de relations entre eux au sujet des pratiques éducatives, et où il n'y a pas de discussions entre les enseignants ou les administrateurs concernant les données factuelles sur l'apprentissage des élèves, est un établissement où la responsabilisation interne est extrêmement faible. Ces écoles sont relativement imperméables aux influences extérieures de toutes sortes car elles ne disposent d'aucun récepteur pour capter les nouvelles connaissances et nouvelles compétences, et d'aucun moyen de les utiliser lorsqu'elles existent. Pour engager une école comme celle-ci dans un processus d'amélioration, il faut s'attacher principalement à créer des occasions de discussion et d'analyse sur les pratiques éducatives, à susciter la demande de nouvelles connaissances et compétences, à gérer le temps et l'argent de telle

façon que l'on puisse en tirer des enseignements, et à ouvrir les classes aux influences extérieures en matière de programme d'études et de pédagogie.

Une école où la conception des programmes et de la pédagogie est bien développée, où il y a régulièrement des discussions de fond sur les pratiques éducatives utilisées aux différents niveaux d'études, et où il existe un cadre structuré pour discuter des résultats des élèves, est un établissement où la responsabilisation interne est relativement forte. L'amélioration d'une école comme celle-ci doit passer par l'utilisation de l'infrastructure interne existante pour conserver la même approche et la développer, et pour inciter les enseignants à s'attaquer progressivement à des questions pratiques plus difficiles. Le problème avec les établissements de ce type est, non pas qu'ils manquent des ressources nécessaires pour progresser, mais qu'ils perdent souvent de vue l'objectif ou deviennent complaisants.

On remarquera que ces deux types d'écoles représentent deux points différents sur l'échelle de la responsabilisation interne : la première est une structure très fragmentée, peu équipée pour élaborer une quelconque réponse à des exigences de résultats ou pour utiliser des connaissances venant d'ailleurs ; la seconde est en train de consolider son système de responsabilisation interne, mais elle a du mal à utiliser ce système pour résoudre des problèmes pratiques de plus en plus difficiles.

Nous pourrions imaginer toute une série de points différents sur cette échelle, mais ces deux là sont suffisants pour illustrer l'essentiel de notre propos, à savoir que l'amélioration des établissements scolaires est un processus de développement¹. Un haut niveau de performance et de qualité n'est *pas* un état mais un point sur une échelle de développement. Comme la plupart des processus de développement, celui-ci comprend des étapes plus ou moins connues d'avance. Pour amener une école à franchir ces étapes, il faut d'une part comprendre qu'un processus de développement est en cours, et d'autre part avoir conscience de la différence entre les écoles situées à un certain stade de développement et celles situées à un autre. Il y a de plus une certaine utilité à imaginer ces écoles sur une échelle de progression car cela montre que si les pratiques d'amélioration peuvent varier d'une étape à l'autre, l'amélioration en général nécessite une maîtrise des pratiques à toutes les étapes. On ne peut pas comprendre comment il faut gérer une école dotée d'un système de responsabilisation interne bien développé si l'on ne sait pas comment ces systèmes se mettent en place. De la même manière, on ne peut pas créer un système de responsabilisation interne si l'on ne sait pas à quoi cela ressemble sous une forme plus ou moins développée.

L'idée qu'il faille des types de dirigeants différents pour des établissements situés à des stades de développement différents – la théorie de la contingence appliquée à la direction des établissements scolaires – me frappe, car elle me semble dans ce contexte particulièrement pernicieuse. Dans l'État du Massachusetts par exemple, certains préconisent actuellement que l'on forme des spécialistes de la « remise sur pied » pour les

1. Par cette expression, je me distingue avec sympathie de mon collègue et ami Michael Fullan et de ses confrères, qui ont publié récemment un ouvrage décrivant l'amélioration des écoles comme un « bouleversement », terme qu'ils ont utilisé, je pense, pour désigner des changements discontinus qui interviennent au niveau de la qualité et des performances et modifient la nature fondamentale de l'établissement. Ce n'est pas ce que j'ai observé lors de mon travail avec les écoles, et je ne crois pas que les données qui ont été recueillies sur le thème de l'amélioration des écoles conduisent non plus à cette conclusion, même si les pratiques qu'ils décrivent dans leur ouvrage correspondent, selon moi, à de nombreux égards à ce que je présente ici. Voir Fullan *et al.* (2006).

écoles en situation d'échec. Ces spécialistes ont été comparés aux personnes qui interviennent en cas d'incendie sur un puits de pétrole : ils couvrent le puits, éteignent le feu et remettent le puits à l'état normal. On présuppose donc que le travail de remise sur pied nécessite un ensemble de compétences différentes de celles nécessaires pour gérer une école. Aborder l'amélioration comme un processus de développement est à l'opposé de ce modèle d'encadrement. Si votre seul objectif est de remettre sur pied une école en difficulté – et de passer ensuite à une autre –, vous risquez de prendre des décisions qui seront néfastes à son développement à long terme. En fait, la plupart des stratégies de remise sur pied à court terme passent nécessairement par une utilisation intensive du contrôle de gestion, plutôt que par la création du tissu organisationnel interne qui est indispensable pour travailler efficacement à long terme. Ces stratégies revêtent en outre une certaine dimension héroïque qui plaît aux Américains et à leur conception de l'encadrement : dites Zorro, et le héros apparaît dans un nuage de poussière.

Un autre aspect, plus important encore, est qu'il est difficile de concevoir une pratique d'amélioration progressive si les professionnels se spécialisent dans les établissements situés à un seul stade de développement. Si le processus est continu, la pratique doit l'être aussi plus ou moins. Les professionnels qui ont permis à des établissements de franchir plusieurs étapes de développement, et qui ont donc acquis tout un éventail de connaissances et de compétences, sont un bien précieux car la pratique qu'ils ont mise en œuvre peut être conservée en mémoire et enseignée à d'autres. Ces personnes sont relativement rares et elles ont tendance à travailler de manière isolée. La plupart des systèmes n'ont pas les moyens de tirer des enseignements de ces professionnels. Les systèmes n'ont généralement pas une connaissance approfondie des pratiques utilisables au niveau des écoles, pourtant nécessaire pour permettre une amélioration. Dans la grande majorité des systèmes sur lesquels je travaille aux États-Unis, les dirigeants les mieux informés et les plus compétents sont traités à la fois comme des messies et comme des parias par leurs supérieurs et leurs pairs.

En somme, la culture qui prédomine dans la plupart des établissements scolaires est celle d'une pratique fragmentée ; l'organisation de l'école renforce cette fragmentation en limitant les possibilités de travailler collectivement sur des problèmes communs, et l'école manque donc de la capacité organisationnelle de base qui lui permettrait d'utiliser toutes sortes de connaissances ou de compétences externes pour améliorer son fonctionnement. On trouve ce type d'école dans un très grand nombre de contextes et avec bien des caractéristiques spécifiques (groupes linguistiques, catégories de revenus, cohésion et mobilité communautaire, etc.). À mesure que les écoles commencent à progresser vers un plus haut niveau de responsabilisation interne, leur réussite dépend de plus en plus de leur capacité à repérer et résoudre des problèmes particuliers dans leur contexte. Cela passe généralement par le développement progressif de processus et de structures internes, qui peuvent ensuite être utilisés pour mettre au point des normes et des attentes communes concernant la pratique éducative et l'apprentissage des élèves. Les établissements scolaires ne s'améliorent pas en suivant un ensemble de règles, mais en adoptant des pratiques qui leur permettent d'obtenir de bons résultats avec certains élèves et dans un certain contexte. Une amélioration durable repose par conséquent sur le développement d'une capacité de diagnostic et sur l'élaboration de normes préconisant la souplesse dans la pratique. Les dirigeants évoluant dans de tels contextes n'ont du succès que s'ils engagent un processus d'apprentissage plus ou moins continu, et s'ils définissent un modèle d'apprentissage pour les autres membres de l'établissement.

L'amélioration est rarement, voire jamais, un processus régulier ou continu

En règle générale, le processus d'amélioration des écoles – ou des systèmes scolaires – ne suit pas un rythme régulier. La plupart des établissements scolaires font état d'une situation chronique où ils sont « bloqués » ou « dans l'impasse ». Ces situations surviennent généralement lorsqu'une nouvelle pratique a été adoptée mais qu'elle n'est pas encore bien implantée dans l'établissement, ou lorsqu'une pratique est entrée dans les mœurs depuis longtemps mais qu'elle ne permet pas de résoudre un nouveau problème apparu au sein de l'école. Cette première étape est souvent surnommée le « creux de la vague ». Prenons l'exemple d'une école qui adopte un nouveau programme d'apprentissage de la lecture et de l'écriture – ou le complément d'un programme existant – pour répondre aux besoins des élèves ayant un grave retard de langage. Le fait d'intégrer une nouvelle pratique à une pratique existante, ou de déplacer l'ancienne en en introduisant une nouvelle, suppose une phase d'apprentissage, d'expérimentation de la nouvelle pratique et de changement des mentalités au sujet de ce qu'il est possible de faire. Il n'est pas rare que les performances stagnent (parfois pendant un an ou deux), voire qu'elles diminuent jusqu'à ce que la nouvelle pratique trouve sa place parmi les méthodes de travail des enseignants et des administrateurs.

Il arrive parfois, lorsqu'une pratique a été bien assimilée au sein de l'établissement et qu'elle est associée à une amélioration de la qualité et des performances, qu'elle perde ses effets positifs et que les résultats ne progressent plus. La plupart des écoles avec lesquelles je travaille ont, après avoir suivi un processus – qu'elles jugent très pénible – de renforcement de la responsabilisation interne et de mise en place de nouvelles pratiques éducatives, connu une période de stagnation pendant un an ou deux. Pour le personnel qui travaille dans ces établissements, c'est souvent une expérience traumatisante sur le plan psychologique. Il n'est pas rare d'entendre des gens tenir ce genre de propos : « Je pensais qu'on y était arrivés, les choses semblaient aller si bien. Jusqu'à ce que tout d'un coup, plus rien n'avance. Nous ne savons plus quoi faire. »

Lorsque l'on observe les données relatives aux résultats des élèves et aux pratiques éducatives de ces écoles, un certain nombre d'explications possibles apparaissent. Tout d'abord, il arrive souvent que des groupes d'élèves ne réagissent tout simplement pas aux nouvelles pratiques. La perception de succès qu'ont les enseignants est liée au nombre d'élèves qui réagissent ; or, à un certain niveau, l'absence de réaction de la part de certains élèves devient un frein aux performances globales de l'école. Ensuite, il est fréquent que les enseignants et les chefs d'établissement surestiment de façon importante la part de changement introduite dans leurs pratiques. Lorsque l'on procède à une observation plus systématique des classes, on constate fréquemment que les aspects les plus stimulants d'une nouvelle pratique éducative sont tout simplement inexistantes, ou sont présents de façon trop édulcorée pour avoir des effets sur les résultats des élèves. Enfin, on remarque souvent que l'intervention de départ n'était pas suffisamment ambitieuse, et que l'école doit en fait revoir à la hausse ses attentes en matière de pratique et de performance, ce qui implique un nouvel ajustement difficile des pratiques et des attentes.

De manière générale, les processus de développement (biologique, géologique, économique, politique, organisationnel ou humain) ne suivent pas une trajectoire rectiligne. Un mode d'évolution plus courant, que l'on retrouve dans un certain nombre

de processus de développement, est ce qu'on appelle « l'équilibre ponctué »². Les êtres humains ou les systèmes peuvent évoluer relativement rapidement, parfois de façon discontinue, à travers un stade de développement appelé « progrès ». Ce stade est souvent suivi d'une période d'équilibre, au cours de laquelle les facteurs qui ont contribué à l'étape précédente se stabilisent, et où ceux qui sont responsables de l'étape suivante de développement sont à l'état latent et ne sont pas visibles, ou tout au moins pas mesurables avec la méthode utilisée pour mesurer le « progrès ». La phase d'équilibre est suivie à nouveau d'une phase de déséquilibre au cours de laquelle une multitude de forces accumulées produisent un développement discontinu.

L'apprentissage, que ce soit par le personnel ou les élèves, sur un mode individuel ou collectif, est un processus de développement. On ne doit pas s'attendre à ce qu'il ait lieu de manière linéaire et uniforme. La pratique de l'amélioration est la gestion de l'apprentissage à des fins collectives ; la connaissance du développement est donc indispensable à la pratique de l'encadrement.

L'amélioration a lieu dans au moins trois domaines : technique, socio-émotionnel et organisationnel

Lorsque les établissements scolaires commencent à progresser, trois processus au moins se mettent en place simultanément (Kegan et Lahey, 2002 ; Heifetz, 1994). Le changement des pratiques éducatives a lieu de façon homogène dans toutes les classes qui mettent en œuvre une forme d'apprentissage plus efficace pour le personnel et les élèves. La perception qu'ont les élèves, les enseignants et les administrateurs de l'efficacité connaît elle aussi des changements sous l'effet de l'évolution des pratiques et des résultats des élèves. Enfin, des changements interviennent également au niveau de la structure, des processus et des normes à partir desquels le travail du personnel et des élèves s'organise. Lorsque le développement ressemble à une ligne plus ou moins courbe qui commence en bas à gauche et se termine en haut à droite, sur un graphique où les performances et la qualité se trouvent sur l'axe vertical et le temps sur l'axe horizontal, cela signifie à la fois que l'école : *i*) a amélioré ses fonctions de base ; *ii*) a modifié la façon dont le personnel et les élèves perçoivent leur rôle dans le processus d'apprentissage ; et *iii*) a renforcé la responsabilisation interne en mettant en place une gestion de plus en plus cohérente.

Compte tenu que la pratique de l'amélioration agit dans ces trois domaines, les chefs d'établissement doivent avoir des connaissances, des compétences et une aisance professionnelle dans chacun d'eux. Les chefs d'établissement ne peuvent choisir d'être

2. L'expression « équilibre ponctué » provient du domaine de la biologie évolutionniste, et plus particulièrement d'un article rédigé par Eldridge et Gould (1972). Selon ces deux hommes, les principaux changements qui interviennent dans la spéciation ont lieu au sein de petites populations situées à la périphérie des populations dominantes, stables et de grande ampleur. Ces « petits isolats périphériques » deviennent un « laboratoire de l'évolution » et entraînent des changements discontinus au niveau de la population majoritaire. Eldridge et Gould décrivent le processus de l'évolution comme une sorte de gradualisme continu ponctué de changements discontinus. Pour en savoir plus sur la controverse que suscite cette idée de l'équilibre ponctué, voir Prothero (1992). L'application de cette idée au développement des individus et des organisations sociales est davantage implicite qu'explicite, mais le concept correspond étroitement à une grande partie de la littérature actuelle sur le développement de l'être humain à l'âge adulte ou le développement organisationnel et économique (voir par exemple Hirschman, 1970).

« bons » dans certains domaines et « moins bons » dans d'autres ; ils doivent, pour être efficaces, être compétents dans tous. Concrètement, qu'est-ce que cela signifie ? Tout d'abord, ils doivent contrôler les pratiques éducatives de façon plus ou moins permanente. Ensuite, ils doivent favoriser la mise au point de structures, de processus et de normes qui apportent de la transparence à la fonction pédagogique, afin que celle-ci puisse être analysée et adaptée en fonction des effets constatés. Il faut aussi qu'ils placent la réflexion et l'apprentissage au cœur de la pratique, en communiquant l'idée que la pratique de l'amélioration est un processus continu. Les dirigeants doivent également mettre en place des pratiques associant exigences et soutien, afin d'aider leur personnel à faire face aux difficultés d'ordre social et émotionnel que suppose la démarche d'amélioration. Enfin, il faut qu'ils utilisent les caractéristiques fondamentales de l'établissement (structures, processus, normes et ressources) comme des instruments pour accroître les connaissances et les compétences au sein de l'école.

La pratique de l'amélioration consiste à rendre nouveau ce qui est familier : objectiver la pratique, transformer les établissements en instruments

L'une des plus grosses difficultés dans la pratique de l'amélioration est d'apprendre à considérer la pédagogie et l'organisation existantes comme des instruments, et à les aborder de manière détachée, comme des instruments. De la même façon que nous appliquons la théorie essentialiste à la direction des écoles, nous l'appliquons aussi à l'enseignement. Nous identifions donc la personne à la pratique. Les enseignants sont considérés comme « bons » ou « mauvais » en fonction de leurs attributs personnels les plus profonds. Les enseignants se considèrent comme plus ou moins ressemblants à leur pratique ; ils *sont* ce qu'ils enseignent. Donc, placer des exigences sur la pratique équivaut à placer des exigences sur la personne. Cette vision de l'enseignement est, entre autres choses, profondément non professionnelle (mieux, *anti*professionnelle) : imaginez un chirurgien prétendant que ses pratiques sont la conséquence de goûts purement personnels, ou un pilote d'avion annonçant que sa technique d'atterrissage correspond à des choix esthétiques personnels. Elle est également une négation absolue de l'intellectualité : selon la théorie essentialiste, une bonne pratique repose sur votre personnalité, et non sur vos connaissances ou vos capacités. Cela étant, le principal problème avec la vision essentialiste est qu'elle exclut en fait toute possibilité d'amélioration de l'enseignement à grande échelle. Il n'y aura jamais assez de personnes dotées des « bons » attributs. Par conséquent, ce qui est en substance un processus d'apprentissage devient alors un processus de sélection, et il devient par là même impossible de considérer les compétences et les connaissances humaines comme le principal instrument de l'amélioration.

La même théorie peut être appliquée à l'attitude standard des chefs d'établissement par rapport à leur établissement. Selon la conception essentialiste, la structure, les processus, les normes et les ressources sont ce qu'ils sont. Le rôle du chef d'établissement est de s'en accommoder, pas de les utiliser comme des instruments pour changer les choses. Modifier le mode d'organisation revient à exposer à la critique tous les arrangements – implicites et explicites – et tous les compromis qui ont été faits avec les individus, leurs intérêts et leurs (in)compétences. Affirmer que la structure est utile à l'apprentissage équivaut à dire que les intérêts collectifs de l'établissement prévalent sur les intérêts individuels de ses membres. En règle générale, les écoles peu performantes et fragmentées n'ont d'écoles que le nom ; elles gardent en fait l'empreinte d'intérêts privés qui se sont figés avec le temps.

En règle générale, les écoles peu performantes et fragmentées n'ont d'écoles que le nom ; elles gardent en fait l'empreinte d'intérêts privés qui se sont figés avec le temps.

Deux techniques particulières, adaptées d'autres professions, ont été progressivement mises à profit pour accroître la capacité des chefs d'établissement à objectiver leur propre pratique, et pour aider les professionnels à considérer l'établissement dans lequel ils travaillent de manière détachée et comme un instrument. La première de ces techniques consiste à utiliser des protocoles pour observer, analyser et mettre au point une pratique. On utilise donc, pour observer les pratiques éducatives, des protocoles qui se concentrent le plus possible sur les aspects visibles des cours, et *non* sur les attributs personnels de l'enseignant ni sur le jugement que porte l'observateur sur ce qu'il voit. D'autres protocoles sont également utilisés pour analyser les données observées : l'ensemble des éléments recueillis permettent de tirer des conclusions sur l'apprentissage et les résultats des élèves. L'attention est portée, dans la mesure du possible, sur les éléments concrets présentés par les dirigeants pour justifier leurs pratiques – ou sur leurs théories de l'action –, plutôt que sur leurs attributs personnels. L'utilisation de ces protocoles permet de dépersonnaliser la pratique, de dissocier la pratique et la personne. Elle objective la pratique et contribue de cette manière à en faire quelque chose qui peut être modifié par l'apprentissage et par de nouvelles pratiques.

L'utilisation des protocoles permet de dissocier la pratique et la personne. Elle contribue de cette manière à faire de la pratique quelque chose qui peut être modifié par l'apprentissage et par de nouvelles pratiques.

La seconde technique consiste à travailler avec les professionnels sur leurs théories de l'action, en leur demandant de décrire dans les termes les plus simples possibles quels sont les principaux liens de causalité entre ce qu'ils supervisent ou gèrent et ce qu'ils essaient d'obtenir en termes de qualité et de performances. Là encore, l'intérêt de ce travail est qu'il permet aux professionnels d'objectiver leur pratique, de l'exprimer dans des termes qui sont compréhensibles par des tiers et qui peuvent, si besoin est, être utilisés pour communiquer avec eux et leur expliquer quel est le raisonnement ou l'objectif sous-jacent. Il contribue également à dépersonnaliser la pratique, de telle sorte que les individus puissent se sentir libres de considérer leurs propres valeurs et convictions les plus profondes comme des propositions empiriques pouvant être vérifiées à l'aide des preuves tangibles de leurs effets.

Pour un chef d'établissement, la pratique de l'amélioration consiste pour une grande part à mettre au jour ce qui ne se voit pas. La plupart des personnes occupant un poste d'encadrement dans une école se sont plus ou moins adaptées à une culture de relatif dysfonctionnement. Cette adaptation consiste, entre autres, à apprendre à considérer la majorité des aspects de l'établissement et de sa culture comme acquis, et à se concentrer sur un petit nombre de choses que la culture par défaut définit comme *possibles*. Pour apprendre aux dirigeants à gérer activement le processus d'amélioration, il faut notamment mettre au jour, analyser et modifier toutes les règles, normes et conventions implicites qui constituent des obstacles à l'action.

Notre travail avec les chefs d'établissement porte sur les principaux éléments culturels de leur établissement : les horaires, l'affectation des enseignants à des niveaux et à des classes, l'utilisation du temps de préparation, l'utilisation des réunions, la gestion du temps et de l'argent, les processus de consultation et de planification, etc. Pour chacun de ces éléments, nous essayons d'amener les chefs d'établissement à expliquer de quelle

manière ils pourraient les utiliser pour recentrer la pratique éducative, créer un cadre d'exigences et de soutien pour les enseignants et les élèves, et favoriser l'amélioration des connaissances et des compétences. Au lieu de considérer les « acquis » de l'école comme des obstacles à l'action, nous essayons de faire en sorte qu'on puisse les utiliser comme des instruments pour rendre les choses possibles.

À mesure que le processus d'amélioration avance, l'encadrement subit une réfraction

J'ai jusqu'à maintenant, pour faciliter la compréhension, commis l'erreur courante d'assimiler l'encadrement à un rôle. J'ai parlé des « dirigeants » et des « enseignants » comme s'il s'agissait de deux catégories bien distinctes, et j'ai donné l'impression que l'encadrement renvoyait à un poste officiel de direction (chef d'établissement, surintendant, etc.). Il est temps désormais de rectifier cette erreur.

Comme le laisse entendre la littérature sur les « communautés de pratiques », l'apprentissage collectif requiert une connaissance répartie. À mesure que les réseaux ou les organisations améliorent leurs performances dans leur domaine, des compétences spécialisées se développent progressivement sur plusieurs sites ; des cercles d'influence se créent alors autour de ces sites, et l'encadrement tend à se définir moins par le poste que par le degré d'expertise. La littérature sur les communautés de pratiques a tendance à idéaliser ce processus en indiquant que la forme d'organisation a peu d'incidence – voire aucune – sur le développement et la répartition des connaissances et des pratiques. Il existe effectivement des cas où l'amélioration des pratiques repose davantage sur les réseaux sociaux que sur la forme d'organisation (par exemple, les bandes de punks ou la pratique du modern jazz et de la méditation). Or, le problème de l'amélioration de la pratique et des performances dans le domaine de l'apprentissage ne relève pas de l'un de ces cas. L'amélioration de la pratique éducative à grande échelle nécessite une certaine forme d'infrastructure ; pourtant, à mesure que la situation s'améliore, le dirigeant a tendance à être davantage à l'écoute des exigences des apprenants (au niveau individuel et collectif), qu'à celles de la structure.

La métaphore de la réfraction est utile sinon exacte. L'idée de base est que les caractéristiques et la direction de la lumière changent lorsque celle-ci traverse un support différent (air, eau, lentilles, etc.). Appliquée à ce qui nous occupe, elle signifie que l'encadrement prend des formes sensiblement différentes selon que le processus d'amélioration en est à ses prémices ou à un stade plus avancé ; les *pratiques* d'encadrement deviennent beaucoup plus complexes et plus efficaces lorsqu'elles font appel à l'énergie et à la volonté du personnel travaillant dans l'établissement. Dans les établissements où le processus d'amélioration en est à ses débuts, l'encadrement est largement défini comme un rôle, et les pratiques d'amélioration sont souvent intégrées aux rôles traditionnels. Les chefs d'établissement endossent de plus en plus de responsabilités sur le plan éducatif, et ils essaient souvent de transformer d'autres rôles administratifs de l'établissement en rôles de soutien éducatif (les proviseurs adjoints, par exemple). À mesure que le processus d'amélioration avance, il devient évident que l'on ne peut plus définir l'encadrement par un rôle, d'une part parce que les enseignants qui prennent l'amélioration de leurs pratiques au sérieux deviennent plus compétents sur les questions éducatives que leurs supérieurs, et d'autre part parce que la charge de travail au sein de l'établissement devient trop lourde et trop complexe pour être gérée uniquement par les instances dirigeantes. Le travail d'encadrement tend donc à se diluer dans tout l'établissement.

Les pratiques d'encadrement deviennent beaucoup plus complexes et plus efficaces lorsqu'elles font appel à l'énergie et à la volonté du personnel travaillant dans l'établissement.

La réfraction de l'encadrement entraîne deux effets simultanés : d'un côté, les individus apprennent à utiliser leur savoir-faire individuel à des fins collectives, et de l'autre, ils acquièrent aussi de nouvelles connaissances et compétences en gérant les activités menées dans tous les secteurs de l'établissement. À mesure que cette situation progresse, les individus occupant des postes officiels d'encadrement délaissent de plus en plus le mode de gestion direct au profit du mode indirect. Leur travail consiste moins à gérer directement les conditions qui influent sur l'éducation et la performance, et davantage à superviser l'apprentissage et le perfectionnement des personnes dont les fonctions ont une incidence directe sur l'enseignement.

Il existe toutes sortes de raisons pour lesquelles ce processus peut s'enrayer. La plus courante est le cas où, au moment où l'établissement commence à progresser, les dirigeants officiels sous-estiment la complexité et la difficulté de la tâche, et négligent d'adapter la structure de l'école aux travaux qu'elle doit accomplir. Lorsque les enseignants commencent à se différencier les uns des autres en termes de savoir-faire, les dirigeants font mine de ne pas voir ce qui se passe et continuent de gérer les affaires comme si tout le monde était au même niveau. Il n'est pas rare, par exemple, que des enseignants au départ très enthousiastes et soucieux de se perfectionner professionnellement deviennent de plus en plus frustrés à mesure que le processus avance, car leur niveau de perfectionnement et de travail n'évolue pas en même temps que leur degré de compétence. Le perfectionnement professionnel devient alors une tâche à accomplir plutôt qu'une possibilité d'apprendre. L'établissement n'est pas suffisamment souple pour s'adapter à l'évolution des compétences, ou pour utiliser ce savoir-faire comme une ressource. Il arrive fréquemment que les personnes occupant des postes officiels d'encadrement se sentent menacées par l'idée que d'autres puissent en savoir plus qu'elles sur les fonctions clés de l'établissement.

Un autre cas dans lequel ce processus de différenciation peut s'enrayer est lorsque les dirigeants changent la forme de l'organisation mais ne modifient pas la nature des travaux. Les chefs d'établissement sont souvent incapables d'abandonner la gestion directe de l'enseignement une fois que leur expérience s'est révélée positive. Ils organisent volontairement l'établissement de telle façon que les personnes dotées d'un savoir-faire soient considérées comme des spécialistes et non comme des membres du personnel d'encadrement. Ils restreignent les responsabilités de ces personnes et les traitent davantage comme des subordonnés que comme des acteurs dynamiques du changement. Ils se privent ainsi de la plupart des avantages associés aux compétences spécialisées, et limitent le champ d'apprentissage des autres membres de l'établissement.

À mesure que le processus d'amélioration avance, les travaux deviennent plus complexes, leur gestion se complique, et la distribution des tâches s'accroît. L'idée de l'encadrement réparti a fait beaucoup de chemin, et ce à juste titre. Fondamentalement, l'encadrement réparti fait référence à la manière dont le savoir-faire et l'autorité se répartissent au sein des établissements et des systèmes scolaires. En règle générale – et cela rejoint nos travaux sur la responsabilisation interne –, plus une école est constituée de réseaux denses, et plus elle a des chances de répondre efficacement aux demandes externes. Bien qu'elle aborde cette question de façon implicite, la littérature consacrée à l'encadrement réparti ne s'intéresse pas directement à la pratique de l'encadrement dans un système réparti, ni à son évolution dans le temps. J'ai pour ma part le sentiment, après

avoir observé des écoles en cours de progression, que celles-ci ne se contentent pas de *répartir* l'encadrement – c'est-à-dire de confier plus de responsabilités aux personnes dotées d'un savoir-faire –, mais qu'elles s'emploient aussi à *l'étendre*. Cela signifie qu'elles créent un corpus commun de connaissances et de compétences associées à la pratique de l'encadrement, et qu'elles donnent aux membres du personnel la possibilité d'y accéder.

L'une des questions que nous posons souvent lorsque nous nous rendons dans les écoles est : « Qui préside la réunion ? ». Nous avons fréquemment pour tâche d'observer la planification de réunions de toutes sortes au sein de l'école. Une bonne méthode pour se faire discrètement une idée de la manière dont l'encadrement est défini, réparti et élargi est d'observer comment l'établissement décide qui va présider une réunion. Il est fréquent, dans les écoles où le processus d'amélioration est avancé, que le chef d'établissement participe à la réunion mais ne la préside pas. Lorsque le choix de la personne qui préside est justifié par l'autorité que confèrent les postes officiels de direction, il est clair que l'encadrement est défini dans une large mesure comme un rôle. En revanche, lorsque le choix a à voir avec le savoir-faire et le fait de donner à une nouvelle personne l'occasion d'élargir son éventail de compétences, il est évident que l'établissement se situe davantage dans une optique de développement de l'encadrement.

Performances et qualité sont des substituts imparfaits l'un de l'autre – l'amélioration doit cibler les deux

Tout au long de cette discussion, j'ai utilisé les performances et la qualité comme des indicateurs plus ou moins équivalents de l'amélioration. Il est temps désormais d'explicitier chacun de ces concepts. La qualité est un jugement professionnel, tandis que les performances sont une mesure extérieure. Les deux sont indispensables pour obtenir une amélioration à grande échelle. Un exemple et quelques comparaisons permettront d'éclaircir mon propos.

On possède aujourd'hui une certaine quantité de connaissances sur l'acquisition de la lecture au tout début de la scolarité. Cela comprend un ensemble de pratiques plus ou moins bien définies, ainsi que des données factuelles sur les effets de ces pratiques. Lorsque les connaissances dont on dispose dans un certain domaine atteignent un tel niveau, il devient professionnellement irresponsable de ne pas s'en servir. Les pratiques constituent des indicateurs de la qualité – en d'autres termes, nous pouvons dire que nous nous attendons à voir dans les écoles et dans les classes certaines pratiques que l'on considère comme des gages de qualité. Les données factuelles sur les effets de ces pratiques correspondent aux performances, et la mesure extérieure des performances est le fondement de la responsabilisation. Dans le secteur médical, il existe des normes professionnelles qui sont ancrées dans la pratique des médecins ainsi que dans l'organisation des pratiques : ces normes définissent la qualité des soins. La mesure des effets de ces pratiques et l'examen des performances des établissements médicaux permettent de dresser un bilan sur l'efficacité et la rentabilité de ces institutions.

La situation devient problématique – et cela arrive inévitablement – lorsqu'il n'y a plus de lien entre la qualité et les performances. Pour reprendre l'exemple précédent, les pratiques permettant un apprentissage réussi de la lecture ne fonctionnent pas toujours dans certains contextes et pour certains enfants, et il est donc de la responsabilité des professionnels de déterminer les raisons de cet échec et de trouver une solution. Dans ce cas de figure, la norme de qualité en matière d'enseignement de la lecture est peut-être

atteinte, mais les performances ne sont pas au rendez-vous, car la norme de qualité ne convient pas au contexte.

D'un autre côté, de nombreux établissements scolaires s'en sortent beaucoup mieux sur le plan des performances que de la qualité de leurs pratiques. Les écoles en général, et celles situées en haut de l'échelle en particulier, doivent leurs performances en grande partie au capital social, et non à l'enseignement. Les familles et les communautés jouent un grand rôle dans l'éducation des enfants, que ce soit directement – par exemple en payant des services de soutien pour compenser les lacunes des écoles en matière d'enseignement – ou indirectement – notamment en fixant aux élèves des objectifs de progression et de résultats, indépendamment de ce que fait l'école. Il est donc sage de ne pas accorder trop de crédit au fait que le personnel des écoles performantes serait à l'origine de pratiques « à succès » ou d'un enseignement « de grande qualité ». Mon expérience – quoique limitée – de ce type d'écoles est que leur distribution est fortement bimodale. Certaines ont effectivement une forte influence sur l'apprentissage et les résultats des élèves grâce à leurs pratiques éducatives. En revanche, elles sont nombreuses à avoir des pratiques incroyablement médiocres, et à obtenir la plupart de leurs résultats grâce au capital social.

Un grand nombre d'écoles très performantes ont des pratiques incroyablement médiocres et obtiennent la plupart de leurs résultats grâce au capital social.

Lorsqu'il est question d'amélioration, la mesure des performances permet rarement à elle seule de juger de l'efficacité d'un établissement scolaire ou de décider du mode d'affectation des ressources pour améliorer l'enseignement. La mesure des performances arrive en général trop tard et concerne une multitude d'élèves qui ne sont plus au niveau d'études où ils se trouvaient lorsque le test a été réalisé : les élèves du CM1 subissent un examen au printemps, et les résultats sont disponibles à l'automne (dans le meilleur des cas) ; ces élèves sont alors en CM2, et l'on se trouve dans la situation où l'on utilise les données relatives aux élèves de l'année précédente pour prendre des décisions applicables aux élèves de CM1 de l'année en cours. Dans les cours de déduction logique qui sont dispensés dans l'enseignement supérieur, on ne tolérerait pas ce type de raisonnement bâclé, mais dans le contexte des systèmes de responsabilisation, on le considère comme une bonne pratique.

Par ailleurs, la mesure extérieure des performances est beaucoup trop grossière pour servir de base à des décisions pointues sur l'enseignement. On sait tous que les résultats détaillés des tests sont si peu fiables qu'ils ne sauraient être utilisés pour établir des pronostics sur les performances futures. Quant aux résultats détaillés par élève, ils sont encore pires. Pour les professionnels de l'enseignement, ces mesures sont utiles non pas parce qu'elles fournissent des données précises, nécessaires pour prendre des décisions sur l'enseignement, mais parce qu'elles donnent une description des effets au niveau général.

La mesure extérieure des performances scolaires est surtout utile aux autorités supérieures, qui s'en servent pour évaluer de façon globale les résultats des établissements et systèmes scolaires. Il existe deux raisons pour lesquelles les responsables politiques prétendent que les résultats des tests devraient permettre aux écoles de prendre des décisions précises sur l'enseignement : *i)* ils savent trop peu sur les mesures de base utilisées dans le secteur pour faire la différence ; *ii)* ils doivent justifier le coût et la fréquence des tests en affirmant que ces derniers sont globalement utiles à toutes sortes de décisions.

Dans un tel contexte, le mieux que peuvent faire les professionnels de l'enseignement est de centrer leur attention sur les données de l'évaluation formative effectuée au plus près du processus d'éducation (par l'enseignant) et de mesurer très attentivement la qualité de l'enseignement par rapport à une norme professionnelle extérieure. C'est en fait ce qui se pratique dans la plupart des « vrais » métiers. On met au point des normes professionnelles relativement claires qui aident à faire des choix précis au quotidien, et on vérifie d'assez près que la pratique soit conforme à ces normes. Progressivement, on se lance dans des travaux empiriques afin de repousser les limites de la connaissance et de la pratique, en utilisant les preuves de leur efficacité pour poursuivre ou non les pratiques existantes.

À cet égard, l'encadrement consiste à créer et à préserver les structures et les processus qui sont nécessaires pour examiner et évaluer les pratiques en vigueur au sein de l'établissement par rapport à des normes de qualité qui s'appuient, dans la mesure du possible, sur des critères valables en dehors de l'école en question. Mettre en doute l'utilité de la mesure extérieure des performances est un élément important de ce processus. Apprendre au personnel de l'établissement comment travailler en tenant compte de la mesure des performances mais aussi en restant concentré sur le critère de la qualité, est un aspect essentiel de la pratique.

Dans le cadre de nos programmes de perfectionnement professionnel non diplômants mis en place à l'Université de Harvard, j'ai pris l'habitude de demander régulièrement aux administrateurs et aux enseignants qui s'y trouvent combien d'entre eux ont suivi un cours d'initiation sur la mesure des performances scolaires. Sur 50 à 100 participants, le nombre de réponses positives est généralement de deux ou trois. Ces personnes sont en général des surintendants adjoints responsables des mesures et des évaluations, dont le travail est d'organiser des tests au sein de leurs systèmes scolaires. Imaginez maintenant ce que serait le secteur de la santé si les médecins ne savaient ni lire un électrocardiogramme, un électroencéphalogramme ou une radiographie, ni interpréter une analyse de sang ordinaire, ou s'ils ne connaissaient rien au coefficient de fiabilité de ces méthodes de diagnostic toutes simples. Imaginez ce qui se passerait si votre médecin de famille ne savait pas comment interpréter une étude médicale mettant en doute la validité de l'examen standard du cancer colorectal. Imaginez enfin un médecin travaillant dans un centre médical où toutes les données utilisées pour administrer des soins proviendraient d'un test standard de morbidité et de mortalité effectué une fois par an au sein de l'établissement. Ce que vous êtes en train d'imaginer est un système scolaire.

On a créé un mécanisme de responsabilisation au niveau du système, mais sans prévoir l'infrastructure professionnelle qui est nécessaire à son fonctionnement au niveau de la prestation de service. Cela incite les enseignants à se comporter de manière non professionnelle et peu compétente – généralement sans en avoir conscience – pour répondre à ce que les responsables politiques – qui sont tout aussi peu informés – attendent d'eux, ce qui est bon sur le plan électoral. Il n'est pas facile, mais pas impossible, d'exercer des fonctions d'encadrement dans un tel contexte. À tout le moins, ce mécanisme n'est pas conçu pour promouvoir le type d'encadrement dont le régime a besoin pour fonctionner.

L'amélioration des performances arrive généralement après l'amélioration de la qualité

Les processus de développement, dont l'amélioration des établissements scolaires fait partie, se caractérisent par des relations de va-et-vient entre les principales variables. La

première variable doit avancer pour que la seconde puisse en faire autant ; lorsque cette dernière avance, la première reste sur place ou régresse, et agit finalement comme un frein sur la seconde. Dans les systèmes biophysiques, le fait d'accroître l'offre alimentaire entraîne une augmentation de la population d'animaux consommant ces aliments ; cette population consomme ensuite plus que l'offre disponible, ce qui crée une contrainte qui conduit à son tour à l'augmentation de l'offre alimentaire, et ainsi de suite.

S'agissant des établissements scolaires, la relation entre la qualité et les performances est probablement du même type. Notre évaluation de la qualité est valable à une certaine période et à un certain stade de connaissances et de compétences. Une grande partie des choses que nous savons sur la qualité provient des enseignements que nous procure la mesure des performances. J'ai remarqué dans de nombreuses écoles que l'amélioration substantielle de la qualité des pratiques éducatives survient assez longtemps après une amélioration de la mesure des performances. J'ai également constaté que chez les professionnels, la notion de faisabilité est étroitement liée à ce qu'ils considèrent être les effets de leurs pratiques. Ainsi, dans l'exemple de la mise en place d'un nouveau programme d'apprentissage du calcul requérant une pédagogie beaucoup plus complexe de la part des enseignants et une participation beaucoup plus active de la part des élèves, nous remarquons souvent qu'il y a des changements importants au niveau des pratiques éducatives, mais que l'évaluation formative et la mesure extérieure des performances stagnent, voire régressent. Le problème n'est pas que les enseignants et les élèves ne trouvent pas la bonne voie ; ils travaillent en réalité très dur pour y arriver. Le problème semble être dû au fait que les effets de l'enseignement sur la pratique des enseignants et sur les résultats des élèves sont plus complexes qu'un simple modèle entrée-sortie. Le modèle a davantage à voir avec la masse critique : la pratique doit atteindre un certain niveau pour déplacer la pratique précédente qui était moins efficace, de même que l'apprentissage des élèves doit atteindre un certain niveau pour ébranler l'édifice des connaissances en calcul que les élèves avaient déjà construit. Lorsque l'on y parvient – notamment après un enseignement, semble-t-il, très poussé à un niveau relativement élevé –, les performances semblent être au rendez-vous. Cette relation n'existe peut-être pas dans des conditions de laboratoire, où la situation laisse moins de marge de manœuvre. Les écoles sont des organisations sociales, et la performance individuelle de chacun de ses membres dépend en partie de la performance des autres.

En tout état de cause, la relation entre qualité et performances a des répercussions importantes sur la pratique de l'encadrement. Tout d'abord, ceux qui dirigent doivent en savoir assez sur la pratique elle-même pour connaître les obstacles cognitifs et émotionnels qui empêchent d'acquérir cette pratique et de l'exercer avec aisance. Ensuite, ils doivent avoir une certaine compréhension systémique des différentes manières dont fonctionnent les processus de développement, afin d'intervenir pour aider et soutenir les personnes qui connaissent des problèmes. Enfin, il est nécessaire qu'ils fassent preuve de patience et s'attendent à un éventuel va-et-vient entre la qualité et les performances, en guettant les signes de changement au niveau des résultats des élèves avant qu'ils ne soient détectés par la mesure extérieure des performances.

Un autre constat important est que la plupart des systèmes de responsabilisation sont conçus sur un mode incompatible avec la notion de développement de la pratique d'encadrement. Dans la majorité de ces systèmes, la structure d'incitation privilégie les mesures ayant des effets directs et immédiats sur les performances. Cette conception est contraire à tout ce que l'on sait sur le fonctionnement du processus d'amélioration. Les objectifs de performances des politiques de responsabilisation ne s'appuient sur aucune base empirique, car il n'existe aucune étude établissant un lien entre les performances et

d'autres facteurs présents dans l'environnement des écoles. L'écart entre ce que pourrait être une bonne pratique de l'encadrement et ce que les systèmes de responsabilisation annoncent qu'elle sera est pour l'heure assez grand.

3.4 Les principes de l'élargissement de l'encadrement

Les systèmes de responsabilisation sont efficaces dans la mesure où ils sont soutenus par des pratiques d'amélioration. Les performances sont un bien collectif. Leur valeur est supérieure à celle qui peut être obtenue par un individu, une organisation ou un système agissant uniquement dans son propre intérêt. Pour des raisons que l'on ne peut pas développer ici car trop complexes (mais qui sont amplement décrites ailleurs), la politique de responsabilisation conduit, comme l'on peut s'y attendre, à un sous-investissement dans les capacités requises pour produire le bien collectif appelé performances. Il existe des causes systémiques profondes pour lesquelles nous avons eu tendance à sous-investir dans les capacités mêmes qui sont nécessaires au fonctionnement des systèmes de responsabilisation. Nous devons, pour remédier à cette situation, modifier la relation entre politique et pratique, notamment en ce qui concerne la définition et le développement de l'encadrement. Les quatre principes énoncés ci-après ont pour but de donner une idée de la manière dont l'encadrement pourrait être défini plus clairement comme un bien collectif et rendu plus productif dans un système de responsabilisation fondé sur les performances.

1) *Respecter le principe de réciprocité*

Le principe de réciprocité est un élément fondamental de la politique de responsabilisation. La responsabilisation est en fait une relation contractuelle en vertu de laquelle un chef d'établissement demande à un enseignant de se conduire d'une certaine manière (en l'occurrence, d'obtenir un certain niveau de performance). Pour qu'elle fonctionne, cette relation doit être bénéfique aux deux parties. Le chef d'établissement retire des bénéfices des performances de l'enseignant (dans le cas des responsables politiques, ces bénéfices sont nettement supérieurs et se traduisent par un avantage électoral), et l'enseignant bénéficie à la fois de l'autorité que lui confère l'exercice de ses fonctions au service du chef d'établissement et de toute autre compensation matérielle prévue dans la transaction. Comme nous l'avons noté plus haut, la responsabilisation est un cas particulier de la relation chef d'établissement-enseignant car, contrairement à de nombreuses relations de ce type, le chef d'établissement ne peut pas dépendre de l'enseignant pour savoir ce qu'il doit faire. Si les professionnels savaient comment résoudre les problèmes de performance qu'ils rencontrent dans les écoles, les systèmes de responsabilisation ne seraient pas nécessaires, ou du moins ne ressembleraient pas du tout à ce qu'ils sont aujourd'hui. Dans le cadre des systèmes de responsabilisation, la relation entre chef d'établissement et enseignant est compliquée par le fait que pour obtenir ce qu'il demande, le chef d'établissement doit collaborer avec l'enseignant pour doter ce dernier des connaissances et des compétences dont il a besoin pour effectuer le travail. C'est là qu'intervient le principe de réciprocité.

Le principe de réciprocité peut, dans sa forme la plus simple, être énoncé comme suit : ***pour chaque unité de performance attendue, une unité de capacité doit être fournie pour atteindre ce résultat.*** Dans la pratique, cela signifie que la responsabilité à l'égard des résultats requiert un investissement dans les capacités qui soit égal aux attentes. Ce principe, formulé ici le plus simplement possible, peut aussi présenter toutes

sortes de variantes plus complexes. Nous pouvons ainsi imaginer le cas où il existe dans le système de nombreuses capacités inutilisées qui peuvent être mises à profit pour obtenir les résultats, et où le système de responsabilisation doit d'abord employer ces capacités avant que la forme la plus simple du principe de réciprocité ne puisse s'appliquer. Nous pouvons aussi imaginer que les enseignants savent très bien comment procéder pour élever le niveau de l'enseignement, mais que pour une raison ou une autre ils ne le font pas. Nous pouvons également supposer que les chefs d'établissement savent très bien comment gérer les ressources au service de l'amélioration, mais que pour une raison ou une autre ils ne le font pas.

Un autre facteur de complication du principe de réciprocité est le type de personne qui décide du type de capacité requise pour obtenir un certain niveau de performance. Si cette décision est laissée à l'appréciation des responsables politiques, il est évident qu'ils seront très enclins à sous-investir dans les capacités et à utiliser le système de responsabilisation comme un simple instrument pour mobiliser les capacités inutilisées. Si la décision est confiée aux professionnels – notamment à ceux qui ne savent même pas eux-mêmes ce qu'ils doivent savoir pour améliorer les résultats –, il est probable que cela conduira soit à un surinvestissement, soit à un investissement mal placé.

Dans le monde réel de l'amélioration des établissements scolaires, la solution au problème de réciprocité doit être progressive. Premièrement, la politique doit elle-même reconnaître le principe de réciprocité (ce qui est rarement, voire jamais, le cas des politiques de responsabilisation aujourd'hui). Deuxièmement, les professionnels et les responsables politiques doivent établir des liens institutionnels solides autour de la relation entre capacités et performances. Dans le domaine de la politique de réduction des émissions polluantes des véhicules automobiles, par exemple, un cadre et des processus institutionnels élaborés ont été mis en place pour déterminer ce qui est réalisable, en tenant compte des informations disponibles sur les caractéristiques du moteur à combustion interne ainsi que des objectifs gouvernementaux en matière de lutte contre la pollution. Aucune disposition de ce type n'a été prise dans le domaine de l'éducation. Par conséquent, les responsables politiques sont plus ou moins libres de fixer des normes de résultats comme il leur plaît, et les professionnels n'ont d'autre choix que de s'accommoder des conséquences. Si la politique réussit, les responsables politiques s'en attribuent le mérite. Si elle échoue, ils font reposer la faute sur les professionnels. Quel que soit le résultat, ils en retirent un avantage électoral. Le sous-investissement dans les capacités s'explique par le fait qu'aucun dispositif, ou quasiment aucun, n'a été établi dans le système pour faire respecter le principe de réciprocité.

L'infrastructure qui serait nécessaire pour faire appliquer le principe de réciprocité s'appuierait à la fois sur le savoir-faire des chercheurs qui étudieraient les effets des diverses pratiques d'amélioration, ainsi que sur la participation de réseaux de professionnels qui développeraient ces pratiques, les testeraient et les évalueraient. Sans un ensemble d'informations suffisamment précises sur la pratique, il sera très difficile d'affirmer quelles sont les capacités requises pour un encadrement énergique, et de dire si les pouvoirs publics assument effectivement leurs responsabilités à l'égard du principe de réciprocité.

2) Considérer l'encadrement comme une entreprise d'investissement humain

Le modèle d'encadrement qui se dégage de la pratique d'amélioration présente trois caractéristiques importantes : *i*) il privilégie l'amélioration de la qualité de l'enseignement et celle des résultats des élèves ; *ii*) il considère l'encadrement comme une fonction

répartie et non comme une activité liée à un rôle ; et *iii*) il nécessite un investissement plus ou moins continu dans les connaissances et les compétences, à la fois parce que les connaissances requises pour les pratiques éducatives sont en constante évolution, et parce que la population des chefs d'établissement actuels et potentiels ne cesse de fluctuer.

En ce sens, l'encadrement est une discipline qui s'appuie sur des connaissances. Les pratiques de l'encadrement existent indépendamment des personnes qui les exercent, et elles sont constamment mises à l'épreuve par l'aridité du travail concret et les manifestations de leur efficacité. L'encadrement n'est pas lié aux caractéristiques individuelles d'une personne mais aux connaissances, aux compétences et au comportement de cette personne.

Telle qu'elle a été conçue jusqu'à maintenant, la responsabilisation nécessite une amélioration plus ou moins continue des performances. Si les systèmes de responsabilisation étaient plus justes qu'ils ne le sont aujourd'hui, l'exigence d'amélioration continue s'appliquerait aussi bien aux écoles dites performantes qu'aux écoles soi-disant en difficulté. Le modèle d'encadrement qui doit être utilisé pour permettre une amélioration continue est un système qui investit en permanence dans la capacité des individus de tous niveaux à maîtriser et à diriger l'amélioration des pratiques éducatives.

Ce que j'ai constaté dans le système éducatif par rapport à d'autres secteurs d'activité où les entreprises s'appuient également sur les connaissances (établissements médicaux, cabinets de conseil, cabinets juridiques, instituts de recherche-développement, sociétés d'informatique), c'est que l'on y trouve quasiment jamais de fonction de gestion des ressources humaines. Dans un système scolaire type, la gestion des ressources humaines consiste à recruter de nouveaux enseignants et administrateurs. Le perfectionnement professionnel, s'il existe en tant que fonction administrative, est généralement géré à part. Les fonctions de supervision et d'évaluation sont ramenées au niveau de l'école, où elles sont réduites à des routines et déconnectées de tout ce qui a à voir avec les pratiques éducatives. Par conséquent, alors que la plupart des entreprises s'appuyant sur les connaissances sont dotées d'une structure unique pour recruter, embaucher, intégrer, guider, former, superviser et promouvoir les individus, tous regroupés autour des mêmes objectifs généraux, les systèmes éducatifs possèdent quant à eux toute une série de fonctions séparées qui ont généralement des objectifs croisés. La politique aggrave le problème en faisant de l'homologation une question réglementaire et en réduisant le perfectionnement professionnel à une aide de l'État. L'exigence imposée par la loi *No Child Left Behind* – à savoir qu'il doit y avoir un « enseignant qualifié » dans toutes les classes – n'a pas de sens dans un système qui est incapable de gérer les ressources humaines de façon globale.

Dans un système de gestion des ressources humaines fondé sur les connaissances, le recrutement pour les postes de direction commence dès l'instant où un enseignant débutant se présente pour un emploi. L'évaluation des individus doit se faire non seulement sur la base de l'adéquation de leurs qualifications par rapport au poste, mais aussi de leur capacité à jouer un rôle d'encadrement au sein de l'établissement.

- **Chaque enseignant débutant** doit être encadré par un enseignant expérimenté qui s'est distingué non seulement par ses excellentes pratiques éducatives mais aussi par des pratiques d'observation, d'analyse, de résolution des problèmes et de travail collectif qui caractérisent une approche réussie de l'amélioration.

- **Chaque enseignant de niveau intermédiaire** doit se voir confier des responsabilités d'encadrement dans un secteur précis de l'entreprise d'amélioration de l'enseignement, avec le soutien et sous le contrôle d'un professionnel plus expérimenté. Les enseignants doivent avoir un retour d'information plus ou moins continu sur leurs pratiques, qu'elles concernent l'enseignement ou l'objectif d'amélioration (travail collectif sur des questions éducatives, direction des travaux au sein de groupes, élaboration et expérimentation de solutions éducatives pour faire face à des problèmes urgents en matière de performances, etc.).
- **Des équipes composées d'enseignants et d'administrateurs débutants** doivent se voir confier la responsabilité de trouver au niveau de l'organisation et de la gestion des solutions à des problèmes de pratiques éducatives : établissement d'horaires donnant aux enseignants le temps d'effectuer des travaux collectifs, conception de travaux de groupe sur le thème des pratiques éducatives, mise au point d'activités d'intégration pour les enseignants débutants, etc.
- **L'équipe éventuelle de direction** doit être constituée à partir du groupe des cadres-enseignants les plus expérimentés, et ces personnes doivent intervenir en dehors de leur école actuelle, sous le contrôle d'un autre chef d'établissement et en jouissant de responsabilités croissantes dans le domaine de la gestion de l'établissement.
- **Les administrateurs du système** doivent être recrutés parmi les cadres-enseignants et les administrateurs d'écoles, et posséder des connaissances pédagogiques solides et de réelles compétences en matière de gestion.

Dans un système de ce type, la structure d'incitation est la même que dans toute entreprise s'appuyant sur les connaissances : la fonction officielle d'encadrement est directement liée au savoir-faire. La responsabilité des personnes très qualifiées est d'accueillir, d'intégrer et de gérer les enseignants débutants ; celle des centres d'évaluation et de supervision est de veiller à la maîtrise des pratiques. La responsabilisation latérale est aussi importante que la responsabilisation verticale car une grande partie des travaux s'effectue en groupes.

Dans le contexte actuel de l'enseignement public, ce système de gestion des ressources humaines semble extrême. Dans la plupart des entreprises s'appuyant sur les connaissances, il est banal. Les étudiants qui suivent mes cours et qui viennent de secteurs comme le droit et la santé sont stupéfaits de voir à quel point la gestion des ressources humaines est peu développée dans les établissements et les systèmes scolaires.

J'ai entendu toutes sortes d'explications sur l'impossibilité de créer un tel système de gestion : cela coûte trop cher ; cela nécessite de trop nombreuses fonctions et trop de connaissances spécialisées en un seul endroit ; cela requiert des compétences et des connaissances que le personnel des établissements n'a pas ; et (ma préférée) cela menace l'autorité officielle d'un trop grand nombre de personnes. En fait, les rares écoles qui sont allées jusqu'au bout du processus d'amélioration ont, par nécessité, créé des systèmes de gestion des ressources humaines qui, à l'échelle de l'établissement, ressemblent beaucoup à ce que serait un bon système de gestion des ressources humaines au niveau du système.

Le problème n'est pas que l'on soit incapable d'inventer ces systèmes. Le problème est que, lorsqu'ils existent, l'environnement politique et de gestion n'en tient pas compte. Cela montre une fois de plus que les systèmes de responsabilisation ne fonctionnent pas

s'il y a un vide de connaissances et de compétences, et qu'ils ne peuvent combler ce vide si l'on ne se préoccupe pas explicitement du principe de réciprocité.

3) *Investir dans le capital social³ autour des pratiques d'amélioration*

En matière de responsabilisation, les connaissances et les compétences ne sont pas des biens privés, mais des biens collectifs. Cela signifie que les connaissances et les compétences qui sont nécessaires pour améliorer la performance des écoles ne sont pas la propriété de ces établissements ni des personnes qui y travaillent, mais du système tout entier – dans la mesure où l'objectif de la responsabilisation est l'amélioration de l'ensemble du système. Il est clair que les systèmes de responsabilisation envoient deux types de signaux : d'une part, ils semblent vouloir instaurer une compétition entre les écoles pour favoriser une hausse des performances, et d'autre part ils donnent l'impression de considérer les performances comme une caractéristique commune à toutes les écoles. Si les connaissances et les compétences deviennent un bien privé, alors le but de la responsabilisation n'est pas de promouvoir une amélioration systémique, mais simplement de déplacer les établissements scolaires sur l'échelle des performances ou d'avantager certains acteurs par rapport à d'autres. Comme je l'ai indiqué plus haut, la politique doit se préoccuper autant, voire plus, de la manière dont se répartissent les performances que de l'effet global qu'elle produit sur les performances. Lorsque c'est le cas, les responsables politiques n'ont pas d'autre choix que de considérer les connaissances comme un bien public.

Le problème de la création et du déploiement des connaissances dans le cadre de l'amélioration est, de façon tout à fait classique, celui du capital social. Les connaissances ne sont pas liées aux individus mais aux relations qui se nouent entre les individus intervenant dans la pratique. Ce que « sait » un enseignant ou un chef d'établissement n'a aucune valeur, si ce n'est dans la mesure où cela peut être utilisé pour apporter des connaissances ou des compétences à des tiers. Le fait qu'un enseignant parvienne à trouver une solution à un problème pratique a une valeur immédiate pour lui-même et ses élèves, mais cela n'a pas d'utilité pour l'établissement dans lequel il travaille si ses collègues ne s'y intéressent pas. La réussite d'une école a des effets positifs immédiats sur les élèves, les professionnels et les parents concernés, mais son utilité publique est circonscrite par le fait que l'école n'est que l'une des unités du système, et se limite donc aux bénéficiaires directs. Pour qu'un système de responsabilisation produise des performances bénéfiques à tous, il doit s'accompagner d'un réseau de relations sociales qui déplacent les connaissances du domaine privé vers le domaine public (les différentes classes des écoles, les différents établissements scolaires et les différents systèmes scolaires d'une entité administrative plus large).

L'analyse des pratiques d'amélioration qui a été faite plus haut laisse entendre que le type de connaissances et de compétences requises pour enclencher une amélioration dépend de nombreux facteurs : des problèmes pédagogiques auxquels sont confrontés les professionnels, du stade d'amélioration auquel se trouve l'établissement, de la diversité des élèves au sein de l'école, etc. Les décisions concernant l'adaptation et l'utilisation des connaissances doivent être prises le plus près possible du terrain. L'idée est que les investissements dans le capital social doivent être très intensifs au niveau des classes et

3. L'application la plus directe de l'idée du capital social au domaine de l'amélioration et de la responsabilisation des établissements scolaires se trouve dans Bryk et Schneider (2002) et Dasgupta et Serageldin (dir. pub.) (2000).

des établissements scolaires, et qu'ils doivent s'atténuer à mesure que l'on progresse vers le haut du système. Qu'il s'agisse des réseaux d'enseignants travaillant avec des chercheurs et des concepteurs de programmes d'études pour trouver une solution à des problèmes pratiques bien précis, des réseaux de chefs d'établissement réfléchissant à des problèmes communs concernant les pratiques, ou des regroupements verticaux d'administrateurs et d'enseignants essayant de résoudre des problèmes d'amélioration systémique, ces dispositifs relationnels sont des exemples de ce que serait la formation du capital social dans un système de responsabilisation axé sur l'amélioration. De tels réseaux existent vraiment. J'ai moi-même participé à la création de deux d'entre eux : l'un regroupant des surintendants travaillant à l'amélioration de l'enseignement à l'échelle systémique ; l'autre composé de chefs d'établissement relevant d'un même système scolaire et réfléchissant à l'amélioration de l'ensemble du système. Bien que ces réseaux existent, ils ont tendance à s'appuyer sur une base purement volontaire, sans qu'aucune infrastructure de soutien ne soit mise en place par les pouvoirs publics chargés de la politique de responsabilisation. Le volontariat est certes une bonne chose, mais il est aussi facteur de variabilité, et la variabilité favorise à son tour une inégalité d'accès aux connaissances. Le volontariat ne peut être le fondement de l'amélioration systémique.

Le volontariat ne peut être le fondement de l'amélioration systémique.

Du fait de l'influence naturelle des incitations politiques, les systèmes de responsabilisation ont tendance à aller dans le sens d'une réglementation ainsi que d'un commandement et d'un contrôle hiérarchiques. La conséquence est que la politique s'éloigne des investissements dans le capital social qui sont nécessaires pour mettre en place des pratiques d'amélioration et les développer. Un autre effet est que l'encadrement s'oriente davantage vers des postes officiels de direction et vers un contrôle hiérarchique. Les gouvernements font ce qu'ils savent faire, à moins d'en être empêchés. Et ce qu'ils savent faire se résume ainsi : adopter des réglementations, les faire appliquer et administrer des sanctions. Cette conception de l'action gouvernementale ne saurait être plus éloignée du rôle que devraient jouer les pouvoirs publics en ce qui concerne la création de capital social.

4) Créer une fonction de stratégie⁴

Ce qui frappe dans les établissements et les systèmes scolaires, tout au moins aux États-Unis, c'est l'absence de ce qu'on pourrait appeler une fonction de stratégie. Je travaille avec un certain nombre de grands systèmes scolaires américains, qui comptent tous entre 50 000 et 1 million d'élèves. Il s'agit d'établissements qui dépensent des centaines de millions, voire des milliards, de dollars, et qui emploient des milliers, voire des dizaines de milliers, de personnes. Ils prennent des décisions qui concernent la vie de millions de citoyens. On ne trouve, dans aucun des systèmes avec lesquels je travaille, ce que j'appellerais une fonction de stratégie bien développée. Je veux dire par là une section de l'établissement dont la seule tâche consisterait à s'assurer que les différentes pièces de l'édifice forment un tout cohérent œuvrant à la réalisation d'un objectif

4. Childress *et al.* (2005). Ce document est le fruit de quatre années de travail auprès de hauts fonctionnaires chargés de neuf grands systèmes scolaires des États-Unis. Il élabore un cadre pour la création d'une fonction de stratégie dans les systèmes éducatifs, et fournit une structure ayant servi de base pour d'autres documents de travail et études de cas qui ont été utilisés dans ce projet.

stratégique unique, à savoir un type et un niveau de performances nécessaires pour que l'établissement fonctionne correctement. Ce tout concernerait notamment la structure organisationnelle, l'affectation des ressources et les investissements dans les connaissances et les compétences humaines qui sont nécessaires pour atteindre ce but. Je connais plusieurs surintendants et chefs d'établissement qui sont de brillants stratèges. Ils ont personnellement une idée de la façon dont les pièces du puzzle s'emboîtent, et ils agissent en fonction de cette idée. S'il leur arrivait quelque chose de fâcheux, leurs écoles et leurs systèmes scolaires retourneraient aussitôt au modèle par défaut qui était en vigueur avant qu'ils n'arrivent. De plus, leur mode de direction consiste en général à laisser aux autres membres de l'établissement le soin d'essayer de deviner leurs intentions, et d'observer leurs actes, pour se représenter l'ensemble du projet. Par conséquent, personne ne sait exactement à quoi ressemble l'ensemble du projet. Ces dirigeants ont pour habitude de créer des documents qu'ils appellent des plans stratégiques. La rhétorique employée dans ces documents n'est généralement compréhensible que par le petit groupe de personnes qui les ont rédigés. Le problème est que, bien qu'ils soient peut-être de brillants stratèges, ces chefs d'établissement ne sont pas de très bons dirigeants car ils n'ont pas institutionnalisé la fonction de stratégie au sein de leur établissement.

Je dois dire que cette absence de fonction de stratégie est quasiment unique aux établissements scolaires. Les administrations publiques, les centres médicaux, les instituts de recherche-développement, et même (fort heureusement) les universités, ont aujourd'hui des stratégies qui ont des implications réelles sur des questions telles que l'embauche, les dépenses et l'organisation du travail. Je trouve très bizarre que les systèmes éducatifs – qui travaillent soi-disant dans un environnement de responsabilisation strict et impitoyable – n'aient pas encore mis en place quelque chose qui ressemble à une fonction de stratégie.

La stratégie est, pour la définir dans les grandes lignes, une fonction clé du poste d'encadrement. Lorsque nous travaillons sur cette question avec les surintendants et les chefs d'établissement, nous commençons par leur demander de présenter une théorie de l'action en vertu de laquelle leurs actes quotidiens influent sur les pratiques éducatives. Puis nous voyons avec eux comment ils abordent les fonctions et les structures de base de l'établissement. Pour les chefs d'établissement, cela comprend les horaires, la supervision, le travail collectif, l'affectation de ressources facultatives, ainsi que les relations avec la communauté et les parents. Pour les surintendants, il s'agit de l'élaboration des programmes d'étude et de perfectionnement professionnel, de la supervision, des structures administratives, des processus de responsabilisation et des décisions budgétaires annexes. Nous tentons ensuite de mettre au point des pratiques qui transforment ces acquis en ressources stratégiques pouvant être utilisées pour atteindre des objectifs. Nous essayons d'aider nos interlocuteurs à prendre en compte les ressources de leur personnel pour imaginer un mode de gestion permettant de parvenir à des objectifs de résultats bien précis. L'état d'esprit qui est requis pour effectuer ce travail est totalement opposé à la culture en vigueur dans le secteur de l'éducation. D'un côté, la stratégie oblige à voir dans chaque élément de l'organisation un instrument pouvant servir à la réalisation d'un but collectif. De l'autre, les professionnels de l'enseignement sont, pour la plupart, habitués à percevoir chacun de ces éléments comme un « acquis », et à essayer de trouver à l'extérieur un moyen permettant d'en tirer parti pour faire avancer l'établissement. Selon leurs témoignages, ce travail est le plus difficile qu'ils aient eu à accomplir.

La stratégie oblige à voir dans chaque élément de l'organisation un instrument pouvant servir à la réalisation d'un but collectif.

À mesure que les dirigeants se familiarisent avec le travail d'amélioration, il est important qu'ils disposent d'un espace pour apprendre à créer et gérer une fonction de stratégie au niveau de l'établissement et du système. Cela ne veut pas dire qu'il faille aménager dans l'établissement une section spécialisée avec le panneau « Stratégie » sur la porte. Ni que les dirigeants doivent devenir plus performants dans la production de plans d'amélioration scolaire, qui sont presque toujours inutiles sur le plan stratégique. Cela signifie que les membres de l'établissement doivent participer à l'élaboration d'une stratégie qui soit le reflet de décisions réelles concernant des ressources, des structures et des processus réels, et ayant des conséquences réelles sur la manière dont le travail est effectué. Cela signifie que l'on doit apprendre à considérer le temps passé par le personnel dans l'établissement comme de l'argent qui a déjà été dépensé, et comme la ressource la plus importante dont dispose l'école pour s'améliorer. Cela signifie qu'il faut apprendre à considérer les structures et les processus existants comme des éléments malléables et des instruments permettant d'aller plus loin, non comme l'expression de droits qui permettent aux membres de l'établissement d'avoir accès à certains avantages et privilèges. Cela signifie que tout le monde – y compris les élèves et les parents – doit être capable de dire quels sont les engagements fondamentaux de l'établissement, comment ils seront mis en œuvre, et quel est le rôle de chacun à cet égard.

De même que les autres pratiques d'amélioration, celle-ci doit être apprise sur le terrain – face aux vrais problèmes, aux vrais gens et dans des conditions réelles –, et pas sur les bancs de l'université ni même peut-être, sauf à titre d'introduction, dans le cadre d'un atelier. La manière la plus efficace d'apprendre la stratégie est de participer à des réseaux sociaux, où le travail se présente sous forme de tâches à accomplir, et où il existe une responsabilisation latérale et un soutien entre les partenaires pour effectuer le travail. Ce qui m'amène à ma dernière recommandation.

5) Placer l'apprentissage le plus près possible du travail

La seconde loi d'Elmore est la suivante : « L'effet du perfectionnement professionnel sur la pratique et les performances est inversement proportionnel au carré de la distance à laquelle il se trouve par rapport à la salle de classe » (pour ceux que cela intéresse, la première loi d'Elmore est celle-ci : « Les élèves obtiennent généralement de meilleurs résultats aux tests qu'ils savent lire qu'à ceux qu'ils ne savent pas lire »). Un principe général applicable à l'amélioration de l'encadrement est que l'apprentissage a une influence d'autant plus grande sur la pratique qu'il s'y applique de façon directe et immédiate. Dans le cadre de mes travaux, lorsque je dois mener un programme de perfectionnement professionnel à long terme avec des administrateurs, j'insiste pour que ces derniers participent de façon régulière à des séances d'observation de salles de classe, à des analyses systématiques de pratiques éducatives et à des réflexions collectives sur la pratique d'amélioration de l'enseignement. Dans le cadre des cours post-licence sur l'amélioration de l'enseignement, nous passons les cinq premières semaines (sur une session qui en comprend 13) à visualiser et analyser des vidéos représentant des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions, et à tirer des conclusions. Les étudiants doivent ensuite poursuivre leur travail d'observation en dehors des salles de classe, et leur étude doit se terminer par un plan d'amélioration qui suppose un travail direct avec les enseignants et les administrateurs dans les écoles. Mon objectif est d'inculquer l'idée que

les professionnels sont des spécialistes qui possèdent une pratique. Toute personne qui veut diriger une organisation dont les fonctions de base comprennent la prise de décisions concernant la pratique doit mettre en œuvre une pratique qui soit directement liée à cette fonction de base.

L'effet du perfectionnement professionnel sur la pratique et les performances est inversement proportionnel au carré de la distance à laquelle il se trouve par rapport à la salle de classe.

Nous n'avons dans l'ensemble pas de théorie valable pour organiser l'apprentissage des professionnels dans ce domaine. La structure institutionnelle de cet apprentissage est en grande partie influencée soit par les intérêts bien ancrés des institutions (programmes de validation payants dans les lycées et les universités), soit par un esprit d'entreprise qui est dépourvu de toute vision stratégique sur la manière de généraliser l'apprentissage sur le terrain (académies spécialisées dans les techniques d'encadrement). Il n'existe pas sur le terrain de pratique objective pouvant servir de référence pour déterminer quels sont les modes d'apprentissage plus ou moins efficaces, et donc toute idée est bonne, quelle que soit sa source. Cette façon d'organiser les connaissances est typique des cours préparatoires. Ils refusent d'édicter des normes de pratique et, pour la plupart, d'exercer un contrôle sur l'entrée en fonction professionnelle, d'où leur influence très modeste sur la qualité des pratiques en général.

Mon point de vue est que les investissements dans l'apprentissage doivent avoir lieu le plus près possible de la base, en injectant la plus grosse partie des ressources non pas dans les institutions conventionnelles mais dans les réseaux de professionnels, en centrant le travail sur la pratique éducative plutôt que sur les tâches de gestion, et en instaurant comme critères de réussite l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des résultats des élèves. Si tant est que les institutions en place aient un rôle à jouer dans le développement des pratiques d'amélioration, elles doivent en faire la preuve en démontrant qu'elles possèdent le savoir-faire et les capacités nécessaires pour gérer des systèmes d'apprentissage en réseau. Le plus urgent est d'améliorer la pratique sur le terrain et d'utiliser les enseignements tirés de cette expérience pour former à des fonctions d'encadrement d'autres personnes travaillant sur le terrain.

S'ils devaient cautionner un tel système d'apprentissage, les responsables politiques se rendraient compte que les dispositifs de responsabilisation ont un coût beaucoup plus élevé et différent de ce qu'il paraît à ce jour. Les systèmes de responsabilisation fonctionnent actuellement sur un mode presque exclusivement réglementaire. Les investissements humains sont soit complètement ignorés, soit financés de manière uniquement symbolique. Financer le développement de pratiques éducatives et de pratiques d'amélioration plus efficaces nécessite une autre conception de la responsabilisation et de la réussite. Cela relève en fait d'une stratégie reposant principalement sur les investissements humains ; et pour améliorer sensiblement le niveau et la répartition des performances, il faut mener un travail approfondi sur les pratiques favorisant les performances.

3.5 Encadrement, politique et pratique

La politique de responsabilisation « fonctionne » en modifiant la façon dont les établissements scolaires, en tant qu'organisations, réagissent aux manifestations extérieures de leurs performances. Les principaux éléments intervenant dans cette

réaction sont la capacité des écoles à produire en toute fiabilité des pratiques éducatives de haut niveau – ce qui fait appel aux connaissances et aux compétences des enseignants et des administrateurs –, et la responsabilisation interne, ou cohésion, de l'établissement par rapport à des normes, des attentes et des procédures d'exécution du travail. L'amélioration – définie ici comme l'augmentation des performances et de la qualité au fil du temps – est le processus par lequel les écoles passent du statut d'organisations relativement fragmentées et inefficaces à celui de structures relativement homogènes et performantes. Comme tout processus de développement, le processus d'amélioration n'est ni continu, ni linéaire ; il ressemble davantage à un équilibre ponctué, avec des périodes de forte augmentation des performances, suivies de périodes de consolidation. Dans ce contexte, l'encadrement consiste principalement à : a) gérer les conditions dans lesquelles les individus apprennent de nouvelles pratiques ; b) mettre en place un environnement homogène et propice à l'optimisation des pratiques ; et c) développer les compétences et les pratiques en matière d'encadrement des autres membres de l'établissement. Pour qu'il entraîne une amélioration de la qualité et des résultats à grande échelle, l'encadrement doit être conçu comme une pratique – c'est-à-dire une série d'actions standardisées s'appuyant sur un ensemble de connaissances, de compétences et de façons de penser qui peuvent être définies objectivement, enseignées et apprises –, et non comme un éventail d'attributs personnels. À mesure que le processus d'amélioration avance, l'encadrement subit une réfraction ; il cesse de se cantonner aux postes officiels de direction et commence à s'appuyer sur la répartition des connaissances et des compétences au sein de l'établissement.

La plus grande lacune de la politique de responsabilisation telle qu'elle est conçue actuellement est son incapacité à investir comme il se doit dans les connaissances et les compétences humaines qui sont nécessaires pour mettre en place des pratiques d'amélioration efficaces. D'un point de vue politique, le développement de l'encadrement repose surtout sur la création de structures institutionnelles qui favorisent le renforcement des connaissances et des compétences permettant de diriger le processus d'amélioration, ainsi que sur le capital social qui établit un lien entre les connaissances et les compétences des individus et contribue ainsi au développement des pratiques d'amélioration. Les investissements les plus efficaces seront ceux qui seront effectués près de la base, et qui créeront des systèmes de gestion des ressources humaines permettant de renforcer les connaissances et les compétences du personnel enseignant. L'expression « près de la base » signifie qu'il doit y avoir des réseaux et des dispositifs institutionnels permettant aux enseignants et au personnel des établissements de se doter des connaissances dont ils ont besoin pour leur travail, et d'entrer en relation avec d'autres professionnels rencontrant des problèmes pratiques similaires. La caractéristique d'un système de gestion des ressources humaines efficace est qu'il accroît les connaissances et les compétences des professionnels de l'enseignement du début à la fin de leur carrière, plutôt que de se concentrer sur un seul rôle ou une seule étape de leur parcours.

La politique mise en place par les pouvoirs publics doit avoir pour but d'améliorer la pratique en centrant son attention sur les aspects du problème qui ne peuvent pas être résolus par des individus ou des établissements scolaires travaillant chacun de leur côté. Pour être plus précis, la politique gouvernementale doit remplir trois tâches. Elle doit établir le cadre légal et institutionnel qui oblige le secteur de l'éducation à dire quelles sont ses pratiques. Elle doit mettre en place une infrastructure permettant aux professionnels d'accéder à des connaissances sur le contenu des programmes et la pédagogie. Enfin, elle doit mettre au point le plan de carrière qui est nécessaire pour développer l'aptitude des individus à jouer des rôles d'encadrement. La politique

gouvernementale doit montrer son attachement au principe de réciprocité en assurant un soutien financier et en créant une infrastructure, afin que l'amélioration des pratiques soit proportionnelle à l'exigence de résultat que la politique de responsabilisation impose aux individus et aux établissements. La politique gouvernementale doit aussi commencer à adapter ses attentes en fonction des preuves empiriques dont on dispose concernant les performances qui peuvent être réalisées par les établissements scolaires compte tenu des investissements effectués et de l'état de la pratique sur le terrain.

Références

- Abelmann, C. et R. Elmore, en collaboration avec J. Even, S. Kenyon et J. Marshall (1999), « When Accountability Knocks, Will Anyone Answer? », dans Elmore, R. (2004), *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, pp. 133-199.
- Bryk A. et B. Schneider (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York.
- Childress, S., R. Elmore et A. Grossman (2005), « Promoting a Management Revolution in Education », document de travail, Public Education Leadership Project, Harvard Business School et Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Coburn, C. (2003), « Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change », *Educational Researcher*, 32(6), pp. 3-12.
- Cohen D. et D. Lowenburg Ball (1999), « Instruction, Capacity, and Improvement », rapport, Consortium for Policy Research in Education (CPRE), Philadelphie, PA.
- Cohen, D., S. Moffitt et S. Goldin (2006), *Policy and Practice*, Consortium for Policy Research in Education, Philadelphie, PA.
- Datnow, A., G. Borman et S. Stringfield (2000), « School Reform through a Highly-Specified Curriculum: Implementation and Effects of the Core Knowledge Sequence », *Elementary School Journal*, 101 (2) 36, pp. 167-191.
- Debray, E. (2006), *Politics, Ideology, and Education: Federal Education Policy during the Clinton and Bush Administrations*, Teachers College Press, New York.
- Dasgupta, P. et I. Serageldin (dir. pub.) (2000), *Social Capital: A Multifaceted Perspective*, Banque mondiale, Washington, DC.
- Eldridge, N. et S.J. Gould (1972), « Punctuated Equilibria: An Alternative to Phyletic Gradualism », dans Schopf, T.J.M. *et al.*, *Models in Paleobiology*, pp. 82-115, Cooper and Co., San Francisco, CA.
- Elmore, R. (2004), *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice and Performance*, Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Fullan, M. (2005), « The New Work of Leaders », dans *Leadership and Sustainability*, pp. 45-52, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Fullan, M., P. Hill et D. Crevola (2006), *Breakthrough*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Heifetz, R. (1994), *Leadership without Easy Answers*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Hirschman, A. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organisations, and States*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Kegan R. et L. Lahey (2002), *How the Way We Talk Can Change the Way We Work: Seven Languages for Transformation*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Manna, P. (2006), *School's In: Federalism and the National Education Agenda*, Georgetown University Press, Washington, D.C.

Prothero, D. (1992), « Punctuated Equilibrium at Twenty: A Paleontological Perspective », *Sceptic*, 1 (3), pp. 38-47.

À propos des rédacteurs

Beatriz Pont a suivi une maîtrise ès affaires internationales à l'Université de Columbia, elle a été chargée de recherche à l'Institut des sciences sociales de l'Université de Tokyo, et elle a obtenu une licence de sciences politiques au Pitzer College de Claremont/Californie. Analyste politique à la Division des politiques d'éducation et de formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE, Mme Pont a été responsable du projet *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Ayant intégré l'OCDE en 1999, Beatriz Pont a travaillé sur des questions comme l'égalité dans le secteur de l'éducation, la formation et le développement des compétences des adultes, ou encore l'utilisation des technologies de l'information dans l'enseignement. Elle a été auparavant chercheur au Conseil économique et social du gouvernement espagnol, où elle s'occupait des politiques de l'éducation, de la formation et de l'emploi, et a également travaillé pour Andersen Consulting à Barcelone. Elle est actuellement coordinatrice d'un projet sur l'économie politique de la réforme, mené dans tous les pays de l'OCDE. (beatriz.pont@oecd.org)

Deborah Nusche est analyste politique à la Division des politiques d'éducation et de formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE. Elle est titulaire d'une maîtrise en affaires internationales/développement de l'Institut d'études politiques de Paris (Sciences Po), et a eu une première expérience professionnelle à l'UNESCO et à la Banque mondiale. Ayant intégré l'OCDE en 2007, elle a travaillé sur les questions de la direction des établissements scolaires et de l'évaluation des résultats de l'enseignement. Mme Nusche travaille actuellement sur l'examen thématique de la formation des migrants réalisé par l'OCDE. (deborah.nusche@oecd.org)

M. David Hopkins occupe la chaire *International Leadership* du réseau iNet HSBC, où il apporte sa contribution aux travaux du iNet, qui est la branche internationale du Specialist Schools and Academies Trust, et au Centre for Leadership créé à l'Institute of Education de l'Université de Londres. Entre 2002 et 2005, il a travaillé pour le compte de trois secrétaires d'État en tant que conseiller principal sur les normes scolaires au ministère de l'Éducation et de la Formation. Il avait auparavant été président du Partnership Board de la ville de Leicester, et doyen de la faculté de formation des enseignants à l'Université de Nottingham.

Table des matières

Résumé	9
Chapitre 1. Introduction	13
1.1 L'activité <i>Améliorer la direction des établissements scolaires</i> de l'OCDE	14
1.2 L'approche novatrice des études de cas	15
Chapitre 2. Exploiter les possibilités de la direction systémique <i>par David Hopkins</i>	21
2.1 Définition et conceptualisation de la direction systémique	22
2.2 Segmentation et direction systémique	30
2.3 Vers un modèle de direction systémique	34
Références	36
Chapitre 3. L'encadrement comme pratique d'amélioration de l'école <i>par Richard F. Elmore</i>	37
3.1 Qui dit politique de responsabilisation, dit pratique d'amélioration	40
3.2 Une autre conception de la responsabilisation et de l'encadrement	43
3.3 Comprendre les pratiques d'amélioration	45
3.4 Les principes de l'élargissement de l'encadrement	60
3.5 Encadrement, politique et pratique	68
Références	71
Chapitre 4. L'approche de la Finlande en matière de direction systémique <i>par Andrew Hargreaves, Gabór Halász et Beatriz Pont</i>	73
4.1 La visite d'étude de l'OCDE en Finlande	74
4.2 Les fondements théoriques de la direction systémique	75
4.3 Analyse de la stratégie de la Finlande	81
4.4 La redistribution des fonctions de direction dans une communauté locale	103
4.5 Pistes de réflexion	109
<i>Annexe 4.A1</i> Programme de la visite menée dans le cadre de l'étude de cas	113
Références	116
Chapitre 5. L'approche anglaise de la direction systémique <i>par Stephan Huber, Hunter Moorman et Beatriz Pont</i>	121
5.1 La visite de l'OCDE en Angleterre	122
5.2 Le contexte anglais	122
5.3 Définition et conceptualisation de la direction systémique en Angleterre	132
5.4 La direction systémique en pratique : exemple de deux approches particulières	134
5.5 Pistes de réflexion	154
<i>Annexe 5.A1.</i> Programme des visites d'étude	164
<i>Annexe 5.A2.</i> Liste d'abréviations	166
Références	167

Chapitre 6. L'approche de la direction systémique en Belgique flamande

<i>par Christopher Day, Jorum Møller et Beatriz Pont</i>	171
6.1 La visite d'étude de l'OCDE en Belgique flamande.....	172
6.2 Le contexte flamand.....	172
6.3 Les communautés scolaires, une innovation systémique.....	177
6.4 Direction systémique multiniveaux.....	182
6.5 Conceptualisation.....	184
6.6 Efficacité des programmes.....	186
6.7 Pistes de réflexion.....	189
<i>Annexe 6.A1. Programme de la visite d'étude</i>	194
Références.....	196

Chapitre 7 Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire dans l'État du Victoria, en Australie

<i>par Peter Matthews, Hunter Moorman et Daborah Nusche</i>	199
7.1 La visite d'étude de l'OCDE dans le Victoria, en Australie.....	200
7.2 Le contexte du Victoria.....	200
7.3 Politique d'amélioration de l'enseignement : <i>Blueprint for government schools</i>	203
7.4 Stratégie de renforcement des capacités de direction.....	209
7.5 Caractéristiques des programmes d'amélioration des capacités de direction.....	217
7.6 Efficacité et amélioration continue des programmes.....	221
7.7 Cadre, mise en œuvre et incidence des mesures politiques.....	223
7.8 Matière à réflexion.....	226
<i>Annexe 7.A1. Programme de la visite d'étude</i>	232
Références.....	235

Chapitre 8. Renforcer les capacités de direction pour améliorer le système scolaire en Autriche

<i>par Louise Stoll, Hunter Moorman et Sybille Rabon</i>	237
8.1 La visite d'étude de l'OCDE en Autriche.....	238
8.2 Le contexte autrichien.....	239
8.3 Le programme de l'École des dirigeants.....	244
8.4 Efficacité et amélioration continue du programme.....	258
8.5 Conditions politiques.....	262
8.6 Matière à réflexion.....	266
<i>Annexe 8.A1. Programme de la visite d'étude</i>	274
Références.....	277

Chapitre 9. Les approches de la direction systémique : enseignements tirés et propositions d'action

<i>par Beatriz Pont et David Hopkins</i>	279
9.1 Introduction.....	280
9.2 Direction systémique : un nouveau rôle pour les chefs d'établissement scolaire ?.....	280
9.3 Comment les chefs d'établissement collaborent-ils et deviennent-ils dans la pratique des dirigeants du système ?.....	286
9.4 Avantages de la direction systémique.....	291
9.5 Les difficultés pratiques.....	294
9.6 Pistes de réflexion.....	298
<i>Annexe 9.A1. Tableau comparatif des réformes politiques, de leurs résultats et des difficultés rencontrées</i>	301
Références.....	305

Encadrés

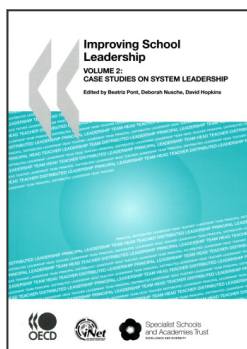
1.1. Critères retenus pour la sélection des études de cas.....	19
2.1. Principes à mettre en œuvre pour une amélioration à grande échelle, selon Elmore.....	28
5.1 Quelle est la fonction clé du chef d'établissement (<i>head teacher</i>) en Angleterre ?.....	129
5.2 Initiatives d'amélioration de l'école et de direction systémique mises en place dans un établissement particulier	137
5.3 Des systèmes de suivi et de soutien des performances efficaces	144
5.4 Les avantages de la collaboration	149
6.1 Définitions des communautés scolaires en Flandre : Communautés scolaires dans l'enseignement primaire	178
6.2 Évaluation des communautés d'écoles primaires	187
6.3 Conclusions succinctes et recommandations	193
7.1 Principaux engagements du schéma directeur	206
7.2 Commentaire des chefs d'établissement sur le chapitre 2 de <i>Leadership on the Line</i> de Ron Heifetz et Marty Linsky.....	211
7.3 Cadre de perfectionnement continu pour les chefs d'établissement – domaines et capacités	213
7.4 Profils de direction évolutifs dans le domaine de la <i>direction pédagogique</i>	215
7.5 Programmes de formation continue pour les chefs d'établissement actuels et potentiels	216
7.6 Chefs d'établissement très performants : expériences et répercussions.....	219
7.7 Le congé de formation des enseignants : expériences et répercussions.....	219
8.1 Conclusions.....	272

Tableaux

2.1	29
6.1	176
9.1	283

Graphiques

2.1 La direction systémique comme travail d'adaptation	26
2.2 La logique de l'amélioration des établissements scolaires	29
2.3 Nouveau modèle de direction systémique	34
5.1 La panoplie d'instruments mis en œuvre dans les établissements qui ont amélioré leurs résultats... ..	127
5.2 Structure de direction et de gestion de l'établissement B	141
6.1 La gouvernance du système éducatif flamand	173
7.1 Profil d'âge des enseignants et des chefs d'établissement dans l'État du Victoria (2006)	204
7.2 Le modèle des établissements efficaces (schématiquement)	208
7.3 Strates et regroupements au sein du système éducatif public	212
8.1 Modèle de la compétence en direction.....	248
9.1 Vers une réforme durable de l'ensemble du système	284



Extrait de :
Improving School Leadership, Volume 2
Case Studies on System Leadership

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264039551-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Elmore, Richard F. (2009), « L'encadrement comme pratique d'amélioration de l'école », dans David Hopkins, Deborah Nusche et Beatriz Pont (dir. pub.), *Improving School Leadership, Volume 2 : Case Studies on System Leadership*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264039575-4-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.