

Des établissements qui font la différence ? Quelques éclairages des recherches.

Olivier Rey

(Ingénieur de recherche, Veille scientifique INRP)

Si les années 60-70 ont été marquées par le constat de l'inégalité sociale de réussite des élèves, les décennies suivantes ont été celles de la mise à jour des différences de performances entre établissements. Analyser dans quelle mesure le profil spécifique d'un établissement peut infléchir les probabilités socialement inégales de réussite originelles est devenu alors une question centrale. Au regard d'une certaine tradition positiviste anglo-saxonne sur le repérage et la diffusion de « ce qui marche » dans le système éducatif, les travaux français sont plus modestes et circonspects quand à l'ampleur réelle de l'effet établissement. L'ensemble des travaux cherche aussi à mieux identifier comment s'articulent la mobilisation des acteurs aux effets de composition (profil scolaire et social des élèves) pour produire l'identité spécifique ou la culture d'un établissement.

La réussite d'un élève se juge-t-elle à l'aune de ses résultats scolaires et de ses apprentissages disciplinaires ou d'autres dimensions sont-elles à prendre en compte, telles que la construction de sa personnalité, la formation citoyenne, les compétences sociales acquises à l'occasion de la scolarité ? Les examens scolaires permettent-ils de mesurer toutes ces formes de réussite ?

Quant à la performance d'un établissement, elle amène aussi à se poser la question de ses indicateurs de résultats, en fonction de ses missions et des contextes. Comment jauger par exemple les performances d'une école, d'un collège ou d'un lycée en France indépendamment des évolutions de ces dernières années concernant la décentralisation ou les différentes mesures réglementaires que l'on retrouve autour des débats sur le projet d'établissement, le pilotage voire même la « gouvernance » des établissements ? Ainsi que le souligne B. Toulemonde (2004), « les résultats d'un établissement scolaire peuvent-ils se réduire à une batterie de chiffres ? »

Toutes ces questions sont légitimes et font l'objet de travaux de recherche variés.

Nous avons néanmoins choisi de limiter notre regard à un aspect particulier que l'on peut résumer par une interrogation sur la portée de « l'effet établissement » et de

façon plus générale sur la notion de culture d'établissement. Il s'agit d'envisager s'il subsiste des différences de performances entre élèves explicables par l'établissement fréquenté « toutes choses égales par ailleurs », c'est à dire à inégalités sociales et scolaires de départ comparables.

Il convient, en la matière, de rappeler rapidement quelques éléments saillants des travaux de référence anglo-saxons sur le sujet, avant d'examiner les principaux résultats français disponibles.

Les facteurs de performance dégagés par la mouvance de l'école efficace

Ce paradigme de recherche est en effet largement exploré depuis de nombreuses années au niveau international et s'est notamment cristallisé sous le terme anglais de « School Effectiveness and Improvement »¹.

Il est le produit de la convergence de deux démarches plus anciennes : d'une part celle des écoles efficaces, d'autre part celle de l'amélioration des écoles (Berger, Bottani, Soussi et alii, 2004).

Le courant de l'école efficace (« school effectiveness ») s'est plutôt centré sur les causes des différences de réussite à partir de grandes enquêtes quantitatives et en considérant essentiellement les résultats scolaires tels qu'ils sont donnés par les systèmes éducatifs, sans grand recul sur leur statut.

L'objectif était d'identifier les diverses variables permettant d'expliquer les résultats et leurs différences selon les contextes scolaires. A ce titre, il comprend de nombreuses recherches sur les effets établissements.

Le courant de l'amélioration des écoles (« school improvement ») a été pour sa part fortement influencé par la recherche-action et le souci d'une interaction entre la recherche et le terrain sur la base de la participation active des établissements et de l'amélioration du contexte organisationnel. L'utilisation de méthodes qualitatives et de l'auto-évaluation comme levier du changement caractérise une partie de ces travaux.

Dans les deux cas, il s'agit de partir de l'hypothèse que les destins scolaires ne sont pas entièrement subordonnés aux déterminismes socioculturels mis à jour dans les années 60 : ce qui se passe dans les établissements peut influencer le devenir des élèves, et l'on peut améliorer l'école en identifiant les principales caractéristiques des écoles qui « font la différence ».

Parmi les travaux marquants de cette mouvance, on peut citer l'enquête portant sur 49 écoles primaires britanniques, coordonnée par P. Mortimore (1988).

Définissant une école « efficace » comme un établissement dans lequel les élèves progressent plus qu'il n'était attendu en fonction de leurs caractéristiques de départ, Mortimore et ses collègues ont constaté d'importantes différences de performances entre écoles qui ne peuvent s'expliquer par la seule origine socioculturelle des élèves. Ils affirment en outre qu'une école efficace l'est pour tous les élèves : les enfants d'origine modeste progressent autant que les enfants des classes moyennes (sans que la hiérarchie sociale d'origine ne soit néanmoins modifiée).

¹ Il existe ainsi une association internationale éponyme (International Congress on School Effectiveness and Improvement) et des congrès annuels, plusieurs revues liées à ce mouvement (dont « School Effectiveness and School Improvement ») et un essaimage bien au delà des pays de langue anglaise (on trouve de nombreux travaux de cette orientation en Europe aux Pays Bas, en Belgique flamande, dans les pays nordiques...). Signalons également ici des journaux de cette mouvance en allemand (« Journal für Schulentwicklung ») ou en espagnol (« Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación »).

Parmi les facteurs d'efficacité qu'une école peut maîtriser, les chercheurs ont identifié le « leadership » (animation de l'école) et tout ce qui tourne autour de la culture d'établissement (projet collectif, identité de l'école et sentiment d'appartenance, relations enseignants-direction-parents...). Au niveau des processus pédagogiques, ils ont remarqué l'effet positif de l'attention des enseignants envers les élèves, de leur souci de ne pas laisser les enfants « perdre du temps » par manque d'occupation ou par trop grande dispersion de la classe, de proposer des activités structurées aux élèves, de récompenser régulièrement les efforts.

R.R. Edmonds (1979), cité par Bressoux (1995) avait également mis à jour 5 facteurs associés à de meilleures performances pour les écoles élémentaires des quartiers urbains défavorisés aux Etats-Unis :

- une forte direction (« leadership »)
- des attentes élevées concernant les performances des élèves
- un climat discipliné sans être rigide
- un fort accent mis sur l'enseignement des savoirs de base
- des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves

Il serait trop long ici de passer en revue les très nombreuses études internationales existantes sur cette question. Outre les références déjà citées, on peut se reporter à un bon état des débats sur la problématique dans un numéro du British Educational Research Journal paru en 2001 (Vol.27, n°4), ainsi qu'à un point de vue français critique sur le paradigme de l'école efficace (Normand, 2006).

On remarque toutefois, au tournant du siècle, une certaine prise de distance vis-à-vis du message principal de ce courant de recherche : « *schools can make a difference* ». Souvent incorporé tel quel dans un certain nombre de politiques visant à repérer et généraliser « ce qui marche », le slogan est remis en cause au profit d'une réorientation des travaux qui prennent mieux en compte les effets de composition (« school mix ») dans les performances des établissements.

A l'issue de ses propres études empiriques, M. Thrupp (1999) estimait ainsi qu'une grande part de l'effet-établissement mise en relief par les travaux de l'école efficace pouvait ne pas du tout refléter l'efficacité de l'établissement mais être plutôt liée aux caractéristiques individuelles de l'élève en rapport aux processus scolaires... eux-mêmes influencés par la composition de l'établissement !

Récemment, S. Gorard (2006) développait par ailleurs une critique incisive des indicateurs de performance des établissements scolaires britanniques, en constatant que malgré toutes les sophistications des indicateurs destinés à mesurer la « plus-value » des écoles (en neutralisant les inégalités de départ), on parvient toujours aux mêmes conclusions : les résultats des établissements sont très fortement corrélés aux caractéristiques scolaires de départ des élèves quel que soit l'établissement fréquenté. Les scores de plus-value ne sont pas plus indépendants des résultats bruts aux examens que les résultats « de sortie » ne sont indépendants des « résultats d'entrée » (i.e. le niveau scolaire initial).

L'effet établissement en France

La recherche française est longtemps restée à l'écart de la réflexion sur l'effet établissement, sans doute du fait de la situation de son système éducatif apparemment centralisé et unifié, dans lequel les établissements sont peu

différenciés. Probablement aussi en relation avec le peu d'études quantitatives d'ampleur, qui ne permettait pas de disposer de données adaptées à ce genre d'analyses.

Parallèlement à une approche francophone de la question des performances à travers l'ouvrage collectif dirigé par M. Crahay (1994), Aletta Grisay, chercheuse belge, a coordonné la première grande étude explicitement consacrée à l'efficacité des établissements pour le compte de la DEP, sur « l'évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège » (1997).

Concernant une cohorte de 8000 élèves entrés en sixième en 1990, l'enquête visait à élucider quels modes d'organisation, quelles pratiques et quels styles éducatifs font qu'à acquis comparables lors de l'entrée au collège, les élèves progressent davantage –ou plus harmonieusement- dans certains établissements que d'autres.

Certaines conclusions rejoignaient des résultats dégagés par la recherche internationale. Les caractéristiques pédagogiques associées à un "effet établissement" positif étaient une forte "exposition à l'apprentissage" (et des programmes effectivement couverts) , avec une utilisation optimale du temps scolaire (peu de temps perdu pour la gestion de la discipline, notamment) et peu d'absentéisme. Jouaient également des attentes élevées de la part des enseignants en matière de réussite et de travail scolaire, attentes élevées qui sont partagées avec les parents et les élèves. Intervenait aussi positivement la qualité des relations entre enseignants et élèves et de la vie au collège, la clarté des règles, l'existence de droits et de responsabilités pour les élèves, un climat paisible.

Il était par ailleurs constaté que les scores de motivation des élèves s'effondraient au cours des quatre années de collège.

Mais globalement, on remarquait la difficulté de pointer un effet établissement particulier, tant « *les pratiques mises en oeuvre diffèrent au moins autant d'un enseignant à l'autre d'un même établissement que d'un établissement ou d'une classe à l'autre.(...)* Le mode dominant des enseignants est de type individuel. Les choix pédagogiques ne résultent que rarement de décisions d'équipe, et sont plutôt le fait de chaque professeur particulier, ce qui explique qu'on ne relève pratiquement pas d'effets d'agrégation liés au collège ou à l'équipe enseignante dans telle ou telle classe pour tout ce qui concerne les pratiques mises en oeuvre.”

Pour sa part, O. Cousin (1998) relevait un « effet établissement » au collège, car les établissements ne proposent pas le même parcours scolaire à recrutement social équivalent, même si la réussite scolaire est in fine étroitement liée à l'origine sociale des élèves.

Il soulignait surtout que l'effet établissement ne se limite pas à la seule production des performances scolaires mais concerne aussi le volet éducatif de l'école et s'expliquerait beaucoup plus par une disposition générale des enseignants à l'égard des élèves que par une politique d'établissement. Cousin identifiait ensuite (in van Zanten, 2000) trois domaines particuliers où l'établissement peut se mobiliser et produire des effets spécifiques :

- en matière de marché scolaire, pour développer une politique visant à retenir ou attirer des publics scolaires
- en ce qui concerne la violence, en organisant des relations sociales adaptées au sein de l'établissement

- au niveau de la ségrégation interne, en privilégiant une norme commune peu sélective ou en suivant au contraire des logiques de différenciation dans la construction des classes, via les options, niveaux, etc.

Entre temps, G. Felouzis (1997) s'était intéressé à l'efficacité des enseignants eux-mêmes, en remarquant que la part de variance expliquée par les différences entre professeurs était de 15% en mathématiques et de 13% en français. D'après ses travaux, l'effet-enseignant était là encore essentiellement lié aux attentes manifestées par les enseignants envers les élèves et aux rapport subjectifs qu'entretiennent les professeurs à leur métier.

Au niveau de l'école élémentaire, Bressoux (1995) estimait également que les effets-écoles étaient faibles et que la réussite se jouait fondamentalement dans les classes, l'effet-maître étant en l'occurrence moins une caractéristique des maîtres eux-mêmes que le résultat d'un processus d'interaction entre les enseignants, les élèves et le contexte organisationnel et pédagogique (Bressoux, 2001, Attali & Bressoux, 2002).

L'ensemble des études convergent donc sur le fait que l'unité établissement exerce un poids assez faible en France, mais qu'en revanche les facteurs pédagogiques restent importants pour expliquer les différences de progression entre élèves à caractéristiques comparables, et notamment les « effets maître », auxquels les élèves faibles semblent plus sensibles, surtout dans le secondaire.

M. Duru-Bellat (in Derouet, 2003) signalait ainsi que la réussite varie selon l'établissement secondaire fréquenté, sans doute du fait du choix d'établissement par les familles qui rend les collèges plus typés socialement. Dans ce contexte, les élèves défavorisés pâtissent d'un environnement éducatif de moins bonne qualité alors même qu'ils sont plus sensibles à la qualité du contexte d'établissement. A contrario D. Meuret (in Derouet, op.cit.) soulignait que c'est dans la mesure où, au niveau établissement, sont prises des décisions qui favorisent le travail en classe qu'un collège est non seulement efficace mais aussi équitable.

Effets établissement, effets de composition ?

A l'image d'une bonne part des travaux internationaux, des chercheurs francophones se sont attachés à mieux cerner, dans l'analyse des différences liées à la fréquentation d'un établissement, ce qui revient aux processus organisationnels et pédagogiques et ce qui revient à la composition scolaire (niveau de départ) et sociale des publics concernés, ce que l'on appelle en anglais le « school mix » (Thrupp, 1999).

Est-ce que les caractéristiques d'un établissement, notamment du point de vue des conditions pédagogiques réservées aux élèves, sont les résultats de son propre volontarisme (« politique d'établissement ») ou constate-t-on aussi des relations entre les types de publics accueillis et les dispositifs pédagogiques et « climats » éducatifs des établissements ?

D'une façon générale, des chercheurs du GIRSEF (Belgique) ont estimé que cet effet de composition est un effet indirect qui conditionne le management de l'établissement scolaire, la qualité et la quantité de l'instruction, et les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes dans le contexte scolaire (Dumay et Dupriez, 2004). En utilisant certaines données de PISA 2000, ils ont notamment émis l'hypothèse que les processus managériaux et pédagogiques développés dans les

établissements étaient « indexés » par le public qui les compose : même s'ils disposent d'une certaine liberté d'agir, les acteurs locaux ne prennent pas des initiatives uniquement guidées par la recherche de la « meilleure pratique » ou de la « performance », indépendamment du marquage scolaire ou social de leur établissement.

Utilisant des données de PISA 2003 en mathématiques, A. Grisay (in Chappelle et Meuret, 2006) a remarqué que l'impact principal de l'origine familiale des élèves sur les performances est lié aux différences socio-économiques agrégées au niveau de l'école plus qu'aux caractéristiques socio-économiques individuelles. Certes, les élèves de milieux privilégiés ont plus de probabilités de réussite, mais surtout parce que leur origine familiale est associée à la fréquentation d'établissements proposant des conditions d'apprentissage de meilleure qualité. L'effet réel des établissements couvre donc à tout le moins la « valeur ajoutée » mais aussi la variance jointe, qui associe origine sociale des élèves et qualité de l'enseignement dispensé.

S'inscrivant dans la même réflexion, une étude française portant sur des écoles primaires et des lycées (Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier & Piquée, 2004b) a conclu également à de nombreuses relations entre la composition scolaire et sociale du contexte d'établissement et certaines attitudes, jugements et comportements des élèves et des enseignants.

Tout en rappelant que les effets du « school mix » sur les progressions différenciées des élèves sont modestes en France, il est noté que l'effet spécifique de composition de l'établissement est systématique et vraisemblablement cumulatif avec le temps : si l'élève reste scolarisé dans le même collège, par exemple, les effets distinctifs de la fréquentation de tel ou tel établissement deviennent alors plus significatifs.

Des effets modérés sur les apprentissages mesurés par les examens peuvent aussi coexister avec des différences plus qualitatives, portant sur les attitudes et les comportements, entre des élèves et des enseignants qui fréquentent des contextes contrastés (Duru-Bellat, 2004a). A côté des modifications sur l'organisation des établissements et les pratiques pédagogiques, « de nombreux travaux démontrent que le school mix affecte à la fois les aspirations des élèves (ce qui peut expliquer pour une part les inégalités d'investissements et de résultats scolaires) et également les interactions entre élèves-eux-mêmes.

La composition sociale de la classe (ou de l'établissement) détermine en particulier ce que les psychologues sociaux appellent le groupe de référence, par rapport auquel les autres élèves vont sans cesse se situer. » (p.15, op.cit). D'autres travaux convergent pour suggérer que les caractéristiques des pairs ont une certaine influence sur la progression des élèves, via la médiation de l'enseignant qui adapterait ses exigences à sa classe (Davezies, 2005).

Au niveau européen et international, il a par ailleurs été constaté que dans les systèmes scolaires intégrés (sélection différée et scolarité peu différenciée jusqu'à 15 ans), la réussite scolaire des élèves dépend moins qu'ailleurs des ressources socioculturelles des familles (Dupriez & Dumay, 2005).

Dans la mesure où la composition sociale et scolaire des établissements n'est pas sans effet sur les performances des élèves, la question des politiques visant à favoriser ou au contraire à décourager des compositions plus ou moins équitables se pose naturellement. Si la qualité de l'enseignement dispensé est modulée par la composition du public, les conditions d'un enseignement stimulant sont spontanément davantage réunies dans les établissements au public favorisé...

Ainsi, les auteurs précédemment cités estiment que toute « liberté » de choix supplémentaire au sein d'un marché scolaire ne peut qu'aboutir à renforcer la ségrégation entre établissements accueillant les élèves faibles ou défavorisés et ceux qui sont « rationnellement » choisis par les élèves forts ou des classes moyennes et supérieures (Duru-Bellat et alii, 2004b).

De ce point de vue, les travaux de G. Felouzis sur les indicateurs de performance ont montré combien la polarisation entre établissements est un processus permanent, que même les outils statistiques construits ces dernières années pour mesurer les plus-values des lycées ont du mal à appréhender (Felouzis, 2004, 2005). La DEP estime en effet le niveau scolaire de départ à partir de l'âge de l'élève à son entrée en seconde. Or, en prenant en compte un indicateur plus robuste, à savoir les résultats au brevet des collèges de l'académie bordelaise, il apparaît de sensibles modifications de la « valeur ajoutée » estimée des établissements par rapport à celle initialement calculée par la DEP. En fait, par un biais systématique, les établissements populaires sont sous-évalués et les établissements favorisés sur-évalués, car les marchés scolaires localisés aboutissent à ce que les établissements populaires accueillent des élèves scolairement encore plus en difficulté pendant que les établissements favorisés reçoivent de meilleurs élèves que ce qui était attendu. Pourtant, même si le recrutement de certains établissements peut expliquer leur « valeur ajoutée » plus que leur mobilisation pédagogique, il reste des lycées qui obtiennent des résultats divergents de ce qui était attendu, ce qui montre que des effets d'établissement subsistent néanmoins...

A la recherche de la culture d'établissement ...

Dans le cadre de ces effets établissements réels mais limités, au regard d'autres variables sociales externes au système scolaire (Meuret & Morlaix, 2006), la question de la « culture d'établissement » et sa capacité de mobilisation retiennent souvent l'attention.

Dès les années 80, on constatait des « cultures et des climats » contrastés, avec des configurations de sélection scolaire et de sélection sociale différentes qui aboutissaient à ce qu'un établissement atténue ou exacerbe les corrélations globales entre origine sociale et résultats scolaires (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989). Depuis, de nombreuses enquêtes ont cherché à élucider ce qui se passait quand, à environnement relativement similaire, des établissements offraient des visages si différents, que ce soit dans les relations entre acteurs de l'établissement, dans l'engagement des enseignants, dans les rapports entre la direction et les autres personnels ou dans la façon de prendre en compte les spécificités des élèves. C'est ainsi qu'on observe que « l'école se mobilise » différemment face à la massification (van Zanten, Grosperon, Kherroubi & Robert, 2002) ou qu'on analyse les arrangements continus entre acteurs locaux qui font qu'un établissement « tient » malgré des situations de tensions exacerbées par l'incertitude sur les principes généraux censés orienter l'action éducative (Dutercq & Derouet, 1997, 2004).

En première ligne, les chefs d'établissements eux-mêmes adhèrent volontiers à l'idée de relations immédiates entre les politiques menées au niveau local et les résultats des élèves, même si le lien entre l'action et les résultats apparaît assez problématique, remarque A. Barrère (2006).

Dans le cadre de systèmes éducatifs plus différenciés, la relation entre les performances scolaires et le climat d'établissement est en tout état de cause souvent retenue comme objet d'étude. L'hypothèse est que les écoles qui possèdent un bon climat, une culture forte et reconnue, ont des enseignants plus motivés et des résultats meilleurs (MacNeil, 2005).

Climat, culture, identité, profil : les mêmes mots peuvent désigner de façon plus ou moins confuse des processus bien distincts. H. Draelants et X. Dumay (2005) ont voulu justement contribuer à éclaircir les termes du débat, en relevant que s'interroger sur l'identité des établissements revient à passer de l'effet établissement à la problématique des différences perçues entre établissements. Perceptions qui ont des effets très immédiats sur les comportements des acteurs et aussi des usagers (parents), bien évidemment !

Les auteurs ont souligné que l'évolution des politiques éducatives au plan international se caractérise même par la montée en puissance d'un effet établissement d'un genre particulier : la croyance dans l'établissement comme lieu possible des solutions. Le corollaire de cette évolution est que les établissements scolaires et leurs acteurs doivent progressivement rendre des comptes à la collectivité, représentée soit par la figure de l'utilisateur soit par celle de l'Etat (résultats et évaluation).

La notion d'amélioration de l'école par des changements durables donne en effet lieu à de nombreux travaux, en particulier dans les pays où les établissements scolaires disposent d'une forte autonomie, avec généralement dans ce cas des directions qui disposent de compétences plus étendues que celles qui leur sont reconnues en France.

Dans ce contexte, une attention particulière est actuellement portée à la question du « leadership » éducatif (Gaussel, 2007).

Le concept, qui a certes à voir avec le rôle des chefs d'établissement, est plus large que les expressions françaises de « direction » et se rapproche de l'idée de « management » global d'organisation éducative plutôt que de celle de pilotage d'une administration (sur ces notions, voir aussi Bouvier, 2001). Il embrasse aussi la capacité d'entraînement, de mobilisation et d'animation, ce qui explique que l'on puisse envisager la notion de leadership partagé ou distribué (Spillane, 2006) parmi l'ensemble des personnels éducatifs, aussi bien à travers les routines formels qu'à travers les interactions informelles de la vie quotidienne d'un établissement.

On retrouve ici une voie d'analyse sans doute plus adaptée au contexte hexagonal, dans lequel le moyen d'implanter des réformes durables par l'adhésion et l'engagement de l'ensemble des acteurs éducatifs constitue toujours un défi d'actualité...

Références bibliographiques

Attali Alain & Bressoux Pascal (2002). *L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés*. Paris : Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.

Barrère Anne (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Berger Emanuele, Bottani Norberto & Soussi Anne *et al.* (2004). « De l'émergence du courant School

improvement et exemples d'applications ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 119-133.

Bouvier Alain (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.

Bressoux Pascal (1995). « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 91-137.

Bressoux Pascal (2001). « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, p. 35-52.

Cousin Olivier (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cousin Olivier (2000). « Politiques et effets-établissements dans l'enseignement secondaire ». In van Zanten Agnès (dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Crahay Marcel (1994). *Evaluation et analyse des établissements de formation: problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck.

Davezies Laurent (2005). « Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire ». *Education et Formations*, n° 72, p. 171-199.

Derouet Jean-Louis & Dutercq Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Draelants Hugues & Dumay Xavier (2005). « Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. ». *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 48.

Dubet François, Cousin Olivier & Guillemet Jean-Philippe (1989). « Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges ». *Revue française de sociologie*, vol. 30, n° 2, p. 235-256.

Dumay Xavier & Dupriez Vincent (2004). « Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? ». *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 36.

Dupriez Vincent & Dumay Xavier (2005). « L'égalité des chances à l'école: Analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 5-17.

Duru-Bellat Marie (2003). « Efficacité et équité du collège : évolution des indicateurs, évolution des questionnements ». In Derouet Jean-Louis (dir.). *Le collège unique en question*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat Marie (2004a). « Effets de la ségrégation sociale de l'environnement scolaire: L'éclairage de la recherche ». In *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Duru-Bellat Marie, Danner Magali, Le Bastard-Landrier Séverine & Piquée Céline (2004b). « Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives ». *Cahiers de l'IREDU*, n° 65.

Duru-Bellat Marie, Mons Nathalie & Suchaut Bruno (2004c). « Organisation scolaire et inégalités sociales de performances: les enseignements de l'enquête PISA ». *Education et Formations*, p. 123-131.

Dutercq Yves & Derouet Jean-Louis (dir.) (2004). *Le collège en chantier*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

Edmonds Ronald R. (1979). « Some schools work and more can ». *Social Policy*, n° 9, p. 28-32.

Felouzis Georges (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Felouzis Georges (2004). « Les indicateurs de performances des lycées, une analyse critique ». *Education et Formations*, n° 70, p. 83-95.

Felouzis Georges (2005). « Performances et valeur ajoutée des lycées: le marché scolaire fait des différences ». *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 1, p. 3-36.

Gaussel Marie (2007). « Leadership et réformes éducatives ». *Lettre d'information de la Veille scientifique et technologique-INRP*, n°24, janvier 2007.

En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/janvier2007.htm> (consulté le 20 janvier 2007)

Gorard Stephen (2006). « Value-added is of little value ». *Journal of Education Policy*, vol. 21, n° 2, p. 235-243.

Grisay Aletta (1997). *Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Grisay Aletta (1999). « Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ? ». In Meuret Denis (dir.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.

Grisay Aletta (2006). « Que savons-nous de l'"effet établissement" ? ». In Chapelle Gaëtane & Meuret Denis (dir.). *Améliorer l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Hopkins David (2001). *School Improvement for Real*. London : Routledge Farmer.

MacNeil Angus J. (2005). « Culture, Climate, and School Outcomes ». In Hugues Larry W. (dir.) *Current Issues in School Leadership*. New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.

Meuret Denis (2003). « Efficacité et équité des collèges. L'effet établissement ». In Derouet Jean-Louis (dir.). *Le collège unique en question*.

Meuret Denis & Morlaix Sophie (2006). « Origine sociale et performances scolaires ». *Revue française de sociologie*, vol. 47, n° 1, p. 49-79.

Mortimore Peter, Sammons Pamela & Stoll Louise *et al.* (1988). *School Matters: The Junior Years*. Berkeley : Open Books.

Normand Romuald (2006). « L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 33-43.

OCDE (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris : OCDE. Reynolds David. (1998). « The future of school effectiveness and improvement ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, p. 125-134.

Reynolds David (2001). « Effective school leadership : the contributions of school effectiveness research ». En ligne : <<http://newportalwww1.ncsl.org.uk/media/603/D7/effective-school-leadership-contributions-of-school-effectiveness-research.pdf>> (consulté le 15 novembre 2006).

Sacré Annick (1997). « Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges ». *Education et Formations*, n° 49.

Spillane James P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco : Josey-Bass.

Thrupp Martin (1999). *Schools making a difference-let's be realistic !: school mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press.

Toulemonde Bernard (2004). « Pilotage pédagogique et pilotage par les résultats: quelle problématique ? ». *Conférence du 31 mars 2004*,

En ligne : <<http://perso.orange.fr/afae/region/040331confBT.doc>> (consulté le 15 novembre 2006).

van Zanten Agnès, Grospron Marie-France, Kherroubi Martine & Robert André (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.

