

Quand l'école est efficace

par **Paul-Émile Gingras**
directeur général du CADRE

Une abondante documentation témoigne de l'existence d'un courant majeur de recherche et de réflexion sur les conditions de l'efficacité de l'école¹.

On reconnaît qu'il n'existe pas d'école théoriquement efficace, d'école idéale dans le ciel de Platon. On constate cependant que les écoles qui sont particularisées par leur clientèle, leur personnel, leur tradition, leur climat, présentent, lorsqu'elles sont réputées efficaces, certaines caractéristiques et traits communs.

La recherche documentaire permet de ramener ces caractéristiques aux cinq suivantes : une mission claire, des pratiques pédagogiques exigeantes, un climat institutionnel motivant, une saine gestion, un fort leadership de la direction.

Une mission claire

Les écoles efficaces ont une culture, une philosophie de l'éducation, une mission. Les objectifs de l'école sont identifiés et connus du personnel et des parents. L'école a déterminé ses priorités et tend à se développer d'une façon méthodique. Ces objectifs s'incarnent dans les politiques, règlements et procédures de l'école, dans un projet éducatif.

Une première constante se dégage de la recherche sur l'école efficace : les écoles efficaces ont une mission claire et des objectifs précis. Dans les écoles ordinaires, cette mission et ces objectifs font l'objet de vagues déclarations générales et d'intentions. Dans les écoles efficaces, la direction, les enseignants, les parents, les élèves plus âgés, ont une nette conscience des objectifs prioritaires de l'établissement.

Pour que l'école soit efficace, elle doit expliciter sa culture, ses objectifs institutionnels. Il y a dans toute école une tradition spécifique d'éducation, des valeurs auxquelles l'institution croit particulièrement. À toutes fins pratiques, une culture, c'est une façon de concevoir l'homme, ses relations, le sens de sa vie, les moyens à prendre pour se réaliser pleinement. En quoi telle école particulière se caractérise-t-elle ? Quelle sorte d'étudiant veut-elle former ? Quelles valeurs veut-elle privilégier ? C'est à partir de cette culture, d'une tradition pédagogique propre à l'école, que l'établissement clarifie sa mission. Et c'est à partir de cette mission que peuvent s'élaborer les politiques institutionnelles sur les activités d'enseignement, d'apprentissage, de vie scolaire, de relations interpersonnelles.

Aux États-Unis, par exemple, lorsqu'on procède à l'accréditation des écoles, on demande d'abord à l'établissement une déclaration de sa philosophie de

l'éducation et des objectifs de l'école. Le rapport d'auto-évaluation, que doit préparer l'établissement, doit faire état de la conception que l'école a de son rôle et de la formation qu'elle entend développer chez ses élèves.

Ces dernières années, au Québec, lorsque les cégeps ont travaillé à se donner un plan de développement ou lorsque l'A.I.E.S. a invité ses membres à participer à une démarche de développement institutionnel, ces opérations ont d'abord commencé par une identification de la mission et des objectifs prioritaires de l'institution.

L'école sera efficace en autant qu'elle aura clarifié sa mission et que cette mission sera comprise et partagée par l'ensemble des agents d'éducation de l'école.

Des pratiques pédagogiques exigeantes

L'école étant un lieu d'enseignement et un milieu de vie, il est naturel que l'on identifie les pratiques pédagogiques comme une condition essentielle de l'école efficace. On entend par pratiques pédagogiques les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les activités qui permettent de développer chez les élèves des compétences et habiletés intellectuelles de base, certains comportements et attitudes, quelques valeurs que l'on veut retracer chez le finissant de l'école.

Les chercheurs ont révélé qu'un des principaux critères de la qualité des pratiques pédagogiques réside dans les attentes de haut niveau que l'école a à l'endroit des élèves.

Des expériences récentes dans les États américains du New Jersey, de la Pennsylvanie et de la Californie montrent à l'évidence que là où l'on s'applique à donner aux élèves une formation aux valeurs, là où on est capable de parler d'honnêteté, de respect des autres, d'estime de soi, de droits et de responsabilités, l'on n'obtient pas seulement une meilleure formation aux valeurs, mais une amélioration de la performance scolaire de l'ordre de 25% à 30%.

Il existe dans chaque école une tradition pédagogique qui fait privilégier certains objectifs de formation, qui marque les méthodes pédagogiques. L'école est efficace en autant que le personnel et les parents sont conscients de cette tradition pédagogique et qu'ils y adhèrent fermement.

Un climat institutionnel motivant

Il y a consensus chez les experts pour reconnaître que les écoles efficaces se donnent un environne-

La bonne école est celle qui attend beaucoup de l'élève.

ment, un encadrement de qualité. Ce climat tient à la discipline et au fonctionnement, à l'information et à la communication, à la participation du personnel et des parents. Il se développe dans l'école un sens d'appartenance, une motivation qui créent un climat de satisfaction favorable à l'engagement des élèves et des éducateurs.

La grande majorité des rapports de recherches et d'enquêtes menées dans des ensembles d'écoles pour évaluer leur efficacité identifient le climat institutionnel comme un trait fondamental des écoles efficaces. Citons, parmi les études qui font autorité, celle de Eugene Howard, *School Climate Improvement*, celle de l'organisme *Research for Better Schools* ou celle de Carolyn Anderson dans *Review of Educational Research*².

La psychologie industrielle a établi depuis longtemps que les composantes physiques et sociales d'une entreprise influencent le comportement humain. Le climat a des effets sur le rendement des employés, sur leur motivation et sur leur satisfaction. Le climat est à l'édifice ce que la personnalité est à l'individu.

Une école diffère de la voisine par son climat : son milieu physique, sa clientèle, son équipe d'enseignants, son style de direction, sa tradition. Pour les uns, ce climat tient aux comportements, aux relations interpersonnelles, à la convivialité du milieu ; pour les autres, il est lié à l'implication du personnel et à sa satisfaction au travail.

Pour Carolyn Anderson, le climat institutionnel a quatre dimensions : l'**écologie**, le **milieu**, le **réseau social** et la **culture**. L'écologie, ce sont les caractéristiques physiques de l'environnement : la taille de l'édifice, son âge, sa décoration, son caractère fonctionnel. Par milieu, l'on entend d'abord l'état d'esprit du personnel et des élèves, l'image que chacun se fait de l'école et de lui-même. Les variables du réseau social tiennent à la structure d'organisation de l'école, au modèle de relations, aux programmes, règlements et procédures. La culture de l'école, ce sont ses caractéristiques sociales qui traduisent les valeurs et croyances des intervenants : l'engagement des enseignants dans leur métier, les normes adoptées par le personnel, le niveau d'attentes que la direction entre-

tient à l'endroit du personnel et que la direction et le personnel ont à l'endroit des élèves.

Quand les chercheurs examinent les écoles, ils constatent qu'elles ont beaucoup en commun : des programmes d'études identiques souvent, comme au Québec ; des enseignants à formation et expérience comparables ; des structures d'organisation fort ressemblantes. Pourtant, certaines écoles sont plus efficaces que d'autres. Pour le grand nombre des chercheurs, cette efficacité tient avant tout au climat institutionnel : à la culture de l'institution, à l'esprit du personnel, au fonctionnement de l'organisation, aux relations interpersonnelles.

Au cours des années soixante, des auteurs sérieux comme Coleman et Jencks³ ont mis en doute l'influence réelle de l'école sur l'élève. Pour eux, la différence du rendement scolaire tenait essentiellement à l'élève lui-même et plus précisément à son origine socio-économique. Pourtant, ces auteurs constataient que certaines écoles réussissaient mieux que d'autres à développer chez leurs élèves la personnalité et le leadership. Les études menées depuis lors, tant en Europe qu'aux États-Unis, ont démontré que cette efficacité de l'école tient de façon éminente au climat de l'institution.

Une saine gestion

L'école efficace est celle dont l'organisation, le fonctionnement, la gestion sont bien rodés. Les politiques, règlements et procédures sont clairs et connus du personnel. Les ressources humaines, matérielles et financières sont gérées en fonction des objectifs prioritaires de l'école. La direction sait où elle va, supervise et développe le personnel et les services en fonction du projet de l'établissement.

Nous n'insisterons pas sur la nécessité d'une saine gestion pour assurer l'efficacité de l'école. Cela relève du sens commun et les préoccupations de gestion sont bien présentes dans les écoles. On accuse même les directions d'école d'être trop exclusivement préoccupées par la fonction de gestion.

Ces dernières années, l'Organisation de coopération et de développement économique (O.C.D.E.) s'est préoccupée du fonctionnement des établissements scolaires en vue d'améliorer l'efficacité de l'école⁴. Elle a mis sur pied un projet international qui regroupe une quinzaine de personnes venant d'autant de pays. Les travaux du groupe de travail ont donné lieu à d'excellentes études sur la gestion de l'école et notamment sur « l'auto-analyse de l'établissement scolaire⁵ ».

**Le climat humain de l'école
constitue probablement le
facteur premier de son
efficacité.**

Pour être efficace, l'école, comme toute autre entreprise, exige une saine gestion.

Un fort leadership de la direction

Les recherches sur l'école efficace insistent enfin sur le rôle du directeur de l'école et plus précisément sur son leadership⁶.

Là où l'école est efficace, son directeur est un leader pédagogique, qui crée un climat favorable aux études et à la vie scolaire, qui motive la communauté. Le directeur est conscient de son rôle. Il anime son école par sa vitalité, sa compétence, son jugement, son ouverture, son courage et sa flexibilité. Il possède une autorité morale et fait confiance à ses collaborateurs.

L'ex-président de la Fondation Carnegie, Ernest Boyer⁷, résume en trois traits le leadership : le leader croit en sa mission ; il s'intéresse davantage aux personnes qu'aux choses ; il sait communiquer.

Quel que soit leur style de leadership, les leaders ont en commun quelques qualités fondamentales :

- le leader n'est pas d'abord un gestionnaire de choses, mais un meneur de personnes ;
- le leader croit à sa mission ;
- le leader poursuit des objectifs précis et connus de ses collaborateurs ;
- le leader a une vitalité communicative ;
- le leader est capable de prendre des décisions et de les tenir ;
- le leader sait traiter avec les personnes : les écouter, parler avec elles, les persuader, leur donner confiance.

En somme, le leadership est une habileté stratégique par laquelle une personne influence le comportement d'une ou de plusieurs autres personnes et les aide à réaliser leurs tâches et à atteindre leurs objectifs.

Conclusion

Mission, pédagogie, climat, gestion et leadership : tels sont les ingrédients qui font l'école efficace. Chaque école a ses caractéristiques et chaque directeur, sa personnalité. Le contexte et la tradition institutionnels amèneront à accentuer l'un ou l'autre de ces éléments d'efficacité. Cependant, la recherche, comme notre expérience personnelle, nous assurent qu'on n'améliorera pas l'efficacité de l'école sans tenir compte de ces cinq dimensions.

*
**

RÉFÉRENCES :

1. On trouvera dans les deux ouvrages suivants de bonnes bibliographies sur l'école efficace :
Austin, Gilbert R. et Garber, Herbert, *Research on Exemplary Schools*, New York : Academic Press Inc., 1985, 232 p. (CADRE : 13381)
Reynolds, David, *Studying School Effectiveness*, London : The Falmer Press, 1985, 225 p. (CADRE : 13987)
2. Howard, Eugene, *School Climate Improvement : Leadership and Progress*, Tulsa, Ok : Collegial Association for the Development and Renewal of Educators, 1985, 142 p. (CADRE : 13645)
Research for Better Schools, Inc.
444, North Third Street
Philadelphia, PA 19123-4107
Anderson, C.S., « The search for school climate : a review of research », dans *Review of Educational Research*, 1982, no 52, pp. 368-420.
3. Coleman, James S. (et autres), *High School Achievement : public, catholic, and private schools compared*, New York, Basic Books, 1982, 289 p. (CADRE : 12378)
4. Coleman, James S., Hoffer, Thomas, *Public and private high schools : the impact of communities*, New York, Basic Books, c1987, XXVIII, 254 p. (CADRE : 14411)
5. Jencks, Christopher (et autres), *Inequality ; a reassessment of the effect of family and schooling in America*, New York, Basic Books, 1972, 399 p. (CADRE : 4277)
6. Bonnet, F. et Dupont, P., « L'O.C.D.E. et l'amélioration de l'efficacité de l'école », dans *Revue des échanges de l'AFIDES*, no 2, 1989, pp. 8 à 11.
7. Bonnet F., Dupont, P. et Huget, G., *L'école et son management*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Pédagogies en développement, 1988.
Van Velzen, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U. et Robien, D., *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, 1988.
Hopes, C., *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, 1988.
Bollen, R., Hopkins, D., *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, Paris, Economica, 1988.
8. Deux revues traitent régulièrement du sujet du leadership : le bulletin de l'Association américaine des principaux d'écoles secondaires : *NASSP Bulletin* et la revue *Educational Leadership*.
Dans la revue *Vie pédagogique* (no 53, mars 1988), Luce Brossard a publié un dossier sur le bon directeur d'école.
Parmi les nombreux ouvrages publiés sur le sujet, citons :
Leithwood, Kenneth A. et Montgomery, Deborah S., *Improving School Effectiveness : the Principal Profile*, Toronto : O.I.S.E. Press, 1986, 293 p. (CADRE : 14480)
9. Boyer Ernest L., « Leadership : a clear and vital mission », dans *The College Board Review*, no 150, hiver 1988-1989, pp. 6-9.