

PRATIQUES D'ÉCOLES ET ÉQUITÉ



Photo: Guy LAMBRECHTS

BENOÎT DE WAELE

PRATIQUES D'ÉCOLES ET ÉQUITÉ

INTRODUCTION

Cette recherche s'inscrit parmi les chantiers du Congrès 2012 de l'enseignement catholique et dans la foulée des travaux des Universités d'été. Plus particulièrement, en 2009, l'Université d'été avait pour thème « *De nouveaux chemins pour l'équité* ».

À cette occasion, François Dubet¹ questionnait la manière dont l'école était, au fil du temps, chargée de veiller à garantir l'égalité des chances. Il faisait remarquer que l'école ne peut pas produire seule une société juste et donc résoudre toutes les inégalités. Par contre, à travers les études, notamment les études internationales, il est démontré que l'école peut agir sur les inégalités, notamment en veillant au sort des plus faibles.

François Dubet concluait son intervention par ces mots : « *Et je crois qu'il faudrait, d'une certaine manière – et c'est difficile de dire ça aux gens de l'école –, que l'école refuse de se voir imposer la tâche écrasante de produire une société juste. L'école ne peut pas produire une société juste. L'école doit produire une bonne école, c'est-à-dire une école relativement juste et surtout, ce qu'on a beaucoup perdu de vue, une école qui éduque bien les gens.* »

Notre regard s'est inscrit dans cette logique : aller voir comment faisaient les écoles accueillant des publics défavorisés et qui semblent obtenir des résultats encourageants. L'idée est d'observer, dans ces écoles, les points communs dans les modes de fonctionnement qui pourraient contribuer à ces résultats, qui pourraient aider à « faire une bonne école », relativement juste.

L'étude explore des expériences locales en vue de dégager des pratiques susceptibles de mettre en place une dynamique d'établissement favorable aux résultats scolaires.

Pour ce faire, elle fut menée en trois phases :

1. Rassembler une série de balises ou facteurs décrits par la littérature comme moteurs d'efficacité ;
2. Identifier, sur base des résultats aux évaluations externes en français (lecture) et en mathématique, des écoles présentant des résultats sensiblement meilleurs que les résultats des établissements de la même classe d'indice socioéconomique ;
3. Sur base de ces deux explorations, interroger les directeurs des écoles identifiées pour explorer comment les facteurs identifiés dans la littérature sont mis en œuvre.

1. L'intervention de François Dubet est disponible sur : <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=917>

1. CE QUE DIT LA LITTÉRATURE DE L'EFFET ÉTABLISSEMENT SUR LES RÉSULTATS SCOLAIRES

1.1. L'ÉVOLUTION DE L'ANALYSE DE L'EFFET ÉTABLISSEMENT

Au cours des dernières décennies, la recherche concernant l'effet des établissements sur les résultats scolaires a considérablement évolué. Dans les années 60 et 70, suite au rapport Coleman aux États-Unis, l'explication des différences de résultats scolaires reposait exclusivement sur les caractéristiques individuelles du public de chaque école.

Ensuite, dans les années 80, les recherches sur l'efficacité scolaire (School Effectiveness research ou SER) ont considéré que les établissements pouvaient faire la différence en fonction de pratiques à la fois managériales et pédagogiques.

Basées sur des modèles distinguant les variables d'inputs, de contexte, de processus et d'outputs, ces études s'appuient principalement sur des analyses statistiques corrélationnelles mettant en relation des variables de processus avec les résultats scolaires après avoir contrôlé les effets des variables de contexte. Elles mènent à l'identification de facteurs d'efficacité au niveau de l'établissement et au niveau de la classe (voir point 1.2).

Au cours de la dernière décennie, constatant que la mise en place des facteurs d'efficacité liés aux processus tels qu'identifiés par la SER dépendait des contextes des établissements (les établissements défavorisés se révélant confrontés à des contextes rendant difficiles la mise en place des pratiques managériales et pédagogiques identifiées par la SER), une vague d'études qualitatives se sont intéressées aux modes de construction des processus internes aux établissements. Elles ont mené à deux hypothèses :

- Les processus managériaux et pédagogiques internes aux établissements sont indexés sur leur public ;
- L'articulation des pratiques à la composition de l'établissement est un facteur explicatif significatif des différences entre établissements.

Elles montrent que les normes (curriculaires, disciplinaires...) et les cultures scolaires (attitudes, jugements, comportements...) se construisent localement en fonction des normes du groupe majoritairement représenté.

Les relations entre contexte et organisation interne restent cependant complexes.

La qualité et la quantité de l'instruction sont ainsi affectées par les aspirations et le niveau académique effectif des élèves. Le management de l'école dans les écoles défavorisées est conditionné par la difficulté d'initier des routines efficaces et par l'absence de ressources adéquates (par exemple : une équipe pédagogique stable et compétente). La socialisation professionnelle des enseignants (se jouant à travers l'interaction de l'enseignant avec ses élèves, mais aussi par une construction collective au sein de l'établissement) participe à une adaptation, une contextualisation des normes professionnelles.

Par ailleurs, certains contextes défavorables sont cependant plus favorables que d'autres pour mettre en place des pratiques efficaces. Notamment les écoles à forte concentration ethnique paraissent rencontrer moins de difficultés à gérer efficacement l'apprentissage des élèves que les écoles concentrant des élèves de classes ouvrières.

À cet égard, une connaissance fine du contexte, notamment de la composition des établissements au-delà des seuls facteurs socioéconomiques paraît primordiale. Le contexte organisationnel d'un établissement composé d'élèves de bas statut socioéconomique peut varier fortement et les processus pour gérer les difficultés doivent être adaptés à une caractérisation plus fine du contexte. Par exemple, les caractéristiques des élèves et les cultures familiales varient en fonction de la composition ethnique et de la localisation géographique : les difficultés sont plus liées à des activités de traduction empiétant sur le temps de travail scolaire dans les écoles défavorisées urbaines alors que les écoles rurales de zones défavorisées rencontrent des difficultés — comportementales, émotionnelles ou de manque d'attention — liées à l'absence ou l'inconsistance de règles domestiques.

1.2. IDENTIFICATION DES FACTEURS D'EFFICACITÉ

D'une lecture de la littérature, il apparaît d'abord que l'effet établissement sur les résultats existe mais est relativement faible par rapport aux effets « maître » et « classe » (BRESSOUX, 2008 ; VAN DAMME, 2008). Toutefois, il semble que l'effet école sur les résultats des élèves est d'autant plus important que l'environnement social est plus défavorisé, que les conditions d'enseignement sont plus difficiles (BRESSOUX, 2008) et pour les élèves les plus faibles (VAN DAMME, 2008). Cela pourrait s'expliquer par une plus grande nécessité de travailler en équipe dans les contextes plus difficiles.

Par ailleurs, les quelques études qui s'y sont intéressées montreraient une influence plus grande de l'effet établissement sur les résultats non cognitifs (VAN DAMME, 2008).

Nous avons regroupé les facteurs d'efficacité autour de 4 axes :

- Le mode de direction
- L'approche pédagogique
- Le fonctionnement de l'équipe pédagogique
- Le climat scolaire

1.2.1. Le mode de direction

Particulièrement dans les contextes d'écoles défavorisées, la direction joue un rôle d'initiateur plus que de gestionnaire (BRESSOUX, 2008). Il semble qu'un mode de gestion directe de la tâche d'enseignement (leadership « instructionnel ») soit plus efficace qu'un mode de coordination centré sur l'émergence de normes locales de travail. Toutefois, certaines dimensions de leadership « transformationnel » couplées avec une direction structurante peuvent influencer l'engagement et la satisfaction des enseignants. (DUMAY, 2009)

Le leadership de la direction est avant tout centré sur le pédagogique. La direction consacre la majorité de son temps pour suivre, motiver et conseiller les enseignants (MCKINSEY, 2007).

Elle impulse une dynamique pédagogique en :

- fixant des buts et des objectifs communs à l'établissement, tant en ce qui concerne les performances d'apprentissage que les pratiques professionnelles ;
- assurant une cohérence d'ensemble à l'établissement par
 - un alignement des ressources humaines et matérielles sur les objectifs
 - une politique de professionnalisation des enseignants
- créant un climat de travail centré sur la tâche d'enseignement (DUMAY, 2004).

De cette manière, le directeur est le garant et l'organisateur de la politique locale de qualité des pratiques enseignantes et des résultats scolaires et se positionne aussi en « tampon » entre l'école et son environnement (BRESSOUX, 2008).

La gestion d'équipe basée exclusivement sur un leadership de type « transformationnel » par l'émergence de valeurs collectives et de réflexion sur les résultats des élèves ne semble pas avoir beaucoup d'influence sur les résultats des élèves.

1.2.2. L'approche pédagogique

Au-delà des caractéristiques individuelles et du fonctionnement collectif des enseignants évoqués plus bas, on retrouve dans les établissements efficaces, des approches ou conceptions pédagogiques caractérisées par :

- la définition d'attentes élevées concernant les performances des élèves
- la confiance dans les capacités de réussite des élèves
- l'accent sur les enseignements de base
- une bonne gestion du temps réel d'apprentissage, notamment par
 - un curriculum offrant de nombreuses opportunités d'apprentissage
 - un enseignement structuré offrant des occasions de feedback, de renforcement et de différenciation
- une évaluation régulière et des contrôles fréquents des progrès de chaque élève afin de mettre en place rapidement des interventions de remédiation.

1.2.3. Le fonctionnement de l'équipe pédagogique

La plupart des auteurs insistent sur l'implication et la coopération des enseignants et sur l'importance de partager une vision commune concernant le projet éducatif. Un mode de fonctionnement collégial joue sur les résultats s'il est centré sur les pratiques enseignantes, sur la gestion du curriculum et de la continuité entre les cycles d'apprentissage. Cela nécessite de donner de l'espace pour réfléchir, débattre, créer et apprendre des autres (MCKINSEY, 2007).

On note aussi certaines qualités professionnelles favorisant la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces (MONS, 2008) :

- Fort professionnalisme traduit en :
 - engagement important (volonté de faire tout son possible pour que chaque élève réussisse)
 - une confiance en ses capacités à faire progresser les élèves
 - une fiabilité élevée (attitude cohérente et juste, respect de ses engagements)
 - un respect pour autrui (conviction que tous les élèves ont de l'importance)
- Des capacités de réflexion et de raisonnement (aptitude à la pensée logique, aptitude à définir des schémas même en présence de nombreux détails...)
- Des attentes élevées :
 - pour soi-même (curiosité intellectuelle...)
 - pour ses élèves (objectifs pédagogiques élevés...)
- Des capacités de leadership :
 - flexibilité (capacité de s'adapter à une situation et à changer de tactique)
 - responsabilité (capacité à fixer des objectifs clairs aux élèves et à les motiver pour les atteindre)
- Des capacités de se mettre en question : connaître sa pratique et la façon de penser ce qui la fonde, se rendre compte des faiblesses spécifiques de sa pratique, être motivé par la mise en œuvre de changements. (MCKINSEY, 2007).

1.2.4. Le climat scolaire

Les auteurs reconnaissent l'effet positif sur les résultats que peut apporter un climat discipliné sans être rigide où :

- le temps est bien géré ;
- le règlement intérieur est connu et reconnu explicitement par les élèves ;
- il existe une cohérence dans le fonctionnement, les relations entre les personnes, les normes, les valeurs et les croyances internes à l'établissement. C'est l'un des aspects où le contexte joue un rôle important (BRESSOUX, 2008) ;
- la qualité de la vie dans l'école est prise en considération.

Il s'agit d'un climat que l'on peut qualifier de sûr (assurant la sécurité) et « ordonné », dans le sens où les modes de régulations (en ce compris la discipline) sont connus et cohérents.

BIBLIOGRAPHIE

- DUMAY X. (Novembre 2004), *Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat*, in Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, GIRSEF, N°34.
- MONS N. (2008), *Efficacité des systèmes scolaires*, in Dictionnaire de l'éducation, Presses Universitaires de France, pp.232-233.
- Rapport MCKINSEY (Septembre 2007), *"How the world's best performing school systems come out on top"*.
- BRESSOUX P. (2008), *Effet établissement*, in Dictionnaire de l'éducation, Presses Universitaires de France, pp.212-216.
- VAN DAMME J. (2008), Journée d'étude du SeGEC, (Document de travail interne – Service d'étude du SeGEC).
- RAES P. (2006), *Katholiek = Kwaliteit ? Over de identiteit van een katholieke school*, VSKO.
- DUMAY X. (2009), *Que sait-on de l'efficacité des écoles ?* in « L'efficacité dans l'enseignement, promesses et zones d'ombre », De Boeck, pp 73-88.
- ENDRIZZI L., THIBERT R. (Avril 2012), *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ?* in Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°73.

2. IDENTIFICATION DES ÉTABLISSEMENTS PRÉSENTANT DES RÉSULTATS ENCOURAGEANTS

2.1. DONNÉES DISPONIBLES

Pour déterminer des écoles présentant des résultats encourageants, les meilleures données dont nous disposions étaient les résultats des évaluations externes non certificatives.

À l'issue des épreuves externes non certificatives, les écoles sont invitées à transférer les grilles de résultats qu'elles encodent vers le SeGEC. Cela permet au SeGEC de les analyser et de proposer ensuite aux Pouvoirs Organisateurs (P.O.) et directions de chaque établissement une série d'indicateurs de résultats leur permettant d'apprécier le niveau de maîtrise des compétences des élèves pour les matières visées tant à l'échelle de l'établissement que de chacune des classes. Ces indicateurs permettent de situer les résultats de chaque établissement en comparaison avec la moyenne des résultats de la même zone géographique et des établissements relevant d'une même classe d'indice socioéconomique. Ils donnent aussi des informations concernant la dispersion des résultats.

On sait que ces épreuves non certificatives poursuivent des buts de diagnostic à l'usage des enseignants et du système scolaire, qu'elles n'ont pas toujours été conçues de la même manière et qu'elles ont été soumises à des périodes différentes dans l'année scolaire. Autant de caractéristiques qui ne permettent pas d'obtenir les indicateurs idéaux. Dans un contexte idéal, il serait probablement plus pertinent de comparer des résultats d'épreuves externes certificatives (notamment les résultats du CEB), car ceux-ci correspondent à un niveau attendu à une période déterminée du parcours scolaire. Toutefois, ces résultats ne sont pas disponibles.

Les résultats collectés dans le cadre des épreuves externes non certificatives nous permettent de travailler à partir de résultats individuels par élève dans le cadre d'une même épreuve. Par contre, il n'y a pas de clef d'identification des élèves permettant de comparer les résultats individuels d'une épreuve à l'autre. Il n'est donc pas possible, par exemple, de considérer la valeur ajoutée qu'une école peut apporter à un élève particulier au cours de son parcours au sein d'un établissement. Il n'est pas possible non plus d'apprécier la composition des classes, par exemple, les taux de redoublants...

De la même manière, les données collectées nous permettent d'avoir une information sur l'indice socioéconomique (ISE) moyen de l'établissement, mais nous ne disposons d'aucune donnée sur l'indice socioéconomique individuel. Il n'est donc pas possible de comparer les résultats individuels au regard des caractéristiques socioéconomiques personnelles des élèves.

Dans l'analyse des résultats proposée aux écoles par le SeGEC, les écoles sont regroupées en 10 classes d'indice socioéconomique. La classe 1 étant composée des établissements dont les ISE moyens sont les plus faibles donc accueillant un public particulièrement défavorisé socioéconomiquement. La classe 10 est composée d'écoles accueillant en moyenne un public socioéconomiquement favorisé. Ce sont ces 10 classes ISE que nous avons utilisées.

Pour rappel, l'ISE est calculé de telle manière que l'ISE moyen pour la Communauté française est nul. Dans notre étude, nous avons considéré les résultats des élèves provenant des classes ISE 1 à 4, c'est-à-dire les écoles dont l'indice moyen est négatif.

2.2. SÉLECTION SELON LE NIVEAU DE COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Compte tenu des limites dans l'exploitation des résultats expliquées ci-dessus et après avoir testé différentes manières de déterminer les écoles présentant des « bons résultats », nous avons choisi de les sélectionner sur base du niveau de compétences atteint ou non par les élèves.

Les questionnaires d'évaluation externe 2007 et 2008 ont été construits de telle manière qu'il est possible de

définir le niveau de compétences atteint par chaque élève, en fonction de son score global.

Dans ces deux évaluations, le niveau de compétences des élèves peut être situé sur une échelle en 4 ou 5 niveaux et les élèves situés sous le niveau 2 peuvent être considérés comme présentant un déficit de compétences important par rapport aux objectifs fixés pour le niveau d'étude considéré.

Pour distinguer les écoles qui, présentant un indice socioéconomique défavorable, obtiennent des résultats encourageants, nous avons, dans cette approche, comparé la proportion d'élèves de l'école qui atteignent le niveau 2 avec la proportion de l'ensemble des élèves issus d'écoles de même classe d'indice socioéconomique (classe ISE) atteignant ce niveau 2 de compétences.

Il s'agit ici d'une approche particulière puisqu'il ne s'agit pas de comparer des résultats entre eux (comme dans une comparaison de moyennes), mais de comparer les résultats individuels des élèves à un niveau espéré de compétences, dans la logique des socles de compétences. En quelque sorte, il s'agit de voir quelles sont les écoles qui, malgré leur désavantage socioéconomique, amènent plus d'élèves vers ces socles que les écoles de niveau socioéconomique comparable. Autrement dit, nous avons cherché à identifier les écoles qui semblent laisser moins d'élèves à des niveaux de compétences insuffisants.

2.2.1. Sélection dans le secondaire

Nous avons appliqué les règles suivantes aux données disponibles concernant les élèves du secondaire ayant passé les épreuves de 2C (2^e année commune) :

- Prise en compte uniquement des écoles pour lesquelles nous avons des résultats pour les deux épreuves ;
- Application des classes ISE calculées pour l'épreuve de lecture aux deux épreuves. Contrairement au primaire, il n'y pas de croisement possible entre années. Toutefois, tenant compte des résultats au niveau de l'établissement et non de la classe, on peut estimer que l'on approche l'effet établissement plutôt que l'effet enseignant étant donné qu'il y a généralement plus d'un enseignant de la même discipline par école pour la même année d'étude.

Nous avons calculé le pourcentage d'élèves de l'école qui atteint au minimum le niveau 2 et ce même pourcentage pour l'ensemble des élèves des écoles relevant d'une même classe ISE.

Nous avons sélectionné les écoles pour lesquelles on constatait une part d'élèves atteignant le niveau 2 supérieure à la part d'élèves de la classe ISE correspondante, et ce pour les deux disciplines.

Cette sélection permet d'identifier 7 écoles :

	Classe ISE	Évaluation en Lecture 2007			Évaluation en Mathématique 2008		
		Pourcentage d'élèves atteignant le Niveau 2 dans l'école	Pourcentage d'élèves atteignant le Niveau 2 dans la classe ISE	Différence de pourcentage d'élèves atteignant le Niveau 2 entre l'école et la classe ISE	Pourcentage d'élèves atteignant le Niveau 2 dans l'école	Pourcentage d'élèves atteignant le Niveau 2 dans la classe ISE	Différence de pourcentage d'élèves atteignant le Niveau 2 entre l'école et la classe ISE
1.	2	81,2 %	67,3 %	13,9 %	43,4 %	20,7 %	22,7 %
2.	3	77,8 %	70,2 %	7,6 %	41,6 %	25 %	16,6 %
3.	4	93,5 %	85,3 %	8,2 %	80,4 %	48,4 %	32 %
4.	4	91,8 %	85,3 %	6,5 %	76,9 %	48,4 %	28,5 %
5.	4	100 %	85,3 %	14,7 %	77,3 %	48,4 %	28,9 %
6.	4	91,7 %	85,3 %	6,4 %	73,5 %	48,4 %	25,1 %
7.	4	91,8 %	85,3 %	11,5 %	61,8 %	48,4 %	13,4 %

On voit que cette méthode permet de sélectionner des établissements de classes ISE différentes et que la distance par rapport à la proportion d'élèves de la classe ISE atteignant le niveau 2 est généralement bien plus élevée que 5 %, particulièrement en mathématique.

Pour confirmer notre sélection, nous avons soumis les écoles retenues selon les résultats 2007 et 2008 à une dernière vérification à partir des résultats des évaluations de compréhension à la lecture de 2010.

Cependant, l'analyse des résultats faite par la Communauté française ne présentait plus d'échelle de niveaux

de compétences. Pour, néanmoins, vérifier si les écoles retenues sur base des résultats 2007 et 2008 confirmaient leurs bons résultats en 2010, nous avons choisi de comparer la part des élèves dans l'établissement obtenant des scores supérieurs au résultat moyen pour l'ensemble de la Communauté française (58 %) avec la part des élèves du même niveau ISE obtenant de meilleurs résultats que le résultat moyen des élèves de la Communauté française.

Il faut par ailleurs noter que les indices socioéconomiques moyens ont été recalculés sur d'autres bases en 2010. Les classes ISE présentées dans le tableau ci-dessous sont celles correspondant à ce nouveau calcul.

En 2C, sur les sept écoles présélectionnées :

- 1 école n'a pas communiqué ses résultats
- 6 écoles confirment les bons résultats

	Classe ISE 2010	Pourcentage d'élèves de l'école obtenant un score supérieur au score moyen CFWB en Lecture (2010)	Pourcentage d'élèves d'écoles de même classe ISE obtenant un score supérieur au score moyen CFWB en Lecture (2010)	Différence de pourcentage d'élèves avec un score supérieur au score moyen CFWB en Lecture entre l'école et la classe ISE
1.	1	39 %	27 %	12 %
2.	2	37 %	31 %	6 %
3.	4	71 %	48 %	23 %
4.	3	52 %	59 %	7 %
5.	NC	NC	NC	NC
6.	2	55 %	31 %	24 %
7.	3	60 %	45 %	15 %

Nous avons donc voulu interroger ces 6 directions. Une seule n'a pas répondu à notre demande.

Le tableau ci-dessous reprend les cinq écoles finalement rencontrées.

	Zone	Classe ISE 2010	Différence de pourcentage d'élèves atteignant le niveau 2 en Lecture 2007 entre l'école et la classe ISE	Différence de pourcentage d'élèves atteignant le niveau 2 en Mathématique 2008 entre l'école et la classe ISE	Différence de pourcentage d'élèves avec un score supérieur à la moyenne CFWB en Lecture 2010 entre l'école et la classe ISE
1.	CHARLEROI-HAINAUT SUD	1	+ 13,9 %	+ 22,7 %	+ 12 %
2.	MONS-CENTRE	2	+ 7,6 %	+ 16,6 %	+ 6 %
3.	MONS-CENTRE	4	+ 8,2 %	+ 32 %	+ 23 %
4.	VERVIERS	2	+ 6,4 %	+ 25,1 %	+ 24 %
5.	NAMUR	3	+ 11,5 %	+ 13,4 %	+ 15 %

En ce qui concerne la 2D (2^e année différenciée), la comparaison nous semblait porter sur de trop petits nombres d'élèves et semblait hasardeuse étant donné la mise en œuvre de la dernière réforme du 1^{er} degré.

2.2.2. Sélection dans le primaire

L'utilisation des données de 2007 et 2008, croisées avec les données 2010 ne nous a pas permis de sélectionner un échantillon. En effet, nous ne disposons pas de données suffisamment complètes pour mener les croisements de résultats de manière satisfaisante.

Nous avons donc attendu les résultats 2011 en mathématique pour disposer de suffisamment de données.

Par conséquent, nous avons appliqué les règles de sélection suivantes pour déterminer les écoles à interroger :

- Prise en compte uniquement des écoles pour lesquelles nous avons des résultats pour les deux épreuves (lecture 2010 et mathématique 2011) ;
- Prise en compte uniquement des résultats des élèves présents et correctement encodés ;
- Application des classes ISE calculées pour l'épreuve de lecture aux deux épreuves et croisement des résultats P2 (2^e année primaire) et P5 (5^e année primaire).

Ne disposant pas d'un niveau de compétences jugé minimal pour ces épreuves, nous avons calculé le pourcentage d'élèves de l'école qui atteint au minimum le résultat moyen de l'échantillon de la Communauté française toutes classes ISE confondues et ce même pourcentage pour l'ensemble des élèves des écoles relevant d'une même classe ISE.

Nous avons sélectionné les écoles pour lesquelles on constatait une part d'élèves obtenant de meilleurs scores que le résultat moyen de la Communauté française supérieure à la part d'élèves pour l'ensemble des écoles relevant de la classe ISE correspondante, et ce pour les deux disciplines et les deux années d'étude (2^e primaire et 5^e primaire).

Nous avons ainsi obtenu un échantillon de 7 implantations :

	Zone	Classe ISE	Pourcentage d'élèves de P2 obtenant un résultat meilleur que le résultat moyen CFWB en lecture 2010			Pourcentage d'élèves de P2 un résultat meilleur que le résultat moyen CFWB en mathématique 2011			Pourcentage d'élèves de P5 obtenant un résultat meilleur que le résultat moyen CFWB en lecture 2010			Pourcentage d'élèves de P5 obtenant un résultat meilleur que le résultat moyen CFWB en mathématique 2011		
			Dans l'école	Dans la Classe ISE	Différence école - Classe ISE	Dans l'école	Dans la Classe ISE	Différence école - Classe ISE	Dans l'école	Dans la Classe ISE	Différence école - Classe ISE	Dans l'école	Dans la Classe ISE	Différence école - Classe ISE
1.	BRUXELLES	1	65 %	41 %	24 %	64 %	35 %	29 %	43 %	35 %	8 %	35 %	32 %	3 %
2.	BRUXELLES	2	95 %	49 %	46 %	50 %	39 %	11 %	73 %	45 %	28 %	41 %	39 %	2 %
3.	CHARLEROI	3	74 %	57 %	17 %	71 %	52 %	19 %	54 %	48 %	6 %	49 %	43 %	6 %
4.	CHARLEROI	4	76 %	60 %	16 %	70 %	54 %	16 %	73 %	58 %	15 %	59 %	48 %	11 %
5.	LIÈGE	2	60 %	49 %	11 %	52 %	39 %	13 %	80 %	45 %	35 %	65 %	39 %	26 %
6.	HUY-WAREMME	4	79 %	60 %	19 %	82 %	54 %	28 %	77 %	58 %	19 %	72 %	48 %	24 %
7.	LUXEMBOURG	3	70 %	57 %	13 %	92 %	52 %	40 %	57 %	48 %	9 %	50 %	43 %	7 %

On voit que cette méthode semble aussi faire émerger des établissements qui répondent aux critères pour l'ensemble des 4 épreuves et souvent avec des différences par rapport à la classe ISE largement supérieures à 5 %. L'ensemble des directions a accepté de nous recevoir.

Au total, nous avons donc rencontré 12 directions d'écoles : 7 dans le fondamental et 5 dans le secondaire.

3. GUIDE D'ENTRETIEN

À travers l'analyse des résultats aux épreuves externes en lecture et en mathématique, nous avons identifié des écoles avec un ISE défavorable, présentant des résultats encourageants dans plusieurs épreuves et laissant présager d'un « effet établissement ». L'étape suivante prévoyait d'interroger les directions à propos des facteurs pouvant expliquer les performances scolaires.

À partir de facteurs d'efficacité relevés dans la littérature, il s'agissait de mener des entretiens qualitatifs permettant d'identifier la manière dont ces facteurs sont mis en œuvre dans les établissements sélectionnés sur base de leurs résultats.

L'objectif des rencontres est de vérifier de façon pratique si ces écoles développent des modes d'organisation ou des pratiques qui pourraient être partagées.

Notre étude de la littérature, nous a permis d'identifier 4 axes d'interrogation :

- le mode de direction,
- l'approche pédagogique
- le fonctionnement de l'équipe pédagogique,
- le climat scolaire.

Chacune des douze directions a été rencontrée sur base d'un guide d'entretien au cours d'une conversation semi-dirigée. Chaque entretien a duré environ deux heures et a été mené dans les locaux de l'école. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits avant d'être analysés et comparés.

3.1. CONTENU DU GUIDE D'ENTRETIEN

3.1.1. Le mode de direction

La littérature lie l'efficacité sur les résultats dans des contextes défavorisés à une direction :

- initiatrice plutôt que gestionnaire
- centrée sur le pédagogique (fixe des objectifs, assure la cohérence, suit, motive et conseille les enseignants)
- créant un climat de travail centré sur la tâche d'enseignement.

Questions concernant cet axe abordées lors de l'entretien :

- Pouvez-vous nous expliquer les objectifs de votre établissement par rapport aux élèves ?
- Avez-vous des objectifs particuliers en ce qui concerne les résultats des élèves ? Quels sont-ils ?
- Comment sont décidés les objectifs pédagogiques ? Comment sont-ils communiqués aux enseignants ? Sont-ils partagés par les enseignants ? Comment les faites-vous partager par les enseignants ?
- Avez-vous des réunions régulières de coordination de l'équipe éducative ? Pouvez-vous nous dire concrètement comment cela fonctionne ? (Différents niveaux de coordination...) Quels sont les sujets abordés au cours de ces réunions ?
- Comment évaluez-vous les progrès vers les objectifs fixés ? Existe-t-il des outils particuliers d'évaluation ?
- Quelle importance donnez-vous à l'accompagnement des enseignants dans votre temps de travail ?

Comment cela se passe-t-il ? Avez-vous des procédures, des rendez-vous, des manières de faire prédéfinies ?

- Quelles sont les pratiques que vous souhaitez voir se développer au sein de votre équipe d'enseignants ?
- Finalement, comment caractériseriez-vous la manière dont vous dirigez votre établissement ? Et votre équipe éducative ?

3.1.2. Approche pédagogique

La littérature identifie la confiance dans les capacités des élèves à atteindre des attentes élevées, particulièrement sur les savoirs de base, une évaluation régulière des progrès de chaque élève en vue de mettre en place rapidement des interventions de remédiation.

Questions concernant cet axe abordées lors de l'entretien :

- Comment adaptez-vous le programme au contexte de votre établissement, à son public ?
- Pensez-vous que les objectifs fixés (socles de compétences, programmes...) sont atteignables par tous les élèves dans votre établissement ? Pensez-vous qu'il y a lieu de les adapter ?
- Existe-t-il des insistances particulières concernant certaines disciplines ?
- Comment se déroulent les évaluations des élèves ?
- Quel processus de remédiation mettez-vous en place ?

3.1.3. Fonctionnement pédagogique

Nous retirons deux éléments de la littérature :

- Au niveau individuel, un professionnalisme confiant dans ses capacités à faire progresser tous les élèves
- Au niveau collectif, un fonctionnement collégial partageant le projet pédagogique tant dans ses objectifs que dans la continuité des cycles d'apprentissage

Questions concernant cet axe abordées lors de l'entretien :

- Quelles sont les occasions au cours de l'année de travailler en équipe sur une vision pédagogique commune ?
- Existe-t-il des réflexions sur les pratiques enseignantes au sein de l'école ? Au sein d'un cycle ? Entre les disciplines ? Sur la continuité entre les niveaux ou les cycles ? Quels sont, selon vous les « trucs qui marchent » ?
- Quelles sont, selon vous, les caractéristiques d'un bon professeur ? Qu'est-ce qui vous semble être les capacités d'un professeur qui permettent d'améliorer les résultats des élèves (et particulièrement les plus faibles) ?

3.1.4. Climat scolaire

Des éléments de la littérature, on vérifiera la gestion du temps réel d'apprentissage, la connaissance et la mise en œuvre des modes de régulations et la cohérence des relations et normes.

Questions concernant cet axe abordées lors de l'entretien :

- Comment caractériseriez-vous les relations entre élèves et enseignants ?
- Quelles sont les attentes comportementales vis-à-vis des élèves ? Les exigences principales du règlement ?
- Quelles sont vos attentes vis-à-vis des enseignants ? Vos exigences principales ?
- Pensez-vous que, dans l'établissement, il existe une cohérence entre les normes, les règles, la manière dont on les fait respecter et les valeurs que l'établissement prône ? Est-ce que cette cohérence est régulièrement réinterrogée ? Par qui ? Où ? Comment ?
- Pensez-vous que la longueur des leçons est suffisante pour obtenir de bons résultats ?
- Pensez-vous qu'il y a une possibilité d'améliorer la gestion du temps d'apprentissage, dans votre établissement ? Est-ce que cela fait ou a fait partie de vos préoccupations ?
- Quels sont les problèmes de gestion du temps ? Et les solutions trouvées ?
- Y a-t-il des consignes précises sur la manière de gérer le temps en classe ?
- Connaissez-vous (ou avez-vous connu) des problèmes de sécurité dans l'établissement ? Des problèmes importants de comportements ? Comment sont-ils gérés par l'établissement ?
- Faites-vous un travail particulier avec les élèves pour qu'ils reconnaissent le règlement intérieur de l'école ?

3.1.5. Divers

Voyez-vous d'autres éléments qui peuvent selon vous contribuer au fait que les élèves de votre établissement obtiennent des résultats encourageants aux épreuves externes ?

4. OBSERVATIONS À L'ISSUE DES ENTRETIENS

La relecture des entretiens nous a permis de dégager des traits communs dans les propos des directions rencontrées. Nous les avons structurés à partir des quatre axes dégagés de la littérature. Bien entendu, ces quatre axes sont liés. L'importance relative de l'investissement accordé à l'une ou l'autre de ces dimensions dépend du contexte de l'école et de son histoire.

4.1. MODE DE DIRECTION

4.1.1. Être convaincu de pouvoir agir, être fier de ce que l'on fait

Les directrices et directeurs rencontrés sont passionnés par leur école, ce qu'ils font, ce qu'ils ont accompli. Ils sont particulièrement fiers du chemin accompli, des solutions qu'ils ont pu mettre en œuvre. Ils sont heureux de voir qu'il y a moyen de « bouger les lignes ».

Les directeurs sont donc persuadés qu'ils peuvent, par leur travail, réellement avoir un impact positif sur le fonctionnement de leur établissement et, par voie de conséquence, sur les résultats des élèves.

Souvent, les directrices et directeurs rencontrés disent être heureux dans leur travail, particulièrement parce que celui-ci demande sans cesse de relever des défis, de trouver des solutions, de construire, de réfléchir...

4.1.2. Pouvoir se remettre en cause et faire confiance

Cette fierté et cette conviction d'être utile se complètent d'un sens de l'humilité. Les directrices et directeurs reconnaissent avoir fait des erreurs, s'être trompés et avoir été obligés d'analyser ces revers pour redéployer d'autres initiatives, d'autres manières de faire avant d'obtenir des résultats et de la crédibilité auprès des autres acteurs de l'école. Ils font preuve à la fois de patience et de ténacité.

Ils sont aussi sans cesse à la recherche d'idées nouvelles. Ils sont attentifs à l'expérience des collègues, participent régulièrement à des réunions d'échange d'idées ou d'expériences. Ils s'inspirent à travers la littérature parce qu'ils sont persuadés qu'ils peuvent toujours apprendre et améliorer les choses.

Ils reconnaissent également qu'ils ne sont pas capables de tout, qu'ils ont des limites et que c'est aussi pourquoi, ils ont appris à déléguer et à faire confiance aux gens qui les entourent.

4.1.3. Assumer son rôle et sa position

Les directrices et les directeurs rencontrés sont des gens qui assument leur rôle et leur position. Ils décrivent cette dernière en disant qu'ils ne sont « pas tout à fait dans l'équipe éducative » parce qu'ils ont un autre rôle et d'autres responsabilités qui les différencient du reste de l'équipe.

Mais, s'ils reconnaissent nécessaire d'assumer cette place d'exception, ils disent aussi qu'il est indispensable de développer des stratégies pour rester en contact tant avec l'équipe éducative qu'avec le métier d'enseignant. Ils veillent donc à garder des occasions de rencontre avec le personnel de leur établissement. Ils profitent d'opportunités pour se replonger dans l'exercice du métier d'enseignant à travers des remplacements (plus souvent dans le fondamental) ou la participation à des travaux de réflexion et de coordination.

Dans leur fonctionnement, ils cherchent un équilibre entre exigence vis-à-vis des acteurs par rapport à la mission et au projet de l'école et un souci de développer un climat où ces acteurs se sentent bien afin de s'investir.

Dans leurs récits, plusieurs d'entre eux ont expliqué qu'occuper cette place ne s'est pas fait simplement, car, pour pouvoir mener leur équipe correctement, ils ont dû vivre une rupture intérieure avec leur passé d'enseignant. Cette rupture peut prendre des formes différentes, mais deux situations ressortent particulièrement :

- quand on est promu au sein de son école, il faut assumer que les relations avec les ex-collègues sont

différentes, car les intérêts sont parfois différents.

- quand on change d'école, c'est l'adaptation de ses habitudes, de ses idées ou de ses ambitions au contexte local qui est en jeu.

4.1.4. Mobiliser autour d'un défi d'établissement

Les directrices et directeurs ont tous fait part d'un grand défi qu'ils ont eu à relever dans leur établissement.

Plusieurs écoles ont connu des pertes d'effectifs importantes, et par le biais du calcul des subventions, certains emplois se trouvaient menacés.

D'autres (et parfois les mêmes) ont subi d'importants changements de profil de population scolaire et sont passés d'écoles avec des populations plutôt aisées à un profil d'école en encadrement différencié, simplement parce que la population du quartier ou de la ville avait changé.

D'autres encore, ne connaissent pas de problème d'effectifs, notamment à cause du boom démographique bruxellois, mais ont dû reconstruire un climat scolaire qui permettait aux élèves d'apprendre et qui permettait de garder des enseignants motivés.

Enfin, certaines, dans le secondaire, ont plutôt évoqué avoir choisi de revoir complètement leur fonctionnement et leur organisation suite à la réforme du 1er degré. Il s'agissait de repenser le fonctionnement selon des objectifs plutôt que d'essayer de faire entrer ce qu'on faisait déjà dans les limites de la réforme.

Si les circonstances sont diverses, chacune de ces écoles, sous l'impulsion de la direction, a donc dû revisiter son projet, son fonctionnement.

Dans cette démarche, on observe que les directions se sont emparées d'un défi principal et ont cherché à (re) mobiliser leur équipe dans la réflexion et la remise à plat des processus en repartant de la mission, du projet de l'établissement et des élèves tels qu'ils sont. Ils ont cherché à briser le mur des habitudes et à passer des constats aux actions visant à rencontrer les difficultés ou les besoins identifiés.

4.1.5. Anticiper sans se précipiter

Les directrices et directeurs ont tous pointé qu'ils avaient une mission de vigie. Ils devaient être attentifs, à l'écoute, avoir une longueur d'avance, anticiper l'avenir de l'école et de son contexte. En effet, dans un monde évoluant rapidement, ils estiment que rien n'est jamais acquis et qu'ils devaient veiller à ce que leur établissement puisse assimiler ces évolutions.

Mais beaucoup ont aussi insisté sur le fait qu'il fallait à la fois avoir une longueur d'avance, mais être attentif à ne pas aller trop vite au risque de perdre son équipe. En effet, il y a une différence de rythme entre les équipes éducatives amenées à s'intéresser aux questions quotidiennes et à mettre en œuvre les modifications décidées antérieurement et la direction amenée parfois à anticiper de nouveaux défis, à moyen et long terme.

Certains ont fait l'expérience de ce décalage qui peut déboucher sur une incompréhension, un sentiment de la part de l'équipe éducative de ne jamais être en capacité de faire les choses correctement.

Pour répondre à ce sentiment d'insécurité, de changement permanent qui peut démobiliser, les directions doivent être en mesure de distinguer l'essentiel de l'accessoire, de se concentrer sur quelques objectifs, de prendre le temps nécessaire pour tester les idées auprès des enseignants et des éducateurs, de convaincre et de laisser du temps pour que leur équipe s'approprie les constats et les solutions.

4.1.6. Communiquer

En interne

Avec leur équipe éducative, les directions développent les occasions et les moyens pour entrer en communication afin de montrer qu'elles soutiennent les enseignants dans leur travail.

Elles sont, par exemple, attentives à être présentes à certains moments-clés de la journée. Par exemple, accueillir les enseignants le matin dans la salle des professeurs, afficher sa présence et sa disponibilité dans la cour de récréation pour la rentrée dans les classes ou réserver des plages horaires récurrentes et connues de tous dans son agenda pour les rencontres avec les enseignants.

Elles veillent au développement et à l'entretien régulier des outils de communication internes. L'objectif de ces outils est de s'assurer que chacun possède les informations nécessaires au bon fonctionnement de l'ensemble. Il s'agit ici de partager des informations pratiques et utiles, de veiller à la réservation de matériel ou de locaux, de rappeler des échéances ou des engagements...

Certaines écoles ont développé des moyens informatiques de communication interne via internet ou à travers un réseau interne. D'autres ont choisi de garder des moyens plus classiques à travers un carnet de communication afin de clarifier et coordonner, mais aussi engager les enseignants dans les processus. Ainsi, un directeur fait part d'un outil appelé « La Bafouille ». « *Tous les matins, et je ne veux pas que ce soit informatisé, c'est à la plume, je rédige, soit pour les réunions qui ont lieu pendant la semaine entre nous, les moments de rencontre,*

d'autres informations : j'ai besoin de tel document pour telle date... Tous les jours, ils reçoivent cela... dans la salle des profs. Chacun le signe quand il l'a vu. »

Avec les parents

Avec les parents, les contacts sont très réguliers avec un objectif d'en faire des partenaires. Il s'agit de rencontres collectives pour expliquer les projets et le fonctionnement de l'école (ce qu'on offre et ce qu'on exige). Mais les rencontres individuelles sont régulières et portent principalement sur les résultats de l'élève et les éventuels suivis particuliers ou sur les questions de comportements.

La direction veille aussi à développer une information collective pour dire ce qu'on fait avec ce qu'on leur demande : par exemple, qu'en se battant pour le paiement des factures, on a pu engager des éducateurs ou réaliser des travaux pour améliorer l'environnement, le bien-être et l'apprentissage !

Avec l'environnement

Un autre aspect essentiel est la communication avec l'extérieur, avec l'environnement de l'école. Cette communication peut remplir plusieurs objectifs.

Naturellement, cela sert d'abord à développer une image de l'établissement auprès de publics potentiels et d'asseoir la réputation de l'établissement.

Mais cela fait aussi partie d'une stratégie à usage interne : faire savoir ce que l'on fait, c'est une manière d'assumer, d'être fier de ce qu'on organise, de montrer que les efforts ou l'investissement demandé et les initiatives mises en œuvre portent leurs fruits, que les résultats existent.

Cette communication vers l'extérieur peut prendre des formes différentes.

Ainsi, dans une école fondamentale, l'équipe éducative et les élèves réalisent et distribuent un journal toutes-boîtes pour faire connaître l'école, ses activités et ses projets.

Dans d'autres écoles, l'accent a été mis sur la tenue annuelle d'une journée portes ouvertes où l'on montre les réalisations d'élèves dans certains cours, comme des expériences en sciences. Il s'agit ici de montrer les savoir-faire, les méthodes utilisées, de faire connaître le dynamisme de l'école.

La participation à des concours ou des olympiades est une autre manière de montrer ces savoir-faire, ce dynamisme et la qualité des résultats obtenus.

4.1.7. S'appuyer sur des réseaux de compétences

Les directions ont aussi fait référence à l'importance pour eux de participer et de pouvoir s'appuyer sur des réseaux.

Il s'agit d'une part des réseaux entre pairs permettant d'échanger, mais aussi de pouvoir compter sur la solidarité des autres directions et établissements.

- Ils ont évoqué les associations de directeurs qui permettent des échanges à la fois formels et informels par rapport à des problématiques partagées.
- D'autres nous ont fait part de certains outils de gestion ou d'animation (notamment les grilles d'observation et d'évaluation utilisées lors de visite en classe) qui avaient été mis au point et évalués avec d'autres directeurs, par exemple, en entité.
- D'autres encore ont évoqué des formations de directeurs ou d'enseignants organisées par la congrégation ou le diocèse qui leur permettent de faire connaître et partager le projet éducatif propre à l'enseignement catholique et sa déclinaison dans des projets spécifiques.

La directrice d'une petite école fondamentale a insisté sur l'importance pour elle de faire partie d'un Pouvoir Organisateur regroupant toutes les écoles libres de sa commune. Cela lui permet ainsi d'entrer facilement et régulièrement en relation avec ses collègues pour partager questions et idées, suivre des élèves, mais aussi de compter sur la solidarité des autres établissements fondamentaux ou secondaires y compris pour bénéficier d'aides pratiques (ouvriers, matériel...).

D'autre part, les directions ont aussi souligné l'importance des services de l'enseignement catholique pour leur apport technique, mais aussi pour le soutien moral que ceux-ci peuvent apporter dans les moments de décision.

4.1.8. Trouver des solutions plutôt que des problèmes

Les directeurs entretiennent dans leur établissement une approche de recherche de solutions au profit des élèves.

Une approche volontariste et innovante

Les directeurs créent un climat volontariste visant à chercher des solutions plutôt que relever les problèmes. Et trouver des solutions aux diverses situations vécues demande d'oser pousser les limites du cadre, d'innover. Les solutions trouvées sont inventives : on se permet de « repenser » hors des « schémas » classiques, des

habitudes ou des facilités pour les enseignants.

Quelques exemples : penser les parcours d'apprentissage des élèves du 1er degré du secondaire en découplant leur statut administratif (1ereS et 2eS) et la composition des classes de telle sorte que les élèves en difficulté ne soient pas regroupés, utiliser du temps de prestation des enseignants hors classe pour organiser des études dirigées gratuites, des remédiations, des dédoublements de classes, faire profiter d'autres élèves que les seuls primo-arrivants des moyens mis à disposition de l'école dans le cadre de l'apprentissage de la langue d'enseignement (ALE) parce qu'ils en ont autant besoin.

Exploiter les marges d'autonomie

Dans l'organisation de leur école, les directeurs exploitent au mieux les marges et les zones de liberté pour déployer les moyens à disposition au profit du soutien des élèves.

Ils sont demandeurs de cette autonomie d'affectation des moyens et se sentent parfois freinés dans cette approche à cause de la multiplication ou des multiples modifications des contraintes réglementaires cherchant à « normaliser » un cadre de fonctionnement particulier. Ils doivent donc souvent miser sur le temps, affronter les réticences, tenir bon, convaincre pour garder le cap.

Penser hors du temps scolaire

Dans leur approche et la dynamique qu'ils créent dans leur établissement, ils élargissent le cadre de réflexion et de prise en charge des élèves à l'extracurriculaire, à une prise en charge hors temps scolaire en mettant en place des études dirigées, des écoles de devoirs, un suivi par un logopède... soit en utilisant les moyens internes, soit en créant des partenariats.

Cette dynamique volontariste est en lien avec l'approche pédagogique développée dans l'établissement.

4.2. APPROCHE PÉDAGOGIQUE

On peut résumer l'approche pédagogique développée dans les établissements par une formule entendue souvent : « *Prendre l'enfant là où il est et l'emmener le plus loin possible* ».

Cette formule exprime de vrais soucis qui guident l'action et une approche volontariste que l'on peut développer en quelques points.

4.2.1. Faire le bon diagnostic, sans préjugés

D'abord, les directeurs insistent sur l'importance de faire le bon diagnostic plutôt que de construire une relation et une action sur des préjugés, face à des situations de fragilité notamment. C'est une de leur insistance régulière auprès de leur équipe éducative.

Ainsi parmi les réalités vécues dans les écoles, certaines sont parfois mal appréciées et nécessitent une prise en charge adaptée au sein de l'école. Cette prise en charge n'est pas toujours prévue ou doit être repensée :

- les situations sociales ou l'extrême pauvreté de parents les rendent plus perdus ou dépourvus face à ce qu'ils peuvent faire plutôt que non concernés par le sort de leurs enfants,
- pour mettre les enfants en situation d'apprentissage, il arrive que les écoles veillent d'abord à certains besoins primaires (nourrir ou vêtir des enfants),
- le problème de la connaissance de la langue d'enseignement ne concerne pas que les primo-arrivants, mais aussi (certains disent surtout) des familles installées depuis longtemps en Belgique.

4.2.2. Rester exigeant par rapport aux résultats

En termes de résultats, les écoles s'inscrivent dans les objectifs du système éducatif et ont une vision s'inscrivant dans la logique de donner un socle de compétences à 14 ans permettant aux élèves d'avoir les chances de réellement choisir leur orientation.

À cet égard, les exigences ou les souhaits sont de bien les préparer au-delà du seuil de réussite.

Chez certains, cela s'exprime en disant que l'on vise plutôt 70 % au CEB que 50 % pour assurer réellement les compétences. Pour d'autres, les objectifs énoncés sont aussi d'outiller l'élève à s'en sortir seul parce qu'on sait que le contexte de vie des élèves ne pourra pas être aidant.

Et dans la même optique, il s'agit de donner confiance, de montrer à l'élève qu'il peut progresser, lui faire prendre conscience de ses progrès afin qu'il prenne cette confiance. Ainsi, dans une école, la remédiation visera à permettre à l'élève de repasser un contrôle jusqu'à le réussir.

4.2.3. Rester exigeant par rapport au travail personnel quotidien

Derrière la compréhension par rapport aux difficultés des familles, l'école rappelle avec insistance l'importance du travail personnel quotidien pour obtenir des résultats. Si les familles ne sont souvent pas en mesure de soutenir, cela n'empêche pas de les sensibiliser à l'importance de ce travail personnel et de leur proposer des

moyens, des solutions pour que les élèves soient en capacité de le faire.

L'exigence ne diminue donc pas vis-à-vis des élèves. L'école développe les occasions permettant de conscientiser les parents, pour en faire des soutiens ou au moins de ne pas être des freins à l'accompagnement que l'école propose.

Dans ce cadre, l'école, dans un dialogue avec les parents et l'élève, ne nie pas ou ne relativise pas les difficultés rencontrées par l'élève. Elle explique les problèmes aux parents et, dans le même temps, propose les solutions que l'école peut mettre en œuvre. Les contacts réguliers se concluent par un engagement réciproque : l'école s'engage à soutenir l'élève, l'élève s'engage à participer activement, et les parents s'engagent sur le fait d'encourager leur enfant à faire ce qui est demandé, donc à ne pas être des freins. Ainsi les parents sont invités, parfois de manière autoritaire de la part des directeurs, à lutter contre l'absentéisme, à ne pas venir chercher les enfants avant la fin des études ou écoles de devoirs, à respecter les horaires, à respecter l'autorité des enseignants...

4.2.4. Proposer les moyens de progresser

En corolaire de l'exigence par rapport au niveau de résultats attendu et à l'exigence du travail quotidien, les écoles proposent des solutions pour que les élèves puissent progresser : en renforçant, par les activités complémentaires, le nombre d'heures de français ou de mathématique, en mettant en place des remédiations (souvent avec le titulaire et dans la classe, mais pas toujours), en invitant ou en obligeant à participer aux études dirigées ou aux écoles de devoirs, en procurant d'autres aides comme un suivi en logopédie ou en proposant des activités extrascolaires. On voit là l'importance d'élargir la prise en charge en dehors des heures classiques d'école.

Simplement, il y a un accord entre l'élève et l'école que l'on peut résumer par : « *si tu travailles, on va t'aider et tu vas progresser* ». Et les parents sont partenaires de cet accord, ils doivent encourager l'élève ou, au pire, ne pas le décourager.

4.3. FONCTIONNEMENT DE L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE

4.3.1. Exiger un engagement professionnel

Les directeurs se disent exigeants vis-à-vis des enseignants.

Ils leur demandent de s'investir, au-delà de leur travail en classe, en prenant en charge d'autres tâches, notamment de soutien scolaire ou de coordination.

Ils veillent à ce que les enseignants mettent en œuvre une approche respectueuse des élèves.

Ils exigent que chaque enseignant se coordonne très régulièrement avec ses collègues, notamment en construisant et en appliquant des évaluations communes des résultats.

Ils demandent aux enseignants de se remettre en question, de construire et reconstruire leur manière de faire, car « aujourd'hui, aucun prof n'aura jamais deux années de suite la même classe avec les mêmes réalités ».

Ils veillent à ce que les enseignants s'expliquent, partagent avec leurs collègues et avec les parents, qu'ils fassent part de leurs difficultés et qu'ils puissent proposer des solutions en cas de problème.

4.3.2. Développer la confiance

En contrepartie de ces exigences, les directeurs accordent une confiance à priori aux enseignants et cherchent à développer cette confiance à la fois individuellement et collectivement.

Dans leur mode de fonctionnement, les directeurs veillent à fixer des balises de manière coordonnée, ensuite ils laissent les enseignants construire leur fonctionnement pratique, car « ce sont des professionnels de l'enseignement ». Les directeurs veillent aux balises, les rappellent régulièrement, contribuent à la réflexion, mais n'imposent pas de solutions toutes faites.

Par ailleurs, les directions soutiennent les expériences lancées par certains enseignants particulièrement engagés, même si les autres ne suivent pas tout de suite. Il s'agit pour eux d'encourager la créativité. Une attention est portée à l'évaluation de l'impact de ces innovations sur les apprentissages.

Les directeurs soulignent régulièrement les résultats obtenus, montrent souvent la bouteille à moitié pleine afin de développer la confiance des enseignants en leur capacité de changer les choses. Ce rôle est important pour développer la confiance de professionnels engagés qui cherchent à toujours mieux faire, à se remettre en question et qui pourraient sans cela se décourager.

4.3.3. Soutenir l'engagement professionnel

En contrepartie de l'exigence d'engagement professionnel, les directions disent consacrer une partie importante de leur travail à soutenir les enseignants et à les mettre dans des conditions de travail optimales.

Les directeurs ont veillé avec leur P.O. à améliorer les bâtiments, à permettre de disposer du meilleur matériel

possible. Ils sont particulièrement attentifs à développer une série d'initiatives pour instaurer un climat scolaire centré sur l'apprentissage, comme nous le développerons plus loin.

Une série d'autres facilités sont aussi évoquées : accès aux locaux en dehors des temps scolaires pour préparer ses cours, corriger ou se coordonner, encouragement à participer à des formations ou des colloques, développement de formations internes sur des problèmes spécifiques identifiés...

Ils veillent particulièrement à l'entrée en fonction des nouveaux enseignants. C'est un moment clé pour créer des habitudes, pour mettre en œuvre des réflexes professionnels.

Les directeurs veillent à témoigner leur intérêt pour ce qui se passe dans les classes. Les modes d'action sont divers :

- analyse des résultats
- analyse des rapports d'inspection
- observation en classe avec débriefing
- accompagnement d'une réflexion en coordination
- contrôle des journaux de classe, des rapports de concertation
- rencontre annuelle de fin d'année

Par ailleurs, les directeurs restent à la disposition des enseignants pour résoudre des questions pédagogiques ou didactiques, mais aussi pour trouver des solutions quand d'autres difficultés se présentent.

Enfin, en cas de conflit avec les parents, le directeur s'engage pour jouer les interfaces en veillant à entendre les critiques, mais à les transformer en occasion de s'améliorer.

4.3.4. Développer la coordination pédagogique

Les directions font part de réunions de coordination très régulières, formalisées et centrées sur le travail pédagogique.

Des structures de coordinations instituées

Dans le fondamental, le rythme des réunions de coordination entre enseignants est soutenu avec généralement une réunion toutes les semaines en cycle ou en année d'étude. Ces réunions sont obligatoires, mais gérées par les enseignants eux-mêmes. Le directeur s'informe des résultats de ces réunions à travers les rapports produits par les enseignants. Il y intervient à la demande des enseignants ou lorsqu'il constate que la réflexion qui y est menée ne rentre pas dans le cadre de fonctionnement prévu.

Une réunion transversale ou générale a habituellement lieu une fois par mois. Cette coordination réunissant l'ensemble de l'équipe est présidée par le directeur qui en fixe généralement l'ordre du jour.

Dans le secondaire, les coordinations se déroulent plus souvent par disciplines (en cycle et en intercycles). Des réunions générales existent aussi, mais de manière moins régulières étant donné la taille des équipes. Elles prennent la forme d'assemblées générales ou plus souvent de journées pédagogiques.

Dans le cadre des établissements de grande taille, les directeurs s'entourent généralement d'une équipe pédagogique dans laquelle on retrouve des coordinateurs alliant l'expérience professionnelle, la confiance de la direction et la capacité d'écouter les collègues et de se faire écouter par eux.

Cette équipe pédagogique sert de lieu de coordination générale se réunissant régulièrement, mais à des rythmes différents selon les écoles (de la réunion hebdomadaire à la réunion trimestrielle). C'est dans cette équipe que l'on évalue le fonctionnement et que l'on évoque les idées à tester avant de les soumettre éventuellement aux instances de concertation. Les coordinateurs servent de relais avec les autres enseignants.

Dans les grandes écoles fondamentales, les directeurs s'appuient aussi sur des coordinateurs comme personnes-relais faisant le lien entre les enseignants d'une année, d'un cycle ou d'une filière (c'est-à-dire d'un groupe d'enseignants de P1 [première primaire] à P6 [sixième primaire] qui va suivre une même classe) pour faire circuler les informations et les réflexions.

Ces coordinateurs sont considérés par la direction comme des « baromètres » ou « thermomètres » leur permettant de vérifier le climat au sein de l'équipe, mais aussi de mesurer comment de nouvelles idées ou initiatives peuvent ou doivent être mises en œuvre.

Un travail de coordination en équipe centré sur le pédagogique

Si le directeur n'assiste pas à toutes les réunions, la commande est cependant claire à propos des coordinations en cycle : les réunions sont principalement centrées sur du travail pédagogique avec pour objectif la construction et l'analyse d'évaluations communes ou le développement, le partage et la mise en patrimoine d'outils didactiques. Elles doivent donc produire des résultats concrets.

Les réunions transversales, présidées par le directeur, servent généralement à travailler sur la déclinaison ou la programmation d'une thématique (ex. : symétrie orthogonale ou inférence en lecture) et/ou la construction

de référents communs.

Les occasions les plus fréquemment utilisées par les directions pour susciter la coordination sont :

- Le développement d'outils et d'épreuves d'évaluation communs (cycle)
- L'analyse de résultats et de rapports d'inspection (cycle et intercycles)
- Le travail avec des conseillers pédagogiques
- Le partage et la mise en patrimoine de solutions et de pratiques didactiques (cycle et intercycles)
- Le travail de cohérence et de programmation (cycle et intercycles)

4.3.5. Un souci de cohérence et de continuité pédagogique

Outre les réunions de coordination, ces écoles ont développé d'autres stratégies pour assurer la cohérence verticale, la continuité entre cycles ou années. Cela peut prendre des formes diverses, mais ce souci est présent dans le chef de la direction.

Il peut s'agir de veiller à l'organisation de la prise en charge des élèves.

Dans le secondaire, les horaires des enseignants sont organisés de telle sorte que les enseignants s'occupent d'élèves dans plusieurs années ou cycles soit en suivant leurs élèves durant l'ensemble d'un cycle, soit en prestant des cours dans les différentes années. Le souci est d'éviter la spécialisation dans une année et de susciter la réflexion sur la cohérence et la continuité en assumant concrètement une part d'un cycle.

Dans les grandes écoles fondamentales où plusieurs classes de même année existent, certaines directions ont créé des filières de P1 à P6. Le même groupe sera pris en charge par un groupe d'enseignants afin de faciliter la transition et le transfert d'informations.

Une autre manière de veiller à la continuité est de développer des dossiers individuels par élève reprenant des infos qui restent d'une année à l'autre à disposition de l'équipe pédagogique (souvent dans le bureau du directeur) : bulletins, traces de soutiens particuliers (remédiation, logopède...), traces des engagements de l'élève ou de la famille par rapport à des comportements ou actions, remarques pédagogiques...

D'autres écoles ont créé des outils qui accompagnent les élèves sous forme de portfolio ou de farde d'apprentissages pour que les référents soient communs, connus et revisités régulièrement.

4.3.6. Multiplier les occasions de partage entre enseignants

Il existe encore d'autres occasions de susciter le partage entre enseignants :

- le tutorat ou le parrainage au début de la carrière
- des moments prévus où un enseignant va aider un autre enseignant dans sa classe, lorsque ses propres élèves sont pris en charge par des maîtres spéciaux, par exemple
- les enseignants sont aussi en charge des élèves d'autres classes pendant des heures de remédiation, d'études dirigées
- ou lors des formations internes.

À noter que certains privilégient la logique de partage et de concertation dans l'organisation des horaires. Un directeur du secondaire construit par exemple les horaires en partant du principe que tous les enseignants d'une même discipline doivent avoir la même demi-journée sans charge de cours pour leur permettre de se voir et de se concerter. Il ne peut donc y avoir d'excuse d'horaires incompatibles. Un autre a modifié les horaires du mercredi fin de matinée pour garantir une bonne coordination y compris avec les temps partiels tous présents à ce moment.

4.4. CLIMAT SCOLAIRE

Un travail constant est fait auprès des élèves, des parents et des équipes éducatives pour rappeler les règles, les faire appliquer afin de garantir la qualité de vie, la qualité des relations et le travail pédagogique.

4.4.1. Cohérence des règles

Dans les écoles secondaires et les écoles fondamentales de grandes tailles ou disposant de moyens complémentaires (provenant par exemple de l'encadrement différencié), le directeur s'appuie sur un responsable de la discipline. C'est lui qui veille à la mise en œuvre des rappels aux règles (aussi vis-à-vis des parents) et des sanctions si nécessaire avec l'idée de veiller à leur cohérence. Les directeurs disent que cette fonction est essentielle, même si elle est ingrate.

Cela permet aussi au directeur de n'intervenir qu'en seconde voire troisième ligne, pour les cas problématiques, avec une autre posture, celle de dernière instance. Il rencontre l'élève et cherche avec lui des engagements précis pour la suite (contrat) de telle sorte que cela puisse être évalué.

Dans le cas des petites écoles, le directeur intervient plus rapidement dans les sanctions et remarques. Tou-

tefois, certaines écoles ont mis en place un conseil de discipline qui permet au directeur de ne pas être seul à porter cette préoccupation.

4.4.2. Travail de relations

Dans l'assise du climat scolaire, les directeurs insistent sur la qualité de la relation entre enseignants et élèves. Elle doit être faite d'exigence, mais aussi de respect et de cohérence dans le chef des adultes. L'exigence doit toutefois être alliée à la possibilité de dialoguer : l'adulte doit expliquer, faire comprendre les raisons de cette exigence et l'élève doit pouvoir s'expliquer sur ce qui pose problème.

Ils insistent aussi sur la relation famille-école dans laquelle ils s'investissent notamment au moment de l'accueil. On retrouve ici la volonté d'expliquer aux parents, de créer un partenariat où l'école s'engage à soutenir les élèves, mais demande aux parents de s'engager à respecter certaines exigences.

4.4.3. Symboles et rituels

Enfin, pour créer un climat scolaire serein, ces écoles utilisent des outils plus symboliques ou rituels.

Par exemple, deux écoles ont conservé ou réintroduit l'uniforme pour éviter les problèmes de harcèlement, mais aussi pour faire prendre conscience que l'on se rend dans un lieu avec des règles de vie particulières à respecter.

Les moments de transition vers la classe sont ritualisés (rangs, moments « sas » clairement identifiés à travers deux sonneries) afin de pouvoir rapidement passer à l'apprentissage.

Dans les écoles fondamentales, les règles de vie sont affichées dans tous les lieux de vie (même dans le bureau du directeur).

Ces outils symboliques peuvent aussi avoir été construits pour rendre la relation entre adultes et élèves plus limpide. Ainsi, dans une école fondamentale, on a mis en place un système de pinces à linge que portent les élèves et qui, par leur couleur, explique la raison pour laquelle les élèves restent à l'intérieur des bâtiments pendant les récréations. Ceci permet d'éviter que les élèves soient à priori suspectés par les adultes.

4.4.4. Activation des moments hors classe

Les moments hors classe font aussi l'objet d'une attention particulière. Des activités sont organisées pendant les récréations : soit à travers la responsabilisation des élèves (gestion d'une malle de jeux...) ou à travers une mission spécifique confiée à un éducateur.

La gestion de l'utilisation des infrastructures (singulièrement les sanitaires) a parfois été confiée aux élèves, à l'initiative du conseil des élèves.

Enfin, des écoles développent des partenariats avec des associations pour organiser des activités culturelles, sportives ou autres dans les bâtiments scolaires avec l'idée d'en faire un lieu où l'on a envie de vivre, et donc de respecter, mais aussi pour offrir un espace stimulant et constructif pour les élèves, y compris en-dehors des heures de cours.

CONCLUSION

L'étude, menée dans le cadre de la préparation du Congrès 2012 et dans la foulée des Universités d'été de l'enseignement catholique, visait à pointer, à partir d'expériences vécues, des modes de fonctionnement et d'organisation internes aux établissements pouvant contribuer à améliorer les résultats malgré les difficultés socioéconomiques.

À l'aide des résultats des évaluations externes non certificatives en lecture et en mathématique, nous avons comparé les résultats individuels des élèves d'écoles présentant un indice socioéconomique faible à des niveaux de résultats attendus. Cette analyse nous a permis d'identifier une douzaine d'établissements (7 établissements d'enseignement fondamental et 5 établissements d'enseignement secondaire) qui amènent plus d'élèves vers ces niveaux de référence que les écoles d'un niveau socioéconomique comparable.

Une revue de la littérature nous a permis d'identifier 4 axes de facteurs d'efficacité liés à l'établissement sur lesquels nous avons interrogé les directions. Les entretiens nous ont permis de dégager des lignes de force présentes dans la manière d'organiser et de faire fonctionner ces établissements.

1. Un mode de direction volontaire plutôt que gestionnaire qui
 - assume son rôle et sa position, notamment en donnant le cap et en veillant au respect des balises garantissant la mise en œuvre d'objectifs communs au sein de l'établissement
 - mobilise son équipe éducative autour d'un défi majeur en recentrant l'organisation du travail sur la mission d'enseignement, le projet d'établissement et la prise en compte des élèves tels qu'ils sont.
 - allie l'exigence professionnelle et le souci du bien-être, du soutien et de la cohérence.
 - utilise les marges d'autonomie dans l'organisation de son établissement pour améliorer et élargir le soutien pédagogique aux élèves en tenant compte des circonstances locales.
2. Une approche pédagogique volontaire, confiante dans ses capacités d'agir sur les résultats des élèves : exigeante sur les résultats et le travail quotidien, veillant à proposer des solutions adaptées aux publics scolarisés, notamment par la prise en charge étendue des élèves (adaptation des grilles horaires, remédiations, études et écoles de devoirs...) et la demande explicite et répétée du soutien des parents.
3. Un fonctionnement pédagogique exigeant un investissement personnel des enseignants en dehors de leur classe, une capacité de remise en question des pratiques ainsi qu'un travail collectif de coordination très régulier au sein de l'équipe pédagogique. Ce travail, initié et vérifié par la direction, se base sur l'exigence d'une évaluation commune des résultats des élèves, leur analyse ainsi que l'appropriation des regards externes, notamment les rapports d'inspection.
4. Une attention particulière à la gestion du climat scolaire pour assurer la qualité des relations, la qualité des temps d'apprentissage et le bien-être, notamment en veillant à la cohérence des comportements des élèves et de l'équipe éducative avec les valeurs énoncées au sein de l'établissement.

Ces observations, qui pourraient être complétées par l'observation de la mise en œuvre réelle des processus décrits dans les entretiens, semblent confirmer qu'au-delà des réformes de système, l'amélioration des résultats et de l'équité de ceux-ci semblent se jouer au sein même des établissements par l'organisation cohérente et coordonnée d'une approche pédagogique volontaire et confiante, d'un climat scolaire discipliné favorisant la qualité de vie et par la mise en œuvre d'un soutien des élèves en difficulté scolaire dans les classes et au-delà du travail en classe.

Elles montrent tout l'intérêt de favoriser un cadre de fonctionnement permettant aux directions d'évoluer d'un rôle essentiellement gestionnaire vers un rôle de pilote ou de leader capable de mobiliser les ressources et les acteurs de l'école autour d'objectifs et de projets partagés et adaptés au contexte de leur école.

TEXTE CONFORME AUX RECOMMANDATIONS ORTHOGRAPHIQUES DE 1990.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
1. Ce que dit la littérature de l'effet établissement sur les résultats scolaires	2
1.1. L'évolution de l'analyse de l'effet établissement.....	2
1.2. Identification des facteurs d'efficacité.....	3
1.2.1. Le mode de direction.....	3
1.2.2. L'approche pédagogique.....	3
1.2.3. Le fonctionnement de l'équipe pédagogique.....	3
1.2.4. Le climat scolaire.....	4
Bibliographie.....	4
2. Identification des établissements présentant des résultats encourageants	5
2.1. Données disponibles.....	5
2.2. Sélection selon le niveau de compétences des élèves.....	5
2.2.1. Sélection dans le secondaire.....	6
2.2.2. Sélection dans le primaire.....	8
3. Guide d'entretien	9
3.1. Contenu du guide d'entretien.....	9
3.1.1. Le mode de direction.....	9
3.1.2. Approche pédagogique.....	10
3.1.3. Fonctionnement pédagogique.....	10
3.1.4. Climat scolaire.....	10
3.1.5. Divers.....	10
4. Observations à l'issue des entretiens	11
4.1. Mode de direction.....	11
4.1.1. Être convaincu de pouvoir agir, être fier de ce que l'on fait.....	11
4.1.2. Pouvoir se remettre en cause et faire confiance.....	11
4.1.3. Assumer son rôle et sa position.....	11
4.1.4. Mobiliser autour d'un défi d'établissement.....	12
4.1.5. Anticiper sans se précipiter.....	12
4.1.6. Communiquer.....	12
4.1.7. S'appuyer sur des réseaux de compétences.....	13
4.1.8. Trouver des solutions plutôt que des problèmes.....	13
4.2. Approche pédagogique.....	14
4.2.1. Faire le bon diagnostic, sans préjugés.....	14
4.2.2. Rester exigeant par rapport aux résultats.....	14
4.2.3. Rester exigeant par rapport au travail personnel quotidien.....	14
4.2.4. Proposer les moyens de progresser.....	15
4.3. Fonctionnement de l'équipe pédagogique.....	15
4.3.1. Exiger un engagement professionnel.....	15
4.3.2. Développer la confiance.....	15
4.3.3. Soutenir l'engagement professionnel.....	15
4.3.4. Développer la coordination pédagogique.....	16
4.3.5. Un souci de cohérence et de continuité pédagogique.....	17
4.3.6. Multiplier les occasions de partage entre enseignants.....	17
4.4. Climat scolaire.....	17
4.4.1. Cohérence des règles.....	17
4.4.2. Travail de relations.....	18
4.4.3. Symboles et rituels.....	18
4.4.4. Activation des moments hors classe.....	18
Conclusion	19