

Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves?

Daniel Pelletier

Université du Québec en Outaouais

Pierre Collerette

Université du Québec en Outaouais

Gilles Turcotte

Consultant

Résumé

Cet article examine les liens entre les pratiques de gestion des membres de la direction dans six écoles secondaires et la réussite des élèves. Les perceptions des directions ($N = 17$), du personnel professionnel ($N = 20$) et des élèves ($N = 1\ 560$) à cet égard ont été mises en relation avec la réussite des élèves, mesurée à l'aide des résultats obtenus en français et en mathématiques. L'étude révèle que 35 pratiques de gestion et caractéristiques d'école sont associées à une meilleure réussite des élèves. D'une part, les pratiques axées sur la pédagogie et le suivi des résultats sont liées à une réduction des taux d'échec, tandis que les pratiques axées sur l'instauration d'un climat harmonieux et respectueux pour les élèves sont pour leur part liées à une augmentation des taux de réussite. Les

pratiques de gestion pourraient jouer un rôle médiateur entre l'expérience vécue en classe et la réussite des élèves.

Mots-clés : Direction d'école, leadership, réussite scolaire, persévérance scolaire, pratiques de gestion.

Abstract

This article analyzes the relationship between the management practices of school principals and student achievement in six high schools. Perceptions of principals ($N = 17$), staff ($N = 20$), and students ($N = 1,560$) were linked to the students' overall achievement in French and mathematics. Thirty-five management practices and school characteristics are associated with the achievement of the students. Some practices and school characteristics are positively linked to academic achievement and high proportions of students with good results, such as management aimed at creating a positive learning environment for the students. Other practices, such as monitoring results and promoting pedagogical approaches, are linked to a low proportion of students who have poor results or who fail. Management practices appear to play a mediating role between school experience in the classroom and achievement.

Keywords: academic achievement, leadership, management practices, school principals, student perseverance.

Leadership, pratiques de gestion et réussite scolaire

La recherche sur la réussite, la persévérance et le décrochage scolaires a souvent concentré son attention sur les différences individuelles entre les élèves et les caractéristiques de leur environnement immédiat, notamment le statut socioéconomique (Boggess, 1998; Finnigan, 2012; Institut économique de Montréal, 2008; Marzano, 2000; Van Zanten, 2005). Bien que ces facteurs jouent un rôle important dans l'explication du phénomène, des recherches ayant recours à un faisceau de variables plus large ont démontré la présence d'un effet associé à l'école, agissant comme facteur de risque ou de protection capable de compenser ou d'exacerber les effets différentiels de la situation

socioéconomique et psychosociale particulière des élèves (Teddle & Stringfield, 2007). Le courant de recherche désignant cet objet d'investigation est connu sous le vocable « efficacité de l'école », pour lequel les définitions varient. Dans tous les cas, on observe au sein des écoles dites efficaces des taux de réussite de niveau supérieur. La méthode de comparaison varie toutefois d'une recherche à l'autre : elle s'appuie tantôt sur les nombres absolus (Murphy, 1990), tantôt sur la présence dans des écoles de milieux défavorisés de taux de réussite équivalents ou supérieurs à ceux obtenus par des écoles situées dans des secteurs mieux nantis (Gauthier, Mellouki, Bissonnette & Richard, 2005), ou encore sur la présence de taux de réussite supérieurs dans des écoles jumelées sur la base des caractéristiques des élèves et de l'environnement (Henchey, 2001). Pour expliquer les taux de réussite plus élevés qu'on y observe, plusieurs études ont tenté de mettre en exergue les caractéristiques de ces écoles. Nonobstant les données indiquant que les pratiques pédagogiques des enseignants et la collaboration école-famille constituent des facteurs de premier ordre (Epstein et al., 2009), une part importante de l'explication semble aussi résider dans une série de variables reliées aux pratiques de gestion et au leadership de la direction des écoles (Coleman & Love, 2004; Elmore, 2003; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Robinson, Lloyd, & Rowe 2008; Townsend, 2007).

À ce sujet, sur la base de comparaisons d'écoles plus et moins efficaces, certains auteurs (Collins, 2005; Waits, Campbell, Gau, Jacobs, Rex & Hess, 2006) ont élaboré un ensemble de principes organisateurs du milieu scolaire associés à de meilleurs taux de réussite :

- des attentes claires sur le plan de la performance;
- un monitoring continu des résultats;
- une direction affirmée et stable;
- des solutions collaboratives;
- l'adhésion à un programme de qualité;
- des actions personnalisées.

Le portrait qui s'en dégage en est un où la direction de l'école exerce un leadership actif, axé notamment sur l'instauration d'un milieu attentif à la réussite des élèves, qui tient compte de leurs besoins spécifiques et qui favorise l'implication du personnel. D'autres auteurs rapportent des résultats similaires qui mettent l'accent sur la rigueur, l'évaluation continue et la présence d'attentes élevées (Edmonds, 1979; Rosenholtz, 1991). Pour l'essentiel, les constats précédents sont aussi répliqués dans les

méta-analyses les plus citées à ce sujet (Levine & Lezotte, 1990; Marzano, 2000; Mujis, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; Robinson, Lloyd & Rowe, 2008; Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Scheerens & Bosker, 1997).

Bref, un vaste éventail de variables reliées à la direction des écoles aurait un effet sur la réussite des élèves; toutefois, ces variables font l'objet de définitions multiples qui se chevauchent les unes les autres, et leur effet ne peut être qualifié que de différentiel, comme le confirme la recension de Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins (2006). Menées au sein d'écoles efficaces, les études qualitatives qu'ils ont analysées concluent à la présence d'effets importants du leadership de la direction tant sur l'apprentissage des élèves que sur le climat social. Pour leur part, les recherches quantitatives ont tendance à confirmer les effets directs et indirects du leadership sur l'apprentissage des élèves par le truchement d'effets combinés significatifs mais de faible magnitude. Ainsi, l'ensemble des variables associées à l'école expliquerait entre 12 et 20 % de la variance de la performance scolaire des élèves, dont 5 à 7 % relèverait du leadership exercé par la direction, tandis que les variables associées à la classe expliqueraient plus de 33 % des effets mesurés.

Les recherches ayant examiné l'effet de l'école sur la réussite scolaire des élèves varient sur le plan de la rigueur méthodologique et conceptuelle, et sur celui des mesures utilisées. Le problème le plus important semble être celui de la complexité des relations entre les variables influentes. À titre d'exemple, certaines études mettent l'accent sur des facteurs variés allant de la qualité du leadership de la direction jusqu'à la présence d'attentes élevées à l'endroit de la performance des élèves (Collins, 2005; Edmonds, 1979; Waits, Campbell, Gau, Jacobs, Rex & Hess, 2006), sans proposer d'hypothèses sur les effets directs, indirects, médiateurs ou modérateurs, en particulier en ce qui concerne les pratiques de gestion. De plus, plusieurs termes sont assimilés les uns aux autres, tels que le leadership, souvent confondu avec les attitudes ou les pratiques de gestion de la direction. À l'opposé, s'appuyant sur les résultats d'une méta-analyse des recherches réalisées entre 1980 et 1995 et portant sur le leadership des directions d'école, Hallinger et Heck (1998) ont classé 41 études selon le type d'effets produits sur les résultats de l'école, générant trois modèles : un modèle d'effets directs (les actions de la direction influencent directement les résultats); un modèle d'effets médiateurs (les actions influencent les résultats par le truchement d'autres variables); un modèle d'effets bidirectionnels (les actions de la direction influencent les enseignants qui eux influencent la direction, et en retour ces processus influencent les résultats). Selon la première catégorie d'études, tout se passe

comme si le processus d'influence de la direction se déroulait à l'intérieur d'une « boîte noire » où les effets directs sont difficilement mesurables. Dans la seconde catégorie, les effets du leadership suivent un parcours indirect, pour se manifester davantage au moyen de variables intermédiaires, telles que l'engagement des enseignants, les pratiques éducatives ou la culture de l'école. Les recherches de la troisième catégorie utilisent plutôt le terme « effet catalyseur », donc médiateur, des comportements et du leadership des directrices et des directeurs (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). Force est de constater que le concept de leadership chevauche un ensemble de construits hétérogènes incluant des comportements, des attitudes et des pratiques de gestion.

Lorsque le leadership des directions des écoles est étudié à partir de modèles théoriques associés à des typologies de chefs ou à des styles de leadership, certaines recherches rapportent qu'un leadership pédagogique centré sur les apprentissages (*instructional leadership*; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2012), produirait un effet positif supérieur à celui du leadership transformationnel (centré sur la qualité des relations entre les acteurs), sur le plan de la performance des élèves (voir la méta-analyse réalisée par Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Selon ces derniers, le leadership transformationnel aurait surtout un effet sur la qualité des relations avec les autres leaders et membres de l'équipe, alors que, sans négliger la qualité des relations, le leadership axé sur l'apprentissage amènerait les membres de l'équipe à s'intéresser davantage à leurs actions pédagogiques en lien avec la performance des élèves. Ces conclusions rejoignent les concepts de boîte noire et d'effet catalyseur rapportés plus tôt. Ils se greffent aussi aux constats issus de la recherche organisationnelle indiquant que lorsque les cadres d'une organisation concentrent leur attention davantage sur les pratiques professionnelles et sur les services fournis à la clientèle que sur l'appréciation du milieu de travail par le personnel (sans le négliger par ailleurs), de meilleurs résultats seraient obtenus sur le plan de l'efficacité (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013).

Nonobstant les problèmes de définition évoqués, plusieurs études rapportent donc avec constance des liens entre le leadership de la direction et les résultats des élèves, ces liens étant de surcroît confirmés par plusieurs méta-analyses et même par une méga-analyse (voir Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010, pour une description de cette méthode), c'est-à-dire une analyse de contenu de second niveau qui utilise la méta-analyse comme unité. Dans celle-ci, Marzano (2003) conclut que le leadership de la direction est un concept à la fois polysémique et transversal qui serait en relation d'antécédence, de concomitance ou de conséquence avec l'ensemble des éléments présents dans l'environnement de l'école, tout en les transcendant.

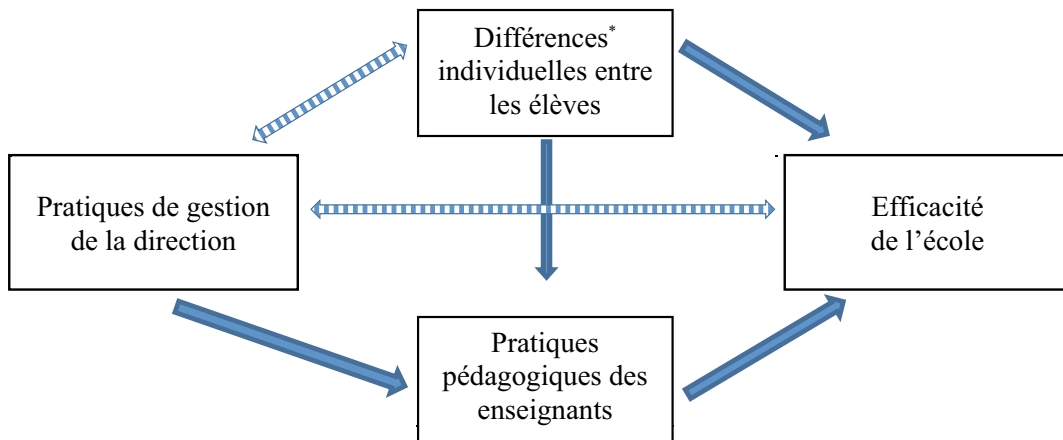
Toutefois, si l'importance du leadership de la direction d'école est évoquée avec régularité, le terme est polysémique et son opérationnalisation en tant que variable mesurée varie considérablement d'une étude à l'autre. La nature et l'effet du leadership des directions d'école sont souvent confondus dans un ensemble plus ou moins bien défini d'attitudes, de pratiques et de comportements. Dans plusieurs cas, on ne distingue pas les variables associées au leadership de celles associées à l'exercice du pouvoir et de l'autorité, alors que la documentation en sciences de la gestion définit le leadership comme une forme d'influence distincte de l'autorité (McShane & Steen, 2012). Cette ambiguïté milite présentement en faveur d'une approche pragmatique davantage axée sur des pratiques concrètes, peu importe qu'elles relèvent de l'exercice du leadership, des prérogatives hiérarchiques ou de l'autorité des personnes occupant la fonction de directeur ou directrice d'école.

Problématique, objectifs et questions de recherche

Il existe donc un lien réel mais complexe entre les pratiques de gestion des directions d'écoles et la réussite des élèves. Plusieurs chercheurs ont rapporté la présence d'un effet positif du leadership de la direction d'école sur la réussite éducative, mais la nature spécifique du leadership qui aurait un tel effet est difficile à cerner. Toutefois, un effet plus important du leadership axé sur l'apprentissage par opposition au leadership transformationnel semble présent. En outre, l'influence de la direction semble s'exercer de façon indirecte par le truchement de variables intermédiaires. Tout se passe comme si, en canalisant et en orientant les efforts des membres d'une école, la direction pouvait contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement qui, elles, allaient avoir un effet positif direct sur la réussite des élèves.

Les études centrées sur les comportements et les actions des directions ont relevé plusieurs éléments qui auraient une incidence positive sur la réussite des élèves. Ceux qui reviennent avec régularité gravitent autour des thèmes suivants : un programme éprouvé et réaliste, des objectifs ambitieux et une rétroaction efficace, un suivi régulier des résultats des élèves, un environnement ordonné et sécuritaire, de même que des relations empreintes de collégialité et de professionnalisme.

La figure 1 illustre de façon schématique le modèle d'influence qui émerge de la recension des écrits. Cette schématisation ne banalise pas l'effet sur la réussite scolaire des caractéristiques socioéconomiques des élèves, du milieu, des différences individuelles et des parents. Ces dimensions sont plutôt considérées comme des facteurs de risque dont l'effet peut être atténué par les pratiques de gestion de la direction de l'école, considérées comme des facteurs de protection. Dans cette perspective, il faut considérer chaque école comme un système complexe, influencé par des facteurs de risque et de protection insérés dans des faisceaux d'influence directs et indirects.



*Trait continu : effet direct – Trait discontinu : effet indirect

Figure 1. Schématisation du modèle d'influence

Tel que le suggère la documentation recensée, cette figure met en évidence des liens directs entre l'efficacité de l'école, d'une part, et les pratiques pédagogiques des enseignants ainsi que les différences individuelles, d'autre part. Les pratiques de gestion et le leadership des directions affecteraient directement les pratiques pédagogiques des enseignants et indirectement l'efficacité. Finalement, les différences individuelles entre les élèves affecteraient directement les pratiques pédagogiques des enseignants et entretiendraient une relation bidirectionnelle indirecte avec le leadership et les pratiques de gestion des directions d'école.

Cette problématique présente les caractéristiques requises sur les plans de la complexité et des influences réciproques pour qu'on y applique le cadre conceptuel et méthodologique des analyses actuarielles, décrit par Rutter et Taylor (2005). Ceux-ci proposent de considérer les facteurs de risque et de protection affectant les individus comme

une mosaïque idiosyncratique, non comparable ni reproductible. Selon cette conception, chaque facteur de risque ou de protection constitue en soi une source négligeable d'influence; c'est le cumul des facteurs, nonobstant leur nature, qui serait l'élément déterminant sur lequel intervenants et chercheurs devraient se pencher. L'application de ce modèle à l'efficacité d'un établissement scolaire se traduirait par une vision dynamique et individualisée de l'école. Celle-ci se situerait au confluent de plusieurs facteurs de risque et de protection qui s'exacerbent ou se neutralisent mutuellement, générant ici aussi une mosaïque idiosyncratique qui échappe aux solutions simples ou aux programmes génériques. Dans cette optique, les pratiques de gestion et le leadership des directions d'écoles seront considérés ici comme des facteurs de protection dont le nombre et l'effet différentiel doivent être maximisés afin de favoriser la réussite scolaire.

Les objectifs de la présente recherche s'inscrivent dans cette lignée : d'une part, identifier des liens entre les pratiques de gestion des membres de la direction et la réussite scolaire et, d'autre part, évaluer dans quelle mesure ces liens varient selon la centration des pratiques de gestion sur la pédagogie et l'encadrement ou sur le climat social. Le choix de ces indicateurs est justifié par le caractère limitatif d'une définition de la réussite ne reposant que sur les simples résultats scolaires. Il sera alors possible de mieux décortiquer les liens unissant la réussite et les pratiques de gestion au sens large et, le cas échéant, d'identifier des associations spécifiques impliquant les variables dépendantes de façon différentielle. En conséquence, les concepts retenus pour opérationnaliser les variables centrales à l'étude sont les suivants : a) *les pratiques de gestion*, incluant les comportements, le leadership, les attitudes et certaines dimensions du climat organisationnel relevant des actions de la direction; et b) *la réussite des élèves*, incluant les résultats, les taux d'échecs, l'absentéisme et la persévérance. Les questions de recherche afférentes sont les suivantes :

- Q 1. Quelles pratiques de gestion des directions d'écoles sont associées à un effet globalement positif sur le plan des quatre indicateurs de réussite (objectif 1)?
- Q 2. La réussite des élèves est-elle davantage associée aux pratiques visant la pédagogie et l'encadrement, elles-mêmes associées au leadership pédagogique, ou à celles portant sur la qualité du climat de travail, associées au leadership transformationnel (objectif 2)?

Méthodologie

Participants

Deux commissions scolaires de l'Estrie au Québec (Région-de-Sherbrooke et des Hauts-Cantons) ont servi de bassin de recrutement pour l'étude. L'échantillon est constitué de trois catégories de participants : le personnel de direction de six écoles secondaires, incluant les directeurs, les directrices et les adjoints, le personnel des services complémentaires et les élèves de ces écoles. L'échantillonnage est de type intentionnel par groupes naturels, ce qui signifie que la population visée a été invitée à prendre part à la recherche sans autre forme de sélection afin de favoriser l'inclusion de tous : membres de la direction ($N = 17$), personnel des services complémentaires ($N = 20$) et élèves de troisième et cinquième secondaire ($N = 1\ 560$), incluant ceux des classes spéciales ou d'adaptation scolaire et excluant les élèves inscrits dans des cheminements offrant une programmation enrichie avec sélection à l'entrée fondée sur les résultats scolaires.

Instruments

Les données provenant des participants ont été recueillies à l'aide de questionnaires destinés à chacune des catégories de répondants. Un questionnaire ad hoc, c'est-à-dire conçu spécifiquement pour les besoins de cette recherche (*voir* Posluszny, 1994 pour des détails méthodologiques), et comprenant 81 énoncés avec une échelle de réponse de type Likert en quatre points, allant de « fortement en désaccord » à « fortement en accord », a été conçu en format Web par les fins de l'étude. Élaboré à partir des éléments-clés de la recension des écrits et des propositions d'un modèle sur les profils organisationnels (Collerette, Lauzier & Schneider, 2013), il a servi à recueillir les perceptions des directions d'écoles quant à leurs pratiques de gestion, à leur style de leadership et à certaines caractéristiques de leur école. Trois dimensions étaient évaluées : a) les attitudes de la direction, comprenant 17 énoncés tels que « la direction affiche des valeurs éducatives claires » ; b) les comportements et pratiques de gestion, comprenant 37 énoncés tels que « met en place des mesures concrètes pour le plan de réussite » ; et c) le climat social de l'école, comprenant 21 énoncés tels que « les enseignants traitent les élèves avec respect ». Tous ces énoncés ont par la suite été catégorisés en fonction de leur finalité : les pratiques centrées sur le contrôle des comportements des élèves ;

1. les pratiques centrées sur les relations et la communication;
2. les pratiques centrées sur la congruence entre les orientations et le fonctionnement;
3. les pratiques centrées sur l'adaptation des règles en fonction du contexte de l'école;
4. les pratiques centrées sur la cohésion entre les intervenants;
5. les pratiques centrées sur la promotion des approches pédagogiques;
6. les pratiques centrées sur le suivi de la performance scolaire des élèves.

Ces mêmes énoncés furent aussi catégorisés en fonction de l'orientation du leadership (transformationnel ou axé sur l'apprentissage) à partir des critères les distinguant selon la recension de Robinson, Lloyd et Rowe (2008), et en fonction de certains paramètres de la typologie conçue par Collerette, Lauzier et Schneider, notamment ceux décrivant la capacité d'adaptation au changement en lien avec le leadership (Collerette, Lauzier & Schneider, 2013).

Un second questionnaire Web modelé sur le précédent s'adressait au personnel des services complémentaires. Il visait à recueillir des renseignements provenant d'une autre source permettant le croisement et la validation des réponses rapportées par les membres de la direction. Les élèves ont répondu à un questionnaire de type papier/crayon de 33 énoncés, avec une échelle de réponse de type Likert en quatre points allant de « fortement en désaccord » à « fortement en accord », portant sur leur perception du fonctionnement de leur école, incluant leur opinion quant à la discipline et au climat d'apprentissage, ainsi que leur appréciation des enseignements reçus. Ce questionnaire a été construit à partir d'énoncés variés provenant d'un instrument de mesure de la qualité du climat social scolaire, de même que d'une procédure d'évaluation de l'appréciation de l'enseignement destinée aux élèves de niveau secondaire, tous deux élaborés par les auteurs lors de recherches précédentes. L'utilisation d'un instrument papier/crayon pour les élèves était requise pour favoriser la participation du plus grand nombre possible de répondants. Finalement, des renseignements de nature institutionnelle ont été extraits des bases de données administratives des commissions scolaires participantes : 1) les résultats obtenus aux épreuves du ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport en français et en mathématiques, incluant les échecs; 2) la persévérance (taux de diplomation); et 3) l'absentéisme (nombre de jours par année).

Les instruments élaborés pour cette recherche n'avaient pas de prétentions psychométriques et les dimensions évaluées ne sont pas des construits homogènes, mais des regroupements sectoriels d'énoncés. Bref, leur validité interne est élevée pour l'objet à

l'étude, mais leur validité externe est plus limitée. La plupart du temps, de tels tests sont validés par ce que l'on désigne par l'expression « validité de contenu » (Buelens, Clement & Clarebout, 2002; Fox & Newton, 1997; Posluszny, 1994), la technique utilisée ici. Les versions finales des questionnaires utilisés ont donc été soumises à une validation de contenu par la méthode des experts comportant trois itérations, à la suite desquelles les instruments ont été jugés adéquats. En second lieu, le questionnaire décrivant les pratiques de gestion a fait l'objet d'un prétest avec des étudiants de cycles supérieurs en administration scolaire. Finalement, il était essentiel d'avoir recours à plus d'une source d'information pour évaluer la fiabilité des perceptions rapportées par les directions des écoles concernant leurs pratiques. Afin de pallier l'absence d'information provenant des enseignants, les professionnels non enseignants ont été mis à contribution dans une procédure adaptée de mesure du taux d'accord interjuges. Celle-ci a généré un excellent taux d'accord de 92,3 % entre les réponses fournies par les membres de la direction et celles rapportées à leur sujet par les professionnels affectés à leurs écoles respectives.

Déroulement

Les questionnaires électroniques étaient accessibles sur l'application Web Fluidsurvey et les répondants devaient utiliser un code d'accès qui leur était fourni dans l'invitation. Ce code était le même pour tous les répondants. Les directions ont reçu des chercheurs un courriel expliquant la recherche et les invitant à se rendre sur le site Web indiqué pour répondre au questionnaire. On leur demandait aussi de faire suivre le courriel d'invitation à leurs adjoints. Le personnel des services complémentaires a aussi reçu par courriel une invitation analogue des chercheurs qui leur était relayée par le directeur de leur école. Le questionnaire papier/crayon a été distribué aux élèves par les enseignants à un moment déterminé par la direction de l'école. Les questionnaires ont ensuite été recueillis par un élève de la classe qui les insérait dans une enveloppe qu'il devait cacheter et remettre au secrétariat de l'école. Les enveloppes ont été acheminées au siège social des commissions scolaires et remises aux chercheurs. Les élèves étaient libres de répondre au questionnaire et les enseignants devaient lire les instructions aux élèves, lesquelles figuraient aussi sur la page couverture du questionnaire. Les taux de réponse pour chaque catégorie de répondants ont été les suivants : a) directeurs et adjoints : 17 participants sur 22 – taux de 77 %; b) personnel des services complémentaires : 20 participants sur 27 – taux de 74 %; c) élèves : 1 560 participants sur 1 689 – taux de 92 %.

Traitement et analyse des données

Les données recueillies ont été intégrées dans un fichier consolidé, puis traitées avec le progiciel SPSS. Une cote agrégée de réussite associée à l'efficacité de l'école a été générée par la méthode de l'indice composite (Velez, Johnson & Cowen, 1989; Vitaro & Gagnon, 2000). Elle a été comptabilisée en associant, dans une matrice d'intercorrélation, 13 catégories de données concernant les élèves (résultats en français et en mathématiques attribués par les enseignants et résultats du MELS à l'examen final, taux d'absentéisme dans l'école, taux de décrochage de l'école) à chacune des variables décrivant les pratiques de gestion et les caractéristiques du milieu qui y sont associées. Cette cote fournit en quelque sorte l'effet total de chaque variable dans l'effet-école. Pour chacune des corrélations entre la réussite et les pratiques de gestion, un score croissant d'effet positif (0, 1, 2, 3) a été attribué ex post facto aux valeurs des corrélations obtenues selon leur magnitude et leur signification. Ainsi, les corrélations non significatives recevaient un score de zéro, les corrélations significatives mais de faible magnitude (de 0 à 0,25) recevaient un score de un, les modérées (de 0,26 à 0,40) un score de deux et les corrélations plus fortes (à partir de 0,41) un score de trois. Les scores ont ensuite été standardisés et cumulés afin d'obtenir une cote globale indiquant la robustesse des liens avec la réussite des élèves. La cote minimale que peut avoir une variable est de 0 et la cote maximale, de 39. La cote maximale indique que la pratique de gestion ou la caractéristique du milieu considéré est fortement associée aux variables constituant la métavariation « réussite ». Seules les variables ayant une cote composite supérieure à 10 sur 39 ont été retenues.

Résultats

Les résultats seront présentés de façon séquentielle en fonction des objectifs et des questions de recherche.

1. Quelles pratiques de gestion des directions des écoles sont associées à un effet globalement positif sur le plan de la réussite des élèves (*voir* objectif 1)?

Le tableau 1 présente la mise en rang des variables regroupées sous la bannière des pratiques de gestion, en fonction de la cote composite décroissante de réussite. Les variables ayant le rang le plus élevé sont celles qui ont le plus de liens avec la réussite, et inversement.

Tableau 1 : Cote composite d'efficacité et mise en rang selon les pratiques de gestion

| Pratiques de gestion | Cote | Rang |
|--|-------------|-------------|
| La direction met beaucoup d'énergie à instaurer un milieu de vie agréable pour les élèves. | 32 | 1 |
| Elle s'efforce de contrer les préjugés, les étiquettes et les attitudes discriminatoires à l'endroit des élèves. | 28 | 2 |
| Les règles concernant le comportement des élèves sont adéquates. | 27 | 3 |
| Les règles concernant le comportement des élèves dans l'école sont claires. | 27 | 3 |
| Elle communique efficacement avec les élèves. | 25 | 4 |
| Elle se montre attentive aux préoccupations des élèves. | 25 | 4 |
| Dans l'école, on agit efficacement devant les problèmes de comportement ou de discipline. | 24 | 5 |
| Elle évalue avec réalisme la capacité de l'équipe-école à intégrer les changements. | 22 | 6 |
| Elle agit rapidement devant sur les problèmes dans l'école. | 21 | 7 |
| Elle fait la promotion et prend la défense des intérêts de l'école auprès des diverses instances. | 21 | 7 |
| Elle s'assure que le personnel, nouveau ou temporaire, applique les exigences et les pratiques de l'école. | 21 | 7 |
| Elle intervient de façon efficace lors de tensions ou de conflits entre des membres du personnel. | 20 | 8 |
| Elle fait preuve de cohérence dans la gestion des comportements des élèves. | 20 | 8 |
| La plupart des enseignants travaillent ensemble à améliorer leur pédagogie. | 20 | 8 |
| Elle affiche des comportements qui sont cohérents avec ses valeurs et ses croyances. | 19 | 9 |
| Elle encourage activement le développement professionnel continu du personnel en lien avec les problèmes vécus dans l'école. | 19 | 9 |

| Pratiques de gestion | Cote | Rang |
|---|-------------|-------------|
| Elle s'affirme dans son rôle de direction d'école. | 19 | 9 |
| L'ordre et la discipline sont maintenus de façon satisfaisante dans l'école. | 19 | 9 |
| Elle fait des visites de classe. | 18 | 10 |
| Elle établit des relations constructives avec le personnel. | 18 | 10 |
| Elle a mis en place des mesures concrètes en vue d'atteindre le plan de réussite de l'école. | 17 | 11 |
| Elle fait le nécessaire pour instaurer un environnement calme, ordonné et sécuritaire pour les élèves. | 17 | 11 |
| Elle affiche des attentes élevées à l'endroit de la qualité de l'enseignement dans l'école. | 17 | 11 |
| Elle met beaucoup d'énergie à suivre les résultats des élèves. | 17 | 11 |
| Elle s'assure que la réussite et la persévérance des élèves sont au centre des priorités de l'école. | 17 | 11 |
| Elle exerce un leadership qui favorise l'implication du personnel dans l'école. | 17 | 11 |
| Elle voit à une bonne coordination entre les priorités des divers intervenants dans l'école. | 16 | 12 |
| Elle accorde une attention soutenue aux pratiques pédagogiques des enseignants. | 16 | 12 |
| Les enseignants voient au respect des règles de comportement, même vis-à-vis des élèves qui ne sont pas de leur classe. | 15 | 13 |
| La direction révise le fonctionnement de l'école à partir des données sur la performance de l'école. | 14 | 14 |
| Elle a une bonne connaissance de ce qui se passe dans l'école. | 14 | 14 |
| Des activités fréquentes de coordination formelle et informelle entre le directeur ou les adjoints. | 14 | 14 |

| Pratiques de gestion | Cote | Rang |
|--|------|------|
| Le personnel enseignant met beaucoup d'énergie à améliorer ses pratiques pédagogiques. | 14 | 14 |
| La direction met beaucoup d'énergie à suivre les pratiques pédagogiques des enseignants. | 13 | 15 |
| Elle n'hésite pas à remettre en question les façons de faire habituelles dans l'école. | 13 | 15 |

Les quatre indicateurs de réussite retenus (la persévérance, les proportions respectives de résultats égaux ou supérieurs à 71 % aux épreuves uniformes du MELS en français et en mathématiques, les taux d'échecs aux mêmes épreuves et l'absentéisme) ont été insérés dans une matrice d'intercorrélations, ce qui a permis d'établir une cartographie des liens entre chaque métacatégorie de pratiques de gestion et les indicateurs de réussite. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Corrélations entre les indicateurs de réussite et sept catégories de pratiques de gestion

| Catégories de pratiques | Échecs | Résultats | Absentéisme | Persévérance |
|-------------------------------|----------|-----------|-------------|--------------|
| Le contrôle des comportements | -0,375** | 0,681** | -0,762** | 0,701** |
| Les relations/communications | -0,401** | 0,637** | -0,751** | 0,609** |
| La congruence | -0,188* | 0,497** | -0,649** | 0,536** |
| L'adaptation au contexte | NS | 0,418** | -0,451** | 0,390** |
| La cohésion dans l'école | -0,291** | 0,383** | -0,615** | 0,437** |
| La pédagogie | -0,234** | 0,270** | -0,386** | 0,374** |
| La performance des élèves | -0,520** | NS | -0,452** | 0,190* |

* : $p < .01$; ** : $p < .05$

Les deux catégories de pratiques de gestion les plus fortement associées à des résultats élevés aux épreuves du MELS, à la persévérance et à la réduction de l'absentéisme sont une centration sur le contrôle des comportements ainsi que le fait de favoriser de bonnes relations et de bonnes communications dans l'école. Les pratiques les plus fortement associées à la réduction des échecs scolaires sont celles axées sur la performance des élèves.

1. La réussite des élèves est-elle davantage associée aux pratiques visant la pédagogie et l'encadrement ou à celles portant sur la qualité du climat de travail (*voir* objectif 2)?

Les cotes agrégées traduisant l'orientation des pratiques de gestion sur le plan du type de leadership ont été insérées dans un modèle d'analyse de régression linéaire en utilisant comme variables-critères les proportions de résultats scolaires agrégés supérieurs à 71 % en français et en mathématiques aux examens du MELS, le taux d'échec aux mêmes épreuves, l'absentéisme et la persévérance (*voir* le tableau 3).

Tableau 3: Analyse de régression¹ des indicateurs de réussite selon l'orientation des pratiques

| Indicateurs de réussite | Pédagogie et résultats | Qualité du climat de travail |
|-------------------------|------------------------|------------------------------|
| Réussite MELS | 0,321** | 0,588** |
| Échecs MELS | -0,640** | -0,378** |
| Absentéisme | -0,747** | -0,426** |
| Persévérance | 0,345** | 0,488** |

* : $p < .05$; ** : $p < .01$

¹Bêta standardisé; les 4 modèles ont des valeurs D significatives à .0001

Une orientation des pratiques de gestion sur la pédagogie et les résultats se traduit par un effet de réduction plus élevé sur les plans des taux d'échecs et de l'absentéisme, alors qu'une centration sur le climat de travail génère des cotes plus élevées sur les plans de la persévérance et des taux de réussite.

Discussion

Le modèle qui a été implicitement testé par le truchement des questions de recherche comprenait 79 pratiques de gestion ou caractéristiques du milieu scolaire. De ce nombre, 35 ont été significativement associées à des conséquences positives sur le plan des indicateurs de réussite. Plus de la moitié de ces pratiques concerne directement des comportements des directions d'école. Marzano, Waters et McNulty (2005) ont eux aussi analysé les pratiques de gestion de la direction d'une école qui jouent un rôle dans la réussite des élèves. Leur méta-analyse de 69 études réalisées aux États-Unis entre 1970 et 2005 a

généralisé une corrélation moyenne de 0,25 entre 21 comportements des directions d'école et la performance académique des étudiants. Les résultats obtenus ici s'inscrivent dans la même lignée et viennent confirmer la pertinence des pratiques de gestion en tant que facteurs de réussite.

Une autre observation qui ressort de l'examen des résultats est le fait que les sept variables les plus fortement associées à la réussite sont clairement centrées sur les élèves, plus précisément sur le comportement et la qualité des relations avec et entre eux. Ceci converge avec ce que d'autres recherches ont rapporté concernant l'importance de créer un climat propice à l'apprentissage, où les élèves peuvent se concentrer sur leurs activités éducatives (Edmonds, 1979; Marzano, 2003; Sebring, Allensworth, Bryk, Easton & Luppescu, 2006; Teddlie & Reynolds, 2000).

Les liens entre les sept catégories de pratiques de gestion et les indicateurs de réussite sont relativement constants. Ainsi, les deux indicateurs négatifs, l'absentéisme et le taux d'échecs aux épreuves du MELS, sont presque tous négativement corrélés aux sept catégories de pratiques de gestion. La situation est inverse pour les indicateurs positifs (le taux de résultats supérieurs à 71 % aux épreuves du MELS et la persévérance) qui sont presque tous positivement corrélés aux mêmes variables. Ici encore, les variables représentant les catégories centrées sur le contrôle des comportements et la dyade relations/communications sont celles qui génèrent les corrélations les plus élevées. La magnitude variable des corrélations significatives obtenues est cependant moins révélatrice que l'homogénéité de leur direction (positive ou négative).

Les résultats de l'analyse de régression associant l'orientation des pratiques de gestion et les indicateurs de réussite vont dans le même sens que ceux rapportés dans les études mettant en relation le style de leadership et l'efficacité de l'école : une centration sur la pédagogie et l'encadrement produit un effet positif supérieur sur le plan de la réussite par rapport à une centration sur les relations (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Toutefois, cet effet est observable ici seulement sur les deux indicateurs de réussite négatifs : l'absentéisme et le taux d'échecs aux épreuves du MELS. À l'opposé, une centration sur la qualité du climat se traduit par une relation plus forte avec les indicateurs positifs : des résultats supérieurs aux épreuves du MELS et la persévérance. Ceci met en évidence l'importance de revoir le concept d'efficacité de l'école pour y inclure des variables plus discriminantes. Les résultats obtenus ici laissent croire que les pratiques de gestion n'ont pas un effet médiateur unique et unidirectionnel : certains enseignants pourraient être stimulés par certaines pratiques de gestion et d'autres pourraient se sentir contraints, sans parler des effets différentiels sur les élèves, évoqués plus tôt.

On ne peut cependant pas conclure pour autant que l'existence de liens de causalité entre les pratiques de gestion et l'efficacité a été démontrée ici. En effet, le devis de recherche transversal ne nous a pas permis d'étudier ces variables dans une perspective longitudinale, ni même de les hiérarchiser sur le plan des liens directs ou médiatisés. Il ne faut donc pas assimiler les associations générées par des corrélations ou des analyses de régression à des relations causales.

Il faut aussi résister à la tentation d'élever les pratiques de gestion les plus prégnantes au rang de panacée, et de négliger celles n'ayant pas produit d'effet significatif ici. La recension des écrits est sans équivoque au sujet de l'utilité et de la pertinence de toutes les pratiques qu'on y retrouve. Toutefois, les pratiques de gestion les plus influentes diffèrent d'un milieu à l'autre en fonction du faisceau d'influences, de forces, de limites et de facteurs de risque caractérisant chacun (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Marzano, Waters & McNulty, 2005). En s'appuyant sur l'approche actuarielle, il serait plus prudent de considérer les pratiques de gestion et les caractéristiques de l'école mises en relief dans cette étude comme autant de facteurs de protection dont l'effet serait maximisé par leur cumul, plutôt que par leur nature spécifique.

Conclusion

Cette recherche présente des limites qui ont un effet sur la possibilité d'en généraliser les résultats. En premier lieu, tel qu'évoqué plus tôt, les données recueillies proviennent de questionnaires ad hoc, ce qui est approprié compte tenu de l'objet de recherche et de l'absence d'instrument validé; toutefois, les résultats obtenus doivent être généralisés avec prudence. En second lieu, pour des motifs liés aux relations de travail, il n'a pas été possible de recueillir de données auprès des enseignants, ce qui aurait permis une triangulation plus robuste. Les résultats observés et les limites de la présente étude incitent à orienter les efforts de recherche futurs dans trois directions : l'utilisation de mesures de l'efficacité plus discriminantes; l'identification d'effets différentiels des pratiques de gestion aux niveaux primaire et secondaire; une compréhension plus fine des pratiques de gestion requises pour répondre aux besoins possiblement différents des enseignants et des élèves selon qu'ils veulent simplement éviter l'échec ou réussir à des niveaux supérieurs.

Les résultats obtenus font état de nombreuses relations entre, d'une part, les pratiques de gestion et certaines caractéristiques de l'école et, d'autre part, les divers indicateurs inclus dans la métavariable « réussite scolaire ». La nature complexe et changeante de ces relations ne plaide pas en faveur d'une explication linéaire. Elle vient plutôt ajouter de l'eau au moulin de la perspective actuarielle, selon laquelle les solutions apportées passent par une mosaïque de facteurs de protection et de risque, l'enjeu central étant de maximiser l'influence des premiers et de minimiser l'effet des seconds. La grande variété des facteurs de risque et de protection caractérisant chaque école militerait alors en faveur d'une approche souple qui s'apparenterait au modèle dit de la *réduction des méfaits* où l'accent est mis sur la réduction des problèmes à un niveau réaliste plutôt que sur leur élimination.

Remerciements

Cette étude a bénéficié d'un financement de la Fondation Lucie et André Chagnon dans le cadre de la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance des élèves.

Références

- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Boggess S. (1998). Family structure, economic status, and educational attainment. *Journal of Population Economics*. 11, 205-222.
- Buelens, H., Clement, M., & Clarebout, G. (2002). University assistants' conceptions of knowledge, learning and instruction. *Research in Education*, (67), 44-58.
- Coleman, P., & Love, N. (2004). *Principal portraits 2; A look at successful secondary school leadership and management practices in Alberta and British Columbia*. Society for the Advancement of Excellence in Education, SAEI Research Series #10B.

- Collerette, P., Lauzier, M., & Schneider, R. (2013). *Le pilotage du changement*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Collins, J. (2005). *Good to great and the social sectors*. Boulder, CO : Harper Collins.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership* (37)10, 15-24.
- Elmore R. F. (2003). *Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability*. Washington, DC : NGA Center for Best Practices.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R.,... Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Your handbook for action* (3rd edition). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Finnigan, K. S. (2012). Principal leadership in low-performing schools: A closer look through the eyes of teachers, *Education and Urban Society*, 44(2) 183-202.
- Fox, G., & Newton, J. W. (1997). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation* (4th edition). Belmont, CA : Wadsworth.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risques – *Un état de la recherche*. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Québec, QC : CRIFPE – Université Laval.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2012). *The basic guide to supervision and instructional leadership* (3rd ed.). Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement* ,(9)2, 157-191.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY : Routledge.
- Henchey, N. (2001). *Schools that make a difference: Final report. Twelve Canadian secondary schools in low-income settings*. Kelowna, C.-B. : Society for the Advancement of Excellence in Education.

- Institut économique de Montréal (2008). *Portrait des écoles secondaires du Québec 2008*. Montréal, QC : Institut économique de Montréal.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. (Rapport de recherche n° 800). Nottingham, R.-U. : University of Nottingham.
- Levine, D. U. & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI : National Center for Effective Schools Research and Development.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO : Mid-continent Research for Education and Learning.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in school: Translating research into action*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKinsey & Company (2010). *Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires. Comment passer de bon à très bon*. Repéré à http://www.inshea.fr/ressources_direct/documents/020978744025_print.pdf
- McShane, S. L. & Steen, S. L. (2012). *Canadian organizational behavior* (8th edition). Toronto, ON : McGraw-Hill Ryerson.
- Mujis, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas. A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, (15)2, 149-175.
- Murphy, J. (1990) Review of the school effect: A study of multi-racial comprehensives'. *School Effectiveness and School Improvement*, (1)1, 81-86.
- Posluszny, D. M. (1994). *Construction and Validation of an Ad Hoc Questionnaire to Measure Vital Exhaustion*. Bethesda, MA : Uniformed Services University of the Health Sciences.

- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, (44)5, 635-674.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New York, NY : Teachers College Press.
- Rutter, M., & Taylor, E. (2005). *Child and adolescent psychiatry*. London R.-U.: Wiley.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London, R.-U. : University of London, for the Office for Standards in Education.
- Scheerens, J. & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, R.-U. : Elsevier Science.
- Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2006). *The essential supports for school improvement*. Chicago, IL : Consortium on Chicago School Research at University of Chicago.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London, R.-U. et New York, NY : Falmer Press.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA focusing on the Past Quarter Century. Dans Townsend, T. (éd.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.131-166). Dordrecht, Netherlands : Springer-Verlag.
- Townsend, T. (2007). 20 years of ICSEI: The impact of school effectiveness and school improvement on school reform. Dans Townsend, T. (éd.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 3-26). Dordrecht, Netherlands : Springer-Verlag.
- Van Zanten A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Velez, C.N., Johnson, J., & Cowen, P. (1989). A longitudinal analysis of selected risk factors for childhood psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 861-864.

- Vitaro, F. & Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Waits, M. J., Campbell, H. E., Gau, R., Jacobs, E., Rex, T., & Hess, R. K. (2006). *Why Some Schools with Latino Children Beat The Odds And Others Don't*. Phoenix, AZ : Center for the Future of Arizona. Morrison Institute for Public Policy.