



HAL
open science

Régulation interne des établissements scolaires : Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants

Mohammad Hassani

► **To cite this version:**

Mohammad Hassani. Régulation interne des établissements scolaires : Les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants. Education. Université de Bourgogne, 2007. Français. NNT : . tel-00138158

HAL Id: tel-00138158

<https://theses.hal.science/tel-00138158>

Submitted on 23 Mar 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE
INSTITUT DE RECHERCHE SUR LA SOCIOLOGIE ET L'ECONOMIE DE
L'EDUCATION

Thèse pour l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Education

REGULATION INTERNE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES:

**Les chefs d'établissement et la régulation
des activités des enseignants**

Présentée par Mohammad HASSANI

Sous la direction de Monsieur Denis MEURET

Thèse soutenue le 10 janvier 2007

Membres du Jury Madame et Messieurs

Anne BARRERE, Professeur à l'Université de Lille 3

Vincent DUPRIEZ, Professeur à l'Université de Louvain-la-Neuve

Yves GRELLIER, Directeur honoraire du C.R.D.P de Lyon

Denis MEURET, Professeur à l'Université de Bourgogne

Georges SOLAUX, Professeur à l'Université de Bourgogne

Remerciements

J'adresse tout d'abord mes profonds remerciements à toute l'équipe de l'Irédu pour la courtoisie dont elle a fait preuve durant ces trois années au sein du laboratoire.

Je pense plus particulièrement à M. Meuret qui a bien voulu encadrer ma thèse. Mes remerciements sincères vont ensuite à M. Jean-Jacques Paul, Directeur de l'Irédu, pour sa sollicitude, à Mesdames Marie-Odile Ponthier, Sylvie Gervreau et Mademoiselle Aurore Rozier pour leur grande disponibilité et leur grande gentillesse.

Enfin, je remercie également mes parents qui m'ont soutenu pendant cette période, ainsi que mon épouse et mes enfants qui ont eu à supporter mes absences avec patience et affection.

Table des Matières

Introduction 6

PREMIERE PARTIE :

LA REGULATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES : THEORIES ET RECHERCHES EMPIRIQUES

Chapitre I – Définition de concepts 12

1.1. Le concept de régulation..... 13

1.2. La structure bureaucratique des établissements scolaires 14

1.3. L’Enseignant comme professionnel 17

 1.3.1. L’Autonomie Individuelle 20

 1.3.2. Communautés Professionnelles 21

Chapitre II- L’Etablissement Scolaire comme Organisation et sa Régulation. 23

2.1. Approche des « Etablissements scolaires comme organisation formelle » 24

 2.1.1. Rationalisation des activités, division temporelle du travail et relâchement Structurel..... 25

2.2. Approche des « Etablissements scolaires comme systèmes faiblement couplés » 34

2.3. Approche « Institutionnaliste » 40

 2.3.1. Inspection et évaluation cérémoniale 43

 2.3.2. Contrôle au sein de l’organisation éducative..... 43

 2.3.3. Contrôle fort de Classifications Rituelles..... 46

 2.3.4. Découplage et Logique de Confiance. 48

2.4. L’établissement scolaire comme « Bureaucratie Professionnelle » 53

 2.4.1. Bureaucratie Professionnelle 54

 2.4.2. Le Rôle de chef professionnel 54

2.5. Approche "Hiérarchies Enchevêtrées" 57

 2.5.1. Le Besoin d’Autonomie 59

 2.5.2. Le Besoin de Coordination 61

 2.5.3. Conflits et Compromis..... 62

Chapitre III - Deux perspectives principales sur la régulation des établissements scolaires.....	65
3.1. Perspective « Loose Coupling » (L'établissement scolaire comme de système de relations faibles)	67
3.1.1. Les Organisations comme « Anarchies Organisées »	69
3.1.2. Les « Ecoles comme une organisation formelle »	70
3.1.3. Les « Ecoles comme systèmes faiblement couplés »	71
3.1.4. Les « Organisations comme Institutions »	71
3.2. Perspective « Tight Coupling » (L'établissement scolaire comme un système de relations fortes).....	73
3.2.1. Empowerment	77
3.2.1.1. Les points de vue sur l'impact de l'empowerment	81
3.2.1.2. Le SBM comme une forme d'empowerment	83
3.2.1.3. Les formes de SBM	90
Chapitre IV- Contrôle Organisationnel	93
4.1. Les Formes de contrôle dans les établissements scolaires	94
4.1.1. Le Contrôle Direct.....	94
4.1.2. Le Contrôle Bureaucratique.....	95
4.1.3. Le Contrôle Discret (unobtrusive).....	97
4.2. Déterminants du Contrôle Organisationnel	98
4.3. Mécanismes Principaux de Contrôle	100
Chapitre V- Recherches empiriques sur la Régulation des Etablissements Scolaires	103
5.1. Etude de Dupriez sur la Coordination dans les Etablissements Scolaires.....	104
5.2. Etude de Gamoran et Dreeben sur le « Coupling » et le Contrôle dans les Organisations Educatives	106
5.3. Etude de Peterson sur le Contrôle Administratif des Chefs dans les Organisations Educatives.....	113
Chapitre VI- Régulation dans les établissements scolaires français.....	115

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE	131
DEUXIEME PARTIE :	
L'ENQUETE ET SES RESULTATS BRUTS	
Chapitre I- Construction du questionnaire.....	138
Chapitre II- Enquête	147
Chapitre III- Résultats bruts	157
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	199
TROISIEME PARTIE :	
UNE TYPOLOGIE DES MODES DE REGULATION DES ENSEIGNANTS EN FRANCE	
Chapitre I- Méthodologie de la recherche.....	203
Chapitre II- Résultats de l'analyse	207
2.1. Quels sont les modes de régulation des enseignants ?.....	208
2.2. Le mode de régulation dépend-il des caractéristiques des établissements scolaires ?.....	224
2.3. Le mode de régulation dépend-il des caractéristiques des chefs d'établissements ?.....	227
2.4. Types de régulation et réussite des élèves.....	228
2.5. Certains types de régulation sont-ils adoptés en fonction du pourcentage d'élèves défavorisés ?.....	254
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE.....	259
CONCLUSION GENERALE	263
Liste des Tableaux	272
Liste des Figures	280
Bibliographie.....	282
Annexes.....	292

Introduction

La création des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement dans le cadre de la mise en oeuvre de la décentralisation ainsi que la loi d'orientation de 1989, pose à l'institution de nouveaux problèmes de régulation et de contrôle de ses fonctionnements. Elle a abouti également à la redéfinition progressive et importante de la fonction des chefs d'établissement. En effet, cette loi leur a confié des prérogatives importantes. Ils doivent désormais assumer la fonction d'animateurs d'équipes pédagogique et administrative, alors qu'ils étaient autrefois considérés comme des administratifs. Ils se retrouvent ainsi placés au cœur du pouvoir décisionnel. Ils président et coordonnent des réunions comme les conseils de classe ou les conseils de discipline et aussi, bien sûr, le conseil d'administration. Etant donné la différence de nature de chacune des équipes qui tiennent conseil, le chef d'établissement, doit mettre en place des animations spécifiques.

Cette réforme modifie le rapport entre les chefs d'établissement et leurs enseignants en donnant aux premiers un droit de regard sur les pratiques professionnelles et une responsabilité explicite dans la mobilisation qu'ils n'avaient pas auparavant. Ce rôle pédagogique confié aux chefs d'établissement, vient bousculer l'autonomie et les pratiques pédagogiques des enseignants. C'est en fonction des objectifs pédagogiques que les chefs d'établissement accomplissent toutes leurs tâches. Ainsi, les tâches qui apparaissent « administratives » ou « financières » peuvent en réalité avoir des incidences sur l'enseignement.

La littérature américaine présente trois types d'autonomie selon la catégorie d'acteurs à qui le pouvoir de décision est confié : les autonomies administrative, professionnelle et communautaire. L'élément déterminant est le mécanisme de régulation associé à chaque type d'autonomie. Le type d'autonomie préférentiellement rencontré dans les établissements scolaires français s'apparente à la forme administrative. Dans ce type d'autonomie, le pouvoir est confié au chef d'établissement. C'est le chef d'établissement qui devrait jouer le rôle de régulateur et d'animateur. Et pour ce faire, il doit pouvoir créer certains changements dans les habitudes et les pratiques des enseignants jusqu'à ce que ces

changements conduisent au travail collectif, à la participation et à l'engagement des enseignants. Selon les théories sociologiques des organisations, cette intervention du chef d'établissement peut susciter une résistance et des conflits au sein de l'établissement.

Par ailleurs, ce qui différencie les prérogatives des établissements scolaires français de celles d'établissements scolaires étrangers réside dans le fait que les établissements français n'ont pas beaucoup de prérogatives pour la gestion de leur personnel. Les compétences professionnelles pédagogiques des enseignants sont évaluées par les inspecteurs pédagogiques et non pas par les chefs d'établissement. Cette inspection se fait en moyenne une fois tous les cinq ans et n'opère d'ailleurs qu'une vérification de conformité au programme, aux horaires officiels et aux instructions ainsi qu'une vérification de continuité et de production culturelle. Elle est également centrée sur la discipline enseignée. Elle ne porte pas sur les résultats obtenus par les élèves. On ne peut donc pas considérer cette inspection comme un mécanisme de régulation fort.

Les théories sociologiques des organisations suggèrent en général que les systèmes éducatifs présentent une caractéristique bureaucratique et une caractéristique professionnelle. La caractéristique bureaucratique renvoie à la spécialisation et à la division du travail entre les enseignants selon l'âge des élèves et le contenu enseigné. Cette division du travail pose en même temps un problème de coordination. La caractéristique professionnelle quant à elle se rapporte à l'autonomie des enseignants. Cette autonomie est nécessaire pour assurer la socialisation des élèves. En effet, cette socialisation nécessite que l'enseignant adapte sa méthode d'instruction à la variabilité des profils individuels. Cette adaptation à son tour n'est possible que si l'enseignant dispose d'une certaine autonomie. Cette autonomie en retour, contribue au relâchement structurel du système et pose à son tour un problème de régulation. Les théories sociologiques suggèrent que si le chef d'établissement tente de coordonner l'activité des enseignants par des règles internes, il risque de rencontrer une résistance des enseignants. Cette résistance entre la caractéristique bureaucratique et la caractéristique professionnelle aboutit à l'affaiblissement de la coordination et à l'existence de relations difficiles entre le chef d'établissement et ses enseignants. Les enseignants n'acceptent pas l'autorité du chef d'établissement dans le domaine de l'instruction. En définitive, les données de la

littérature suggèrent que les mécanismes bureaucratiques sont insuffisants pour réguler les activités des enseignants.

L'ensemble des paramètres évoqués ici pose le problème de la régulation interne des établissements scolaires. En effet, les chefs d'établissement ont moins de pouvoir que leurs homologues étrangers, les professeurs sont plus autonomes. En même temps, davantage de décisions sont prises aujourd'hui au niveau des établissements. En résumé, la littérature montre que d'une part, la régulation traditionnelle (i.e., l'inspection) s'est affaiblie alors que les chefs d'établissement n'ont pas la prérogative de mener des évaluations pédagogiques des enseignants; d'autre part, on observe une grande autonomie des enseignants. Cette autonomie est d'une part liée à la nature de la socialisation et de la diversité des élèves et d'autre part à la division du travail. Cette situation semble contradictoire par rapport au nouveau rôle du chef d'établissement qui le place comme régulateur des activités des enseignants. Le résultat en est-il alors un relâchement de la régulation de l'activité des enseignants ou plutôt la mise en place d'une régulation renouvelée, dans laquelle le chef d'établissement tiendrait un rôle plus important ? et si oui, quel rôle joue-t-il, comment exerce-t-il ses prérogatives ? Les paragraphes suivants présentent les différentes parties de la thèse qui contribuent à répondre à cette problématique.

La première partie présente une revue de la littérature sur les théories concernant la régulation des établissements scolaires en tant qu'organisation. Nous y présenterons les approches de l'école en tant qu'organisation formelle de Bidwell, l'école en tant que système faiblement couplé de Weick et l'approche institutionnaliste de Scott, Meyer et Rowan entre autres. Cette littérature présente également les mécanismes de contrôle, quelques résultats empiriques. Nous présenterons enfin la régulation dans les établissements français.

La deuxième partie présente la construction du questionnaire destiné à répondre à la question de recherche. Ce questionnaire est envoyé aux chefs d'établissement des académies de Dijon et Bordeaux. Nous y présenterons la répartition du pourcentage de répondants en fonction des types d'établissement. Le reste de cette partie présente les réponses à chaque question du questionnaire en fonction du type d'établissement parmi les

répondants. Le but de cette partie est de sonder le fonctionnement des établissements selon l'activité contenue dans chaque question posée.

La troisième partie présente une typologie des modes de régulation des enseignants en France. Elle présente d'abord la méthodologie adoptée pour le traitement des données issues du questionnaire, mais également des données fournies par les Rectorats de même que les données IPES. Ces données sont rentrées dans un plan factoriel afin de dégager une typologie des régulations. Ensuite, cette typologie est mise en relation avec les caractéristiques des établissements et quelques indicateurs IPES.

PREMIERE PARTIE :
LA REGULATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES :
THEORIES ET RECHERCHES EMPIRIQUES

La littérature sur la régulation des systèmes scolaires s'est développée significativement pendant les décennies passées. Les chercheurs et les décideurs ont porté une attention croissante à la structure organisationnelle des établissements scolaires et se sont de plus en plus concentrés sur la régulation des activités des enseignants dans les établissements scolaires. La littérature anglo-saxonne abonde de travaux qui présentent le système éducatif comme faisant partie des systèmes complexes. Le système éducatif garde néanmoins ses caractéristiques et ses particularités qui le singularisent parmi les systèmes complexes en général. La littérature présente également différentes approches sur la régulation des établissements scolaires. Par exemple, une des approches présente le système éducatif comme un système décentralisé où les enseignants ont beaucoup d'autonomie. Cette autonomie serait à l'origine de la faiblesse de coordination qui semble caractériser les établissements scolaires. Une autre approche présente le système éducatif comme un système centralisé, où la marge de manœuvre des enseignants est faible alors que c'est cette autonomie qui serait à la base de leur efficacité.

En France, l'intérêt pour la régulation des établissements scolaires s'est accru au cours des dernières décennies après la loi sur la décentralisation qui a confié une autonomie aux établissements scolaires. Cette décentralisation a provoqué une évolution du rôle des différents acteurs de l'établissement scolaire et une nouvelle configuration des relations entre le chef d'établissement et ses enseignants. Dans cette première partie, nous allons d'abord présenter la littérature anglo-saxonne concernant le fonctionnement et la régulation des organisations éducatives. Nous finirons par la littérature sur les mécanismes de régulation des établissements scolaires français.

CHAPITRE I :
DEFINITION DE CONCEPTS

1.1. Le concept de régulation

Le terme de régulation s'utilise désormais dans de nombreux champs : technique, biologique, psychologique, économique, sociologique. L'apparition du concept de « régulation » dans la littérature sur l'éducation est assez récente. Elle a des origines et des sens différents selon les contextes politiques et linguistiques de référence.

La traduction directe du terme anglais *regulation* en français est règlement, réglementation. La notion de régulation en français apparaît d'emblée beaucoup plus large que son homologue anglaise, puisqu'en français on ne peut réduire la notion de régulation à la seule réglementation (Barroso et al, 2002). Le terme « régulation » a été défini dans le dictionnaire de la langue française (Robert) comme « Le fait d'assurer le fonctionnement correct d'un système complexe ».

Selon Reynaud (1993), la régulation est le processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé. La règle est comprise au sens large : « *Elle peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Mais elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action* » (Reynaud, 1993, préface de la seconde édition, p XVI, cité par Maroy et Dupriez, 2000).

Reynaud (1988) évoque deux sources pour la régulation, la régulation contrôle (les règles viennent de la direction, et descendent du sommet vers la base) et la régulation autonome (les règles sont produites, dans l'entreprise, par les groupes d'exécutants eux-mêmes) (Reynaud, 1988). Selon lui, les règles effectives ne proviennent pas seulement des autorités (régulation de contrôle) mais aussi de ceux à qui ses règles sont destinées (régulation autonome). Ces derniers peuvent accepter, contester ou résister face à ces injonctions. Pour Reynaud, les régulations «réelles» sont des compromis (souvent assez instables) entre ces deux sources concurrentes (Reynaud, 1988).

La régulation dans le système éducatif, comme dans d'autres champs sociaux renvoie aux modes d'orientation, de coordination et de contrôle des acteurs. C'est un processus complexe de production de règles et d'orientation des comportements des acteurs qui provient de plusieurs sources entrecroisées (Maroy/Dupriez, 2000).

Selon Maroy (2004) « *La régulation est d'abord institutionnelle. Divers arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l'Etat (tels que les règles et lois édictées par différents niveaux d'autorité publique, le pouvoir discrétionnaire dévolu à des autorités locales ou aux hiérarchies des établissements scolaires, les dispositifs de concertation, de coordination ou de contrôle comme le [quasi-] marché, l'évaluation, etc.) contribuent à coordonner et orienter l'action dans le système éducatif par la distribution de ressources et de contraintes. Cependant, les règles du jeu sont construites simultanément par le "bas". Elles sont construites en situation par les acteurs pour résoudre les problèmes de coordination et d'orientation dans les systèmes d'action organisés. Elles dérivent des "régulations autonomes" qui interagissent avec la "régulation de contrôle" promue par les autorités politiques ou organisationnelles (Reynaud, 1988). La régulation est enfin normative. Les actions locales sont orientées par des modèles cognitifs et normatifs historiquement situés, notamment ceux qui sous-tendent les politiques éducatives. La régulation est donc un processus multiple par ses sources, ses mécanismes, ses objets, mais, aussi par la pluralité des acteurs qui la construisent (au niveau transnational, national, local). Dans les faits, la régulation est toujours une multi régulation (Barroso, 2004), complexe, parfois conflictuelle et potentiellement contradictoire » (Maroy, 2004).*

1.2. La structure bureaucratique des établissements scolaires

Un point de vue classique des organisations souligne la fonction de la structure formelle dans la formation des activités de travail et des relations entre les participants

organisationnels. Selon Weber (1947) la spécialisation technique et la division du travail établissent des bases rationnelles pour les activités et les relations professionnelles dans les organisations. De plus, Weber identifie plusieurs caractéristiques des bureaucraties, y compris deux types de structure formelle : a) les règles et les règlements écrits b) une hiérarchie d'autorité. Sous l'influence de cette conceptualisation de l'organisation, beaucoup d'auteurs ont étudié comment des structures formelles – dans lesquelles les règles et les règlements sont établis par la hiérarchie- affectent les activités et les relations professionnelles des participants à l'organisation. Weber a soutenu que c'est la bureaucratie qui permet d'atteindre le degré le plus haut d'efficacité administrative (Goldring et Ogwa ,2002).

L'analyse classique de la bureaucratie par Weber (1947) est la base théorique de la plupart des traitements contemporains de la nature bureaucratique des établissements scolaires publics (Blau et Scott, 1962; Bolman et Deal, 1997; Hall. 1962, 1991; Perrow, 1986; Scott, 1992). Selon Hoy et Sweet Land (2001) les établissements scolaires sont des bureaucraties - ce sont des structures avec une hiérarchie d'autorité, une division du travail, une impersonnalité, une compétence technique et des règles (Hoy et Sweet Land, 2001).

Selon Goldring et Ogwa (2002) les structures formelles abondent dans les organisations scolaires. Les règles et les règlements écrits spécifient les activités de travail sous la forme de mesures de résultats spécifiques, de descriptions de poste, de guides de curricula et de programmes d'instruction etc. Des structures formelles régissent aussi les relations professionnelles comme dans l'attribution des classes aux enseignants (Goldring et Ogwa ,2002).

Hoy et Sweet Land (2001) soutiennent que les structures dans les établissements scolaires sont indispensables. Les établissements scolaires ont des conseils d'administration, des principaux, des principaux adjoints, des enseignants et des élèves. Malgré toute la rhétorique sur les structures plates, ainsi que sur la participation des

enseignants aux décisions et aux réformes, les établissements scolaires, comme d'autres organisations, ont des hiérarchies. La hiérarchie d'autorité est bel et bien présente dans les établissements scolaires. Le mouvement d'« *accountability* » lui-même exige plus de hiérarchie. Le moyen d'éviter des dysfonctionnements dus à la centralisation est de transformer la forme de hiérarchie plutôt que de chercher à l'éliminer (Hoy et Sweet Land, 2001).

Les bureaucraties sont critiquées comme des structures qui produisent des rigidités (Gouldner, 1954; Merton, 1957), aliènent et exploitent les travailleurs (Hage et Aiken, 1968; Scott, 1998), étouffent l'innovation (Hage et Aiken, 1970) et sont insensibles à leur public (Coleman, 1974; Scott, 1998).

Merton (1940) a affirmé que la discipline nécessaire pour obtenir un comportement standardisé dans une organisation bureaucratique provoquera le déplacement des buts. Gouldner (1954) a abordé la question de la surveillance étroite et de l'imposition des règles bureaucratiques pour illustrer les aspects « dysfonctionnels » de la structure bureaucratique. Blau et Scott (1962) et Scott, (1992) ont suggéré qu'un blocage de communication résulte d'un dysfonctionnement de la hiérarchie (Hoy et Miskel, 2001).

Une autre critique de la bureaucratie de type idéal de Weber est le fait qu'elle néglige les groupes informels. Les enseignants, les administrateurs et les élèves dans les établissements scolaires produisent inévitablement leurs systèmes informels propres, qui contiennent des dimensions structurelles, normatives et comportementales (Coleman, 1961; Gordon, 1957; Jackson, 1990, Waller, 1967). Ces systèmes informels incluent une structure informelle, des normes informelles, des modèles informels de leadership et de communication qui peuvent être constructifs ou nuisibles à l'organisation formelle (Barnard, 1938; Iannacone, 1962; Lunenburg, 1995; Lunenburg et Ornstein, 2000; Peters et Batelier, 1982; cité par Robbins, 1990).

Le dilemme professionnel-bureaucratique inhérent à la structure d'organisation a aussi été utilisé pour critiquer la description de Weber de la bureaucratie comme série connectée de variables qui forment une unité. Metron (1957) ; Mills (1951) ; Lewis et Maude et al (1953); Daniels (1969) ; Goldner et Ritti (1967) ; Whyte (1957) affirment que la bureaucratie peut être particulièrement nuisible aux professionnels parce qu'elle limite l'autonomie et l'expertise, deux éléments importants du professionnalisme. Ce n'est cependant qu'une image tronquée du phénomène. Les recherches montrent que les bureaucraties peuvent aussi augmenter la satisfaction (Michaels, Cron, Dubinsky et Joachimsthaler, 1988), augmenter l'innovation (Craig, 1995; Damanpour, 1991), réduire le conflit de rôle (Senatra, 1980) et diminuer les sentiments d'aliénation dans les établissements scolaires (Moeller et Charters, 1966) aussi bien que dans d'autres organisations (Jackson et Schuler, 1985). En effet, les recherches montrent deux aspects contradictoires de la bureaucratie. Un aspect négatif révèle une bureaucratie qui aliène, produit le mécontentement, gêne la créativité et démoralise les employés. Le côté positif révèle une bureaucratie qui guide le comportement, clarifie la responsabilité, réduit le stress et permet aux individus de se sentir et d'être plus efficaces (Hoy et Miskel, 2001).

Cependant, Bidwell, (1965); Blau, (1955); Glaser, (1964); Gross et Etzioni, (1985); Mintzberg, (1979); Scott, (1981, 1987, 1992), soutiennent que, si une possibilité de conflit existe entre les principes professionnels et bureaucratiques, les deux aspects, pour autant, ne sont pas incompatibles à tous égards (Hoy et Miskel, 2001).

1.3. L'Enseignant comme professionnel

Tandis que le professionnalisme des enseignants est un thème fréquent de réforme et d'amélioration scolaire, la signification précise du « professionnalisme des enseignants » est moins stable (Goldring et Ogwa, 2002). On a débattu pendant des années pour savoir si l'enseignement était véritablement une profession. Mais la question induit en erreur. La plupart des auteurs ont en fait rejeté la notion que le statut professionnel est une

dichotomie simple (X est un professionnel; Y ne l'est pas). Au lieu de cela, ils proposent l'utilisation du concept de "professionnalisation", défini comme "le processus dynamique par lequel de nombreux métiers peuvent être observés dans le but de changer certaines caractéristiques cruciales dans la direction d'une profession" (Shed et Bacharach, 1991).

Selon Robbins (1990), s'il y a, dans une organisation, différentes professions qui ont toutes besoin de connaissances professionnelles et de compétences scientifiques, alors cette organisation a une forte complexité. En effet, les différentes situations professionnelles des individus affaiblissent le processus de communication et font que le directeur rencontre des difficultés pour coordonner leurs activités. Si une profession comporte un haut niveau de formalisation, le titulaire de cette profession aura moins de liberté d'action pour réaliser les activités de cette profession. Cependant si le niveau de formalisation (le niveau de standardisation des professions d'une organisation) est moins élevé, le personnel aura beaucoup de liberté d'action dans son métier pour utiliser leur point de vue. Ainsi la standardisation entraîne une moindre intervention des idées et des tendances du personnel dans le métier (Robbins, 1990).

Robbins (1990) considère que la formalisation (la standardisation) peut se faire à l'intérieur du métier ou bien être imposée par l'extérieur. Dans la formalisation extérieure, les règlements et les activités professionnelles des personnes sont complètement définis et se réalisent directement sous la supervision du directeur. Cette situation est plutôt celle du personnel non professionnel. Les professionnels quant à eux intériorisent les comportements par la socialisation. Ces derniers réalisent le processus de socialisation avant d'entrer dans l'organisation. Ils intériorisent les règlements du travail pendant ce processus. Il est donc possible d'en déduire que plus le niveau de la professionnalisation augmente dans l'organisation, plus le niveau de la formalisation diminue (Robbins, 1990).

Selon Maroy (1992) l'enseignant, à qui on a confié la responsabilité d'une classe, a envie de voir ses activités organisées sur la base d'un modèle professionnel. Le travail de

l'enseignant avec les élèves, concernant le contenu et la méthode de travail, lui permet de disposer d'une grande autonomie et ainsi de développer ses relations avec les élèves et de s'adapter aux différents niveaux de ceux-ci. D'après Maroy les métiers qui s'organisent selon le modèle professionnel, ont tendance à exercer eux mêmes le contrôle de leur travail. Ainsi, la concession du contrôle aux acteurs eux mêmes se développe-t-elle quand les deux conditions (nécessaires mais non suffisantes) ci-dessous sont remplies :

*« l'activité en question repose d'une part sur une **technique**, basée sur des connaissances systématiques ou une doctrine (qui ne doit pas nécessairement être scientifique) , technique nécessitant dès lors une formation longue (technique médicale, juridique, savoir théologique, techniques scientifiques diverses) ;d'autre part, les professionnels adhèrent à des **normes professionnelles**, qui régulent autant les conditions d'exercice du métier (quelle pratiques sont bonnes ou au contraire inadmissibles? Qui est en droit d'exercer le métier?) que les relations aux clients (quelles attitudes valoriser et adopter à l'égard du client, de l'élève ou du malade par exemple). Une des dimensions de ces normes professionnelles est ainsi de souscrire à un idéal de service aux clients, qui tend à ce que le professionnel soit davantage orienté vers la satisfaction de son client que vers celle des autorités organisationnelles dont il dépend le cas échéant ».* (Wilenski, 1964; Hall 1968, cité par Maroy 1992).

Les institutionnalistes comme Meyer, Scott et Rowan, en s'appuyant sur une enquête effectuée auprès d'écoles primaires de secteur de la région de San Francisco par l'Environnement pour l'Enseignement du Programme, (Cohen et al, 1976) rejettent les explications en termes de professionnalité des enseignants. Cette enquête montre que les enseignants interrogés annoncent que leur formation a peu en commun avec leur capacité d'exécuter efficacement leurs tâches (dans un contraste saisissant avec les infirmières, par exemple). Dans cette enquête, parmi les enseignants élémentaires interrogés, 77 pour cent ont affirmé que les caractéristiques de la personnalité de l'enseignant étaient plus importantes pour le succès dans l'enseignement que n'importe quelle connaissance particulière ou compétence professionnelle. Par ailleurs l'appui des collègues et des

systèmes de contrôle par les pairs semble être pratiquement inexistant (Meyer et Rowan, 1977).

Une autre enquête semblable a été réalisée auprès de 1200 enseignants au niveau de l'enseignement secondaire par Mangaz et al (1999) en Belgique francophone sur la qualité des formations initiales, d'après les huit compétences professionnelles, (grâce à une échelle comportant sept propositions, de la plus négative à la plus positive). Celle-ci a montré que les idées des enseignants, en moyenne, étaient plus négatives que positives pour 6 compétences professionnelles sur 8 (cité par Dupriez, 2003).

Basés sur les analyses sociologiques des organisations et des professions, Corwin (1965) et Freidson (1984) soutiennent que dans des organisations bureaucratiques employant des professionnels, comme par exemple dans les établissements scolaires, il y a une tension inhérente entre l'éthos professionnel et des valeurs bureaucratiques (Harisson, 1998).

Goldring et Ogwa (2002) présentent deux perspectives principales sur le professionnalisme d'enseignant : l'une souligne l'autonomie des professionnels et l'autre se concentre sur la communauté de professionnalisme.

1.3.1. L'Autonomie Individuelle.

Une pierre angulaire de la conception classique du professionnalisme d'enseignant est donc un certain niveau d'individualisme qui est lié à l'autonomie professionnelle d'enseignant (Lortie 1975 ; Moore Johnson, 1990). On attend des enseignants qu'ils évaluent les difficultés des élèves et qu'ils prennent des décisions en conséquence. Un tel travail avec les individus implique un « jugement considérable » (Lortie, 1975). "L'enseignement est un travail non routinier qui exige une expertise considérable dans la prise en compte de la diversité des élèves. " (Sykes, 1991, cité par Goldring et Ogwa, 2002).

Rowan (1990) a comparé le métier d'enseignant à d'autres métiers et a conclu que les enseignants " n'échangent pas d'idées, d'informations et d'avis entre eux ... pour arriver

conjointement à des décisions, à des conclusions ou à des solutions". Dans la plupart des cas, les jugements sont basés sur des évaluations individuelles et des interactions entre l'enseignant et l'élève (Rowan, 1990).

Les réformes orientées vers le changement "de la situation professionnelle des éducateurs" (Elmore, 1990) en durcissant les conditions d'entrée (*entry condition*) et les normes professionnelles, sont enracinées dans les conceptions traditionnelles de la profession enseignante. Ces efforts se concentrent sur la connaissance démontrée des enseignants, évaluée par des examens externes, ainsi que par la délivrance d'un certificat (certification) d'enseignant et par des opportunités de carrière structurées (Little, 1993, cité par Goldring et Ogwa, 2002).

1.3.2. Communautés Professionnelles.

Un point de vue récent sur le professionnalisme des enseignants, mentionné comme "le nouveau professionnalisme" (Hargreaves, 1994), conçoit l'enseignement par un individu comme une partie d'un effort commun, s'éloignant de l'autonomie individuelle importante soulignée dans les vues traditionnelles du professionnalisme d'enseignant. De nombreux récents efforts de réforme se rattachent à cette conception du professionnalisme enseignant. Le nouveau professionnalisme se déplace « ... loin de l'autorité et de l'autonomie professionnelle traditionnelle des enseignants vers de nouvelles formes de rapports avec les collègues, les élèves et les parents. Ces rapports deviennent plus étroits, plus intenses, et davantage axés sur la collaboration » (Hargreaves, 1994, cité par Goldring et Ogwa, 2002).

Les tentatives de réformes telles que le passage d'activités individuelles autonomes à des activités en collaboration marquent la volonté de changer la nature de l'enseignement. McLaughlin et Talbert (1993) ont constaté que "les réponses actuelles des enseignants aux élèves et les notions de bonne pratique d'enseignement sont lourdement influencées par le caractère des communautés professionnelles dans

lesquelles ils travaillent"(McLaughlin et Talbert, 1993). Cependant, il est important de noter que les dimensions, les rapports et les conceptions spécifiques de la communauté professionnelle des enseignants apparaissent ambigus et complexes.

CHAPITRE II :
L'ETABLISSEMENT SCOLARE
COMME ORGANISATION ET SA REGULATION

2.1. Approche des « Établissements scolaires comme organisation formelle »

Bidwell (1965) présente trois hypothèses principales sur la nature des établissements scolaires en tant qu'organisation : d'abord, il note que les systèmes scolaires sont des organisations qui fournissent un service à des clients. Ce sont des unités sociales spécifiquement investies pour la socialisation morale et technique des jeunes. Donc le but central du système scolaire est de préparer ses élèves au statut d'adulte, en leur transmettant des connaissances et des habiletés (compétences) et en les endoctrinant dans les orientations morales que le rôle d'adulte exige.

Deuxièmement, il note que la structure de rôle d'un système scolaire contient une dichotomie fondamentale entre les rôles du personnel et des élèves. Selon Bidwell (1965) les élèves entrent obligatoirement dans le système éducatif à un âge donné quelles que soient leurs performances scolaires. En outre, puisque les élèves doivent être socialisés à la vie d'adulte, les activités centrales de ce rôle ne sont pas directement appropriées aux intérêts immédiats ou aux vies de ses titulaires (*incumbents*). Du point de vue de l'élève, la participation à ces activités va probablement être étrangère à ses préférences propres, cependant il ne peut pas opter pour ou contre la participation. Du point de vue du système scolaire, il ne peut pas sélectivement recruter sa clientèle : le plus souvent, des services éducatifs sont fournis à des élèves qui ne les désirent pas et qui peuvent ne pas être capables d'en profiter. On s'attend également à ce que le système scolaire apporte à tous les élèves un niveau minimal d'accomplissement. Les deux principales catégories de rôles du personnel sont l'enseignant et l'administrateur. Aux titulaires de ces rôles, le système scolaire offre des encouragements (*incentives*), comme le salaire. Cet échange est caractérisé par la relation contractuelle spécifique du système scolaire avec ses personnels enseignants et administratifs. Ces deux principales catégories des rôles du personnel sont professionnalisées. Pour devenir enseignant, il faut, en principe, avoir effectué une formation spécialisée sanctionnée par un diplôme et avoir démontré une expertise au moins potentielle. Les critères d'admission aux tâches administratives incluent les mêmes éléments professionnels, puisque les administrateurs sont typiquement issus des rangs enseignants. Cependant, dans la plupart des cas, une formation spéciale est exigée.

Troisièmement, Bidwell note que les systèmes scolaires sont à un certain degré bureaucratiques, c'est-à-dire qu'ils montrent au moins de façon rudimentaire les caractéristiques suivantes :

1. Une division fonctionnelle du travail (par exemple, l'assignation des tâches d'instruction aux enseignants et de coordination aux administrateurs);

2. La définition des rôles du personnel comme des fonctions (office), Cela signifie qu'ils sont recrutés selon le mérite et la compétence, qu'ils doivent accomplir un type de performance universaliste (universalistic), et entretenir une l'interaction affective avec leurs clients;

3. L'ordre hiérarchique des fonctions (office), construit une structure d'autorité basée sur le pouvoir légalement défini;

4. L'opération selon la procédure, qui met des limites à la performance des employés en spécifiant des buts et les modes d'action officiels.

2.1.1. Rationalisation des activités, division temporelle du travail et relâchement structurel.

D'après Bidwell(1965), la rationalisation des activités est nécessaire pour le fonctionnement d'un système scolaire, et ceci pour deux raisons. D'abord, l'établissement scolaire est responsable d'un produit uniforme d'une certaine qualité. Il y a un niveau minimum de réussite (*achievement*) des élèves, mais aucun maximum ne lui est fixé. Concernant la norme minimale, tous les élèves, lorsqu'ils quittent le système scolaire, doivent avoir acquis la compétence rudimentaire de la citoyenneté de l'adulte. Les élèves doivent aussi être préparés pour des rôles différents, surtout dans la sphère professionnelle. Les catégories de diplômés (*graduates*) montrent ainsi les différents degrés de compétences acquises. Cependant dans chacune de ces catégories, la préparation des élèves doit atteindre au moins une norme minimale.

Deuxièmement, la socialisation des enfants et des adolescents pour leur rôle d'adulte est massive et complexe. De ce fait, les systèmes scolaires doivent agir sur les élèves au cours de longues périodes et la socialisation requiert des services éducatifs qui incluent des séquences cohérentes de plus en plus différenciées et exigeantes. Étant donné que les rôles pour lesquels les élèves sont formés sont devenus plus complexes et se sont spécialisés et que l'âge de fin de scolarité a été accru pour que la plupart des élèves restent dans les systèmes scolaires pendant dix à douze ans, la coordination des activités éducatives pour qu'elles soient logiques et séquentielles doit se situer de plus en plus au centre de l'administration du système scolaire. En même temps, la technologie éducative exige une interaction persistante entre un enseignant et ses élèves. Une telle interaction permet à l'enseignant d'évaluer des variations subtiles dans la performance de l'élève et d'ajuster ses méthodes d'instruction en conséquence. Ceci ne serait pas possible pour des élèves qui se déplaceraient au cours de périodes très courtes d'un enseignant à l'autre. De plus, le caractère persistant des relations entre l'enseignant et les élèves semble être nécessaire pour assurer la socialisation de masse qui est exigée pour amener les élèves de l'enfance à l'âge adulte. Les liens interpersonnels qui se développent au cours de périodes longues peuvent légitimer la compétence technique de l'enseignant et lui fournir des ressources affectives puissantes et utiles pour sanctionner et motiver les élèves.

Pour Bidwell (1965), la division du travail dans les systèmes scolaires est aussi bien temporelle que fonctionnelle. Les activités de l'établissement scolaire sont d'habitude divisées en périodes de neuf mois (l'année scolaire), ou de trois mois (le trimestre), pendant lesquelles un enseignant est responsable de l'instruction d'un même groupe d'élèves. Dans les écoles primaires dans lesquelles le contenu est relativement peu différencié, la dimension temporelle est la base principale de la division du travail. L'enseignant agit avec seulement un groupe d'élèves, dans tous les aspects de l'instruction, pendant une année scolaire, un semestre ou un trimestre. Dans le secondaire, où les « curriculums » sont plus spécialisés, les enseignants travaillent avec plusieurs groupes dans les salles de classe, chacun sur une seule matière. Leurs relations avec chacun de ces groupes d'élèves persistent cependant tout au long de l'année scolaire. Ainsi, la division temporelle du travail est liée au placement des élèves d'un âge donné dans un niveau donné. Ils sont catégorisés dans des niveaux scolaires ou dans des classes. Les élèves sont assignés comme

la classe aux membres du personnel enseignant. Cette correspondance étroite des niveaux scolaires et des « âges-niveaux » ne fût pas toujours de mise. Elle émerge quand les systèmes scolaires deviennent routiniers, quand les élèves doivent être déplacés par le système dans des groupes et ne peuvent pas être assignés aux niveaux scolaires individuellement sur la base de leur réussite (*achievement*).

Le traitement de la variabilité des capacités et des acquisitions des élèves pendant une année scolaire est un composant essentiel de la compétence professionnelle des enseignants. Celle-ci consiste à s'adapter à la fluctuation des demandes des élèves ou du groupe-classe. En même temps, sa fonction (*office*) bureaucratique est que c'est le moyen par lequel l'administration du système scolaire peut s'assurer de l'adhésion de l'enseignant aux critères « *universalistic* » de ses décisions. Par conséquent, une facette importante de l'organisation du système scolaire est l'autonomie accordée à l'enseignant comme un professionnel pour faire des jugements discrétionnaires dans les procédures utilisées pendant le temps qu'un groupe d'élèves est à sa charge.

Bidwell (1965) observe que l'autonomie de l'enseignant se reflète dans la structure des systèmes scolaires et aboutit à ce qui peut être appelé « relâchement structurel » (*structural looseness*). L'enseignant travaille seul dans la classe, relativement isolé de ses collègues et de ses supérieurs, si bien qu'il possède une large juridiction. De même, les établissements d'un système scolaire sont relativement autonomes, si bien que le personnel administratif et enseignant d'un établissement bénéficie aussi de larges pouvoirs discrétionnaires, quant aux procédures employées pendant la période de temps où les élèves sont assignés à cet établissement. Le principal et les enseignants conservent d'habitude au moins un peu de contrôle, souvent substantiel, sur les « curricula » et les méthodes d'enseignement.

Aussi bien la division temporelle du travail que le relâchement structurel des systèmes scolaires renforcent la base professionnelle des activités du système scolaire, et donc la capacité des employés et des sous unités à déterminer ce que les services doivent fournir et comment cela doit être fait. Cependant, le système scolaire ne peut pas compter entièrement sur de tels jugements, puisqu'un produit uniforme doit être atteint et puisque le mouvement des élèves d'un niveau à l'autre et ainsi d'une classe à l'autre et d'un établissement à l'autre, dans le système doit être séquentiel. Le produit de chaque classe et de chaque unité scolaire doivent être uniformes en ce qui concerne

l'étape (*stage*) suivante de la carrière des élèves. Même si les activités dans la classe et dans les unités scolaires du système ne sont pas routinières, le mouvement des élèves d'une unité à la suivante doit l'être. Le maintien de cette routine est une des tâches principales de l'administration du système scolaire.

Pour Bidwell (1965) le contrôle de la rationalisation peut être réalisé au moins de trois façons :

-l'entrelacement des orientations du personnel avec les normes professionnelles et politiques du système scolaire local¹, pour maximiser l'engagement des enseignants et des principaux scolaires envers les buts et les procédures. Ceci doit s'accompagner d'un recrutement des enseignants et des principaux avec de tels engagements;

-la création de standards de réussite des élèves préalablement au passage au niveau supérieur, c'est-à-dire des examens qui évaluent la performance des enseignants aussi bien que celle des élèves;

-et la bureaucratisation de l'établissement et des activités de la classe selon les règles de procédure qui limitent l'autonomie discrétionnaire des enseignants ou des personnels scolaires.

Selon Bidwell, on pourrait particulièrement s'attendre à ce que de telles règles se soient concentrées à l'examen, c'est-à-dire à l'évaluation universaliste « *universalistic* » des progrès des élèves en fin d'année, de semestre ou de trimestre. Dans ce cas là, cela peut être une source importante de conflits entre des principes bureaucratiques et la nature de la technologie de l'enseignement. En effet, cela aurait tendance à particulariser la relation enseignant-élève par le développement de liens interpersonnels.

Selon Bidwell, le relâchement des structures du système et la nature de la tâche d'enseignement semblent nécessiter un mode professionnel de l'organisation du système scolaire, tandis que les demandes de l'uniformité de produit et la longue période de temps sur laquelle les cohortes d'élèves sont formées, nécessitent la rationalisation des activités et ainsi l'instauration d'une base bureaucratique d'organisation.

¹ Bidwell écrit en référence au système scolaire américain, dans lequel l'essentiel des prérogatives appartient au *district*, dont la juridiction est appelée un *school system* (système scolaire)

Bidwell considère que les systèmes scolaires doivent produire des résultats d'un niveau donné de qualité uniforme. Ceci est une contrainte puissante vers la bureaucratisation. La source de cette contrainte est externe et résulte du fait que les systèmes scolaires sont non seulement au service du client, mais sont aussi des agents du « bien public » (*public welfare*). Ainsi, les systèmes scolaires doivent se conformer aux définitions publiques de la nature du service adéquat et des résultats de ce service, tandis qu'ils essaient de maintenir une latitude suffisante pour des jugements du personnel professionnel concernant quelles procédures et quels résultats pourraient justifier le mieux la confiance (*trust*) publique qui leur est faite. Les systèmes scolaires doivent également faire face aux pressions des circonscriptions qui exigent que les fonds versés soient utilisés efficacement.

Selon Bidwell, il apparaîtrait que les systèmes scolaires font face à deux problèmes fonctionnels principaux. Le premier est la coordination des activités de l'instruction des enseignants et des unités scolaires individuelles de façon à maximiser l'articulation séquentielle de ces activités et ainsi assurer une uniformité raisonnable des résultats. Le second est la maintenance d'une latitude d'action suffisante vis-à-vis du corps électoral² public et de ses agents, pour permettre l'exercice des jugements professionnels quant au genre des résultats (*oucomes*) éducatifs spécifiques servant le mieux les élèves et le corps électoral (*constituency*) et deuxièmement, quelles procédures sont les mieux adaptées à ces fins.

Le problème de la coordination interne est qu'elle doit contenir les tendances à la débureaucratisation dans les structures du système scolaire (en germe dans les normes et les techniques de l'éducation ainsi que et dans la relation enseignant-élève). Cela n'entend pas que la variabilité des aptitudes des élèves et donc des réponses des enseignants insistent sur la débureaucratisation. Le problème est plutôt d'assurer l'évaluation universaliste (*universalistic*) des acquisitions de l'élève et le choix universaliste (*universalistic*) des procédures de l'instruction dans un contexte de classe enclin au particularisme.

² L'assemblée responsable d'un district (le *schoolboard*) est élue et doit donc des comptes à un corps électoral. Le plus souvent, elle embauche un *superintendent*, à qui elle délègue la direction quotidienne des opérations.

Selon Bidwell (1965) la débureaucratization dans les établissements scolaires a deux composants distincts. L'un est relatif au problème de la coordination séquentielle de l'expérience des élèves. C'est la question de la maintenance de la prérogative professionnelle et des collègues contre les critères des procédures standard et des jugements de supérieurs. Plus l'autonomie professionnelle a de l'emprise, plus la coordination devient difficile. Plus l'autorité légale est forte, plus les avantages des jugements prononcés par des experts éducatifs ou ceux de l'adaptation des procédures en réponse aux élèves différents sont perdus et plus l'aliénation des enseignants est probable. Le deuxième est relatif au problème du traitement universaliste (*universalistic*) des élèves. Il résulte de la force combinée des normes des enseignants avec un niveau de professionnalité élevé.

Pour Bidwell les arrangements structurels propres aux systèmes scolaires peuvent être vus comme une adaptation. Le rôle important de socialisation qu'assurent les établissements exige des relations intensives entre l'enseignant et les élèves ainsi que des réponses adaptées de l'enseignant à la performance des élèves. Cette exigence est accrue par le comportement collectif imprévisible des groupes-classe. La diversité des élèves au sein de ces classes et des établissements scolaires appelle à la flexibilité dans le choix du contenu et des méthodes d'instruction. L'isolement des salles de classe permet le développement de relations élèves-enseignant intensives. L'autonomie des enseignants et des établissements résultant du relâchement des structures du système scolaire permet aux enseignants de s'adapter aux performances des élèves. Cependant, l'autonomie de ces sous-unités des systèmes scolaires est la source structurelle principale des difficultés de coordination (Bidwell, 1965).

Selon Bidwell, dans une certaine mesure, une solution au problème de la coordination des performances des enseignants dans les établissements est l'autonomie relative de ces établissements. Dans les systèmes éducatifs dans lesquels le chef d'établissement a une forte influence dans la nomination des enseignants de son établissement, il peut diriger les orientations et la compétence de son équipe. De plus, la concentration des contacts de travail et l'interaction informelle des enseignants dans les établissements rendent possibles des réajustements fréquents et sensibles des procédures d'enseignement. Une taille restreinte des équipes d'enseignants permet l'utilisation relativement efficace par le principal de dispositifs formels tels que les réunions des enseignants favorisant la

coordination. Aussi le fait que le personnage (*character*) formellement non différencié des enseignants augmente la probabilité que le corps enseignant se développe du comme un groupe de collègues plus ou moins cohésif et bien intégré. Si tel est le cas, les contrôles sociaux d'une petite communauté professionnelle dans l'établissement et la force des normes professionnelles peuvent augmenter la probabilité que les enseignants atteignent une performance raisonnable et similaire. Ces caractéristiques de l'organisation scolaire sont une solution partielle aux problèmes de coordination interne. La segmentation des contacts de travail des enseignants va probablement affaiblir les relations des collègues (Bidwell,1965).

Bidwell considère qu'aux niveaux du système scolaire (*du district*) et de l'établissement, la coordination permet le renforcement de la composante officielle du rôle de l'enseignant et, qu'en tant que professionnels, il se concentre sur les buts et les politiques du système.

Bidwell considère que les administrateurs bénéficient, en plus de leur rang hiérarchique, de leur statut d'éducateur professionnel commun à celui des enseignants, ceci leur facilitant le contrôle de ces derniers. Étant donné les obligations contractuelles des enseignants, les administrateurs scolaires bénéficient d'une base légitime pour exercer une autorité de fonction (*office*). Par conséquent, ils peuvent essayer de formuler et mettre en application les règles de procédure qui spécifient les méthodes et le contenu de l'enseignement et qui renforcent leur exigence universaliste (*universalistic*). De telles procédures ne vont probablement être que partiellement efficaces, tant à cause de l'isolement des enseignants en classe que de leur invulnérabilité face aux règles (Bidwell,1965).

Selon les entretiens effectués avec les enseignants des établissements publics de Chicago par Becker (1953), les enseignants considèrent l'autorité officielle du principal comme légitime dans le secteur de relations avec les parents d'élèves, bien qu'ils veuillent définir comment elle devrait être utilisée. Ces enseignants en revanche, n'acceptent pas cette autorité comme légitime dans les secteurs du curriculum et de l'instruction. Ils considèrent le principal comme un collègue et s'attendent à ce qu'il base sa surveillance de l'instruction sur leur compétence professionnelle, émettant des critiques constructives plutôt que des ordres. Selon Becker, les conflits émergent souvent entre les enseignants et

les principaux qui agissent comme des « supérieurs » officiels en matière d'instruction ou qui ont refusé de servir d'intermédiaire entre les enseignants et les parents et les élèves. Il affirme que la position officielle du chef d'établissement est son atout principal dans la résolution de tels conflits, tandis que les enseignants comptent sur la solidarité de leurs collègues. Ce pouvoir des collègues est cependant affaibli par la segmentation des rapports des enseignants résultant de leur autonomie et de leur isolement dans les classes. Néanmoins, Becker a constaté que de tels conflits aboutissaient d'habitude à une certaine forme de compromis, de sorte que les principaux respectent un minimum les prérogatives professionnelles des enseignants dans les questions de l'instruction et protègent leurs interactions avec des clients (Bidwell, 1965).

Bidwell (1965) note que la ségrégation des hiérarchies professionnelles et non professionnelles dans les systèmes scolaires permet vraisemblablement la différenciation des modes de contrôle. Carlson (1962, pp. 30-38) a fourni une étude de cas (*case study*), basée sur l'observation directe de la façon dont un administrateur scolaire utilise sa propre autorité. Les actions de cet administrateur envers son personnel administratif central d'une part et envers ses principaux et personnel enseignant d'autre part étaient tout à fait différentes. Le personnel administratif est dirigé par un corps vaste de règles et l'administrateur agit envers lui comme un bureaucrate Weberien classique, dirigeant leur performance par l'application des règles et agissant envers eux de façon neutre avec un mode « *universalistic* ». La performance des enseignants, elle, n'est pas dirigée par un grand corps des règles, particulièrement dans les secteurs des tâches centrales des procédures de l'instruction. L'administrateur agit de façon chaleureuse et avec un mode particulariste envers ce personnel, en essayant de réduire au minimum la distance hiérarchique et de maximiser la loyauté des enseignants. Carlson a soutenu que ces différences résultent de l'invulnérabilité des enseignants aux règles de la procédure, comparée à celle du personnel non professionnel (cité par Bidwell, 1965).

La conséquence de ces aspects dysfonctionnels de contrôle des établissements scolaires semble être le fait que les administrateurs s'appuient essentiellement sur leur statut professionnel, le même que celui des enseignants. De cette manière, ils essayent de produire le consensus du personnel concernant les résultats, le contenu et les techniques d'instruction, en changeant la base de leur autorité qui n'est plus formelle mais liée à leur compétence professionnelle supérieure. Il est possible d'attribuer la formulation des

normes (*standards*) de réussite (*achievement*) des élèves, des curricula, des règles de direction et des méthodes d'enseignement aux comités d'enseignants. Les politiques dans lesquelles les règles sont déterminées par ces comités obtiennent au moins indirectement la légitimité du consentement des enseignants. Elles peuvent être ainsi utilisées comme des dispositifs par lesquels les administrateurs scolaires cherchent à s'approprier le concours du personnel enseignant (Bidwell, 1965).

De plus, ces administrateurs peuvent chercher, en tant qu'collègue de rang supérieur, à influencer les enseignants au lieu d'utiliser l'autorité de leur fonction (*office*) pour la déterminer de façon étroite. Le principal, dans la mesure où il peut maintenir des liens collégiaux avec ses enseignants mais également un engagement positif envers les politiques district (school system), peut être particulièrement efficace dans ce rôle. Dans le rôle de collègue de rang supérieur, les administrateurs peuvent chercher à renforcer les aspects de l'idéologie professionnelle qui sont compatibles avec les politiques de l'administrateur. Ils peuvent aussi essayer de développer la loyauté parmi les enseignants qui peuvent alors être contrôlés par des demandes plutôt que par des ordres. Si de telles méthodes de contrôle parviennent à ce que les enseignants s'engagent comme des professionnels envers la politique du système scolaire et acceptent des règles et des demandes administratives comme professionnellement légitimes, alors ces méthodes peuvent neutraliser certaines tendances à la débureaucratization.

Bidwell (1965) considère que les processus de contrôle du système scolaire vont probablement varier avec la force des orientations professionnelles des enseignants (et ainsi avec la nature de leurs identités latentes) et avec la taille du système. Quand les enseignants recrutés ont des formations initiales imparfaites, ils ne vont probablement pas adhérer aux formes collégiales du contrôle administratif ou aux contrôles sociaux du groupe professionnel. Quand des systèmes scolaires ou leurs sous-unités sont de taille importante, la possibilité d'une action administrative « professionnelle » diminue, puisque la distance entre les enseignants et les administrateurs augmente. Dans l'une ou l'autre circonstance, il est probable que les administrateurs auront tendance à compter sur l'exécution des règles détaillées de procédure. En conséquence, les enseignants peuvent être aliénés au système scolaire et, comme leurs prérogatives sont diminuées, les procédures de l'enseignement peuvent devenir moins flexibles que la variabilité des élèves ne l'exige. D'autre part, des formations initiales perfectionnées chez les enseignants

sembleraient aussi faire apparaître des engagements forts vis-à-vis de l'enseignement. La tendance de tels enseignants à être recrutés dans de grands systèmes suggère la possibilité de conflits particulièrement forts, dans ces systèmes, entre la norme de l'autonomie et celle de l'administration.

2.2. Approche des « Etablissements scolaires comme système faiblement couplés »

Par contraste avec l'image dominante qui avance que les éléments dans les organisations sont couplés par des liens denses et serrés, Weick (1976,1982) en utilisant les organisations éducatives comme exemple, propose que les éléments soient fréquemment liés ensemble de façon relâchée. Les individus dans les organisations, y compris les organisations éducatives, se trouvent fortement incités à trouver des cas (*instance*) réels, des pratiques rationnelles ou trouver des pratiques rationalisées dont les résultats ont été aussi bienfaisants que prévus, ou à estimer que ces occasions raisonnables expliquent beaucoup de ce qui se produit dans l'organisation. Certaines parties de ces organisations sont fortement rationalisées mais beaucoup d'entre-elles s'avèrent rationnellement complexes.

Par « loose coupling » Weick veut transmettre l'idée que les événements couplés sont liés, mais que chaque événement préserve aussi son identité et un peu de son indépendance ou de sa logique. Ainsi, dans le cas d'une organisation éducative, il peut arriver que la fonction de conseiller soit couplée de façon relâchée à la fonction du principal. L'idée est que le principal et le conseiller sont interdépendants, mais que chacun conserve un peu d'identité et d'indépendance et que leur relation peut être circonscrite, peu fréquente et affecter faiblement chacun d'eux.

Glassman (1973) catégorise le degré de « *coupling* » entre deux systèmes sur la base de l'activité des variables que les deux systèmes partagent. Si deux systèmes ont peu de variables en commun ou partagent faiblement ces variables, ils sont indépendants l'un de l'autre. Pour Glassman si nous n'avons pas trouvé beaucoup de variables du monde de l'enseignant communes au monde du principal et/ou si les variables en commun sont sans

importance, le principal peut être considéré comme faiblement couplé avec l'enseignant (relativement distant du corps enseignant.) (Cité par Weick,1976).

Selon Weick (1976), les deux principaux mécanismes de « *coupling* » sont le cœur technique de l'organisation et l'autorité de fonction (*office*). Dans le cas de « *coupling* » techniques, les éléments sont les technologies, les tâches, les rôles, et les personnes et les « *coupling* » sont déduits des tâches. Dans le cas de l'autorité comme mécanisme de « *coupling* », les éléments incluent des positions, des fonctions, des responsabilités, des *occasions*, des récompenses et des sanctions et ce sont les « *coupling* » qui, parmi ces éléments, assurent vraisemblablement l'union de l'organisation (Weick,1976).

March et Olsen (1975) utilisent les éléments d'intention et d'action. Il est de plus en plus admis en psychologie que les intentions sont un guide faible pour l'action. En effet, d'une manière générale, les intentions suivent l'action davantage qu'elles ne la précèdent. De plus les intentions et l'action sont faiblement couplées. Malheureusement, les organisations continuent à penser que la planification est une bonne chose, elles y consacrent beaucoup de temps et la correspondance entre les actions et les plans fait également l'objet d'une évaluation. Étant donné le « *loose coupling* » potentiel entre les intentions et les actions des membres de l'organisation, il ne devrait pas surprendre que les administrateurs soient déconcertés (*baffled*) et irrités que les événements n'arrivent jamais comme prévu (Cité par Weick,1976).

Weick propose comme indicateurs de « *loose coupling* » : (1) les occasions où plusieurs moyens peuvent produire la même fin; (2) un manque relatif de coordination, ou une coordination lente ;(3) une absence relative de régulation; (4) une indépendance causale réelle ; (5) une décentralisation, un bas niveaux d'autorité managériale ; (6) une délégation d'autonomie; (7) une résistance au changement ;(8) une inspection peu fréquente des activités dans le système ; (9) des moyens et des buts organisationnels peu clairs, divers ou ambigus (cité par Wiseman,2004).

Selon Weick les fonctions potentielles ci-dessous pourraient être associées au « *loose coupling* » :

-L'argument de base de Glassman (1973) est que le « *loose coupling* » permet à quelques parties d'une organisation de persister. Celui-ci diminue la probabilité que l'organisation ait à réagir à chaque petit changement qui arrive dans son environnement.

-L'autre fonction est qu'un système faiblement couplé peut être un bon système pour une adaptation localisée. Si tous les éléments dans un grand système sont faiblement couplés l'un à l'autre, n'importe quel élément peut ajuster et modifier une éventualité locale sans affecter le système entier. Ces adaptations locales peuvent être rapides, relativement économiques et substantielles.

-Dans les systèmes faiblement couplés où l'identité, l'unicité et l'indépendance relative (*separateness*) des éléments sont préservées, le système peut potentiellement conserver un nombre plus grand de mutations et de nouvelles solutions, ce qui ne serait pas le cas avec un système fermement couplé. On peut imaginer que les systèmes faiblement couplés préservent plus de diversité dans la réponse que les systèmes fermement couplés et peuvent donc s'adapter à une gamme plus large de changements environnementaux que les systèmes fermement couplés.

-S'il y a une panne dans une partie d'un système faiblement couplé alors celle-ci est circonscrite et n'affecte pas d'autres parties de l'organisation. Un système faiblement couplé peut en effet isoler ses points de conflits et empêcher leur diffusion.

- Certains des éléments les plus importants dans les organisations éducatives sont les enseignants, les classes, les principaux, etc. Un système faiblement couplé laissera davantage de place à l'autodétermination par ces acteurs. Si le sens de l'efficacité est crucial pour des individus, alors celui-ci pourrait être plus fort dans un système faiblement couplé avec des unités autonomes davantage que dans un système fermement couplé où l'autonomie des agents est limitée. Le « *Loose coupling* » permet un sensibilité et un ajustement aux influences environnementales locales.

- Des systèmes faiblement couplés sont moins coûteux que des systèmes fermement couplés parce qu'ils ne coordonnent pas les individus autant que des systèmes fermement couplés (cité par Wiseman, 2004).

Weick (1982) note que dans les organisations éducatives il y a un contrôle faible sur le travail : le travail est intrinsèquement non inspecté et non évalué ou s'il est évalué, il l'est de façon superficielle. Quand la technologie et le résultat sont peu clairs, ce sont les activités de certification qui sont couplées de façon serrée (*tight coupling*).

Selon Weick(1982) dans une organisation, les managers peuvent contrôler la performance étroitement, spécifier des descriptions de poste, concevoir des routines pour traiter des problèmes, donner des ordres et faire des projets mais également consulter, à condition que ces activités managériales possèdent au moins quatre propriétés pour gérer l'organisation : l'existence d'un système autocorrectif fortement interdépendant parmi les individus, le consensus sur des moyens dans le but d'atteindre des objectifs, la coordination par la dissémination d'informations et la prévisibilité des problèmes et des réponses. Dans le cas contraire l'efficacité diminue (Weick,1982).

Weick (1982) observe que les établissements scolaires sont différents d'autres organisations et que, par conséquent, ils doivent être gérés différemment. Une de leur particularité est le fait qu'ils soient régulés plus faiblement que d'autres organisations. Par exemple, seulement une quantité limitée d'inspections et d'évaluations se produit dans les établissements scolaires. Le *feed back* entre professionnels est relativement faible. En conséquence, une faible performance persiste parce que l'inattention à la performance est justifiée par le respect pour l'autonomie professionnelle. Par ailleurs, les objectifs de l'éducation sont indéterminés, ce qui les rend difficiles à utiliser en tant que standards rigoureux pour évaluer la performance individuelle. Les administrateurs et enseignants travaillent sur une matière première variable. Ils n'ont aucun standard strict par lesquels ils peuvent juger de l'impact de leur travail ni aucune théorie claire de causalité qui spécifie les effets de ce qu'ils font. Les établissements scolaires ont de grands domaines de contrôle (*spans of control*). Il y a peu d'employés et beaucoup d'élèves. Le contrôle des élèves est relâché. Les liens entre les gens sont aussi relâchés parce que peu de participants sont constamment impliqués dans tout ce qui arrive dans un établissement scolaire. Des liens relâchés entre les décisions et la mise en oeuvre sont fréquents. Les structures faiblement couplées trouvées dans les établissements scolaires sont prévues (*tuned*) pour résoudre beaucoup de problèmes auxquels les établissements scolaires sont confrontés (Weick,1982).

Selon Weick (1982) quatre caractéristiques existent quand il y a un « *coupling* » plus serré: 1) il y a des règles, 2) il y a un accord commun sur ce que ces règles sont, 3) il y a un système d'inspection pour s'assurer de la conformité du système et 4) il y a des *feedbacks* conçus pour améliorer la conformité. Dans les systèmes qui sont couplés de façon plus relâchée, au moins une de ces quatre caractéristiques manque. Le plus souvent le composant manquant est le consensus sur les politiques et les procédures ou l'inspection qui n'est pas assez fréquente pour que des déviations significatives puissent être détectées.

Il considère que les systèmes faiblement couplés préservent la nouveauté, et sont ainsi de bons réservoirs de flexibilité. Les systèmes faiblement couplés peuvent également s'adapter aux petits changements dans un environnement, particulièrement quand cet environnement est divers et segmenté. De plus, les problèmes qui se développent dans une unité sont encerclés et ne sont donc pas susceptibles d'affecter d'autres unités. L'adaptation locale permet au reste du système de fonctionner d'une façon stable, les dépenses de coordination sont réduites et les solutions peuvent être improvisées sans nécessairement violer les politiques et les procédures centrales. Dans un système faiblement couplé, de petites déviations dans des environnements locaux se font ressentir plus rapidement et des actions correctives peuvent être dirigées plus tôt. Le résultat de cette réponse rapide est que ces problèmes potentiellement importants peuvent être résolus avant qu'ils ne deviennent ingérables et avant qu'ils attirent beaucoup d'attention. L'inconvénient d'un système faiblement couplé est que, lorsqu'un petit problème a le potentiel pour s'agrandir malgré la réponse locale, il n'y a pas de communication avant qu'une crise n'arrive. En outre, si un changement important doit être présenté dans un établissement scolaire, celui-ci va probablement s'effectuer plus rapidement quand le système est étroit que lorsqu'il est lâche. Le changement à grande échelle est rarement nécessaire dans un système faiblement couplé qui se met continuellement à jour. Cependant si un tel changement est nécessaire, il est difficile de le concevoir et le répandre (Weick, 1976, 1982).

Pour Weick (1982), des systèmes fermement couplés réagissent de manière excessive à de petites perturbations (chacun est affecté) et des systèmes faiblement couplés sous réagissent (*underreact*) à de grandes perturbations (personne n'est affecté par rien). Dans des systèmes faiblement couplés, les grands changements ne sont pas assez profonds. En

revanche dans les systèmes fermement couplés, de petits changements le sont trop. Ainsi, si des changements locaux de l'environnement sont continus plutôt que discontinus, transitoires plutôt que permanents, sans importance plutôt que primordiaux et s'il y a des ressources suffisantes pour permettre des adaptations indépendantes locales, alors ces systèmes faiblement couplés seront des formes organisationnelles appropriées et des systèmes fermement couplés le seront moins. Par définition, un système faiblement couplé est moins tangible, plus difficile à saisir et à administrer. La structure relâchée facilite des nouvelles solutions, des adaptations locales et répond aux besoins professionnels de l'autonomie. Cependant, des outils managériaux habituels comme des réseaux, des routines, la spécialisation, le contrôle du comportement et l'évaluation de la performance sont moins influents dans de tels systèmes (Weick,1982).

Pour lui, l'administration d'un système faiblement couplé exige des sensibilités et des actions différentes. Les administrateurs comptent moins sur la diffusion et sur des réseaux pour étendre des informations par l'organisation parce qu'ils se rendent compte que les rapports entre les individus sont imprévisibles, faibles et intermittents. Les administrateurs sont découragés quand leurs directives ont peu d'effet, parce que la plupart des actions n'ont un effet immédiat que sur un petit nombre d'autres activités et sur les individus de l'organisation. Dans un système faiblement couplé, le leadership est diffus plutôt que concentré. Puisqu'il y a de nombreuses initiatives locales pour résoudre des problèmes, la quantité totale de leadership dans un système faiblement couplé est souvent plus grande que celle qui est présente dans un système centralisé et fermement couplé. Le système fermement couplé est déjà lié par des buts, des évaluations et de la communication. La voix de l'administrateur n'est donc pas la source de coordination de base. Ceci n'est pas vrai dans un système faiblement couplé. Cependant, la voix de l'administrateur et sa vision sont deux choses que les enseignants partagent (Weick,1982).

Selon Weick (1982), les administrateurs des systèmes faiblement couplés devraient s'intéresser aux questions sur lesquelles les individus sont d'accord. Ces questions assurent l'unité du système et lui donnent une direction. Par exemple, une raison pour laquelle les systèmes faiblement couplés fonctionnent comme un système est que leurs occupants ont eu une socialisation semblable; par exemple, ils pensent comme des éducateurs. Cela signifie que, bien que les individus ne communiquent pas beaucoup les uns envers les

autres, ils peuvent toujours coordonner leurs actions parce que chaque personne peut prévoir ce que l'autre pense et le faire. Un système faiblement couplé n'est pas uniquement lié par des images communes véhiculées dans le système par l'administrateur, mais également par des images communes qui sont véhiculées par la socialisation professionnelle. Si la socialisation est une source de visions communes, alors les administrateurs devraient être concernés par la resocialisation (comme la formation continue) aussi bien que par l'évaluation adéquate de la socialisation déjà effectuée. Les individus dans les systèmes faiblement couplés sont interdépendants, c'est pourquoi de telles structures s'appellent des systèmes faiblement couplés. Néanmoins les liens entre les individus sont plus faibles, plus imprévisibles et plus intermittents que dans d'autres formes d'organisation dans lesquelles les directives se répandent plus rapidement et les déviations sont traitées plus vite. Les liens dans un système faiblement couplé sont fragiles. Cela signifie que la responsabilité principale d'un administrateur dans un tel système est de réaffirmer ces liens (Weick, 1982).

2.3. Approche Institutionnaliste

Selon Meyer et Rowan (1978), la consolidation politique de la société et l'importance de l'éducation dans l'assignation des individus aux positions dans l'économie tout comme le système de stratification expliquent l'émergence de la bureaucratie éducative à grande échelle. Ces processus expliquent aussi pourquoi les organisations éducatives se concentrent particulièrement sur les classifications rituelles d'éducation. Les organisations éducatives sont créées pour produire des « *Schooling* » -la standardisation bureaucratique de classifications rituelle- pour la société. Elles créent des diplômes (*graduates*) attribués à des catégories standard d'élèves utilisant des types standard d'enseignants et de matières (*topic*). Dans la société moderne les organisations éducatives ont une bonne raison pour contrôler fermement des caractéristiques (*properties*) définies au sein d'un ordre social plus large : en fusionnant les types d'instruction des enseignants et des élèves définis dans leur structure formelle de façon externe, les établissements scolaires évitent l'illégitimité et la discréditation. En même temps, ils en retirent des bénéfices importants. Dans les établissements scolaires utilisant des classifications sociales, les participants s'engagent dans l'organisation. C'est particulièrement vrai quand ces classifications sont très prestigieuses (Mc Call et Simmons, 1966). Par ailleurs, en étiquetant des élèves ou des

programmes d'instruction pour qu'ils se conforment aux programmes institutionnellement soutenus, les établissements scolaires obtiennent des ressources financières (Meyer et Rowan, 1978).

Pour ces auteurs l'isomorphisme des institutions avec l'environnement a certaines conséquences cruciales pour les organisations : (a) Elles incorporent les éléments qui sont légitimés extérieurement, plutôt que ceux qui sont efficaces. (b) Elles emploient des critères d'évaluation externes ou cérémoniaux pour définir la valeur d'éléments structurels. (c) et la dépendance vis-à-vis des institutions extérieures, réduit le désordre et maintient la stabilité. En conséquence, l'isomorphisme institutionnel promeut le succès et la survie des organisations. La fusion (*incorporating*) extérieure des structures formelles légitimées augmente l'engagement des participants internes et des mandants externes. Par ailleurs, l'utilisation de critères d'évaluation (*assessment*) externes peut permettre à une organisation de rester efficace d'après la définition sociale de cette efficacité, ceci la protégeant (*buffering*) de l'échec vis-à-vis de ses mandants (Meyer et Rowan, 1977).

Les organisations scolaires individuelles se conforment aux règles institutionnelles qui définissent ce que doit être un établissement scolaire. Certaines de ces règles sont des croyances culturelles généralisées (comme la définition du rôle de l'enseignant et celle de matières comme la lecture et les mathématiques). Certaines sont des pressions exercées (*enforced*) par des associations professionnelles (comme des règles de titularisation [*tenure*]). D'autres sont construites par la législation de l'Etat comme la certification.

Le modèle institutionnel suggère que, si les établissements scolaires maintiennent de hauts niveaux d'interpénétration avec leurs environnements, ce n'est pas un point faible de l'organisation (comme cela serait le cas pour une organisation technique), mais c'est une source de force. En restant stables et constants dans des caractéristiques structurelles générales et des catégories institutionnelles, les établissements scolaires sont fortement sensibles aux demandes de leurs environnements locaux. Ils créent et renouvellent constamment les éléments qui les lient avec la communauté environnante, en essayant de conserver de hauts niveaux de légitimité et de soutien. Meyer et al (1981) soutiennent que les établissements scolaires réussissent ou échouent selon leur conformité aux règles institutionnelles, davantage que selon l'efficacité de leurs performances techniques. Les

organisations doivent avoir confiance en leurs environnements, et ne pas être simplement dans l'échange raisonnable avec eux. Un établissement scolaire réussit si chacun reconnaît que c'est un établissement scolaire; il échoue si personne ne croit que c'est un établissement scolaire, indépendamment de son succès dans l'instruction ou la socialisation. Cela amène à la supposition que les établissements scolaires sont attentifs à leur réputation générale et cherchent à satisfaire leurs fondateurs ainsi que leurs acteurs. Les établissements scolaires ont besoin de conserver la confiance de leurs circonscriptions électorales. Beaucoup d'enquêtes concernant les parents et la communauté montrent que le niveau de satisfaction des parents concernant l'établissement scolaire de leurs enfants est bien plus haut que celui vis-à-vis d'autres organisations. Les organisations scolaires sont fortement sensibles à la critique et au mécontentement et essayent de les modérer voire de les cacher (Meyer et al, 1981).

Selon Scott et Meyer (1982), du côté des organisations de production (*production organizations*), qui sont sous le contrôle strict des « outputs », le succès dépend de la gestion de réseaux rationnels mais également de la confiance et de la stabilité obtenue par l'isomorphisme et par des règles institutionnelles. Les secteurs techniques sont ceux dans lesquels un produit ou un service sont échangés sur un marché tels que les organisations sont récompensées pour le contrôle efficace et efficient du processus de travail (Scott et Meyer, 1982).

Ces auteurs soutiennent que le modèle institutionnel est construit autour de deux idées principales. D'abord, les structures organisationnelles scolaires reflètent des règles institutionnelles créées concernant l'éducation. Deuxièmement, ces structures organisationnelles sont découplées du travail technique d'éducation. L'attention organisationnelle est orientée vers le maintien de la conformité avec les catégories socialement standardisées du système éducatif, tandis que peu d'efforts sont mis en oeuvre pour le contrôle et la coordination des activités d'instruction. Meyer et ses collègues essaient d'expliquer comment les organisations éducatives, avec peu de contrôle sur cœur de leur activité obtiennent cependant une coordination adéquate. Le fort contrôle que les organisations éducatives exercent sur les systèmes de la classification rituelle ou formelle est primordial à cet égard et c'est lui qui fait que les établissements scolaires sont des institutions.

2.3.1. Inspection et évaluation cérémoniale.

Meyer et al (1981) considèrent que dans toutes les organisations institutionnalisées, même celles qui présentent de hauts niveaux de confiance et de bonne foi, l'inspection et l'évaluation peuvent découvrir des événements et des déviations qui remettent en cause leur légitimité. Les organisations institutionnalisées réduisent donc l'inspection et l'évaluation au minimum et les rendent cérémonieuses. Dans les organisations institutionnalisées, l'évaluation accompagne et produit l'illégitimité (Meyer et al,1981). L'évaluation et l'inspection sont des affirmations publiques de contrôle social qui remettent en question l'idée que chacun agit avec compétence et en toute bonne foi. La violation de cette supposition peut démoraliser et faire chuter la confiance. Ainsi, l'évaluation et l'inspection sapent les aspects cérémoniaux des organisations. Selon Meyer et Rowan (1978) les organisations institutionnalisées cherchent à réduire au minimum l'inspection et l'évaluation tant par les managers internes que par les fondateurs externes. Selon eux le découplage et l'action d'éviter l'inspection et l'évaluation ne sont pas simplement des dispositifs utilisés par l'organisation. Des constituants externes, aussi, évitent d'inspecter et contrôler les organisations institutionnalisées (Meyer et Rowan, 1978).

2.3.2. Contrôle au sein de l'organisation éducative.

Meyer et Rowan (1978) soutiennent que beaucoup d'activités sociales sont passées sous le contrôle politique et bureaucratique des sociétés modernes. Pour structurer ces activités efficacement, lorsque que l'échelle de ces activités augmente, de plus hauts degrés de coordination et de contrôle sont exigés. Cependant, ce processus n'existe pas dans l'organisation éducative. Beaucoup de signes montrent que les organisations éducatives manquent de coordination interne, particulièrement au niveau du contenu et des méthodes de leur activité principale : l'instruction. L'instruction a tendance à être séparée du contrôle de la structure organisationnelle, dans ses aspects bureaucratiques davantage que dans ses aspects collégiaux. Cette caractéristique des organisations éducatives, parmi d'autres, a mené March et Olsen (1976) et Weick (1976) à appliquer le terme « *loosly coupled* » aux organisations éducatives exprimant ainsi la tendance des organisations éducatives à séparer

les politiques des résultats, les moyens des fins et les structures des règles des activités réelles.

Selon cette approche, dans les organisations éducatives, le haut degré d'activité administrative ou la gestion organisationnelle sont déconnectées des activités réelles des établissements scolaires. Cependant, ils sont étroitement connectés avec les structures politiques et institutionnelles de l'environnement. Donc, dans les systèmes organisationnels institutionnalisés comme l'éducation, les fonctions administratives impliquent généralement moins la gestion du travail technique que la gestion des relations avec l'environnement. Il semble aussi que les administrateurs éducatifs ont peu d'autorité directe sur le travail d'instruction. Tandis que les administrateurs ont la responsabilité générale de planifier et de coordonner le contenu et les méthodes d'instruction, leur autorité pour effectuer ces activités est en fait évanescence. La littérature sur les organisations éducatives manifeste une contradiction particulière. D'une part, il y a les descriptions du système éducatif comme fortement coordonné et contrôlé - au point de limiter l'innovation locale. D'autre part, des discussions sociologiques montrent à ce que le travail éducatif réel et l'instruction, ont lieu dans une salle de classe isolée, loin de la coordination et du contrôle organisationnel. De ce point de vue, des innovations locales échouent, non parce que le système est rigide, mais parce que le système manque de liens internes (Meyer et al, 1981 ; Meyer et Rowan, 1977).

Ni l'enseignement, ni la socialisation des élèves qu'il produit, ne sont sujet à une évaluation et à une inspection organisationnelle sérieuse (Dornbusch et Scott, 1975). Cet aspect se retrouve dans une enquête de 1972 concernant des écoles primaires du secteur de la région de San Francisco conduite par l'Environnement pour l'Enseignement du Programme (Cohen et al, 1976). Les données de l'enquête ont été obtenues de 34 responsables administratifs de districts « *district superintendents* », 188 principaux des établissements scolaires de ces « *districts* » et 231 enseignants de 16 établissements scolaires. Les données montrent que l'inspection des activités d'instruction est déléguée à l'école locale (*local school*) et a lieu rarement. Par exemple, seulement 1 « *superintendent* » sur les 34 interrogés a annoncé que le « *district* » évalue directement les enseignants (cité par Meyer et Rowan, 1977).

Selon cette approche, il y a peu d'études concernant les interactions entre les enseignants : une majorité des principaux disent qu'il n'y a aucune relation professionnelle quotidienne entre les enseignants d'une même classe (*grade level*) et 83 pour cent d'entre eux n'annoncent aucune relation professionnelle quotidienne parmi les enseignants d'une même discipline (*grades*). Les enseignants confirment l'hypothèse d'un enseignement segmenté. Deux tiers d'entre-eux rapportent que leur enseignement est observé rarement par d'autres enseignants (une fois par mois voire moins). La moitié rapporte également que les principaux ne les observent que très rarement. Les données de réussite des élèves sont rarement utilisées pour évaluer la performance des enseignants ou des écoles. Par exemple, seulement 1 « *superintendent* » sur 34 dans l'enquête de « *Environnement for Teaching* », a utilisé des données de réussite standardisées pour évaluer les établissements scolaires du « *district* ».

Selon ces auteurs, il y a un manque de coordination et de contrôle des interdépendances techniques. Les établissements scolaires semblent réduire au minimum les problèmes de coordination qui pourraient résulter des pratiques d'instruction. Pour passer au niveau supérieur, les élèves devraient posséder les compétences du niveau inférieur. Cependant, il s'avère qu'on n'évalue pas réellement ce que les élèves ont appris. De cette façon les établissements scolaires réduisent au minimum les interdépendances séquentielles inhérentes à leur cœur (*core*) d'instruction. Les enseignants s'adaptent ainsi d'une façon informelle aux variabilités des élèves, et les établissements scolaires réduisent aussi au minimum l'interdépendance entre les programmes d'instruction.

Selon Meyer et Rowan (1978) il est possible de soutenir que l'instruction éducative n'est pas contrôlée par des administrateurs centraux, mais plutôt par la profession enseignante. De ce point de vue, les établissements scolaires sont simplement des organisations faiblement couplées dans lesquelles des enseignants professionnels exercent leur métier et dans lesquelles les administrateurs fournissent et entretiennent simplement les équipements dans lesquels les enseignants travaillent. (de la même façon que les administrateurs hospitaliers entretiennent les docteurs). Les enseignants eux-mêmes affirment ne pas croire à ce mythe du professionnalisme. Dornbusch et Scott (1975) montrent que les enseignants estiment que leur formation a peu en commun avec leur capacité d'effectuer leur travail efficacement avec un contraste important avec des

infirmières, par exemple. Dans l'enquête du secteur de la région de San Francisco, parmi les enseignants élémentaires interrogés, 77 pour cent d'entre-eux estiment que les caractéristiques de la personnalité de l'enseignant jouaient un rôle plus important dans la performance de l'enseignement que n'importe quelle connaissance particulière ou compétences professionnelle qu'un enseignant pourrait posséder. L'appui des collègues et des systèmes de contrôle par un pair semble être également pratiquement inexistant (Meyer et Rowan, 1978).

Meyer et Rowan (1978) considèrent que les enseignants sont rarement observés ou évalués; il en est de même pour les principaux. Bien que les données sur la réussite des élèves soient par habitude rassemblées et utilisées pour contrôler leur progrès et analyser leur capacité ou non à passer dans le niveau supérieur, les mêmes données ne sont pas utilisées afin de fournir une base pour évaluer la performance des enseignants, des établissements scolaires, ou des « *districts* ». Selon Meyer et al (1981), dans la plupart des interprétations, cette situation serait considérée comme une preuve de la faiblesse structurelle des organisations scolaires. Les efforts d'inspecter les productions (outputs) éducatives augmenteraient inmanquablement les conflits avec les parents et les élèves, causeraient le mécontentement parmi les enseignants et augmenteraient énormément le fardeau des administrateurs (Meyer et al, 1981).

2.3.3. Contrôle fort de Classifications Rituelles.

Bidwell (1965) a mis en évidence la « *structural looseness* » des organisations éducatives. Cependant, bien que certains indices semblent montrer l'existence de contrôles faibles (*loose controls*) dans le secteur de l'instruction, il y a assurément des contrôles organisationnels stricts dans des secteurs comme la certification des élèves (*credentialing*) et le recrutement des enseignants, comme la répartition des élèves dans les classes et comme la planification du temps (*scheduling*). Cela suggère que dans les établissements scolaires certains secteurs de la structure organisationnelle soient plus fermement contrôlés que d'autres. Par contraste avec les activités d'instruction, il semble y avoir des accords centralisés et forcés (*enforced*) concernant quels enseignants, quels élèves et quelles matières constituent un établissement scolaire particulier. Dans l'attribution d'espace, de fonds et de matériels, également, les établissements scolaires exercent un contrôle

considérable. Des enseignants différents dans des salles de classe isolées semblent enseigner des sujets semblables. Les élèves y apprennent beaucoup de choses identiques (Meyer et al, 1981 ; Meyer et Rowan, 1977).

Dans une forte mesure les organisations éducatives fonctionnent pour maintenir l'accord social sur les rites définis dans des mythes sociaux (ou des règles institutionnelles) d'éducation. L'éducation obtient d'énormes ressources de règles institutionnelles. Ces règles définissent les catégories rituelles de l'enseignant, de l'élève, du sujet de curricula et du type d'établissement scolaire.

Classifications des enseignants. Il y a des règles complexes pour classer les enseignants. Il y a des enseignants de primaire, des enseignants de lycée et des enseignants de collège- chacun d'entre eux avec ses caractéristiques propres, ses diplômes et sa propre catégorie. Chaque catégorie a un domaine spécifique; par exemple, les enseignants élémentaires n'enseignent pas la physique du collège. Chaque fonction possède aussi ses propres diplômes appropriés qui sont définis et contrôlés d'une façon complexe (Woellner, 1972). Les établissements scolaires sont des organisations très fortement couplées dans la définition de « qui sont leurs enseignants et quelles propriétés ont ces enseignants ». De plus, il n'y a presque aucun contrôle formel exercé pour s'assurer que chaque enseignant respecte le programme de sa matière. En effet, alors que le contrôle des critères qui définissent les enseignants est minutieux (comme le type de diplôme, le grade...), les informations sur ce que les enseignants font au sein de leur classe sont inexistantes ou vides de sens.

Classifications des élèves. De mêmes des règles formelles définissent les catégories d'élèves. Les élèves sont clairement distingués par leur niveau, défini en fonction des programmes, selon leur spécialisation dans un domaine et même selon leurs capacités spéciales. Les classifications des élèves sont fortement contrôlées et les établissements scolaires peuvent définir exactement quels élèves sont dans tel niveau. De plus, il y a des règles contrôlant l'entrée et le mouvement des élèves dans le système. L'âge, l'éducation reçue antérieurement, ou l'origine ethnique influencent souvent l'entrée dans un établissement scolaire particulier, le niveau de l'élève, ou le programme adopté par les enseignants.

Classification des matières. Une série stricte de matières est organisée dans les établissements scolaires et assignée aux enseignants, aux élèves, et à l'espace. Chaque établissement scolaire a donc une série de matières formalisée. Un établissement peut offrir une matière, et non une autre. Ces matières sont soigneusement documentées et délimitées. Des enseignants particuliers sont recrutés. Cependant il y a peu de contrôle formel pour s'assurer que ces matières spécifiques sont enseignées de la même manière.

Classification des établissements scolaires. Les élèves, les enseignants et les matières sont rassemblés dans une unité formelle par une série complexe et précise de règles. Des ressources, un espace et des matériels sont alors assignés à de telles unités. Le rassemblement des enseignants, des élèves et des matières dans des salles de classe crée une grande catégorie institutionnelle appelée "établissement scolaire". Bien que peu d'attention puisse être concentrée sur ce qui se passe en réalité dans ces unités, des rapports (*records*) détaillés sont tenus par les « *districts* » locaux, l'Etat et les agences d'accréditation qui certifient leur existence comme des établissements scolaires valables d'une catégorie particulière (par exemple, les écoles primaires ou les collèges).

2.3.4. Découplage et Logique de Confiance.

Découplage :

Selon Meyer et Rowan (1977) idéalement, les organisations sont construites autour de l'efficacité, et essayent de maintenir des alignements proches entre des structures et des activités. La conformité est vérifiée par l'inspection, la qualité de production est continuellement contrôlée, l'efficacité des unités diverses est évaluée et les différents buts sont unifiés et coordonnés. Cependant, une politique d'alignement proche dans les organisations institutionnalisées rend public un rapport d'inefficacité. Les organisations institutionnalisées protègent leurs structures formelles de l'évaluation sur la base de leur performance technique : l'inspection, l'évaluation et le contrôle des activités sont réduits au minimum tout comme la coordination, l'interdépendance et les adaptations mutuelles entre les unités structurelles qui sont traitées d'une façon informelle. Les tentatives de contrôler et coordonner des activités dans les organisations institutionnalisées aboutissent à des

conflits et à la perte de légitimité. Les éléments de structure ainsi que les activités sont découplées les uns des autres. (Meyer et Rowan, 1977).

Meyer et Rowan (1978) évoquent que les organisations éducatives américaines maintiennent « des règles de scolarité » (*schooling rule*) institutionnalisées dans la société. Cette règle spécifie une série de catégories rituelles (les enseignants, les élèves, les matières et les établissements scolaires) qui définissent l'éducation. Les contrôles organisationnels détaillés s'assurent que ces catégories sont incorporées à l'organisation. Cependant, les catégories rituelles elles-mêmes, les systèmes d'inspection et le contrôle sont formulés pour éviter d'inspecter les activités réelles d'instruction et leurs résultats. C'est-à-dire que la structure formelle d'un établissement scolaire (ses classifications rituelles) est "découplée" des activités techniques et des résultats. Il y a plusieurs voies comme le découplage des structures des activités et des résultats qui maintiennent la légitimité des organisations éducatives (Meyer et Rowan, 1978).

Pour Meyer et Rowan (1978) par le découplage des structures formelles des activités, l'incertitude sur l'efficacité des catégories rituelles diminue. Quand les comportements des enseignants et des élèves ne sont pas surveillés ou sont placés dans des salles de classe isolées, l'état, la communauté et les administrateurs ont peu d'informations sur l'inefficacité du système. Par découplage des sous unités rituelles de l'un ou de l'autre, l'établissement scolaire est capable d'incorporer des éléments rituels potentiellement inconsistants et de s'assurer de l'appui d'une série plus grande et plus diverse de mandants (*constituencies*). En réduisant au minimum les ressources consacrées à la coordination et au contrôle, l'établissement scolaire cherche à augmenter la valeur cérémoniale de ses catégories rituelles.

La logique de confiance :

Malgré le manque de coordination et de contrôle, les organisations découplées ne sont pas des anarchies. Des activités quotidiennes se déroulent de façon ordonnée. Le découplage qui est caractéristique des systèmes scolaires doit être effectué par des participants d'une bonne foi extrême. La communauté et le conseil (*schoolboard*) ont confiance dans le niveau supérieur qui lui, fait confiance au chef d'établissement, qui lui-

même fait confiance aux enseignants. Aucune de ces personnes ne peut dire ce que l'autre fait ou produit, mais la nature de leur activité exige qu'ils aient confiance les uns envers les autres. C'est la logique de confiance.

Selon Goffman (1967) la confiance dans les éléments structurels est maintenue par trois pratiques : des stratégies d'évitement de conflit (*avoidance*) : chacun s'occupe de sa classe et se mêle peu de ce qui se passe chez son voisin, l'autonomie, et l'« *overlooking* » (des stratégies de minimisation des incidents et des problèmes). Le découplage favorise chacune de ces dimensions. L'action d'éviter est maximisée quand les divers groupes d'identités sont protégés (*buffered*) l'un de l'autre et quand l'organisation est segmentée. L'autonomie est maximisée quand l'inspection et le contrôle sont réduits au minimum ou quand les participants se cachent derrière leur autorité "professionnelle". Finalement, les participants ont souvent recours à l'« *overlooking* » des incidents embarrassants (cité par Meyer et Rowan, 1978).

Pour ces auteurs, la logique de confiance n'est pas simplement le résultat des relations interpersonnelles mais davantage le résultat de l'institution. Par exemple, un Etat crée la règle qu'une matière intitulée "l'Histoire" doit être enseignée dans des lycées. Cette demande n'est pas inspectée ou examinée selon des procédures organisationnelles, mais est contrôlée par la confiance accordée aux enseignants. Chaque enseignant d'Histoire a été diplômé. Il y a un ordre particulier de la confiance dans le cas présent. L'état accorde sa confiance au « *district* », qui lui l'accorde à l'établissement scolaire et ce dernier donne sa confiance à l'enseignant. L'enseignant mérite cette confiance puisqu'il est certifié par l'Etat comme possédant les capacités d'enseigner au collège. L'agence d'accréditation n'a bien évidemment pas inspecté l'instruction au collège, mais a compté sur la certification de ses enseignants, en accordant leur confiance aux universités dans lesquelles ceux-ci ont été formés. L'agence d'accréditation a aussi confiance en l'organisation du collège, ses administrateurs et ses départements. Ces individus ont, à leur tour, confiance en leurs enseignants, qui leur ont permis d'étiqueter certains cours comme "l'Histoire" sans les inspecter. La chaîne se reproduit sans cesse (Meyer et Rowan, 1977).

L'aspect le plus visible de la logique de confiance dans le système éducatif est le mythe du professionnalisme des enseignants. Même dans l'enseignement supérieur - où les enseignants n'ont typiquement aucune formation professionnelle pour enseigner- le mythe est maintenu. Le mythe du professionnalisme des enseignants aide à justifier la confiance placée dans les enseignants et à légitimer la protection vis-à-vis des mesures de la performance des élèves et des enseignants dans des organisations éducatives (Meyer et Rowan, 1978 ; Meyer et al, 1981).

Au sujet de l'innovation dans les organisations éducatives, Scott et Meyer avancent l'idée que l'innovation, en ce qui concerne le contenu et surtout la pédagogie, est importante mais se heurte également à une faiblesse majeure : elle ne perdure pas et n'arrive pas à s'implanter et à transformer durablement l'activité d'enseignement. En revanche, elle permet de satisfaire à des demandes diffuses ou précises des acteurs de l'environnement. Ainsi, dans le système américain, les innovations qui semblent perdurer le plus dans le temps, concernent des aspects de l'organisation qui ne se rapportent pas ou seulement indirectement à l'activité enseignement : service de santé scolaire, les cafétérias et dans une moindre mesure les services de guidance et d'orientation psychologique. A l'inverse, les innovations qui ne durent pas dans le temps, sont celles qui sont les plus liées à l'activité de base de l'établissement scolaire, l'enseignement. Ce constat est fait à la fois au niveau de la classe et au niveau du "district scolaire". Selon ces auteurs, ceci démontre que, l'enseignement est bien découplé des structures formelles.

En effet, si la structure permettait réellement la coordination du travail, comme le suggèrent certains fonctionnalistes comme Bidwell, alors l'innovation serait difficile à implanter dans la mesure où elle aurait des effets en chaîne sur d'autres activités. En revanche, dans une situation de découplage, l'innovation peut plus facilement être introduite. Cependant celle-ci a peu de chances de durer car elle s'introduit souvent informellement aux niveaux de base de l'organisation (dans les classes par exemple) sans être soutenu par les niveaux supérieurs. Cette situation favorise l'adaptation aux évolutions en matière d'éducation et permet de s'assurer du soutien dont on dispose de la part des acteurs des externes. [les parents d'élèves par exemple sensibles aux "modes pédagogiques successives"],(Cité par Maroy,1992).

La structure formelle des organisations éducatives est adaptée pour répondre aux demandes environnementales (ou sociales) davantage qu'aux besoins réels des élèves en matière d'instruction.

De même, les changements des règles environnementales définissant l'éducation produisent des changements structurels formels plus rapides que des changements du contenu ou des méthodes d'instruction. Aussi les organisations éducatives sont intérieurement coordonnées et légitimées par leurs catégories environnementales, et non pas par leur activité technique ou la production (output) d'instruction. Les organisations éducatives répondent aux pressions institutionnelles externes avec des changements de programmes ou de catégories, réduisant au minimum l'impact sur l'instruction. Quand de nouveaux mandats extérieurs se manifestent et font de nouvelles demandes, ces pressions peuvent s'accommoder à certaines parties en minimisant l'impact sur d'autres parties. Beaucoup d'adaptations et de changements peuvent se produire sans perturber l'activité réelle. Au contraire, les activités des enseignants et des élèves peuvent changer significativement, bien que les catégories abstraites soient restées constantes (Meyer et Rowan, 1978).

Selon Meyer et al (1981) dans les organisations éducatives, les réactions (*feedbacks*) concernant le travail et la production des enseignants et des établissements scolaires ont tendance à être éliminées. Les participants emploient la logique de confiance et de l'« *overlooking* » des observations de travail réel et des résultats. Les réactions (*feedbacks*) concernant le statut des enseignants, des établissements scolaires, des élèves et des programmes ont tendance à être conservées. L'histoire des établissements scolaires a été mal interprétée comme apparition d'organisations qui coordonnent le travail technique d'éducation (les établissements scolaires qui étaient fréquemment critiqués pour leur inefficacité à gérer ce travail). Cette critique est mal venue : les organisations éducatives sont créées pour présenter le processus d'éducation sous une série de catégories institutionnelles socialement standardisées, et pas nécessairement pour rationaliser "les processus de production" impliqués dans l'exécution de ce travail (Meyer et al, 1981).

2.4. L'établissement scolaire comme « Bureaucratie Professionnelle »

Selon Mintzberg (1982) chaque activité de l'organisation a besoin de deux conditions essentielles et qui sont cependant inconciliables l'une avec l'autre. Ces deux conditions sont la division du travail et la coordination. Selon Mintzberg, les organisations coordonnent leurs activités selon cinq mécanismes de coordination. Il s'agit de: l'ajustement mutuel, la supervision directe, la standardisation des procédures de travail, la standardisation du produit et la standardisation des qualifications.

Selon le mécanisme de l'ajustement mutuel, la coordination des travaux s'assure par la réalisation de simples procédures de communication informelle. Concernant la supervision directe, la tâche de coordination des travaux d'autres individus est confiée à une personne qui accomplit cette tâche selon des ordres et des idées sur les opérations. Les procédures de travail se trouvent standardisés quand le contenu du travail est clair. Le rendement (*output*) du travail se trouve standardisé quand les dimensions du produit et les performances à atteindre sont clairement définis. Les qualifications se trouvent standardisées quand la formation exigée est distincte. Les méthodes de coordination, par la complexité du travail de l'organisation, s'orientent de la supervision directe vers l'ajustement mutuel, puis vers la standardisation et en fin dans les situations difficiles se tourne vers l'ajustement mutuel (Mintzberg, 1982).

Mintzberg (1982) distingue cinq structures de l'organisation:

- Une structure simple qui est fondée sur la supervision directe dans laquelle le sommet stratégique joue un rôle essentiel.
- La Bureaucratie professionnelle qui est fondée sur la standardisation des capacités dans laquelle le centre opérationnel joue un rôle important.
- La structure divisionnalisée qui est fondée sur la standardisation des résultats dans laquelle la ligne hiérarchique joue un rôle important.
- L'adhocratie qui est fondée sur l'ajustement mutuel dans lequel la fonction de support logistique et parfois le centre opérationnel jouent un rôle essentiel.

- La Bureaucratie mécaniste qui est fondée sur la standardisation de procédure du travail dans laquelle la technostrucure joue un rôle essentiel.

2.4.1. La Bureaucratie professionnelle.

Pour Mintzberg (1982) afin de coordonner les activités, la bureaucratie professionnelle s'oriente vers la standardisation des qualifications et des paramètres qui y sont liés comme la formation et la socialisation. Dans ce type de bureaucratie, on confie le contrôle du travail aux professionnels. Ces professionnels ont peu de rapports avec leurs collègues, mais ils possèdent une proximité avec leur clientèle. Les formations données aux professionnels suivent un but essentiel : L'internalisation des standards pour servir les clients et coordonner les activités des professionnels.

La bureaucratie professionnelle s'appuie sur le pouvoir professionnel qui dépend du pouvoir découlant de la compétence au sein de cette bureaucratie. L'appui sur d'autres modèles de la standardisation entraîne des difficultés. La bureaucratie professionnelle ne peut pas organiser les travaux des professionnels ou s'appuyer sur les systèmes qui programment et contrôlent leur travail. Le mécanisme de la supervision directe et le mécanisme de l'ajustement mutuel empêchent les professionnels d'avoir des liens assez proches avec leurs clients. Le pouvoir personnel du professionnel s'exerce dans un contexte dans lequel ses services sont complexes et impossibles à diriger ou à standardiser. Ceci motive le professionnel et lui permet d'être plus autonome dans son travail (Mintzberg, 1982).

2.4.2. Le Rôle de chef professionnel.

Les chefs n'ont pas beaucoup de pouvoir dans la bureaucratie professionnelle, comparés à leurs homologues de la structure simple et de la bureaucratie mécaniste. Le chef professionnel ne peut pas contrôler directement le travail des professionnels. Néanmoins il y a des rôles qui donnent au chef un pouvoir informel particulier dans la structure de l'organisation. Tout d'abord, le chef professionnel consacre plus de temps aux perturbations structurelles. Le processus de classification est défectueux et suscite une genèse des conflits dans les domaines des autorités professionnelles. Par exemple,

Mintzberg s'interroge sur qui doit enseigner la statistique en maîtrise de management et de gestion. Est-ce l'enseignant du département de maths ou bien celui du département de gestion? Premièrement ces problèmes dans les bureaucraties professionnelles suscitent la négociation des chefs afin de trouver une solution aux conflits (Mintzberg, 1982).

Deuxièmement, les chefs professionnels jouent un rôle essentiel sur la liaison de l'organisation avec l'environnement extérieur comme par exemple la liaison entre les professionnels au sein de l'organisation et les partenaires qui ont des intérêts hors de l'organisation comme les syndicats. D'une part, on attend des chefs qu'ils protègent l'autonomie des professionnels, et qu'ils les défendent face aux pressions extérieures. D'autre part, on demande aux chefs de persuader des individus extérieurs à l'organisation de protéger l'organisation financièrement et moralement. Il est intéressant que le professionnel dépende d'un chef efficace. En effet, le professionnel rencontre des situations difficiles. Le problème est qu'il ne se passionne pas pour les travaux administratifs et qu'il veut travailler de façon autonome. Cependant il ne gagne cette liberté que par des efforts administratifs, comme le financement, la résolution de conflits, la négociation avec les individus hors de l'organisation. Dans ce cas, le professionnel a deux choix :

Première possibilité : il fait son travail lui-même, et il n'aura pas assez de temps dans ces conditions, pour réaliser des tâches professionnelles;

Deuxième possibilité : confier le travail administratif aux chefs. Dans ces situations, les professionnels doivent déléguer une partie de leur pouvoir de décisions aux chefs. Cependant, le pouvoir transmis n'est pas illimité. Le chef professionnel conserve son pouvoir tant qu'il est au service des intérêts des professionnels.

Selon Mintzberg(1982), eu égard à l'autonomie du professionnel, c'est-à-dire à ses relations assez proches avec la clientèle et à son lien distendu avec ses collègues, c'est assez logique que chaque professionnel ait ses stratégies personnelles.

Mintzberg (1982) soutient que la bureaucratie professionnelle est démocratique et dissémine le pouvoir également et directement entre les personnels. Elle leur fournit une autonomie pluri dimensionnelle ce qui aboutit à ce que le professionnel n'ait plus besoin d'une coordination avec ses collègues. Cette autonomie permet aux professionnels de

perfectionner leurs qualifications sans interférences avec les autres. Ils répètent plusieurs fois un programme complexe, et chaque fois, réduisent l'instabilité et l'insécurité du travail pour parvenir à une exécution sans défaut. Mais les problèmes de la bureaucratie professionnelle existent du fait de ces caractéristiques démocratiques et de cette autonomie. En effet, il n'y a qu'un contrôle qui s'applique par les professionnels et il n'y a donc aucun moyen d'améliorer les déficiences dont les professionnels n'auraient pas conscience (Mintzberg, 1982).

Ce qui reste méconnu des professionnels, ce sont les difficultés de la coordination, du contrôle et de l'innovation. Cette bureaucratie peut uniquement coordonner son centre opérationnel d'une manière assez efficace par l'intermédiaire de la standardisation des qualifications. Cependant cette standardisation des qualifications est un mécanisme assez faible de coordination et n'est pas capable de résoudre les problèmes existant dans cette bureaucratie. La bureaucratie professionnelle confie l'autorité aux professionnels dont les capacités complexes nécessitent un jugement important. Il se peut que l'existence de ce type d'autorité soit convenable pour les professionnels compétents et consciencieux, cependant tous les professionnels ne le sont pas forcément. Or, la bureaucratie professionnelle n'est pas efficace face à des professionnels incompetents et non consciencieux (Mintzberg, 1982).

L'un des problèmes évoqué par Mintzberg concerne les professionnels consciencieux qui ne mettent pas à jour leur formation après avoir fini leurs études. Ils s'intéressent tellement à leurs compétences qu'ils en oublient les besoins réels de leurs clients. Ce fait met en lumière le changement de but et de moyen dans la bureaucratie professionnelle.

Selon Mintzberg(1982), les innovations majeures ont besoin de coopération dans ces structures. On peut compléter les programmes disponibles par l'apport des spécialistes. Cependant pour dessiner les nouveaux programmes, l'exploitation de spécialités disponibles est nécessaire. Celles-ci ont besoin de la coopération de différentes spécialités. Par conséquent, le manque de volonté des professionnels pour la coopération entraîne des difficultés pour innover. Les individus étrangers à la profession, comme les clients, les chefs non-professionnels, les députés de l'État, pensent que les difficultés de la coordination, du contrôle et de l'innovation apparaissent à cause d'un manque de contrôle

extérieur sur le professionnel ou sa profession. Ils essaient donc d'utiliser la supervision directe et la standardisation des procédures de travail ou du produit. La supervision directe peut fonctionner quand de graves fautes professionnelles ont lieu. Personne, sauf le professionnel lui-même ne peut contrôler les activités dont les réalisations sont complexes. Le chef qui consacre toute son énergie à la supervision directe ne réalise alors qu'une activité fastidieuse.

Mintzberg(1982) considère que le contrôle extérieur rigoureux sur le travail des professionnels aboutit à la centralisation et à la bureaucratisation de la structure. En conséquence, il oriente la bureaucratie professionnelle vers une bureaucratie mécanique. Le contrôle peut susciter également des relations délicates entre le professionnel et les clients. Ces contrôles dégagent le professionnel de sa responsabilité qui la placent sous la structure administrative qui ne peut pas répondre aux attentes des clients. Le contrôle extérieur diminue d'autre part l'incitation au perfectionnement et à l'innovation dans la bureaucratie professionnelle. Lorsque les professionnels perdent le contrôle de leur travail, ils deviennent passifs comme les opérateurs de la bureaucratie mécanique(Mintzberg, 1982).

Selon Mintzberg, le changement dans la bureaucratie professionnelle n'apparaît pas après l'annonce des réformes principales par les nouveaux directeurs ou par le contrôle de la technostrucure du gouvernement sur les professionnels. Le changement dans la bureaucratie professionnelle prend sa source dans les changements progressifs des professionnels comme par exemple le changement du système de recrutement, la formation, la socialisation et la motivation au perfectionnement professionnel (Mintzberg, 1982).

2.5. Approche « Hiérarchies Enchevêtrées »

Selon Shedd et Bacharach (1991) les établissements scolaires sont des hiérarchies enchevêtrées (*tangled hierarchies*) dans lesquelles un entrelacement de management bureaucratique et de professionnalisme produit des compromis entre la coordination et l'autonomie.

Selon eux les organisations qui doivent fournir des services différents, doivent fournir des politiques et des procédures générales et faire confiance à leurs employés. La tension entre l'autonomie individuelle et le contrôle organisationnel qui apparaît dans ces types d'organisations donne naissance à de nouvelles sortes de structures qui sont conçues pour équilibrer les deux groupes de besoins (autonomie et coordination). Des règles rationnelles remplacent la surveillance arbitraire. Le contrôle exercé par les bureaucraties ne se fait pas uniquement du haut vers le bas comme l'ont stipulé de nombreux réformateurs éducatifs. Les bureaucraties sont le résultat naturel de l'obligation où sont les supérieurs administratifs de compter sur l'autonomie de leurs subalternes pour appliquer des principes généraux à des situations uniques et imprévisibles. Elle résulte également de la nécessité des supérieurs à recourir aux règles et aux procédures générales (plutôt qu'aux instructions spécifiques et à la surveillance directe) pour contrôler la performance de leurs subalternes. Les bureaucraties sont des compromis essentiels entre les pressions concurrentes en faveur de l'autonomie et du contrôle (Shedd et Bacharach,1991).

Ils observent que le travail des enseignants implique la poursuite simultanée de beaucoup d'objectifs, utilisant des techniques incertaines dans des situations imprévisibles. Si les observateurs perçoivent les rapports entre les enseignants et les organisations qui les emploient selon le point de vue de l'enseignant, ils peuvent trouver la preuve du besoin des enseignants de flexibilité et d'un accès direct aux informations et aux autres ressources qui leur permettraient d'exercer leur autonomie efficacement. Mais si ces mêmes observateurs voient les mêmes conditions et les mêmes rapports du point de vue des administrateurs, ils vont probablement trouver des raisons de limiter la flexibilité des enseignants et de contrôler ce qu'ils font (Shedd et Bacharach,1991).

2.5.1. Le Besoin d'Autonomie

La plupart des personnes exercent quelques responsabilités qui permettent (et exigent) l'exercice du jugement et d'autres qui, elles, impliquent essentiellement l'exécution de décisions faites par d'autres. Quatre caractéristiques de l'enseignement ont tendance à exiger que les enseignants fassent preuves de plus d'autonomie sur certaines décisions.

D'abord, les systèmes scolaires publics doivent rendre des comptes à beaucoup de mandants électoraux (*constituencies*) différents, chacun avec des attentes différentes. Bien qu'un système scolaire établisse une définition raisonnable des buts ainsi que de leur priorité, les enseignants conservent cependant une certaine marge de manœuvre concernant les priorités et les objectifs de leur enseignement (Metz, 1978; McPherson, 1972; Chubb et Moe, 1985; Bacharach et Conley, 1988). Ils ont donc besoin de flexibilité pour établir des buts particuliers pour leurs activités quotidiennes qui permettent de répondre à la diversité des élèves.

Deuxièmement, on s'attend à ce que les enseignants, comme professionnels, fassent attention aux besoins particuliers des clients. Les enseignants étant les seuls en un contact direct avec les élèves pendant les cours, ils ont besoin d'une certaine flexibilité leur permettant de répondre aux besoins variés des élèves et ainsi d'adapter leurs méthodes et les objectifs fixés. Troisièmement, les situations des enseignants sont imprévisibles, en grande partie parce qu'elles dépendent d'interactions intensives avec les élèves, dont les besoins et les capacités varient largement, changent constamment, et sont souvent difficiles à identifier (Lortie, 1975; Jackson, 1968; Bacharach et Conley, 1988). En conséquence, il est difficile de prévoir les ressources dont les enseignants auront besoin, particulièrement concernant les besoins des élèves au cas par cas. De telles situations imposent une certaine flexibilité dans la sélection des objectifs et des moyens (Shedd et Bacharach, 1991).

Quatrièmement, il n'y a aucun corps de connaissance pratique bien établi ou généralement admis concernant les techniques ou les étapes que les enseignants devraient

ou pourraient utiliser dans n'importe quelle situation. Ceci est en partie dû au fait que les enseignants doivent constamment chercher les façons d'atteindre de nombreux buts différents, ainsi qu'au fait que la nature interactive de l'enseignement est difficile à prévoir à l'avance ainsi que tous les effets possibles de différentes techniques. Les enseignants ont besoin de flexibilité pour choisir les techniques d'enseignement qui sont les plus appropriées dans des situations particulières.

Selon ces auteurs, les experts de la conception des métiers et les chercheurs organisationnels reconnaissent dans le système scolaire des conditions différentes, des buts multiples, des techniques de travail avec des conséquences incertaines, des situations imprévisibles impliquant des interactions et un contact direct avec des clients organisationnels ayant des besoins particuliers. Ces différentes caractéristiques exigent que les organisations permettent à leurs employés d'exercer l'autonomie et le jugement dans la planification, l'exécution et le contrôle de leur travail. Ce type d'organisation doit davantage compter sur l'autonomie et le jugement des employés qui traitent directement avec des matières premières et qui sont habiles dans la reconnaissance et l'analyse des potentialités et des problèmes spécifiques que des matériels différents présentent (Shedd et Bacharach, 1991).

Les enseignants sont des employés avec pour la plupart des connaissances intimes des problèmes de processus de travail et des caractéristiques des matières premières. Ils sont aussi des employés possédant un contact proche avec les clients primaires de l'organisation (leurs élèves et leurs parents) et sont ainsi dans une position optimale pour identifier les besoins que l'organisation doit prendre en considération.

Selon Shedd et Bacharach (1991) à la différence des organisations qui bénéficient des avantages de standardisation des produits, les systèmes scolaires rencontrent des difficultés pour spécifier des procédures standard pour fabriquer leurs "produits". Ils ne peuvent pas prévoir tous les problèmes de production auxquels leurs employés devront faire face et

expliquer clairement des procédures pour traiter chacun d'entre eux. Les administrateurs peuvent rarement être certains des ressources qui seront nécessaires à chaque étape du processus de travail. Comme d'autres organisations qui ne bénéficient pas de cette prévisibilité, les systèmes scolaires sont soumis à une lourde pression car ils doivent compter sur leurs enseignants pour prendre des décisions quotidiennes importantes affectant leur travail (Perrow, 1972; Hackman et Oldham, 1980,cité par Shedd et Bacharach,1991).

2.5.2. Le Besoin de Coordination.

La nécessité de permettre l'autonomie et la flexibilité des enseignants est seulement que la moitié de l'histoire. Les mêmes facteurs qui produisent une pression pour donner aux enseignants une flexibilité importante, produisent aussi une pression sur les administrateurs pour coordonner les efforts des enseignants et des autres membres du système. Le besoin de coordination du mouvement des élèves et des ressources dans un système scolaire crée une tension dans le rapport entre les enseignants individuels et les systèmes scolaires.

Les systèmes scolaires publics doivent être sensibles à une variété de groupes d'intérêt, chacun avec des attentes différentes, des ressources différentes dont système scolaire a besoin et des façons différentes de répondre à leurs attentes. L'Etat et les collectivités locales, les groupes d'intérêt particuliers, les parents, et les élèves eux-mêmes ont des attentes concernant les systèmes scolaires. Des attentes extérieures divergentes sont généralement reflétées dans les buts différents des systèmes scolaires.

Les systèmes scolaires ne sont pas comme d'autres organisations de service, où un employé fournit un produit ou un service à un client particulier. Un enseignant n'a pas la responsabilité complète de fournir des services aux élèves d'un système scolaire. Les élèves acquièrent une éducation plus de douze ou treize ans, tout au long de leur scolarité.

Les recherches sur l'efficacité scolaire confirment qu'il doit y avoir une certaine cohérence et consistance entre le programme éducatif d'un système scolaire - les efforts des enseignants individuels et le flux des élèves dans le système doivent être efficacement coordonnés. Dans le cas contraire d'énormes quantités de ressources seront gaspillées, d'énormes confusions seront produites et la probabilité que le système puisse répondre aux besoins de ses mandants (*constituencies*) sera relativement minime. Selon ces auteurs les systèmes éducatifs exigent plus d'autonomie et plus de contrôle, plus de flexibilité et plus de direction, plus d'espace pour le jugement professionnel et plus de façons d'assurer l'« *accountability* » (Shedd et Bacharach, 1991).

2.5.3. Conflits et Compromis.

Comment les organisations gèrent-elles ces différentes sortes de pressions ? Selon Bacharach, Bamberger et Conley (1990), beaucoup de domaines de comportements organisationnels (*organizational behavior*) se sont concentrés sur la tension entre deux solutions différentes du management de la variété et de l'incertitude, la première administrative, et l'autre professionnelle.

La solution administrative souligne le besoin de réduire au minimum l'impact de l'incertitude en contrôlant comment l'organisation et ses membres individuels répondent aux différentes sortes de demandes. Selon cette perspective, la décision concernant la façon dont l'organisation répondra à la variété et à l'incertitude, est une fonction des managers, qui utilisent la centralisation, la spécialisation et les mécanismes de rapports divers pour maintenir l'« *accountability* » et le contrôle (Shepherd, 1961; Kornhauser, 1962; Glaser, 1964; Wilensky, 1964; Scott, 1966; Bacharach, Bamberger et Conley, 1990, cité par Shedd et Bacharach, 1991).

La solution professionnelle, au contraire, souligne le besoin de l'organisation de s'adapter aux différentes pressions. Elle maintient que le management d'incertitude devrait

être laissé à la discrétion des employés formés; et elle souligne la valeur de l'innovation, de l'autonomie individuelle, de la décentralisation et de la spécialisation minimale (Raelin, 1985; Miller, 1986; Bacharach, Bamberger et Conley, 1990, cité par Shedd et Bacharach, 1991).

Les chercheurs qui s'opposent au contrôle professionnel de l'environnement de travail adhèrent "à une perspective à dominante professionnelle." La façon appropriée de gérer le conflit entre les valeurs professionnelles et administratives est d'adopter une stratégie managériale qui donne priorité aux soucis professionnels sur les soucis administratifs (Shepherd, 1961; Scott, 1966; Katz, 1969; Freidson, 1974). Les organisations les plus largement étudiées selon cette perspective sont les hôpitaux. Le management d'un hôpital, comme celui d'une organisation est guidé par des normes dictées, non pas par ses administrateurs quotidiens, mais par les groupes professionnels dominants, à savoir, les docteurs (Freidson, 1984).

Selon ces auteurs la plupart des systèmes scolaires ne sont pas des organisations fortement contrôlées comme beaucoup de décideurs et managers voudraient qu'ils le soient. Cependant, ils ne sont pas qu'un rassemblement de personnes autonomes comme beaucoup d'enseignants le souhaiteraient. Les organisations sont des combinaisons remarquablement complexes d'éléments "lâches" et "serrés" (Bacharach et Mitchell, 1986). Les enseignants individuels sont isolés du contact direct avec les administrateurs. Ces enseignants sont aussi_ fortement contraints par les politiques de curricula, la répartition des élèves et les limitations des ressources qui sont tous au-delà de leur contrôle.

Shedd et Bacharach (1991) soutiennent que les structures physiques, les modèles de recrutement (*staffing patterns*) et les emplois du temps (*time schedules*) de la plupart des systèmes scolaires font qu'il est pratiquement impossible de construire des principes pour permettre une surveillance proche des enseignants. Les caractéristiques des systèmes scolaires empêchent également les enseignants de communiquer et de coordonner leurs

activités entre eux. (Lortie, 1975; Jackson, 1968). Les enseignants et les administrateurs respectent généralement "les zones d'influence" de chacun. Les enseignants respectent les décisions des administrateurs concernant des questions en rapport à ce qui se passe hors des salles de classe et les administrateurs respectent l'autonomie professionnelle des enseignants au sein de la salle de classe (Kunz et Hoy, 1976; Little, 1982, cité par Yair, 1997).

La plupart des études confirment que les rapports professionnels entre les personnels dans la plupart des systèmes scolaires sont faiblement couplés (Weick, 1976; Shedd et Malanowski, 1985; Bacharach et Mitchell, 1986 cité par Shedd et Bacharach, 1991). L'étude de Bacharach, Bauer et Shedd (1986) concernant les conditions de travail des enseignants renforce cette conclusion. Ils ont trouvé que beaucoup d'enseignants et d'administrateurs communiquent entre eux rarement. Cependant, lorsque des échanges ont lieu, le sujet le plus fréquent concerne les problèmes spéciaux (comme la discipline des élèves et des plaintes parentales) plutôt que des buts et des méthodes d'enseignement ou autre chose liée aux efforts d'instruction de l'enseignant (cité par Shedd et Bacharach, 1991).

CHAPITRE III :
DEUX PERSPECTIVES PRINCIPALES SUR
LA REGULATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

La littérature sur l'organisation des systèmes scolaires s'est développée significativement pendant les décennies passées. Dans les recherches éducatives ainsi qu'en politique, il existe deux points de vue sur le contrôle organisationnel des établissements scolaires : le premier avance que les établissements scolaires sont des organisations fortement décentralisées dans lesquelles les enseignants ont de l'autonomie dans leur travail et que les administrateurs disposent de peu de moyens pour influencer l'instruction et la technologie dans la salle de classe (Ballantine, 1989); le second affirme que les établissements scolaires sont des bureaucraties dans lesquelles les enseignants ont peu d'influence sur les opérations scolaires (Shedd et Bacharach, 1991). Il y a aussi des approches modérées qui se trouvent entre les théories « *tight* et *loose* » *coupling*. Les approches modérées suggèrent que malgré le contrôle administratif, les enseignants ont une grande marge de manœuvre pour l'autonomie professionnelle dans les classes (Cusick et Wheeler, 1988 ; Gamoran et Dreeben, 1986).

Les chercheurs en éducation et les décideurs (*policymakers*) se sont de plus en plus concentrés sur le degré de contrôle organisationnel des enseignants et leur travail dans les établissements scolaires. Les chercheurs se sont intéressés à la nature et l'impact des établissements scolaires, par opposition aux caractéristiques des élèves ou des personnels, et ont porté une attention croissante à la structure organisationnelle des établissements scolaires et particulièrement au degré de contrôle administratif ou à l'autonomie du corps enseignant dans les établissements scolaires. Pour les décideurs, l'intérêt croissant dans le « *site-based management* », le choix de l'école et la restructuration éducative, a porté une attention croissante sur la nature et sur les conséquences des décisions prises et sur le management dans les établissements scolaires. Bien que le sujet du contrôle organisationnel dans les établissements scolaires soit désormais une source importante d'intérêt, il est marqué par le désaccord substantiel sur le degré auquel les établissements scolaires et les enseignants sont contrôlés (Ingersoll, 1993).

3.1. Perspective « *Loose Coupling* » (L'établissement scolaire comme un système de relations faibles)

En partant des analyses classiques de Max Weber (1946, 1947), les théoriciens de l'organisation ont traditionnellement commencé à prendre en considération que l'organisation rationnelle était la réponse la plus efficace et fonctionnelle. Pour Weber, la bureaucratie est l'incarnation moderne de la rationalité – c'est-à-dire la création de systèmes de règles impersonnelles et de rôle comme moyens pour atteindre des objectifs planifiés. Cependant, depuis son commencement, l'étude des organisations complexes a été caractérisée par une tension entre les modèles théoriques et ceux « appliqués » soulignant la rationalité, l'efficacité technique et la coordination fonctionnelle d'une part et la réalité de la vie dans des organisations de l'autre. Beaucoup de chercheurs ont perdu confiance en le pouvoir explicatif ainsi qu'en l'applicabilité pratique des interprétations rationnelles du model classique Wébérien. Ce résultat repose sur le fait que ces chercheurs trouvent que rarement des réalités organisationnelles se conforment entièrement à une structure standardisée, formalisée et spécialisée (Ingersoll, 1993).

Les études des conditions de travail des enseignants et de la structure organisationnelle des établissements scolaires ont montré que les établissements scolaires sont un type d'organisation spécifique et l'enseignement un type de métier (*occupation*) inhabituel. Les chercheurs ont observé un degré exceptionnel "de relâchement structurel" comparé à la plupart des organisations, ceci étant dû à l'incompatibilité entre l'instruction des enfants et la bureaucratisation formelle (Bidwell, 1965; Dreeben, 1973; Lortie, 1975). Parmi ceux qui étudient les métiers, le travail et les organisations en général, ce thème a été reformulé et forme le coeur d'une des perspectives contemporaines importantes dans ce domaine interdisciplinaire. Cette perspective se concentre sur des organisations caractérisées par un manque excessif de coordination, de contrôle, de consensus et de responsabilité. De tels chercheurs ont popularisé des vocabulaires pour décrire de telles organisations : "anarchies organisées," "organisations découplées" et "systèmes faiblement couplés." Pour les analystes de cette approche, les établissements scolaires sont un cas typique précisément parce qu'elles sont considérées comme extrême dans leur degré de « *loose coupling* ». Les

établissements scolaires sont caractérisées par de hauts niveaux de décentralisation et de bas niveaux de coordination, de consensus et de contrôle (Weick, 1976, 1982).

Cette ligne de pensée souligne que les établissements scolaires et les enseignants ne sont pas régulés par des mécanismes administratifs importuns, ni selon des règles et des règlements complexes. Le contrôle est essentiellement inutile puisque les systèmes éducatifs sont institutionnalisés (Meyer et Rowan, 1977) et les enseignants sont socialisés avant qu'ils n'entrent dans des rôles de l'enseignement (Lortie, 1975). Selon des études de cette approche, les systèmes éducatifs sont faiblement couplés dans leur coeur technique. (Meyer et al, 1981). Les enseignants bénéficient d'une autonomie relative pour l'enseignement et pour l'organisation des salles de classe (Meyer et Rowan, 1978); et les administrateurs locaux bénéficient eux, d'une autonomie relative dans la direction des systèmes éducatifs (Gamoran et Dreeben, 1986).

Les théoriciens du « *loose coupling* » considèrent les enseignants comme des agents dotés d'une grande autonomie. Le travail compliqué et imprévisible avec les élèves (Lortie, 1975), couplé avec l'organisation curriculaire multiple de l'établissement scolaire (Bidwell et Quiroz, 1991; Stodolsky et Grossman, 1995) encouragent la différenciation, permettant l'initiative et l'autonomie des enseignants (cité par Yair, 1997).

Les chercheurs ont traditionnellement divisé les activités scolaires en deux domaines: des activités éducatives dans des salles de classe et des fonctions de soutien administratif en dehors de salles de classe (Lortie 1969; Meyer et Rowan, 1978). Comme Conley (1991) l'évoque : "les établissements scolaires sont marquées par « un modèle d'influence traditionnel » dans lequel les décisions sont différenciées par le lieu et la position ... les administrateurs prennent des décisions stratégiques à l'extérieur des salles de classe et les enseignants prennent des décisions opérationnelles à l'intérieur des salles de classe" (Conley 1991).

Une des hypothèses clefs de la perspective « *loose coupling* » est que l'instruction au sein de la salle de classe est l'essentiel du travail des enseignants et de leur fonction primaire. La dichotomie salle de classe/établissement scolaire est l'adaptation d'une structure traditionnelle dans l'analyse organisationnelle qui divise des organisations en systèmes techniques et managériaux. Cette approche, d'abord a été formalisée par Parsons (1960). Ce modèle de vie organisationnelle présente une séparation fonctionnelle entre des activités productives dans "le coeur technique" et des activités administratives dans "la structure managériale" des organisations (Ingersoll,1994). Quand les chercheurs de l'approche « *loose coupling* » analysent comment les établissements scolaires sont centralisés ou décentralisés, ils se concentrent généralement sur l'influence et l'autonomie qu'ont les enseignants ou alternativement, quel contrôle les administrateurs ont sur des questions éducatives dans leurs classes. Ils constatent que les enseignants ont un haut niveau de autonomie dans le domaine de l'instruction dans la classe et concluent que les enseignants sont autonomes et les établissements scolaires décentralisés (Firestone, 1985; Meyer et Scott, 1982).

L'approche du « *loose coupling* » considère les systèmes éducatifs comme composés de cercles concentriques administratifs et techniques, où chaque niveau a un grand domaine pour l'autonomie (Weick, 1976). Les racines de cette perspective sont ancrées dans plusieurs recherches diverses comme la théorie institutionnelle (Meyer et Rowan 1977, 1978; Meyer et al. 1981); la psychologie sociale organisationnelle de Weick (1976) et l'approche fonctionnaliste de Bidwell(1965).

3.1.1. Les Organisations comme « Anarchies Organisées »

L'anarchie organisée était la première explication principale de la perspective du « *loose coupling* ». Cette idée était une extension logique du travail de March et Simon (Simon 1957) sur les limites de la rationalité dans le processus de prise de décisions organisationnelles et sur le travail de Cyert et March (1963) sur le caractère pluraliste de l'ordre organisationnel.

La force de cette approche se trouve dans la capacité d'attirer l'attention sur l'indétermination et l'anarchie du processus de prise de décision au coeur des organisations. Selon elle, il y a souvent un contrôle faible (March et Olsen, 1976). De tels théoriciens ont considéré cette irrationalité comme particulièrement présente dans des organisations, comme les établissements scolaires et les universités, qui semblent avoir des méthodes ou des technologies peu claires ainsi que des buts ambigus ou incertains tout comme une participation inconsistante et fluide de la part des acteurs. (Ingersoll, 1993).

3.1.2. Les «Etablissements scolaires comme une organisation formelle »

Bidwell (1965) fut le premier à proposer une explication de la structuration relâchée dans les établissements scolaires et son analyse a été étendue par d'autres, y compris Weick, (1976) Meyer et Rowan (1978). Depuis l'analyse de « l'établissement scolaire comme organisation formelle » par Bidwell (1965), des études organisationnelles dans l'éducation ont noté continûment l'absence relative de coordination et de contrôle de l'instruction des salles de classe dans les établissements scolaires (Lortie, 1975; Meyer et Rowan, 1977; Weick, 1976). Les systèmes scolaires sont des grandes bureaucraties sans contrôles bureaucratiques stricts en même temps que des organisations fortement professionnelles sans formes collégiales, de collaboration, et de contrôle.

Les chercheurs en éducation ont successivement constaté que le travail des enseignants est en soi incompatible avec la bureaucratiation formelle. C'est Bidwell (1965) qui a expliqué cette tension dans une structure théorique et qui a instauré la base de pensée sur l'organisation scolaire pendant plusieurs décennies, y compris celui de la perspective du « *loose coupling* ». Dans sa formulation, les établissements scolaires sont un cas théoriquement significatif d'organisation bureaucratique précisément à cause de leur "*structural looseness*". Leur technologie unique (peu claire, non tangible, fluide) et la clientèle (non volontaire) fixent des limites à la bureaucratiation et à la rationalisation du

travail des enseignants. Parmi les travaux empiriques, qui sont venus appuyer cette approche, le plus célèbre a été celui de Lortie (1975). Il a soutenu que l'enseignement est la fonction la moins contrôlée par des règles et des règlements spécifiques et montré que comparées à d'autres systèmes de travail, les établissements scolaires fournissent toujours de nombreuses occasions pour l'exercice de la l'autonomie personnelle par les enseignants. (Lorti, 1975 ; cité par Ingersoll,1994).

3.1.3. Les «Etablissements scolaires comme systèmes faiblement couplés »

Une deuxième source de développement de la perspective du « *loose coupling* » est la psychologie sociale organisationnelle de Weick (1976). C'est le travail de Weick qui a popularisé le vocabulaire des organisations comme systèmes faiblement couplés. Selon lui, ce sont des organisations et des systèmes composés d'éléments autonomes qui sont souvent dissociés les uns des autres, plutôt que rationnellement et hiérarchiquement contrôlés. Selon Weick, le « *loose coupling* » existe sous un certain nombre de formes, à la fois en l'absence de régulation, d'échec des supérieurs pour influencer des subalternes, de décentralisation du pouvoir menant à l'autonomie des employés, de déconnexions (*disconnection*) des structures des tâches et d'un manque de consensus sur les buts.

3.1.4. Les Organisations comme Institutions.

Une autre source principale de développement de la perspective du « *loose coupling* » est la théorie institutionnelle de Meyer et de ses collègues (Meyer et al.1981; Meyer et Rowan. 1978). Selon cette théorie, plutôt que la coordination et le contrôle des tâches et de l'activité, le niveau macroscopique environnant l'ordre social est la source de caractéristiques organisationnelles. Les institutionnalistes soutiennent que la structure organisationnelle est l'institutionnalisation de mythes sociaux, des traditions (*lore*), des idéologies et des normes quant à ce que des organisations particulières devraient être.

Les institutionnalistes soutiennent que, parce que la structure est fermement couplée avec l'environnement, l'activité productive interne doit, à son tour, nécessairement être découplée de la structure organisationnelle. En conséquence, de telles organisations se divisent en deux niveaux : « *tight coupling* » au niveau interorganisationnel et « *loose coupling* » au niveau intra organisationnel. Les organisations découplées négligent intentionnellement de contrôler suffisamment leurs processus de travail pour plusieurs raisons. Il sert à masquer des inconsistances (*inconsistencies*), des irrationalités et des inefficacités qui pourraient saper la croyance publique concernant les organisations. Il produit la satisfaction et l'engagement des employés et finalement, permet l'influence (input) local(e) dans des processus organisationnels sans perturber la conformité institutionnelle extérieure.

Hannaway (1989) et Mintzberg (1980) suggèrent que les contextes de l'éducation et de la scolarité (*schooling*) fournissent des situations où l'activité des managers est semi-publique. Selon Wiseman (2004) les organisations semi-publiques sont souvent institutionnalisées à travers des environnements organisationnels. Les frontières contextuelles des organisations semi-publiques sont fréquemment non définies ou seulement vaguement définies. Cela signifie qu'il est difficile de parler de la naissance et de la fin des influences contextuelles sur les managers des organisations semi-publiques (Wiseman, 2004).

Wiseman (2004) considère qu'il y a un rapport entre les environnements semi-publics dans lesquels les établissements scolaires sont insérés et les tâches sur lesquelles les principaux des établissements consacrent leur temps. La variation dans l'activité de management d'un établissement à l'autre, aussi bien que d'un district à l'autre est une fonction de la complexité des environnements tant institutionnels que techniques des établissements scolaires et de l'instruction (Wiseman, 2004). Selon Meyer et al (1981) dans les environnements institutionnels fortement chargés des établissements scolaires, l'activité de management est davantage déterminée par des pressions institutionnelles

extérieures que par une préoccupation (*concerns*) internes pour l'output technique. Cela ne signifie pas que l'« *output* » technique n'est pas un souci (*concern*) des managers scolaires. Un modèle faiblement couplé suggère plutôt que beaucoup d'autres objectifs aussi occupent le temps et les efforts des managers scolaires et que ceux-ci obéissent souvent à des exigences institutionnelles de l'extérieur (Meyer et al, 1981).

Wiseman (2004) conclut que des systèmes éducatifs nationalement décentralisés créent des environnements techniques plus complexes que des systèmes centralisés. De plus dans des environnements organisationnels plus complexes, les principaux consacrent plus de temps à gérer les processus externes. Des environnements moins complexes produisent des résultats opposés. Autrement dit, l'activité de management scolaire peut s'orienter davantage vers la légitimité externe que vers le management interne selon le niveau de pénétration régionale ou nationale dans les établissements scolaires (Wiseman, 2004).

3.2. Perspective « *Tight Coupling* » (L'établissement scolaire comme système de relations fortes)

Il y a, cependant, une deuxième perspective d'organisation scolaire, qui est antithétique à la perspective de "*loose coupling*" et qui préconise une diminution des contrôles bureaucratiques dans l'éducation et la création de conditions de travail plus favorables dans les établissements scolaires qui augmentent l'engagement et l'expertise des enseignants (Rowan, 1990). Ce point de vue est aussi populaire depuis longtemps parmi un groupe différent de réformateurs, de décideurs et de chercheurs en éducation. Les établissements scolaires ne sont pas, dans ce cas, décentralisés, mais sont dans le cas inverse.

Les caractéristiques essentielles du modèle bureaucratique expliquent qu'il y a une division du travail claire entre des rôles, basés sur la spécialisation et sur l'ancienneté. Les organisations formelles sont hiérarchiques. Elles sont basées sur les règles universelles claires et explicites qui définissent des comportements et circonscrivent des interactions (Weber, 1978, cité par Harrison, 1998).

Les administrateurs utilisent souvent les caractéristiques formelles des systèmes scolaires (par exemple la hiérarchie, le contrôle et les mesures d'« *accountability* ») comme des mécanismes pour établir un contrôle serré tant sur les établissements scolaires que sur les enseignants (Gamoran et Dreeben, 1986; Myers et Murphy, 1995; Peterson, 1984). Les recherches de l'« *accountability* » et la tentative d'augmenter les standards (Ravitch, 1995), principalement par la « *achievement testing* », augmentent le contrôle que les administrateurs exercent sur les établissements scolaires et les enseignants (Anderson et Pipher, 1984; Wilson et Corbett, 1990). Le travail des enseignants est ignoré selon les programmes d'évaluation, les logiciels (software) d'instruction et les curricula fermement planifiés (Smith, 1986, cité par Yair, 1997).

Les administrateurs scolaires essayent de renforcer la certitude en augmentant la prévisibilité par des mécanismes formels comme la spécification des règles et des procédures écrites (Bacharach et Conley, 1989). Les administrateurs scolaires ont tendance à avoir des perspectives organisationnelles qui proviennent des attentes publiques. Celles-ci exigent qu'ils soient responsables de la performance globale de leurs employés (Freidson, 1984). Par contraste avec les administrateurs bureaucratiques, les enseignants comme les professionnels sont conscients de la variété de leurs tâches et de leurs clients ainsi que des incertitudes technologiques à traiter avec eux. Les enseignants perçoivent souvent les mécanismes bureaucratiques comme des menaces sur leur autonomie dans l'adaptation de leurs technologies et de leurs tâches pour répondre aux besoins de leurs divers clients (Harrison, 1998).

Selon Rowan (1990) cette tendance à l'amélioration scolaire est compatible avec l'approche de « *management mechanistic structure* » de Burns et Stalker. Dans cette conception des organisations, les processus de prise de décision centralisés et les procédures de travail standardisées promeuvent l'efficacité en concentrant les efforts des employés sur des buts clairement définis et en réduisant au minimum la déviation des employés par des moyens prescrits pour atteindre ces buts. Ainsi, il devrait être normal que les managers éducatifs et les « *policy makers* » qui supposaient que l'instruction dans la salle de classe pourrait être routinisée, désiraient également mettre en oeuvre des contrôles d'input, d'output et de comportement dans les établissements scolaires.

Selon Rowan (1990) les théoriciens de l'organisation prévoient que lorsque les technologies sont complexes et pas routinières, l'efficacité organisationnelle est augmentée en développant des formes organiques de gestion (*organic forms of management*) (Burns et Stalker, 1961, cité par Rowan, 1990). Les technologies non routinières exigent que les employés s'engagent dans des recherches fréquentes de solutions aux problèmes techniques complexes (Perrow, 1967). Cependant, comme les employés exigent des informations plus techniques pour résoudre ces problèmes, des approches hiérarchisées et standardisées du travail deviennent inefficaces. En conséquence, les organisations développent des modèles latéraux de communication (Rowan, 1990).

Les partisans de cette approche soutiennent que les systèmes scolaires fortement bureaucratisés sont devenus rigides et insensibles et que les établissements scolaires sont devenus le type même de la bureaucratie non démocratique moderne centralisée (Conley et Cooper, 1991; Sergiovanni et Moore, 1989, cité par Ingersoll, 1994).

Les réformateurs et les chercheurs ont étendu la critique aux conditions de travail des enseignants. Ce groupe accorde beaucoup d'intérêt à l'impact de la structure bureaucratique des établissements scolaires sur les enseignants et l'enseignement. Les contrôles bureaucratiques sur les établissements scolaires sont incompatibles avec l'autonomie professionnelle des enseignants et potentiellement dommageables pour le moral de l'enseignant (Darling Hammond et Wise, 1985). La théorie du « *tight coupling* » ou régulation formelle postule que les établissements scolaires limitent l'autonomie dans la formulation de la politique éducative indépendante, et laissent aux enseignants très peu de degrés de liberté. De ce point de vue, les établissements scolaires publics sont en particulier trop souvent basés sur un modèle archaïque comme l'organisation d'une usine. De tels établissements scolaires, « *disempower* », déprofessionnalisent et démotivent excessivement les enseignants.

Selon l'approche « *disempowerment* » les établissements scolaires et les enseignants sont-excessivement contrôlés et excessivement contraints. Or, une situation qui n'est pas satisfaisante pour les enseignants est une source d'inefficacité scolaire (Bacharach, Bauer et Shedd, 1988; Shedd et Bacharach, 1991). Les enseignants ont peu d'influence sur ce qui

arrive dans les établissements scolaires à l'extérieur de leurs classes. Ils trouvent que les décisions importantes concernant leur enseignement sont de plus en plus prises par des personnes loin des activités réelles de l'établissement scolaire. Ils considèrent que ceci limite la capacité des enseignants à répondre aux besoins éducatifs des élèves (Short, 1992).

L'approche « *disempowerment/ tight coupling* » adopte aussi la dichotomie traditionnelle de la salle de classe/établissement scolaire et coeur/structure et tient que l'inefficacité résulte de la structure organisationnelle des établissements scolaires. Cette approche, en analysant comment les établissements scolaires sont centralisées ou décentralisées, aborde les questions de l'influence que les enseignants ont ou, à l'inverse, les administrateurs ont sur les questions relatives à l'établissement scolaire à l'extérieur des salles de classe. Elle observe que les enseignants ont très peu de contrôle sur la politique, l'assignation de ressources et la planification et conclut que les établissements scolaires sont excessivement centralisés (Shedd et Bacharach, 1991). Elle tient à ce que les enseignants aient de l'influence sur la planification et la stratégie d'un établissement scolaire. De même, selon elle, la source de beaucoup de problèmes scolaires se trouve dans le manque relatif d'influence des enseignants dans la zone managériale, plutôt que dans le manque de contrôle administratif sur la zone d'instruction. La conclusion de cette approche est explicitement normative (*prescriptive*) : les établissements scolaires devraient "impliquer des enseignants entièrement dans des processus de prise de décision" (Bacharach et al. 1988, cité par Shedd et Bacharach, 1991).

Ce point de vue préconise des formes de décentralisation, comme le « *School-based management* », qui sont conçues pour augmenter l'autorité, l'autonomie et la professionnalité des enseignants (Carnegie et Forum, 1986; Holmes Groupe, 1986; Weis et al, 1989). Cette approche affirme que les enseignants n'ont en réalité pas été d'accord avec la structure traditionnelle des établissements scolaires (Bacharach et al. 1988, cité par Shedd et Bacharach, 1991).

Les partisans du « *school based management* » croient que les problèmes organisationnels de l'établissement scolaire peuvent être traités plus efficacement quand les enseignants ont la liberté d'utiliser leur jugement professionnel avec souplesse pour

prendre des décisions ainsi que pour répondre aux besoins divers de leurs clients individuels (Shedd et Bacharach, 1991).

3.2.1. Empowerment

Conti et al (2000) considèrent que la littérature de la restructuration perçoit fréquemment les établissements scolaires comme une partie d'un système bureaucratique qui laisse des enseignants « *unempowered* ». Pour Beneveniste (1987), la question centrale est de savoir comment adapter des organisations pour utiliser les talents des professionnels qui y travaillent. Beneveniste propose aux organisations professionnelles d'adopter un processus de prise de décision décentralisé et moins de hiérarchies. Une supposition commune dans la littérature de la restructuration est l'idée que l'accentuation de la participation et l'« *empowerment* » d'enseignant augmentera les capacités des établissements scolaires et augmentera la volonté des communautés de traiter des besoins et des problèmes. Barth (1990) considère que les établissements scolaires ont la capacité de s'améliorer elles-mêmes si les conditions sont réunies (Conti et al ,2000).

Dans un environnement scolaire plus professionnel, les enseignants peuvent innover, diversifier le curricula et offrir des stratégies d'instruction variées (Witte, 1991; Chubb et Moe, 1990). L'insistance sur le professionnalisme des enseignants conduit à préconiser un grand nombre de changements dont une participation plus grande dans les décisions administratives, le développement d'une base de connaissance plus forte, des normes plus hautes, plus d'« *accountability* » et la collaboration accrue entre les enseignants et la communauté (Little et McLaughlin; 1993; Lieberman, 1988 ; cité par Goldring et Ogwa, 2002).

Fullan et Hargreaves (1994) soutiennent qu'une des raisons de l'échec de l'établissement scolaire est l'étroitesse rôles et des responsabilités des enseignants. Cela ne permet pas aux talents et aux potentiels des enseignants de s'exprimer. Cohn et Kottamp (1993) remarquent que les enseignants doivent être des acteurs engagés, actifs et essentiels dans la transformation des établissements. Evans (1996) estime que l'amélioration scolaire est insérée (*embadded*) dans un éthos d'« *empowerment* » et de collégialité. Dufour et Eaker (1992) ont prétendu que la clef de l'amélioration de l'établissement scolaire est

l'amélioration des individus. Barth (1990) a indiqué l'importance du développement professionnel dans la construction de la capacité scolaire (Conti et al ,2000).

Selon Conti et al (2000) un élément clef trouvé dans les études de restructuration est l'importance de changer des conditions internes traditionnelles dans les établissements scolaires. Si les établissements scolaires doivent être plus efficaces dans l'instruction des élèves, alors les rôles des enseignants doivent se développer de façon à transformer les conditions internes dans les établissements scolaires pour mieux traiter avec les dilemmes et les problèmes d'enseignement et d'apprentissage. Les études évoquent aussi que des conditions adéquates doivent être mises en place pour que les enseignants aient un impact sur tout. Cependant, des conditions convenables ne signifient pas toujours que le processus de restructuration sera flexible (*fluid*), régulier, ou même réussit (Conti et al ,2000).

Rosenholtz (1991) suggère que "... la culture d'un établissement scolaire change significativement quand des enseignants expérimentés arrêtent de fonctionner dans l'isolement et commencent à résoudre collectivement des problèmes liés à l'enseignement des élèves." Dans les tentatives visant à améliorer les établissements scolaires, on doit porter attention aux rôles dans le processus de prise de décisions et des occasions permettent la participation significative et collective dans les secteurs critiques des activités de l'organisation qui se concentrent sur des buts organisationnels (cité par Short, 1992).

Sergiovani (1994) soutient que les "nouvelles" établissements scolaires doivent être construites sur l'autorité et la responsabilité partagée, et non sur la délégation de l'autorité et de la responsabilité. La responsabilité d'un établissement scolaire repose sur le personnel professionnel de l'établissement scolaire, et non uniquement sur un leader désigné. S'il y a délégation d'autorité, elle doit venir de l'équipe vers l'individu (cité par Creighton, 1997).

Wellins, Byham et Wilson (1991) indiquent que l'« *empowerment* » se produit quand le pouvoir appartient aux employés et qu'ils éprouvent le sentiment de travailler pour eux-mêmes et de contrôler leur travail. Quand des organisations scolaires s'orientent vers le concept d'« *empowerment* », beaucoup d'aspects de l'organisation sont modifiés. Dans des districts traditionnels, la structure organisationnelle est formelle, hiérarchique et

bien définie ; dans une culture « *empowered* », l'organisation aura une tendance à être plus informelle, plus plate et orientée vers des groupes (Terry, 1995). Conley (1991) distingue deux domaines d'« *empowerment* » : la capacité de l'enseignant à contrôler ce qui arrive dans sa classe propre, particulièrement le contenu et les méthodes d'instruction; et la participation de l'enseignant dans les processus de prise de décision collectif au niveau de l'établissement scolaire. En pratique, l'« *empowerment* » dans ces deux domaines peut être en conflit entre eux (Conley, 1991).

Talbot et Crow (1996) considèrent qu'un ensemble de preuves significatives montre que des établissements scolaires actuels sont des environnements de travail professionnels différents par rapport aux établissements scolaires des décennies précédentes. Ces différences sont particulièrement apparentes dans des rapports de travail quotidiens parmi les enseignants et les principaux. Comme les responsabilités de leadership et les mécanismes traditionnels de contrôle sont partagés parmi les enseignants et les principaux, le rôle traditionnel de principal est continuellement redéfini (Talbot et Crow, 1996).

Le rôle et le style du leadership d'administrateur scolaire changent selon la stratégie d'« *empowerment* ». Selon Terry (1995) le rôle traditionnel de l'administrateur scolaire souligne un contrôle direct, des lignes claires d'autorité et un processus de prise de décision et une orientation de leadership de haut vers le bas. Avec l'« *empowerment* », le rôle de management est considéré comme un entraîneur et une aide et le style de leadership doit être participant. Dans une organisation traditionnelle le flux de l'information est contrôlé et limité, mais l'organisation « *empowered* » utilise une structure ouverte de communications (Terry, 1995). Murphy et Hallinger (1992) ont constaté que la plupart des modèles de restructuration influencent les rôles des principaux quant au processus de prise de décision partagé, de management en collaboration et d'« *accountability*» (cité par Talbot et Crow, 1996).

Malgré tout, les points de vue sont divergents sur l'impact et la faisabilité de l'« *empowerment* » :

Les données d'une enquête sur les enseignants de « *charter schools* » suggèrent que la grande majorité des enseignants "apparaît plus intéressée par la qualité éducative et des occasions professionnelles que par le salaire". Par exemple, 76 pour cent des personnes

interrogées ont indiqué qu'avoir davantage d'autorité dans l'enseignement était un facteur de leur décision d'enseigner dans des « *charter schools* ». Une raison supplémentaire pour 74% d'entre eux était la moindre bureaucratie des *charter schools* (Vanourek, Manno, Finn et Bierlein, 1998 ; cité par Goldring et Ogwa 2002).

L'exercice du leadership par les enseignants est inhibé par un certain nombre de conditions. Le temps pris pour le travail à l'extérieur de la classe se heurte probablement avec le temps nécessaire pour les élèves (Smylie et Denny, 1990). En outre, le manque de temps, de formation et de financement pour les rôles de leadership (Cooper, 1988; White, 1992) se heurtent avec les vies personnelles des enseignants, aussi bien que leur travail dans la classe (Leithwood et al, 1997).

Talbot et Crow (1996) observent qu'un faible nombre d'études empiriques témoignent du changement de rôle du principal dans les établissements scolaires restructurés c'est-à-dire remodelées selon les principes de l'empowerment des enseignants. Par contraste avec la littérature normative sur la restructuration de l'établissement scolaire, les rapports empiriques sur le changement de rôle des principaux dans les établissements scolaires qui entreprennent la restructuration fondamentale sont rares (Talbot et Crow, 1996). Traditionnellement les enseignants et les administrateurs essayent souvent d'exercer le leadership par rapport aux aspects tout à fait différents du fonctionnement de l'établissement scolaire, bien que les enseignants annoncent souvent un intérêt fort dans l'expansion de leurs sphères d'influence (Taylor et Bogotch, 1994; Reavis et Griffith, 1993 ; cité par Leithwood et al, 1997).

Johnson (1990) note que les enseignants estimaient souvent que la participation dans le processus décisionnel était une façade. Ils ont annoncé que la majoration de participation professionnelle a été encadrée pour permettre aux enseignants d'élargir le processus décisionnel au-delà de la salle de classe, sans menacer les structures d'autorité légitimes des établissements scolaires et des districts (Johnson, 1990). Des études aux Etats-Unis (Johnson, 1990; Weiss et Cambone, 1994) ont constaté que, lorsque les enseignants ont participé à la direction scolaire, ils ont cru que leurs efforts avaient obtenu peu de résultats positifs et les avaient entraînés loin de leur tâche et de leur intérêt primaire, l'enseignement. À cause de leur méfiance du processus de participation, lorsque l'occasion

de participer leur était donnée, peu d'enseignants sont devenus des participants actifs et leurs attitudes positives se sont effacées (Weiss et Cambone, 1994, cité par Harrison, 1998). Selon Conti et al (2000), la complexité et la difficulté impliquées dans la restructuration créent un processus de changement lent, progressif et chaotique. Il est fréquemment évoqué que la restructuration systémique est pratiquement impossible (Conti et al, 2000).

3.2.1.1. Les points de vue sur l'impact de l'« empowerment »

Au sujet de l'impact de l'« empowerment », il y a des vues divergentes selon les évaluations des conséquences de ce dernier sur l'apprentissage et l'enseignement. Les partisans de l'« empowerment » soutiennent que les enseignants sont dans la meilleure position pour évaluer les besoins de leurs élèves (par exemple, Darling-Hammond, 1988). Par conséquent, permettre une latitude plus grande aux enseignants dans le processus de prise de décision mènerait à une instruction plus efficace et à un accomplissement plus élevé. Selon cette perspective, la plupart des enseignants sont des professionnels qualifiés, expérimentés et consciencieux. Ils possèdent des connaissances essentielles concernant le curricula et l'instruction. En leur donnant l'occasion, les enseignants développeront leurs stratégies propres pour provoquer la réussite de leurs classes. Les partisans de cette position déclarent que l'enseignement efficace est gêné par le contrôle externe excessif, qui n'est pas suffisamment sensible aux exigences des établissements scolaires et des classes particulières. La première supposition de cette perspective est que les enseignants sont des professionnels motivés. Le deuxième est que l'enseignement et l'apprentissage sont des processus bilatéraux entre les enseignants et les élèves, plutôt qu'une transmission de connaissance unilatérale. La perspective de professionnalisme conçoit l'instruction comme le produit commun des actions des enseignants et des élèves. L'instruction efficace exige de faire attention aux réponses des élèves, qui peuvent différer selon les situations. Lorsque les enseignants ont une autonomie suffisante pour partir d'un plan prédestiné, ils peuvent aider des élèves à maximiser leur apprentissage (Gamoran et al, 1994).

Selon Gamoran et al, (1994) les partisans de cette approche favorisent aussi l'augmentation de la participation de l'enseignant dans le processus de prise de décision au niveau de l'établissement scolaire. Ils soutiennent que, lorsque les enseignants ont une plus forte influence sur des questions collectives, ils sont plus motivés et efficaces dans leur travail (Maeroff, 1992; Smylie, 1992; Rowan, 1990). Dans cette approche, l'« *empowerment* » au niveau de l'établissement scolaire et de la classe ne sont pas vus comme contradictoires.

Pour les partisans de la perspective bureaucratique, l'augmentation de la participation des enseignants au processus de prise de décisions, particulièrement concernant les questions relatives à la classe, crée le danger que les enseignants choisissent des sujets et/ou des méthodes qui ne sont pas appropriés ou productifs pour l'accomplissement des élèves. Ce point de vue maintient que davantage d'« *empowerment* » aboutit à un enseignement moins efficace et un accomplissement inférieur. Pour maintenir la qualité, la perspective bureaucratique favorise des mandats externes et la pratique standardisée pour l'enseignement. Une version plus modérée de cette perspective suggère qu'il y ait quelques secteurs dans lesquels les experts extérieurs soient mieux informés que les enseignants. De même les décisions dans ces secteurs - mais pas dans tous les aspects de l'enseignement - devraient être prises par des administrateurs ou d'autres personnes extérieures aux rangs d'enseignants. Par exemple, quelques auteurs soutiennent que bien que les enseignants connaissent le mieux leurs méthodes de travail, ils ne devraient pas avoir de liberté concernant le contenu à enseigner (Gamoran et al, 1994).

Par contraste avec les deux perspectives présentées, la perspective de « *loose coupling* » suggère que la discussion actuelle d'« *empowerment* » soit sans rapport avec les événements de la classe. La perspective du « *loose coupling* » prétend que les établissements scolaires sont « faiblement couplés », en précisant que les décisions arrivant dans une partie de l'établissement scolaire n'auraient pas de répercussions de façon claire sur d'autres secteurs de l'établissement scolaire. Ainsi les changements concernant la

participation de l'enseignant aux décisions au niveau de l'établissement scolaire auraient peu d'impact sur la pratique de la classe. De plus, les enseignants ont déjà un haut degré d'autonomie dans leurs classes, donc l'« *empowerment* » accru au niveau de la classe serait sans rapport avec des événements de la classe (Gamoran et al 1994).

3.2.1.2. Le « School based management » comme une forme d'« empowerment ».

Depuis les années 1960, le *school based management* (SBM) est une réforme populaire adoptée par des districts à travers le pays comme solution pour améliorer les établissements scolaires. Le SBM est utilisé par des Etats pour augmenter l'« *accountability* » scolaire; par les conseils de l'établissement scolaire locale pour augmenter l'accomplissement des élèves; par des bureaux centraux pour améliorer l'efficacité administrative; par des unions d'enseignants pour l'« *empower* » des enseignants; et par des groupes de communauté pour impliquer les parents. Dans une revue de la littérature concernant le SBM, les chercheurs ont conclu que SBM était "un terme générique pour des activités diverses" (Malen, Ogawa et Kranz, 1990, cite par Briggs et Wohlstetter, 2003).

Le SBM était fréquemment adopté comme une réforme politique qui a changé l'équilibre des pouvoirs du bureau central vers la communauté scolaire. Selon cette perspective, le SBM a aidé à produire la propriété et l'engagement à la réforme scolaire de la communauté locale, reflétant l'idée qu'une redistribution de pouvoir augmenterait l'énergie pour l'amélioration scolaire (Bryk, 1993; Malen et al, 1990). Dans un sens semblable, beaucoup de districts ont adopté le SBM comme un mécanisme pour rendre les enseignants plus efficaces. Alternativement, le SBM a été vu comme une réforme pour améliorer l'efficacité administrative (Murphy et Beck, 1995).

Tandis qu'il y a beaucoup de situations dans lesquelles le SBM peut être pratiqué, toutes les formes sont basées sur le principe que le site scolaire devienne le lieu central de

contrôle dans le processus de prise de décision. Selon Summers et Johnson (1996) le raisonnement du SBM repose sur le fait que ceux qui sont les plus proches des élèves prendront les meilleures décisions. Le but essentiel de la prise de décisions est d'augmenter l'autonomie des acteurs pour améliorer le processus d'instruction et les résultats des élèves. Le SBM est fréquemment préconisé en raison du fait qu'il augmente l'« *accountability* » du personnel de l'établissement scolaire, soit le sentiment qu'il a de sa responsabilité. Les établissements scolaires sont forcés de devenir plus sensibles aux besoins locaux par l'inclusion des parents et des membres communautaires dans les conseils qui prennent les décisions (Summers et Johnson, 1996).

Le SBM a été défini de différentes façons. Clune et White (1988) et Lindelow (1981) soulignent le transfert d'autorité à l'établissement scolaire; Malen et ses collègues incluent la question de changement dans des structures de direction (Murphy, 1991):

Le SBM est un système conçu pour améliorer l'éducation en augmentant l'autorité des acteurs dans l'établissement scolaire. (Clune et White, 1988)

Le SBM est un système d'administration éducative dans lequel l'établissement scolaire est l'unité primaire du processus décisionnel éducatif. (Lindelow, 1981)

Le SBM peut être vu conceptuellement comme un changement formel des structures de direction, comme une forme de décentralisation qui identifie l'établissement scolaire individuelle comme l'unité primaire d'amélioration et compte sur la redistribution d'autorité du processus de prise de décision comme les moyens primaires par lesquels les améliorations pourraient être stimulées et soutenues (Malen et al 1989).

Selon Murphy (1995) il y a de nombreuses définitions du SBM, et en analysant de ces définitions, on peut faire ressortir deux principes fondamentaux: "L'autonomie au niveau de l'établissement" et "La prise de décision coopérative". Pour Wohlstetter et Odden (1992), le SBM est une directive rectificative pour appliquer une sorte de contrôle décentralisé, et donner à chacun des établissements scolaires l'occasion de prendre des décisions.

Wohlester (1995) au début de son rapport de recherche sur les causes de l'échec et du succès du SBM dans les établissements scolaires réalisé dans trois pays (les États-Unis, le Canada et l'Australie) s'exprime ainsi « En bref, nous avons trouvé que, pour la réalisation d'un programme efficace du SBM, il faut redessiner toute l'organisation de l'établissement, de sorte que ce dessin puisse dépasser un changement dans la direction de l'établissement scolaire. Les gens doivent avoir un pouvoir réel, au niveau de l'établissement, sur le budget, le personnel et le programme. De même, si le SBM s'applique pour aider à l'amélioration de la performance de l'établissement, il faut utiliser ce pouvoir afin de créer un changement sur la production de l'établissement, de manière à ce qu'il puisse montrer ses effets réels sur la pédagogie et l'apprentissage (Wohlester, 1995).

Le transfert du pouvoir et la décentralisation en SBM exige que les systèmes et les processus soient redessinés. Le pouvoir, la connaissance et les renseignements proviennent du niveau opérationnel et par conséquent les récompenses proviennent des performances (Mohrman et Wohlester, 1994). Rowan (1990) observe que la mise en oeuvre du « *site based management* » a exigé certains réajustements des rôles du personnel d'éducation, bien que cela soit plus souvent vrai pour les administrateurs que pour les enseignants (Rowan, 1990).

Leithwood et Menzies (1998) notent que les principaux ont un rôle particulièrement crucial à jouer dans la détermination des conséquences du SBM dans leurs établissements scolaires ainsi que sur les formes que celui-ci va prendre. Particulièrement concernant les formes de contrôle de la communauté professionnelle du SBM, les principaux sont contraints de redistribuer le pouvoir traditionnellement exercé par eux. Cependant, ils sont capables de s'opposer à cette redistribution du pouvoir (Leithwood et Menzies, 1998).

D'après Lindelow (1981), si les chefs doivent adapter les programmes pédagogiques de leur établissement selon les besoins et les demandes de leur communauté, il faut qu'ils puissent accéder au contrôle des acteurs les plus importants, les enseignants (cité par Murphy, 1995).

Les points de vue diffèrent quant à la faisabilité et à l'efficacité du « *school based management* » :

Selon Leithwood et Menzies (1998) les jugements sur la valeur du SBM comme stratégie de réforme dépendent en grande partie des aspirations plus spécifiques lors de son adoption. Le SBM n'a pas encore fait la preuve de sa valeur dans l'amélioration des expériences éducatives des élèves. Cependant, il se présente comme un moyen de réduire les dépenses administratives centrales, de la démocratisation du lieu de travail scolaire, de la création plus fréquente d'occasions pour l'exercice et le développement des capacités des enseignants et l'augmentation de la responsabilité (*accountability*) des établissements scolaires vis-à-vis de leurs communautés locales (Leithwood et Menzies, 1998).

D'après Cotton (1997), les études montrent que les difficultés concernant la réalisation du SBM peuvent être résumées ainsi :

- Le manque du temps suffisant pour réaliser plus d'activités déterminées dans ce système (SBM).
- Les exigences non réalistes (L'intention de réaliser trop de changements dans un laps de temps trop court).
- Le manque de protection suffisante des associations actives dans les établissements.
- Le manque de connaissances et de savoir faire liés aux activités scolaires.
- Le manque de savoir –faire en matière de travail collectif.
- La non transparence du rôle des personnes et des groupes.
- La différence entre les décisions que les établissements ont le droit de prendre, ou pour lesquelles ils possèdent une forte influence et les décisions qu'ils ont envie de prendre (surtout pour les professeurs, parce que les professeurs ont de plus en plus envie de prendre des décisions sur les programmes pédagogiques et les « districts » n'ont pas tendance à concéder ce pouvoir).
- Le manque de ressources financières.

Noble et ses collègues (1996) présentent les faits suivants comme les difficultés de la réalisation du système de SBM :

- L'habitude des individus aux normes et aux méthodes précédentes et la difficulté de remettre ces normes et ces méthodes en question.

- Le manque de données nécessaires afin de prendre les décisions essentielles.
- L'augmentation du travail des participants.
- Le manque de compétences adéquates pour les personnes actives dans ce système.

Selon Oswald (1995) les problèmes tels que l'ambiguïté des rôles, les nouvelles responsabilités et les difficultés de coordination, la nécessité du développement du personnel, le travail important que doit fournir le personnel et la performance inégale des établissements scolaires, sont les éléments qui font obstacle à la réalisation du système de SBM (Oswald, 1995). Prasch (1990) note que la responsabilité (*accountability*) des décisions, est un autre problème qui n'a pas été résolu. Selon Abu-Duhou (1999), certains auteurs évoquent que la décentralisation du pouvoir en direction des établissements, ne peut garantir que ces derniers puissent effectivement utiliser ce pouvoir effectivement pour l'amélioration de la qualité pédagogique (Abu-Duhou, 1999).

- Murphy (1995), dans son livre, présente de nombreuses idées sur le SBM. Par exemple :
- Bogotch & Taylor et Weiss (1993) considèrent qu'il y a peu de différences concernant les programmes pédagogiques entre les établissements SBM et les autres établissements.
 - Ovando (1993) évoque que la concession du pouvoir et la création de la responsabilité pour « la ligne de la production », d'une manière générale n'avaient pas d'effet sur la pédagogie et l'apprentissage et ne semblent pas avoir d'influence sur le contexte principal du programme pédagogique.
 - Collins & Hanson (1991) évoquent qu'il est possible de dire que les élèves scolarisés en SBM n'ont presque pas de différences avec ceux qui n'y sont pas. (d'après l'évaluation des élèves de l'état).
 - Watt (1989) note que l'inégalité est une partie indissociable de la reconstruction. Il observe que les établissements scolaires autonomes ferment les yeux sur la situation des élèves défavorisés.
 - Sharp (1996) considère qu'il y a peu d'indices montrant l'effet positif de SBM sur la performance scolaire des élèves. Au total, le transfert du pouvoir peut se produire, mais il

ne garantit pas les prises de décisions opportunes. Summers et Johnson (1995), en analysant les problèmes de la décentralisation et ceux des établissements autonomes, arrivent au constat qu'il n'y a pratiquement pas d'évaluation qui montre que l'autonomie peut être la cause de l'amélioration de la performance des élèves.

Selon Murphy (1995) les origines des systèmes de SBM sont nombreuses et ne permettent pas d'analyser les effets de la politique de décentralisation. En effet les cas analysés sont différents et hétérogènes. Les orientations du SBM et les outils de réalisation choisis pour cela, dépendent des états et des établissements. Il est à noter également que la généralisation des résultats des recherches réalisées sur ce sujet est difficile et que les recherches expérimentales et systématiques sont très rares. (Murphy 1995).

L'étude de Elmore, Peterson et McCarthy (1996) concernant l'impact de la restructuration de l'établissement scolaire sur les pratiques d'instruction des enseignants révèle que la liaison est "faible, problématique et indirecte"(Goldring et Ogwa, 2002).

Les recherches sur le « *school based management* » et le « *shared decision making* » révèlent des résultats décevants concernant le succès de ces réformes (Weise, 1995; Mirel, 1994). Les données quantitatives significatives suggérant un rapport positif entre le « *shared decision making* » et l'amélioration de différents critères scolaires (comme l'apprentissage des élèves, le climat scolaire, et la satisfaction des enseignants) manquent. Beaucoup de nouvelles structures de prise de décision n'ont pas atteint les résultats escomptés. (Beadie, 1996, cités par Creighton, 1997).

Pour quelques chefs d'établissement, le SBM semble signifier le début d'une menace sur leur rôle (Oswald, 1995). En effet, ils commencent à éclipser leur domaine traditionnel d'autorité administrative (Lutz et Iden, 1994; Terry, 1994). En permettant aux membres intéressés moins qualifiés ou expérimentés de participer au processus de prise des

décisions cruciales, les principaux déplorent le fait qu'ils soient laissés seuls pour rendre compte des résultats de certaines décisions (Holloway, 2000 cité par Jack Lam 2005).

Walker(1993) déclare que dans les SBM les chefs d'établissement sont obligés de abandonner une partie de leur pouvoir et une grande partie de leur rôle traditionnel afin d'améliorer ceux des comités de l'établissement. Malgré les problèmes de répartition du pouvoir, qui est responsable vis-à-vis de qui, et qui doit rendre des comptes par exemple, doit être clair. Et qui doit légalement rendre des comptes (Walker,1993). Selon Steinberger (1990), si le chef d'établissement considère les enseignants comme les responsables par l'intermédiaire des décisions qu'ils prennent, et les maintient de ce fait vulnérables face aux résultats des décisions, est-ce que ces enseignants auront envie de participer à des décisions qui seront susceptibles de constituer des risques pour eux ? Bien que le système de SBM cherche à utiliser les enseignants comme bouclier, ils préfèrent être responsables de leur performance individuelle plutôt que de la performance de l'établissement. Non seulement ils ne souhaitent pas participer aux décisions, mais aussi résistent face à la participation (Cité par Walker, 1993).

Les recherches sur le « *site based management* » indiquent que la diffusion d'autorité varie largement et fournit rarement aux acteurs locaux, y compris aux enseignants, assez de pouvoir sur les questions de programme, de personnel ou de finances (Malen, Ogawa et Kranz, 1990). Cependant, la recherche sur le leadership des enseignants, suggère qu'en présence de certaines conditions, les enseignants peuvent changer leurs relations avec les administrateurs et augmenter leur influence au sein de l'établissement scolaire (Smylie et Brownlee-Conyers, 1992, cité par Goldring et Ogwa, 2002).

3.2.1.3. Les formes de SBM

Comme Murphy et Beck (1995) l'ont évoqué, le SBM peut prendre au moins trois formes différentes, qui se distinguent selon le centre (*locus*) du processus de prise de décision : les administrateurs, les professionnels scolaires, ou les membres de la communauté de l'établissement scolaire.

Le contrôle Administratif du SBM est destiné à augmenter l'« *accountability* » du district ou du bureau de conseil (*board office*) pour la dépense efficace des ressources, en supposant qu'une telle efficacité se reflète finalement sur les élèves. Ces efficacités doivent être réalisées en donnant davantage d'autorité locale aux administrateurs scolaires sur des secteurs clés de prise de décisions tels que le budget, le personnel et le curricula. Les partisans de cette forme de SBM déduisent qu'une telle autorité, en combinaison avec la motivation de faire la meilleure utilisation des ressources possible, doit obtenir plus de ressources de l'établissement scolaire pour le service direct aux élèves. Pour faciliter l'accomplissement de cet objectif, le principal peut consulter d'une façon informelle les enseignants, les parents, les élèves, ou les représentants de communauté. Les conseils sont typiquement établis pour conseiller le principal (Leithwood et Menzies, 1998).

Le contrôle Professionnel du SBM place les enseignants au cœur du processus de prise de décision dans le but de faire une meilleure utilisation de leurs connaissances dans des secteurs clés de prise de décisions tels que le budget, le curricula et parfois le personnel. La base de cette forme de SBM suppose que les professionnels les plus proches des élèves ont la connaissance la plus appropriée pour prendre de telles décisions (Hess, 1991) et que la pleine participation dans le processus de prise de décision augmentera leur engagement à l'exécution des décisions qu'ils prennent. Les conseils (site concils) qui se sont associés à cette forme de SBM ont spécifiquement le pouvoir de prise de décision. Alors que beaucoup de groupes (par exemple, des parents, des élèves, l'administration) sont souvent

représentés, les enseignants possèdent cependant la plus grande proportion de membres de ces conseils (Leithwood et Menzies, 1998).

Le contrôle de Communauté du SBM est destiné à augmenter l'« *accountability* » aux parents et à la communauté en général, ainsi que « la satisfaction des consommateurs » plus généralement (Bryk, Easton, Kerbow, Rollow et Sebring, 1993; Malen et Ogawa, 1988; Wohlstetter, 1990; Wohlstetter et McCurdy, 1991.; Wohlstetter et Mohrman, 1993). La supposition de base de cette forme de SBM est que le curricula de l'établissement scolaire doit directement refléter les valeurs et les préférences des parents et de la communauté locale (Ornstein, 1983; Wohlstetter et Odden, 1992). Les professionnels scolaires sont moins sensibles aux valeurs et préférences locales qu'ils devraient l'être. Ces professionnels ont des réactions plus promptes et plus adéquates cependant, quand le pouvoir de prendre des décisions du curricula, le budget et le personnel est dans les mains des constituants de parents/communauté de l'établissement scolaire. Des conseils scolaires dans lesquels les représentants de la communauté ou des parents ont une majorité sont les instruments de l'exercice d'un tel pouvoir (Leithwood et Menzies, 1998).

Malgré l'adoption fréquente de diverses formes de SBM, Leithwood et Menzies (1998), selon l'analyse de 76 études empiriques, ont conclu que :

1. Il n'y a pratiquement aucune preuve apportée dans les recherches des effets directs ou indirects du SBM sur les élèves.
2. Le contrôle Administratif du SBM semble aboutir à peu de changement dans les établissements scolaires et dans les rôles des acteurs des établissements scolaires.
3. Le contrôle de Communauté SBM, semble aboutir à la plupart des changements dans les établissements scolaires, et exige une plus grande adaptation des enseignants et des principaux. Il y a peu d'indices qui montrent que cette forme de SBM aboutisse à des pratiques éducatives plus efficaces.
4. Le contrôle Professionnel SBM semble avoir des effets plus positifs sur les pratiques des enseignants que les deux autres formes. Etant donné que les pratiques des enseignants ont

un effet direct sur les élèves, le contrôle Professionnel SBM semble être le plus à même de contribuer au développement des élèves.

5. Le contrôle Professionnel SBM est la forme de SBM la plus à même d'augmenter l'« *accountability* » professionnelle des enseignants vis à vis des parents et de la communauté.

CHAPITRE IV :
CONTROLE ORGANISATIONNEL

4.1. Les formes de contrôle dans les établissements scolaires.

4.1.1. Contrôle Direct.

Les règles, le règlement, les surveillances ainsi que les sanctions semblent être parmi les moyens les plus efficaces et directs de contrôle et d'orientation du comportement des employés. Bien que les recherches sur le « *loose coupling* » insistent pour que le travail des enseignants dans les établissements scolaires soit libre de telles contraintes, il y a la preuve substantielle du contraire.

Par exemple, le réexamen des données propres des institutionnalistes indique qu'un grand pourcentage des enseignants et des administrateurs citent l'existence de nombreuses politiques détaillées et de nombreux règlements concernant les activités scolaires. Les institutionnalistes se concentrent seulement sur le domaine de l'instruction dans la salle de classe et soulignent que les personnels scolaires, annoncent vraiment en effet moindre des politiques détaillées pour la régulation de telles questions (Meyer al, 1981). Mais l'oubli (*over look*) des institutionnalistes est que les questions les plus explicitement réglées concernent d'autres domaines que ceux de l'instruction comme la socialisation, l'inculcation le comportement, l'évaluation des élèves et l'assignation de ressources (Rowan, 1990).

La plupart des recherches, y compris celles de la perspective « *loose coupling* », oublient (*over look*) les moyens qui sont moins formels, moins rationalisés par lesquels les administrateurs peuvent exercer une pression sur les enseignants. Les analystes du pouvoir dans les organisations ont montré comment les individus peuvent être capables d'accumuler un pouvoir ou une autonomie disproportionné à leur rôle organisationnel officiel, s'ils sont capables de contrôler des ressources importantes, leur dépendance ou des sources d'incertitude (Crozier, 1964; Perrow 1986 : Kanter 1977; Pfeffer et Salancik, 1978). Les administrateurs qui contrôlent les ressources ont des moyens importants pour contrôler les employés (Ingersoll, 1993).

Les données sur la distribution du pouvoir du processus de prise de décision dans les établissements scolaires suggèrent que les administrateurs scolaires ont

concrètement un certain nombre de clefs pour contrôler les enseignants. Par exemple, la plupart des enseignants et administrateurs affirment que les principaux scolaires ont une influence considérablement plus importante que d'autres membres du personnel éducatif, sur des ressources clefs à l'établissement scolaire : budgets, matériels, élèves, communications, espaces et temps. Il en est de même concernant l'influence plus grande sur les politiques et les décisions administratives : recrutement du personnel, discipline des élèves et emploi du temps. C'est précisément à cause de cette concentration du pouvoir de processus de prise de décision que des leviers pour contrôler le comportement du personnel sont fournis aux administrateurs : la distribution de ressources de la salle de classe, l'attribution des cours aux enseignants, la répartition des élèves selon leurs types et leurs qualités, la détermination de la taille des classes et le contrôle financier (Bacharach et al. 1988; cité par Shedd et Bacharach, 1991).

Selon Perrow (1986) les analystes du contrôle organisationnel nous disent que les contrôles directs ont tendance à être moins efficaces et moins efficaces et que leur utilisation dans les organisations est probablement plus associée au manque chronique de conformité des situations de crise et des conflits. (Perrow 1986).

4.1.2. Contrôle Bureaucratique.

Le contrôle bureaucratique est moins direct que la présence de règles. La hiérarchie des rôles standardisés, spécialisés et formalisés, est supposée circonscrire les secteurs dans lesquels les membres d'organisation possèdent la responsabilité et l'autorité. Ainsi, pour déterminer si les établissements scolaires sont ou ne sont pas des organisations contrôlées, un deuxième point de vue concerne la division de travail entre les administrateurs et les enseignants. Bien que les recherches du « *loose coupling* » tiennent que la division du travail dans les établissements scolaires est une source de décentralisation, d'autonomie, d'indépendance et de découplage, il y a des indices qui montrent le contraire. Par exemple, des données sur la distribution du processus de prise de décision montrent que les seuls domaines dans lesquels les enseignants ont une influence (input) substantielle, sont ceux de

l'instruction dans la salle de classe (Firestone 1985; Bacharach et al. 1988, cité par Shedd et Bacharach, 1991).

Au sein de la littérature concernant la vie scolaire certains courants ont montré qu'un secteur clef de la vulnérabilité de l'enseignant vis-à-vis du pouvoir administratif résulte de l'autorité disciplinaire limitée des enseignants. En conséquence, les enseignants dépendent du soutien de l'administration lors des problèmes de discipline avec des élèves ou contre des parents mécontents. Les élèves qui ne se soumettent pas volontairement aux procédures et aux directives de l'enseignant doivent en effet être renvoyés vers le bâtiment d'administration qui, par définition, représente l'autorité suprême pour faire appliquer les règles scolaires (Willis 1977, cité par Ingersoll, 1994).

A côté du contrôle direct des pratiques des enseignants, les curricula prescrits, les tests standardisés et la politique de classification scolaire instaurent également indirectement des paramètres pour ce que les enseignants doivent faire, et forment leur pensée quant à leur rôle et définissent des objectifs de l'instruction (Gamoran et Dreeben 1986; Darling-Hammond et Wise, 1985). La recherche a aussi établi l'effet de l'emploi du temps scolaire et de la répartition du temps de travail (Corbett et al. 1984). Les temps pris en compte pour le développement du personnel, pour le contact avec les élèves et pour la préparation des cours, influencent tous significativement les pratiques des enseignants dans leurs salles de classe. Par exemple, la capacité d'un enseignant à construire un curricula approprié et à développer une compréhension adéquate selon les besoins des élèves est clairement dépendante du temps disponible et des capacités des élèves. Les études indiquent que la plupart des enseignants s'appuient fortement sur des manuels (*textbooks*) (Mc Neil 1988). Certainement, des textes et des matériels de cours standardisés sont des outils utiles pour les enseignants. Cependant, comme Gitlin (1983) l'a évoqué, ce « désengagement » concernant la construction du cours peut être une forme de « *disempowerment* »; dans ce cas, les enseignants deviennent des techniciens dont la tâche est dictée par les paquets (*packages*) préfabriqués desquels ils dépendent (Gitlin, 1983, cité par Ingersoll, 1994).

Finalement, alors qu'il est vrai que les enseignants travaillent habituellement seuls dans leurs salles de classe et avec une liberté d'agir apparente, ils travaillent cependant seulement dans des limites étroitement circonscrites. Beaucoup d'informations suggèrent que les établissements scolaires sont des lieux fortement bureaucratisés dans lesquels l'autonomie et l'autorité de groupes subalternes comme les enseignants sont fortement délimités par la division hiérarchique du travail. La bureaucratisation du travail des enseignants est un cas analogue. En créant des positions d'enseignement nombreuses, subdivisées de la même façon, l'organisation diminue sa dépendance aux enseignants et diminue donc le pouvoir du corps enseignant en général.

4.1.3. Contrôle Discret (*unobtrusive*).

Les systèmes de croyance des enseignants et la culture organisationnelle des enseignants sont des facteurs principaux dans le succès ou l'échec du contrôle organisationnel. En effet, le fait que la technologie d'enseignant ne soit pas dépendante de la bureaucratisation, est la base tant de la perspective de « *loose coupling* » que de la perspective « *empowerment* ». Pour réaliser le contrôle organisationnel des activités intangibles et indéterminées, comme l'enseignement, les analystes du pouvoir ont soutenu que les organisations doivent compter sur des moyens discrets (Perrow 1986 ; Simpson 1985). Cependant, l'existence et le succès de tels mécanismes normatifs internes sont difficiles à discerner.

Gamoran et Dreeben (1986) considèrent que le rôle des enseignants oscille entre les demandes contradictoires d'une administration et les élèves. Comme des contremaîtres d'usine, les enseignants sont responsables de la motivation et de la performance de leurs élèves. Semblable à d'autres sortes de métiers "la technologie" du métier d'enseignant exige ainsi de la flexibilité. Cependant, ce besoin se heurte inévitablement aux demandes administratives de rationalisation, d'uniformité et de contrôle. Il devient également

nécessaire, pour les administrateurs, de permettre aux enseignants d'avoir une autonomie limitée concernant l'instruction dans la salle de classe pour produire la coopération et la motivation tant dans le personnel que pour les élèves. Suite à ces conditions structurelles et à l'indétermination de leur technologie l'orientation des enseignants se concentre vers l'intérieur des salles de classes. Celui-ci est augmenté par l'isolement spatial relatif des enseignants dans des salles de classe isolées, mais aussi par la segmentation des relations collégiales et par conséquent l'affaiblissement de la coordination organisationnelle. L'orientation professionnelle produite par les enseignants, de ce point de vue, est caractérisée par l'individualisme extrême et l'engagement dans l'organisation. Dans l'approche « *loose coupling* », la culture des enseignants est un consentement et un engagement, et non une succession de conflits et d'affrontements (Gamoran et Dreeben, 1986).

Il semble que le mécanisme le plus efficace de contrôle discret (*unobtrusive*) résulte de la nature du processus d'enseigner lui-même. Le caractère non routinier et complexe de l'enseignement fournit un point potentiel de vulnérabilité dans les efforts administratifs à exercer un contrôle bureaucratique. L'approche « *loose coupling* » peut-être exacte lorsqu'elle affirme que « les établissements scolaires doivent accorder un certain degré de latitude aux enseignants ». Ainsi, en déléguant "une autonomie" limitée et "une autonomie relative" aux enseignants, il y a une possibilité pour les administrateurs de s'assurer de l'investissement des employés, et l'engagement de leur responsabilité dans la performance des élèves. Cette division du travail implique notamment la délégation des responsabilités, et non celle du pouvoir réel de prise de décision.

4.2. Déterminants du Contrôle Organisationnel.

Selon Peterson (1984) beaucoup de caractéristiques des organisations influencent la décision des administrateurs d'utiliser tels ou tels types de mécanismes de contrôle : (1) la

technologie organisationnelle, (2) les types de buts organisationnels (3) les rapports avec l'environnement et (4) la structure organisationnelle, spécifiquement la taille.

Technologie organisationnelle : La technologie a une influence plus importante sur les structures que sur les processus des organisations. La technologie composant le travail d'un individu ou d'une unité, influence fortement les types de contrôles utilisés dans une organisation. Le degré de variété des tâches affectera le type de contrôle qui peut être imposé (Dornbusch et Scott, 1975). Il est plus dur de contrôler des subalternes quand il y a une forte variété des tâches, et quand celles-ci ne se déroulent pas dans un ordre logique. Lorsque cette condition existe, les supérieurs emploient souvent les contrôles qui accordent une autonomie plus grande aux subalternes pour qu'ils puissent faire face à ces éventualités.

Types de buts organisationnels. Une deuxième caractéristique importante qui influence les types de contrôle est l'ensemble des buts et des résultats organisationnels. Si un supérieur organisationnel peut clairement spécifier et mesurer exactement les résultats du travail d'un individu, alors celui-ci a une façon concrète d'évaluer l'efficacité du travail de ce subalterne (Ouchi, 1977). Si, d'autre part, les résultats sont ambigus, difficiles à mesurer, ou ont été produits en coopération avec d'autres, alors le supérieur connaît des difficultés à utiliser la quantité et la qualité des résultats comme une mesure de productivité et ne peut pas compter seulement sur le contrôle de ces résultats (Dornbusch et Scott, 1975; Ouchi, 1977). Dans ces cas, les contrôles multiples peuvent être employées pour contraindre les subalternes et améliorer la productivité.

Rapports avec l'environnement. L'environnement influence de différentes façons la structure et les processus d'une organisation. Meyer et Rowan affirment que les organisations doivent être isomorphe avec les demandes environnementales (Meyer et Rowan, 1977).

Structure organisationnelle, spécifiquement la taille. Beaucoup des aspects de la structure organisationnelle sont liés aux variations du fonctionnement organisationnel. Ces facteurs structurels incluent la formalisation, la centralisation, le nombre de niveaux hiérarchiques et la taille (Heydebrand, 1973). Les modèles de contrôle et d'autonomie seront affectés par la taille de l'organisation, pour plusieurs raisons. Comme l'organisation grandit, le surveillant doit traiter avec un plus grand nombre de subalternes dont les buts, les habiletés et les connaissances peuvent varier. Ceci augmente les problèmes de contrôle.

4.3. Mécanismes Principaux de Contrôle.

La littérature sur le contrôle de l'organisation identifie six mécanismes de contrôle principaux: (1) la surveillance, (2) le contrôle d'input, (3) le contrôle du comportement, (4) le contrôle d'output, (5) la socialisation et (6) le contrôle environnemental (Peterson, 1984).

La Surveillance. La surveillance par un supérieur directe est une des méthodes les plus communes de contrôle organisationnel. La surveillance implique l'observation directe d'un subalterne qui favorise les relations de feedbacks positifs ou correctifs. La recherche sur ce mécanisme de contrôle suggère que l'utilisation de la surveillance pour contrôler des employés puisse être liée aux caractéristiques particulières des tâches et de la structure organisationnelle (Dornbusch et Scott, 1975, cité par Perrow, 1986).

Contrôle d'input : Les contrôles d'input s'intéresse à la quantité, à l'utilisation et au flux de ressources des sous unités. Newman et Wallendar (1978) suggèrent l'importance de ce type de contrainte organisationnelle dans les systèmes de contrôle des entreprises à but non lucratif. Ils soutiennent que le contrôle dans ces entreprises implique les mêmes éléments que le contrôle dans des organisations à but lucratif, mais qu'il y a des limitations sévères à l'utilisation de contrôle d'output. À cause de cela, les managers doivent davantage compter sur des contrôles d'inputs.

Contrôle de comportement. Le contrôle de comportement implique la structuration des activités par des plans et des procédures, mais également la standardisation du travail selon des règles et des directives.

Contrôle d'Output : Le contrôle d'output et l'évaluation des performances, ou des résultats, sont largement utilisés dans tous les types d'organisations. Ils se produisent quand les supérieurs évaluent la qualité et/ou la quantité de production dans des organisations. Bidwell (1965) fait des remarques sur l'importance potentielle "du contrôle par des résultats" au niveau technique dans les établissements scolaires c'est-à-dire accordant à des enseignants le droit de déterminer des méthodes d'instruction et le contenu, mais les tenant responsable du résultats éducatifs.

Socialisation : Ce contrôle existe lorsque des supérieurs choisissent les subalternes qui sont déjà socialisés. Comme un mécanisme de contrôle, la socialisation est semblable à la surveillance sauf que les processus de l'évaluation et les feedbacks sont produits intérieurement par le subalterne. On pourrait concevoir la socialisation comme une surveillance intériorisée. Quelques organisations développent des structures de socialisation complexes. Ouchi (1979) suggère que quelques organisations emploient la socialisation comme le principal mécanisme de contrôle. Ce contrôle est exercé par l'internalisation des normes organisationnelles et des valeurs. Cela agit comme une contrainte puissante sur les membres.

Meyer et Rowan, (1977) affirment que les districts scolaires peuvent dépendre de l'engagement et des buts partagés, c'est-à-dire de la socialisation pour assurer la coordination et le contrôle des fonctions internes. Ils soutiennent que les systèmes scolaires peuvent compter sur ces moyens non bureaucratiques de contrôle parce que les établissements scolaires ont une technologie faible et un output qu'il est difficile de mesurer.

Contrôle Environnemental : Les agents de l'environnement peuvent agir comme une partie du système de contrôle, fonctionnant comme d'importantes sources d'informations pour évaluer des subalternes ou comme des critères d'efficacité pour des individus ou des unités (Ouchi, 1977).

Selon Ouchi (1977) des contrôles organisationnels peuvent aussi être hiérarchiques, collégiaux, ou non hiérarchiques. Les contrôles hiérarchiques émanent du membre organisationnel supérieur sous forme de règles, de procédures, de directives et sous forme d'évaluation, ou de surveillance directe ou encore par l'évaluation des résultats. Le contrôle collégial se produit quand le subalterne revendique le statut de professionnel et qu'il est contraint par les règles, la formation et les attentes de ses collègues. Finalement, les contrôles organisationnels peuvent être non hiérarchiques, et tirer leur pouvoir des normes intériorisées et des valeurs ou de la force des groupes environnementaux qui traversent la frontière organisationnelle pour influencer le subalterne (Ouchi,1977).

CHAPITRE V :
RECHERCHES EMPIRIQUES SUR LA REGULATION DES
ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

5.1. Etude de Dupriez sur la Coordination dans les Etablissements Scolaires :

Selon Dupriez (2003), l'approche « *School effectiveness* » cherche à évaluer les connaissances des élèves pour parvenir à isoler les caractéristiques des établissements les plus performants. Selon cette approche la coopération entre les enseignants et la direction sur la pédagogie est une des caractéristiques des établissements scolaires performants. Dupriez évoque qu'en se positionnant du point de vue de l'approche « management » et plus précisément sur le « participative leadership », le rôle principal du chef d'établissement est créer et de faire partager une vision de l'établissement ainsi que des valeurs éducatives communes. Selon Dupriez, ces visions normatives sont communes aux deux domaines:

- L'importance de la présence d'un chef se consacrant à l'animation pédagogique de l'équipe enseignante.
- L'importance du travail en équipe des enseignants.

Selon l'enquête réalisée par le CIRSEF en 1995 auprès de 125 chefs d'établissement et 3600 enseignants du secondaire, l'aspect le plus important pour les chefs d'établissement concernant la coordination au sein de l'établissement, est l'échange entre les enseignants, alors que les autres mécanismes de coordination (comme la supervision) le ont moins. Ces mêmes chefs d'établissement ont affirmé que le rôle essentiel des chefs d'établissement est de se consacrer au domaine pédagogique et à l'animation de l'équipe enseignante. Ce résultat est paradoxal compte tenu du temps réel que ceux-ci consacrent réellement aux tâches d'animation pédagogique qui est inférieur à celui consacré à l'organisation pédagogique (comme la répartition des classes entre les enseignants, etc.). Les réponses des enseignants corroborent ce constat puisqu'elles affirment que le suivi de leur activité est moins prioritaire pour les chefs d'établissement que d'autres activités. Dans la même enquête ils annoncent passer en moyenne 1h45min avec leurs collègues par semaine ce qui représente 4% de leur temps de travail hebdomadaire. Sur un trimestre ils affirment avoir consacré 6h83min à des réunions pédagogiques avec leurs collègues. Ce temps ne tient pas

compte des heures consacrées au conseil de classe. Cette enquête observe donc que le temps consacré par les chefs d'établissement aux tâches relatives à l'animation pédagogique et celui des enseignants au travail collectif est faible. Ces différents résultats amènent à s'interroger sur le problème de la réalisation des approches normatives (Dupriez, 2003).

Selon Dupriez « *De tels résultats de recherche font ainsi apparaître les limites des discours prescriptifs et exigent un approfondissement de la réflexion pour tenter de mieux comprendre les ressorts de l'action coordonnée dans les établissements scolaires. {...} .Et, effectivement, si un paradigme tel que celui de « l'école efficace » peut contribuer à faire apparaître des variables associées à des résultats souhaitables, il ne peut, de par sa nature et ses dispositifs méthodologiques, rendre compte des processus qui facilitent ou s'opposent à l'émergence de telles variables. En d'autres mots, la vocation d'un tel modèle n'est pas de rendre compte des dynamiques internes dans les écoles, mais de dégager les variables qui s'accompagnent d'un accroissement d'efficacité. Il n'est donc pas étonnant que ce modèle apparaisse comme insuffisant lorsqu'on tente de rendre compte des dynamiques sociales effectivement présentes au sein des établissements. Le travail collectif prescrit risque d'ailleurs de s'apparenter à ce que Hargreaves (1994) a qualifié de « *contrived collegiality* » : l'obligation administrative et artificielle de concertation entre enseignants dont, à ses yeux, les conséquences majeures sont l'inefficience et le manque de flexibilité. »*

Il note également que « *Face aux incertitudes relatives aux bonnes pratiques de gestion des classes et des établissements, les acteurs scolaires se rattachent au discours le plus légitime aujourd'hui : il faut travailler collectivement. Ce rattachement apparaît cependant autant comme un conformisme de façade (cf. les résultats de l'enquête par questionnaire) que comme un réel travail d'appropriation et de transformation des rapports entre enseignants ».*

Dupriez note que dans les sociétés modernes, la socialisation des individus nécessite beaucoup de temps pour qu'ils puissent assumer leur rôle d'adultes. En effet, ils doivent recevoir une formation spécifique leur permettant de maîtriser les différentes compétences communes du rôle d'adulte. Cette nécessité aboutit à la division bureaucratique du travail dans les systèmes éducatifs. D'autre part, les activités des enseignants pour répondre à cette nécessité de socialisation se heurtent à un contexte instable dû à la diversité des élèves. Ceci aboutit à créer la caractéristique professionnelle de la structure des établissements scolaires.

Le modèle bureaucratique de la division du travail dans l'établissement scolaire isole le travail des enseignants et par conséquent ne favorise pas le travail en collectivité ainsi que la concertation. Le modèle bureaucratique du travail apparaît comme une réponse aux deux types de demandes sociales que sont l'éducation de masse et la production d'une hiérarchie sociale. Cependant malgré les caractéristiques structurelles des établissements scolaires, les acteurs locaux peuvent peser sur le déroulement des événements. Pour ce faire ils doivent pousser les enseignants à s'investir davantage dans l'aspect bureaucratique de leur fonction. Dupriez conclut finalement que les théories sociologiques portant sur l'établissement décrivent les causes de la division bureaucratique du travail et de l'autonomie importante des enseignants au sein des établissements scolaires. Ces théories permettent de pouvoir les problèmes de mise en application des approches normatives dans le système éducatif.

5.2. Etude de Gamoran et Dreeben sur le « *Coupling* » et le Contrôle dans les Organisations Educatives (1986).

Les indices montrent que les politiques et les pratiques des systèmes scolaires sont faiblement structurés et contrôlés. L'idée que les organisations éducatives sont des systèmes faiblement couplés occupe une place importante dans la pensée éducative et

organisationnelle. Il y a un consensus sur les systèmes scolaires qui affirme que les mécanismes d'autorité bureaucratique ne semblent pas diriger leurs opérations internes et que leur intégration ne semble pas être basée sur des liens technologiques mais sur des liens cérémoniaux.

Gamoran et Dreeben (1986) essaient de découvrir les mécanismes qui coordonnent les systèmes scolaires malgré leur relâchement structurel. Ces auteurs soutiennent qu'en allouant les ressources du district aux besoins de l'établissement scolaire et de la classe, les administrateurs influencent le contenu de l'instruction. L'échantillon est composé de treize classes de premier niveau de sept écoles étudiées principalement entre 1981 et 1982, de trois districts de Chicago. Toutes les classes ont été observées douze fois pendant une journée entière, à intervalles approximativement de trois semaines, au cours de l'année scolaire entière. Les effets de trois ressources sont observés sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture pour le premier niveau: la répartition du temps, la fourniture de matériels curricula et la distribution de personnel (enseignant/élève) dans les établissements scolaires et les classes.

Bidwell (1965) a montré que le relâchement structurel des systèmes scolaires rend difficile, pour les chefs d'établissement, le contrôle du travail par l'intermédiaire des procédures bureaucratiques. On s'attend à ce que les enseignants produisent ses résultats uniformes concernant le passage des élèves dans les niveaux supérieurs. Cependant, leur isolement et leur besoin d'autonomie empêchent les administrateurs de présenter des contrôles bureaucratiques comme des règles de l'instruction de la classe. D'autres ont soutenu que les systèmes scolaires sont caractérisés par les incertitudes qui font que des contrôles bureaucratiques sont indésirables aussi bien qu'inapplicables (Weick, 1976; Meyer et Rowan, 1978).

Les enseignants conservent une indépendance vis-à-vis des ordres des niveaux supérieurs. En observant l'ambiguïté des rapports entre les sous unités organisationnelles,

Weick (1976) a caractérisé des organisations éducatives comme des systèmes faiblement couplés. Dans un tel système, les administrateurs ne dirigent pas directement les activités qui ont lieu dans le cœur technique. Les personnels de district, l'établissement scolaire et la classe fonctionnent avec une indépendance substantielle les uns des autres. Gamoran et Dreeben (1986) s'interrogent : avec peu de règles et d'ordres et peu de supervision, comment les systèmes scolaires peuvent-ils provoquer le progrès de curricula séquentiel et l'éventuelle réception d'un diplôme des élèves ? Comment l'enseignement et l'apprentissage sont dispensés de la même façon dans les classes ? Quelles forces permettent la réalisation du travail en en l'absence presque totale d'autorité bureaucratique ? Ces questions les incitent à vérifier la nature de liens organisationnels.

Que favorise la coordination du travail dans les systèmes scolaires ?

Bidwell (1965) et Weick (1982) suggèrent que les expériences pendant la formation des enseignants permettent la socialisation des enseignants en leur faisant partager une vision commune concernant l'instruction de la classe telle qu'elle devrait être effectuée. Dans ce cas, des normes professionnelles remplacent les contrôles bureaucratiques dans la coordination des activités des enseignants.

Pour Meyer, Scott et Deal (1981) la socialisation commune comme une source de cohésion est un élément des liens organisationnels dans les systèmes scolaires. Ils ont détecté un modèle parmi les rapports relâchés et serrés divers existant dans les organisations éducatives : le « *loose coupling* » prévaut où la coordination de travail est concernée, mais les systèmes scolaires sont plus fermement couplés autour "des règles institutionnalisées dans leurs environnements". Ils se sont opposés en affirmant que le rôle principal d'un système scolaire est plutôt de se conformer à la définition acceptée d'un établissement scolaire que d'atteindre les buts de l'instruction. En conséquence, l'état, le district et les administrateurs scolaires s'intéressent des près aux questions comme l'accréditation scolaire, la certification des enseignants et le contrôle qui est bureaucratique,

mais sans rapport avec des processus de travail. En même temps les administrateurs portent seulement une attention superficielle aux activités des enseignants dans leurs classes. En conséquence, les éléments de structure formelle sont déconnectés du coeur technique : l'instruction. Selon cet argument, l'intégration du système est accomplie, mais pas par la coordination de travail. Les managers coordonnent l'environnement symbolique de l'établissement à la place de son coeur technique. En capitalisant sur les expériences de socialisation communes du personnel scolaire, les administrateurs promeuvent des valeurs clefs, laissant les activités techniques (l'instruction de classe) au jugement des enseignants (Bidwell, 1965; Meyer et Rowan, 1978).

Selon Gamoran et Dreeben (1986), la reconnaissance de l'importance de la sphère institutionnelle n'exige cependant pas, qu'elle soit traitée comme la première source de « *coupling* » organisationnel. La faiblesse de la politique de l'instruction ne signifie pas que l'activité technique est non coordonnée. Même avec une autorité bureaucratique atténuée il peut toujours y avoir « *coupling* » au niveau du coeur technique. En effet, la recherche s'intéressant au manque de coordination des politiques éducatives et des techniques d'instruction, n'a jamais examiné ce que les enseignants enseignent en réalité ou ce que les élèves apprennent concrètement. Malgré l'autonomie des enseignants, leur travail peut être soumis aux ressources fournies par le « district » et des administrateurs scolaires. De plus, si les enseignants dans le même district ou dans le même établissement scolaire ont fait face aux mêmes contraintes, alors leur travail peut présenter des caractéristiques semblables.

Gamoran et Dreeben (1986) soutiennent que l'intégration des systèmes scolaires se produit pour une bonne partie dans le coeur technique. Selon eux, En effet, il est difficile d'imaginer une organisation qui soit indifférente à ses événements internes propres et leurs effets. Ils proposent que l'intégration se produise par l'intermédiaire de contraintes implicites dans l'assignation de ressources d'un niveau hiérarchique du système scolaire à un autre. Cependant, cet argument n'exclut pas l'importance des catégories institutionnelles

et il soutient que, dans la notion de « *loose coupling* » la technologie fondamentale des systèmes scolaires n'est pas dirigée par des relations bureaucratiques d'autorité. Il suggère qu'aux contraintes inhérentes aux ressources nécessaires pour l'enseignement se substituent des règles, des ordres et un contrôle sur la possibilité des administrateurs à former des conditions dans lesquelles les enseignants travaillent (Gamoran et Dreeben, 1986).

Gamoran et Dreeben (1986) considèrent que les administrateurs du système scolaire influencent l'enseignement et l'apprentissage par l'assignation la distribution progressive des ressources du district aux établissements scolaires et aux classes. Pour soutenir cette affirmation, ils essaient de montrer que (1) l'utilisation de l'enseignant des ressources est contrainte par ce que les administrateurs mettent à disposition et (2) l'utilisation de ces ressources affecte l'apprentissage des élèves. Ils évoquent quatre sortes de ressources : l'environnement physique, personnel (incluant les élèves), le temps et les matériels curricula.

Environnement physique. Les fournitures, les chaises, les bureaux, les tableaux, le chauffage et l'éclairage sont contrôlés dans les établissements par l'établissement lui-même et le personnel du district et non pas par les enseignants.

Personnel. Les administrateurs centraux ne choisissent pas la population d'élèves dans leurs districts, bien qu'ils manifestent une certaine influence sur la composition des élèves des établissements scolaires en dessinant les frontières des établissements scolaires de voisinage. L'attribution des enseignants aux établissements scolaires est une décision du niveau supérieur. Le chef d'établissement possède cependant le pouvoir de répartir les élèves dans les classes ainsi que les enseignants.

Meyer et Rowan (1978) et Weick (1976) notent que l'assignation du personnel est un des aspects le plus fermement couplé des systèmes scolaires, mais que celui-ci a peu d'effet sur les activités de la classe. Cet aspect apparaît donc comme cérémonial.

Cependant, selon Gamoran et Dreeben il est possible cependant de s'opposer sur le fait qu'en répartissant les élèves et les enseignants dans les établissements les administrateurs forment le caractère de l'instruction dans chaque classe en établissant les conditions dans lesquelles elle a lieu. La détermination de la distribution des élèves selon leurs capacités dans une classe peut contraindre les enseignants dans l'utilisation des matériels curricula. Par exemple, les enseignants peuvent enseigner plus en profondeur si on leur donne des élèves ayant de bonnes capacités et motivés; ils peuvent progresser plus lentement si leurs élèves sont plus faibles ou si leur classe contient trop d'élèves en difficultés. Ainsi l'assignation administrative de personnes dans le système scolaire, particulièrement dans les classes des établissements, a une implication technologique aussi bien que cérémoniale.

Temps : le temps est une ressource allouée par la hiérarchie du système scolaire. Le district détermine la durée de la journée et de l'année scolaire pour chaque établissement. Les activités supplémentaires de classe – l'éducation physique, la musique, les vacances - sont spécifiées aux niveaux scolaires et réduit le temps disponible pour l'instruction de classe.

Matériels curricula. Le district alloue des livres, des manuels et des provisions - les éléments du curriculum formel - aux enseignants. Le contenu de curriculum définit ce qui est enseigné, et influence donc l'apprentissage des élèves. L'approche « *loose coupling* » évoque que l'influence administrative sur l'instruction est faible, parce que l'autonomie des enseignants dans l'utilisation de matériels est forte. Mais selon Gamoran et Dreeben, les enseignants enseignent aux élèves en utilisant les matériels que les administrateurs choisissent ou fournissent.

Un modèle conceptuel de contrôle dans les systèmes scolaires.

Pour ces chercheurs, l'intérêt le plus fort concerne les liens entre le district et les assignations scolaires, d'une part, et l'utilisation des ressources que l'enseignant fait et

l'apprentissage des élèves d'autre part. Les liens entre les niveaux administratifs et les conditions de classe sont forts et il y a un « *coupling* » serré par assignation des ressources. Selon Gamoran et Dreeben (1986), ces liens sont principalement indirects. Par exemple, l'influence du district dans l'assignation d'heures pour chaque groupe d'instruction est obtenue par la médiation des conditions de classe et de l'établissement scolaire. Ils évoquent que ce modèle n'exclue pas l'atténuation d'autorité bureaucratique décrite dans l'approche de « *loose coupling* » et ne discute pas l'importance des catégories symboliques comme exprimée dans l'argument institutionnel. Il donne cependant une place importante, à l'idée que le flux de ressources par les niveaux hiérarchiques du système scolaire permet aux administrateurs de former les conditions dans lesquels le travail technique d'instruction et ses effets ont lieu (Gamoran et Dreeben, 1986).

Ces auteurs se posent la question en examinant les rapports entre les niveaux hiérarchiques dans les organisations éducatives. Ils évoquent que, malgré une structure décentralisée et l'atténuation d'autorité bureaucratique, les décisions administratives de l'assignation des ressources influencent le travail des enseignants et créent une coordination dans les systèmes scolaires.

Cette étude indique que l'instruction au primaire est fortement influencée par l'allocation des ressources du district et de l'administration scolaire. En moyenne, l'attention portée aux caractéristiques des élèves, la distribution de matériels curricula et de temps influencent le contenu de l'instruction. Avec des élèves qui appartiennent au groupe des bons lecteurs, l'assignation de matériels curricula s'avère influencer particulièrement l'enseignement. La pression indirecte exercée par le district et l'établissement scolaire provient de la médiation des conditions de groupe et de la classe. La sensibilité de l'enseignement et de l'apprentissage à la disponibilité des ressources varie en fonction du niveau et de la matière. En effet, l'enseignement de la lecture est généralement considéré comme la fonction la plus importante du curriculum du primaire, il est donc primordial de trouver une forte correspondance entre les ressources, l'enseignement et l'apprentissage.

Comme d'autres auteurs l'ont noté, le contrôle de ressources est une source de pouvoir dans les organisations (Pfeffer et Salancik, 1978; Pfeffer, 1981). Par le contrôle des ressources de la technologie fondamentale (l'instruction de classe), les administrateurs limitent les alternatives des enseignants dans le travail de technologie. Dans les systèmes scolaires, le mécanisme de contrôle peut être perçu comme la capacité des administrateurs à imposer leur volonté en établissant des limites extérieures au temps et des matériels et en constituant le niveau de performance la classe dans les limites imposées par le district. Malgré l'autonomie des enseignants, le pouvoir des administrateurs réside dans leur capacité à définir les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent. Il leur apparaît que le « *coupling* » dans les organisations éducatives est finalement réalisé par la coordination du travail.

5.3. Etude de Peterson sur le Contrôle Administratif sur les Chefs dans les Organisations Educatives (le contrôle faible des activités d'instruction des chefs d'établissements) (1984).

Peterson (1984) s'intéresse au fait que des administrateurs centraux influencent le travail des principaux scolaires par un réseau (web) complexe de contrôles. Six mécanismes de contrôle, dont quatre d'entre eux sont hiérarchiques (la surveillance, le contrôle d'input, le contrôle du comportement, le contrôle d'output) et deux sont non hiérarchiques (la socialisation et le contrôle environnemental), produisent un équilibre entre l'autonomie et le contrôle des managers. Une combinaison de contrôles serrés et de contrôles faibles est utilisée. Tant le statut social de l'établissement scolaire que la taille du district affecte systématiquement le modèle de contrôle (Peterson, 1984).

Cette étude a examiné les modèles réels de contrôle des principaux scolaires d'écoles primaires dans un échantillon de districts. L'échantillon de cette étude est composé de 60 districts et 120 principaux (deux dans chaque district).

Peterson (1984) évoque que les contrôles administratifs sur des principaux impliquent l'application différentielle des formes de contrainte organisationnelle. D'abord, les principaux sont contraints par une combinaison de mécanismes de contrôle, dont chacun ajoute une certaine influence et augmente la puissance du système de contrôle. Dans les organisations où seulement un ou deux mécanismes clefs de contrôle dominant, des contrôles multiples influencent le travail des principaux. Deuxièmement, comme Lortie (1969) le suggère, le contrôle semble être "délimité en zone" (*zoned*), avec un contrôle plus serré dans le domaine administratif et des contrôles plus faibles dans le domaine d'instruction. Une telle division en zones signifie que les principaux font face à de plus grandes contraintes concernant les tâches administratives et les responsabilités, mais ont une autonomie substantielle concernant les activités d'instruction et les décisions. Finalement, ces modèles de contrôle indiquent un balancement subtil entre le contrôle et l'autonomie, avec des principaux contraints par l'évaluation d'output et l'accomplissement obligatoire de tâches administratives, mais possédant une autonomie considérable dans le choix des moyens pour atteindre des objectifs et dans le choix de personnel adapté (Peterson, 1984).

Selon Peterson (1984) en plus de la contrainte et de la direction imposées du travail des principaux, les systèmes de contrôle dans les organisations éducatives affectent indirectement beaucoup d'aspects du travail du principal. L'allocation du temps des chefs d'établissement varie en fonction du niveau de contrôle exercé par les supérieurs. En d'autres termes les chefs d'établissement consacreront plus de temps à un domaine fortement contrôlé qu'à un domaine faiblement contrôlé. L'utilisation de contrôles multiples augmente probablement la fragmentation de travail, puisque les administrateurs sont obligés de répondre aux pressions et aux contraintes des contrôles différents selon les sources (Peterson, 1984).

CHAPITRE VI :
REGULATION DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES
FRANÇAIS

La création des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement dans un contexte de mise en place des lois de décentralisation, avec la Loi d'Orientation de 1989, fixant de nouveaux objectifs et de nouvelles obligations au système public d'enseignement le rôle ainsi que les responsabilités des chefs d'établissement ont considérablement évolué. Ils doivent désormais assumer des fonctions telles qu'animateurs d'équipes pédagogiques et administratives, concepteurs de projets, négociateur avec les différents partenaires. (Baladier,1995).

La débureaucratisation de l'Éducation nationale aboutit donc à un changement du statut et du rôle des chefs d'établissement qui sont les supérieurs hiérarchiques directs des enseignants et de leur travail. Les chefs d'établissement possèdent ainsi un droit de regard sur les pratiques des enseignants ceci modifiant leurs relations (Demailly,1999).

Toulemonde affirme que ces nouvelles fonctions permettent aux chefs d'établissement d'avoir un rôle éducatif et pédagogique plus actif au sein de son établissement. C'est donc à la lumière d'objectifs pédagogiques qu'il accomplit toutes ses tâches; même celles qui apparaissent comme "administratives" ou "financières" ont, en réalité, des incidences sur les activités d'enseignement (Toulemonde,1995).

Selon Toulemonde (1995) plusieurs mesures résultant de textes législatifs et réglementaires ont donné davantage de responsabilités pédagogiques aux chefs d'établissement :

- *La loi d'orientation de 1989* recentre le système éducatif autour de l'élève, de sa formation et de son éducation. Le rôle du chef d'établissement est de veiller à la bonne application de cette orientation.

- *Le développement de l'autonomie des lycées et collèges* : Les établissements publics locaux d'enseignement, suite aux textes concernant la décentralisation, se sont vus attribuer davantage d'autonomie dans les domaines concernant l'enseignement et l'éducation. De même la dotation horaire globale a conduit les établissements scolaires à opérer des choix dans l'utilisation des ressources pour l'enseignement.

-Les décisions d'orientation: la réforme des procédures d'orientation a placé le chef d'établissement au centre du pouvoir décisionnel, après la délibération du conseil de classe. Il se trouve ainsi de plus en plus actif dans l'évaluation des élèves, le fonctionnement de la classe et dans l'efficacité des méthodes d'enseignement.

Le chef d'établissement est à la tête d'un établissement et de ce fait responsable de son bon fonctionnement et sa qualité en matière d'éducation. Il doit également coordonner les conseils ainsi que les différentes réunions s'y déroulant. Delaire (1993) note que la différence de nature de ces équipes, qui visent chacune des buts différents, exige des animations spécifiques. Le chef d'établissement y jouera le rôle d'un supérieur hiérarchique chargé de faire appliquer une réglementation, des directives ou de faire passer des informations et celui nécessitant une réflexion ayant pour objectif de répondre aux besoins spécifiques d'une situation (Delaire, 1993). Les chefs d'établissement ont une marge de manoeuvre conséquente sur la définition des conditions de travail des enseignants par l'exercice quotidien d'une influence et d'un leadership utilisant à la fois des compétences organisationnelles et une crédibilité pédagogique (Blanchet, 1999; Dutercq, 2003 ; cité par Barrère ,2006).

Le conseil d'administration.

Le conseil d'administration est présidé par le chef d'établissement qui le convoque et le réunit au moins une fois par trimestre en séance ordinaire ou extraordinaire. Exerçant une fonction de délibération, le conseil d'administration remplit notamment les attributions suivantes :

Sur le rapport du chef d'établissement:

- Il établit les principes de mise en œuvre de l'autonomie pédagogique et éducative dans différents domaines notamment ceux concernant les règles d'organisation de l'établissement. Il veille également à ce que cette mise en œuvre soit conforme aux lois et aux règlements en vigueur et aux objectifs fixés par l'Etat.
- Il établit chaque année un rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement, les résultats obtenus et les objectifs à atteindre;
- Il adopte le budget de l'établissement.

Le conseil d'administration est susceptible également d'exercer les attributions

suivantes sur saisine du chef d'établissement :

Il peut alors donner son avis sur :

- Les créations ou les suppressions de sections ou d'options au sein de l'établissement
- Les choix de manuels scolaires ;
- Les modifications, par le maire, des heures d'entrée et de sortie de l'établissement comme le prévoit l'article 27 de la loi du 22 juillet 1983.

Le conseil d'administration joue également un rôle concernant la mise en application de l'autonomie pédagogique et éducative des établissements définie dans l'article 2 du décret 85-934 suivant :

« Les collèges, les lycées, les établissements d'éducation spéciale disposent en matière pédagogique et éducative d'une autonomie qui s'exerce dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur ainsi que des objectifs pédagogiques et éducatifs fixés par le ministre de l'éducation nationale et les autorités académiques ».

Cette responsabilité s'exerce dans les limites définies par le ministre de l'éducation nationale, elle porte sur:

- la division de l'établissement en classes et de la répartition des élèves au sein de chacune.
- l'utilisation des dotations horaires mises à la disposition de l'établissement ;
- l'organisation du temps scolaire;
- la définition des actions de formation complémentaires et de formation continue des jeunes et des adultes.
- l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel, économique;
- le choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement, en particulier pour compléter ceux qui figurent aux programmes nationaux.

La commission permanente.

La commission permanente, proche du conseil d'administration, doit instruire ou de faire instruire les questions soumises à l'examen du conseil d'administration. Outre

lorsqu'elle siège en formation disciplinaire, elle est chargée des questions relatives au domaine de l'autonomie pédagogique et éducative de l'établissement.

Le conseil de discipline.

La commission permanente ainsi qu'un second représentant des élèves constitue le conseil de discipline. Ce dernier se prononce sur les propositions du chef d'établissement concernant l'exclusion temporaire, supérieure à 8 jours ou définitive d'un élève.

Les conseils de classe.

Un des moments clefs de la responsabilité pédagogique du chef d'établissement est le conseil de classe. Il le préside conjointement ou alternativement avec son adjoint. C'est également, pour les enseignants, le moment d'échanger les points de vue concernant les élèves et de remplir les bulletins trimestriels.

Le chef d'établissement doit faire respecter le temps de parole entre les différents professeurs et ne pas privilégier une matière plus qu'une autre dans la prise de décision concernant l'orientation des élèves. Les appréciations portées sur les bulletins au regard des résultats, du trimestre, laconiques, voire péremptoires trop souvent, que ce soit dans un sens positif ou négatif, peuvent être atténuées, développées, par le commentaire global du président du conseil, rédigé, si possible, postérieurement à sa tenue, dans l'intimité du bureau (Yves de Saint-Do, 1997). Le chef d'établissement doit réunir le conseil de classe au moins trois fois par an mais possède également le pouvoir de le faire « chaque fois qu'il le juge utile » (Delaire, 1993).

La réunion des équipes pédagogiques.

L'équipe pédagogique est constituée d'enseignants de même discipline ou de discipline complémentaires. Elle a pour but de permettre la concertation et la coordination des enseignants concernant le choix des manuels, des matériels techniques et des méthodes pédagogiques, la notation et l'évaluation des activités scolaires. C'est là que peuvent, en particulier, prendre naissance des projets d'enseignement à partir de sujets spécifiques à l'établissement. Le chef d'établissement conduit donc son action à partir des décisions ou

des avis donnés par ces organes statutaires. Son rôle est à la fois moteur et régulateur dans l'initiative et la coordination (Delaire, 1993).

Cependant l'autorité du chef d'établissement ne se limite pas à ses différentes participations aux conseils d'administration ou aux conseils de classe. Elle s'exerce en effet au sein de nombreux actes qui sont de leur seul ressort.

La désignation des professeurs principaux.

« les professeurs principaux sont choisis par le chef d'établissement indépendamment de la discipline qu'ils enseignent, en fonction de leurs qualités pédagogiques, de leurs aptitudes aux tâches d'organisation, au travail en équipe, au dialogue, notamment avec les milieux économiques (décret du 30 août 1985) ».

Le chef d'établissement désigne jusqu'en seconde un professeur principal qui est le prolongement pédagogique du chef d'établissement dans la classe. Son rôle s'exerce dans l'orientation et l'animation de l'équipe pédagogique de la classe. Il coordonne ainsi le travail de la classe, réunit ses collègues et les représente auprès de l'administration ou des parents. Ceci étant, il n'exerce pas une quelconque autorité sur eux (Yves de Saint-Do, 1997).

L'orientation des élèves.

En fin d'année scolaire, le chef d'établissement prend la décision finale concernant le passage des élèves au niveau supérieur, leur redoublement, l'arrêt de leurs études ou la satisfaction ou non de leurs vœux d'orientation. La décision est prise "*conformément à la proposition du conseil de classe*".

En cas de désaccord entre la demande des élèves et de sa famille, et la décision du conseil de classe, le chef d'établissement (ou son représentant) convoque l'élève et ses parents pour leur faire part de cette décision. Il prend note des différentes observations que ceux-ci peuvent faire au cours de l'entretien pour ensuite prendre sa décision définitive concernant l'orientation de l'élève. La responsabilité du chef d'établissement est donc d'abord « pédagogique » et s'exerce dans la lecture attentive des bilans scolaires, au sein du conseil de classe, des entretiens personnalisés mais aussi grâce à sa connaissance particulière de l'institution scolaire et de sa variété. (Yves de Saint-Do, 1997).

Le cahier de textes de la classe

Le cahier de textes est un instrument permettant au chef d'établissement, aux élèves et aux inspecteurs de s'informer sur le contenu et la progression des cours et sur leur conformité au programme mais également sur la fréquence des devoirs. Le cahier de textes rend fidèlement compte du travail des élèves et des enseignants. Le chef d'établissement peut s'appuyer sur celui-ci pour maîtriser ce qui se passe au sein de son établissement et éventuellement expliquer et défendre le travail des enseignants (Vendeveorde et al, 1996).

L'attribution des services d'enseignement.

« Les services d'enseignement sont répartis entre les personnels par le chef d'établissement qui recueille à ce sujet tous les avis qu'il juge utiles (décret du 30 août 1985) ».

Le chef d'établissement et son adjoint cherchent à faire en sorte que les lycéens et les collégiens ne soient pas suivis d'une année sur l'autre par les mêmes enseignants. C'est le chef d'établissement qui fixe le service de chacun des enseignants. C'est-à-dire qu'il doit faire correspondre l'enseignement du professeur aux difficultés des élèves. Par exemple, pour une classe de seconde qui doit acquérir certaines méthodes ou concernant la préparation à un examen terminal, le chef d'établissement doit choisir l'enseignant qui sera le plus apte assumer ces tâches. Dans ces domaines, l'enseignant ne possède que très peu de marge de manœuvre et doit se plier aux exigences du chef d'établissement (Delaire, 1993).

Selon Barrère (2006) *« une manière de contrôle informel sans aucun doute beaucoup plus efficace réside dans l'attribution des classes, les pratiques majoritaires visant à répartir au mieux la petite minorité d'enseignants très problématiques, ce qui suppose en général de ne pas leur donner de classes passant des examens dans leur matière mais aussi de faire en sorte qu'un élève donné ne les ait pas deux années de suite. Au pire, ces pratiques conduisent à attribuer les classes les plus faibles et parfois les moins motivées aux enseignants eux-mêmes les plus fragiles, dans un cercle vicieux parfois difficile à éviter lorsqu'on se place du point de vue des équipes de direction »* (Barrère, 2006).

La répartition des élèves dans les classes.

L'un des travaux pédagogiques principaux du chef d'établissement est la répartition des élèves dans les classes. Le chef d'établissement influence donc les relations entre les enseignants et les élèves. Il cherche également à accentuer ou à diminuer les différences de niveau d'une classe à l'autre. (Toulemonde,1995).

L'emploi du temps.

Dans la grande majorité des établissements scolaires, ce sont les adjoints qui sont chargés de faire les emplois du temps des élèves, professeurs et salles de classe. D'une manière générale, après la prise en compte des contraintes matérielles, ce sont les intérêts des élèves qui priment. La logique veut que les journées ne soient pas trop longues, qu'elles alternent les cours sollicitant beaucoup de concentration et d'autres moins. Elle sous entend également de chercher à minimiser le placement d'options transversales ou de temps morts en milieu de journée. Les professeurs approuvent, voir exigent, ces dispositions ; mes leurs vœux personnels ne permettent pas toujours de les appliquer (Yves de Saint-DO, 1997).

Les contrôles et les notes

"Durant la scolarité, l'appréciation des aptitudes et de l'acquisition des connaissances s'exerce par un contrôle continu assuré par les enseignants sous la responsabilité du chef d'établissement" (Loi n°75-620 du 11 juillet 1975).

Comme Pélage (2003) évoque les chefs d'établissement sont également conduits à «bricoler» des instruments de mesure du travail enseignant en l'absence de normes professionnelles précises et de l'ambiguïté hiérarchique. C'est ainsi qu'ils n'hésitent pas à développer des contrôles indirects du travail enseignant: suivi statistique des écarts entre notes des élèves aux épreuves d'entraînement au baccalauréat et notes effectivement obtenues pour évaluer la manière de noter des enseignants (Pélage,2003).

La formation continue des enseignants

La formation continue est également un moyen pour les chefs d'établissement d'influencer les pratiques pédagogiques.

La dynamique managériale qui organise désormais la formation continue des personnels de l'enseignement impulse le développement de formations transversales et d' «actions de formation conduites au plus près des lieux d'exercice et répondant aux besoins spécifiques d'équipes". Ce type d'orientations rendues nécessaire par une rationalisation budgétaire permet également aux chefs d'établissement d'influencer la formation enseignante. C'est particulièrement le cas des «aides négociées». Alors qu'elles sont censées répondre aux besoins des enseignants, ces aides peuvent être initiées voire imposées par les chefs d'établissement eux-mêmes. (Pélage, 2003).

La dotation horaire globale (DHG).

Le chef d'établissement possède une certaine marge de manœuvre concernant les objectifs fixés par le projet d'établissement à travers par exemple la dotation horaire globale (DHG). L'académie attribue aux établissements des postes (définitifs ou provisoires) s'appuyant sur un indicateur H/E (nombre d'heures d'enseignement comparé au nombre total d'élèves inscrits). Cette DHG est un des principaux soucis du chef d'établissement puisqu'il fait des choix qui mettent en jeu sa responsabilité et qu'il doit rendre des comptes sur ceux-ci lors de lu premier conseil d'administration.

Le chef d'établissement doit en premier lieu appliquer les horaires réglementaires. Il dispose cependant d'heures supplémentaires lui permettant de conduire certaines actions en rapport avec la politique éducative de l'établissement. Par exemple, il peut attribuer quelques heures de soutien dans certaines matières de base à des élèves en difficulté (Yves de Saint-Do, 1997).

La « vie scolaire » est un autre versant de la fonction du chef d'établissement et de son adjoint. Celui-ci comprend tous les problèmes liés au comportement des élèves, des règles de vie dans l'établissement et des sanctions éventuelles en cas de transgression du règlement. Cet aspect comprend également les relations entre les individus et les groupes et les activités pré éducatives.

C'est lui également qui répartit les personnels nommés par le ministère, le rectorat, ou l'académie. Il a aussi autorité pour «faire respecter les droits et les devoirs de tous les membres de la communauté scolaire» comme les enseignants, surveillants, agents de service, personnel soignant, agents de laboratoire, personnel de secrétariat ou d'intendance.

Le chef d'établissement propose un budget et le fait voter par le conseil d'administration. Il doit ensuite veiller à sa bonne application et affirmera son autorité dans les différentes dépenses effectuées. Le chef d'établissement répartit les moyens d'enseignement. Son rôle s'exerce dans l'acquisition de certains moyens pédagogiques modernes (laboratoires de langues vivantes, d'informatique, d'audiovisuel, etc.).

La régulation au sein de l'organisation éducative ne se produit pas uniquement selon des procédures légales et formelles. En effet certains enseignants peuvent par exemple rencontrer le chef d'établissement pour l'entretenir sur des sujets qui les préoccupent. Lorsque des problèmes disciplinaires ou familiaux influencent l'apprentissage des élèves, le chef d'établissement peut venir en aide aux enseignants. Dans le cas où les enseignants connaissent des problèmes d'emploi du temps, il est également là pour trouver des solutions adaptées. Ce type d'événement peut aboutir à l'échange d'idées, de problèmes respectifs et parfois à une augmentation de la loyauté des enseignants envers les chefs d'établissements.

La récréation est le principal moment de rencontre entre les enseignants et le chef d'établissement. Cela montre à nouveau que les différentes relations entre enseignants et chefs d'établissement ne sont pas toujours formelles et prévues dans la partie formelle de l'organisation. La présence du chef d'établissement sur le terrain est nécessaire. Le dialogue avec les élèves peut ainsi se faire aux heures d'entrée et de sortie des élèves mais également aux récréations. Ces pratiques peuvent permettre la régulation des activités entre les enseignants et les élèves.

La communication entre la hiérarchie scolaire et les parents s'établit dans certaines occasions comme la justification de l'absence d'un élève, des problèmes disciplinaires, d'apprentissage ou des entre enseignants et élèves. Ces rencontres peuvent également concerner une objection à l'avis d'un conseil de classe. Comme précédemment, ceci peut

aboutir à la régulation des activités des enseignants et des élèves dans l'établissement scolaire.

Selon Meuret (2004) et Meuret et al(2001)le système éducatif français mis en place une régulation par les processus. Ce mode de régulation porte sur les processus seul, sur l'injonction faite aux établissements d'implanter des "bonnes formes" pédagogiques (contrôle de conformité du Projet d'établissement, adoption des formes) et ne tient aucun compte des résultats obtenus par les établissements (Meuret et al,2001). Dans les pays étrangers étudiés par ces auteurs la régulation porte soit sur les résultats seuls, soit sur les résultats et les processus, jamais sur les processus seuls. Les difficultés rencontrées dans l'élaboration du projet d'établissement, et des indicateurs IPES, peuvent s'expliquer par le fait qu'ils s'inscrivent plutôt dans cet autre mode de régulation, et qu'ils ne fonctionnent pas lorsqu'il s'agit d'un processus isolé (Meuret et al,2001).

L'absence d'évaluation réelle des équipes pédagogiques et des établissements ont été évoqués par nombreux auteurs (Meuret et al ;2001, Meuret ;2004, Obin ;2001, Demailly ;1993).

Selon Meuret et al (2001) les études ne montrent pas de progrès significatifs des dispositifs d'évaluation qui sont susceptibles de jouer un rôle important dans l'optimisation rationnelle des politiques d'établissement (Meuret et al, 2001). Les inspections effectuées par les inspecteurs ont pour objectif de contrôler la mise en application des politiques éducatives et les résultats obtenus par ces politiques restent hors de champ. Cependant, aucune procédure particulière n'est prévue en cas des performances faibles d'un établissement (Meuret, 2004).

Selon Demailly (1999) l'évaluation est davantage utilisée par les échelons supérieurs dans une optique stratégique de mobilisation ou d'attribution de responsabilité que dans une optique de rationalisation de l'action (Demailly, 1999, cité par Meuret et al,2001).

Meuret (2004) affirme que la principale différence entre les établissements scolaires français et celles des établissements étrangers porte sur la gestion du personnel. Dans ce domaine les établissements français semblent être désavantagés comparés aux autres établissements (Meuret,2004). L'évaluation administrative (note donné par le chef d'établissement) porte sur l'insertion professionnelle dans l'établissement (renseignement

d'une grille: «ponctualité», «rayonnement», etc.) et, selon l'expression consacrée, «s'arrête aux portes de la classe». Le chef d'établissement n'a aucune compétence dans l'évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants qui est effectuée par les inspecteurs académiques. Cette inspection n'est cependant qu'épisodique (une fois par an au maximum), individuelle, et souvent éloignée de la réalité concernant le secondaire. Elle opère essentiellement une vérification de conformité (conformité au programme, aux horaires officiels, aux instructions), de continuité, de reproduction culturelle et est centrée sur la discipline enseignée (Demailly, 1993).

Selon Meuret (2004), les notes attribuées par les inspecteurs lors de leur visite conditionnent la vitesse de franchissement des différents échelons de la carrière des enseignants. Les conséquences qui peuvent en résulter en fin de carrière peuvent être sensibles. Cela se traduit par des écarts importants entre les salaires des enseignants qui ont évolué le plus rapidement et ceux, au contraire, qui ont évolué le plus lentement. Cependant, il évoque également le fait que l'attribution des notes des inspecteurs se base sur des critères particuliers ne prenant pas en compte les résultats obtenus avec les élèves (Meuret, 2004).

Selon l'étude sociologique sur l'évaluation et la notation des professionnels de l'éducation effectuée par Gilles et associés (1996) l'évaluation pédagogique des enseignants se fait en moyenne une fois tous les cinq ans. Lors de cette évaluation, l'inspecteur s'intéresse principalement aux relations entre les enseignants et les élèves, et peu d'enseignants affirment que le respect des programmes, des buts et des contenus transmis aux élèves. Ils annoncent également que l'évaluation administrative porte son attention sur les points les moins importants et qu'elle n'a que peu d'influence sur le déroulement de leur métier (Les Dossiers d'Education et Formation, 1996, N°73).

La loi du 14 Juillet 1989 généralise et rend obligatoire le Projet d'Etablissement qui marque la volonté des établissements scolaires du second degré de prendre en charge l'autonomie administrative, éducative et pédagogique pour développer des initiatives.

En effet Meuret et al (2001) évoque que le projet d'établissement conformément à la logique de l'adaptation, doit «traduire, pour mieux les assurer, les objectifs nationaux dans leur contexte particulier». « Il définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux» (Loi du 14.7.1989). Celui-ci définit donc

l'autonomie des établissements français comme une autonomie de moyens. Dans la circulaire d'application de 1990 ainsi que dans le plan de modernisation de l'Éducation nationale, le projet d'établissement est ainsi présenté comme le pivot de l'effort collectif d'adaptation à la diversité des élèves (Meuret et al,2001). Les enseignants doivent abandonner une conception individualiste et élitiste de leur métier pour participer à un projet collectif ayant pour but l'adaptation à l'hétérogénéité des élèves. Cependant, les enseignants ne sont aucunement contraints à faire quoi que ce soit par les textes définissant le projet d'établissement (Meuret,2004).

Annick Sacré (1997) dans son étude concernant le rôle de la direction dans l'efficacité des collèges montre que, dans les établissements interrogés, les enseignants d'une même discipline se réunissent, pour 29% d'entre-eux, plus de 4 fois par an. Ce pourcentage tombe à 12% en ce qui concerne les enseignants d'une même classe. La concertation entre enseignants d'une même discipline porterait plutôt sur l'harmonisation du contenu des cours (66 %) ou de l'évaluation (54%) que sur l'organisation de groupes de niveau à travers classes (16 %). En ce qui concerne les enseignants d'une même classe, lorsqu'ils se réunissent, les thèmes abordés seraient davantage les projets communs (48 %), plutôt que pour l'équilibrage du nombre et la répartition des travaux à domicile (20 %) ou l'organisation les rattrapages (25 %) (Sacré, 1997).

Barrère (2002) montre que bien que les enseignants ne soient pas opposés au principe de travail collectif, les enseignants n'ont pas intérêt à sortir du statu quo et à chercher à développer le travail collectif. En effet, dans le système éducatif français, les enseignants qui parviennent à tenir leur classe n'ont pas intérêt à mettre à jour les pratiques qui leur permettent d'arriver à ce résultat. En effet, leur seul statut leur suffit à obtenir les différents avantages auxquels ils prétendent comme la répartition des classes dans l'établissement ou la mobilité professionnelle horizontale. Cependant, plus fondamentalement, selon Barrère (2002b), une des cause du développement restreint du travail collectif parmi les enseignants réside dans le fait que ce dernier ne porte pas directement ou suffisamment sur les objectifs cruciaux pour les enseignants. Par exemple ne sont pas abordées les questions relatives à la gestion de la classe, aux conditions d'apprentissage, ou à la discipline dans l'établissement (Barrère,2002b ; cité par Maroy,2005).

D'après Leithwood et Menzies (1998), il y a trois type de SBM selon la catégorie d'acteurs de l'établissement à qui davantage de pouvoir est confié : les SBM administratif, professionnel et communautaire. Selon Meuret et al (2001) ce qui fait débat, ce sont les inconvénients ou les risques associés à telle ou telle forme d'autonomie ainsi que les dispositifs d'évaluation et de régulation qui doivent leur être associés. Selon les trois SBM évoqués, l'autonomie mise en œuvre en France est du type "administratif". Le SBM "sous contrôle administratif" donne davantage de souplesse aux chefs d'établissement dans l'usage des ressources mais ces derniers doivent rendre des comptes concernant les résultats obtenus. On attend alors de lui qu'il utilise cela afin de favoriser l'apprentissage des élèves. Le SBM dit « administratif » est celui qui a le moins d'effet sur le comportement et les rôles des acteurs des établissements scolaires.

Si l'autonomie confiée aux établissements scolaires est de type administrative et repose sur le chef d'établissement alors c'est ce dernier devrait assumer le rôle de régulateur et d'animateur. Pour ce faire, il doit pouvoir créer quelques changements dans les habitudes et les manières des enseignants et provoquer le travail collectif, la participation et l'engagement de ceux-ci. Compte tenu des théories sociologiques cet effort du chef d'établissement peut entraîner un conflit au sein de l'établissement scolaire (Meuret et al, 2001).

Guillaume (1997) dans son enquête sur le rôle pédagogique des chefs d'établissement montre que bien que 74% d'entre eux affirment qu'il est nécessaire d'intervenir sur les pratiques des enseignants, seulement 20% affirment mettre en œuvre des initiatives à ce sujet. Les enseignants confirment ce chiffre puisque moins de la moitié d'entre eux (42%) estiment le chef d'établissement doit de « s'impliquer dans le domaine pédagogique et animer l'équipe enseignante ». Nombreux sont les enseignants qui pensent qu'une coordination de leur travail est nécessaire mais qu'elle doit rester à leur initiative (Guillaume,1997).

Selon l'étude de Grisay (1993) 58 % des professeurs interrogés disent apprécier le fait que leur principal actuel joue un rôle moteur dans le domaine pédagogique. D'un autre côté, lorsqu'on leur demande de préciser le rôle d'un chef d'établissement dans un bon collège, 35 à 40% des enseignants seulement estiment qu'il devrait s'investir dans le domaine pédagogique. Guillaume (1997) a montré que le projet d'établissement a été très

mobilisateur pour les chefs d'établissement qui avaient une vision optimiste des enseignants du travail en équipe ainsi que pour ceux qui ne s'intervenaient peu dans le domaine pédagogique (Guillaume,1997).

Dans « *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public* » (1997), Jean-Louis Derouet et Yves Dutercq soulignent le fait qu'un établissement doit davantage être compris comme le fruit d'un groupe ou d'un réseau que comme celui d'une seule personne. De plus ils affirment que le chef d'établissement est le plus enclin à animer et à construire un tel réseau dominant (cité par Dutercq, 2006).

L'étude de Grisay (1993, 1997) ne trouve pas de lien entre la performance des établissements scolaires et certaines dimensions que l'administration cherchait à développer au travers de l'autonomie (le style de direction, la cohérence des pratiques et la concertation entre enseignants, l'ampleur des innovations pédagogiques, l'implication des enseignants dans l'élaboration du projet d'établissement) (cité par Meuret et al, 2001).

Kherroubi et Van Zanten (2000) étudient la coopération au sein de l'établissement scolaire considérée comme une organisation de travail. Ces chercheurs s'intéressent à la représentation traditionnelle ou dominante des établissements scolaires. En d'autres termes ils cherchent à vérifier si cette organisation est caractérisée, par une faible division du travail et par l'absence d'un véritable encadrement de proximité. Il leur apparaît qu'en milieu difficile une forme originale de régulation autonome existe. En effet, les enseignants créent ensemble des normes (notamment en matière de discipline) qui leur permettent de donner un sens et de redéfinir leur activité par rapport à un public particulier (Kherroubi et Van Zanten,2000).

Selon ces auteurs bien que la construction de normes communes concernant la discipline semble être souhaitables malgré les difficultés liées aux divergences sur les contenus ou leur mode d'élaboration, il n'en va pas de même pour l'enseignement à proprement parler. Il est à noter d'autre part que l'enseignement est l'élément central de l'identité des enseignants, ce qui n'est pas le cas de la discipline. Or, certains d'entre eux refusent que d'autres s'introduisent dans ce champ qui leur est propre (Kherroubi et Van Zanten,2000).

Les chefs d'établissement observés dans ces établissements possédaient une expérience en milieu difficile, cela étant de nature à leur faire reconnaître une compétence pédagogique forgée dans leur trajectoire professionnelle antérieure. Ils cherchaient jouer un rôle primordial dans la mise en cohérence du travail pédagogique des enseignants. Dans ces établissements, les enseignants cherchent à expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins de leurs élèves. Ces pratiques s'écartent plus ou moins des prescriptions officielles. De même, dans ce type d'établissement il y a des exigences plus fortes qu'ailleurs concernant l'encadrement pédagogique du chef d'établissement (Kherroubi et Van Zanten, 2000).

**CONCLUSION DE LA
PREMIERE PARTIE**

Selon Weber (1947), la spécialisation et la division du travail établissent les bases rationnelles des activités et des relations dans les organisations. Selon Mintzberg (1982), les activités dans les organisations ont besoin de deux conditions essentielles et qui semblent inconciliables : ce sont la division du travail et la coordination. Selon les théories sociologiques des organisations scolaires, le système éducatif comporte d'une part une caractéristique bureaucratique et d'autre part, une caractéristique professionnelle. La caractéristique bureaucratique renvoie entre autres à la rationalisation des activités au sein du système éducatif. Elle se réfère à la division du travail entre les enseignants selon l'âge des élèves et le contenu. Cette rationalisation est nécessaire pour plusieurs raisons : d'une part, l'établissement scolaire est responsable d'un produit uniforme d'une certaine qualité; d'autre part, il est responsable de la socialisation des enfants et des adolescents en vue de les préparer à leur rôle d'adultes. Cette socialisation est massive et complexe.

Cependant, la technologie éducative et la socialisation exigent une interaction persistante entre l'enseignant et ses élèves. Cette interaction permet à l'enseignant de se rendre compte des variabilités interindividuelles dans les performances de ses élèves et d'ajuster sa méthode d'instruction. Au regard du rôle de l'établissement scolaire, l'autonomie de l'enseignant est donc nécessaire afin qu'il joue le rôle qui est le sien dans le cadre de la socialisation et de l'apprentissage des élèves. Cette autonomie se reflète dans la structure du système éducatif et aboutit selon Bidwell à son relâchement structurel. Ce relâchement structurel combiné à la division temporelle du travail renforce la base professionnelle des activités du système éducatif.

Selon Weick (1976, 1982), les systèmes éducatifs sont composés d'éléments faiblement liés. Cette faiblesse explique pourquoi les systèmes éducatifs sont caractérisés par un manque relatif de coordination ou une coordination lente, une indépendance causale réelle, un niveau d'autorité managériale bas, une inspection peu fréquente des activités et des buts et moyens peu clairs. Ces moyens et buts (peu clairs) ne peuvent donc pas être utilisés comme des standards pour évaluer les performances. La conséquence est que certaines parties sont fortement rationalisées alors que d'autres le sont moins. Cette situation rend les systèmes éducatifs moins tangibles et plus difficiles à administrer (Weick, 1976, 1982).

La théorie institutionnelle appréhende les organisations éducatives non pas en termes de leur efficacité mais plutôt en termes de leur conformité à l'environnement. Les

organisations éducatives seraient créées pour produire la standardisation bureaucratique de classification. Par exemple, chaque établissement scolaire est stratifié en termes de niveaux d'élèves (Sixième, Cinquième...), d'enseignants- matières (Physique, Maths, Histoire...)... Cette stratification fait partie de ce que Dupriez (2003) appelle les « croyances conventionnelles ». Cet isomorphisme avec les institutions environnementales fait que les organisations éducatives emploient des critères d'évaluation externes ou cérémoniaux pour définir la valeur d'éléments structurels. Elles gardent un contrôle strict sur les systèmes de classification conventionnelle alors qu'elles consacrent peu d'effort à contrôler et à coordonner les activités d'instruction. En effet, un contrôle et une évaluation stricts sur les activités premières des établissements peuvent mettre en évidence des événements ou des déviations qui remettent en cause la légitimité du système éducatif. C'est pour cette raison que les organisations éducatives réduisent au minimum l'évaluation et l'inspection qui ont trait à leur performance technique. Ainsi, la structure formelle d'un établissement scolaire (ses classifications) est « découplé » des activités techniques et des résultats. Ce découplage de la structure interne est une stratégie qui garantit le maintien de la légitimité du système éducatif dans son environnement (Meyer et al., 1981).

Par ailleurs, la coordination, l'interdépendance et les adaptations mutuelles parmi les unités structurelles se réalisent de façon informelle (Meyer et Rowan, 1977). C'est ainsi que des activités quotidiennes sont réalisées de façon ordonnée, grâce à une « logique de confiance » entre les acteurs. Cette logique de confiance est inscrite dans le fonctionnement de l'institution, et est maintenue par le biais de trois processus : une stratégie d'évitement, une autonomie et une minimisation des incidents et des problèmes (overlooking). Par la stratégie d'évitement, chaque enseignant « s'occupe de sa classe et se mêle peu de ce qui se passe chez son voisin » (Maroy, 1992). L'autonomie est maximisée quand le contrôle et l'inspection sont réduits au minimum (Meyer et Rowan, 1978).

Selon cette théorie, les chefs des organisations institutionnalisées consacrent plus de temps aux tâches qui sont plus fermement et plus hiérarchiquement contrôlées comparativement aux tâches faiblement contrôlées. Ces tâches incluent la fonction clef de leadership de l'instruction.

Selon Mintzberg, dans la bureaucratie de type professionnel, le contrôle du travail est confié aux professionnels, car les mécanismes de contrôle direct empêchent les

professionnels d'entretenir des liens assez proches avec leurs clients. La bureaucratie peut coordonner ses activités de façon assez efficace par le biais de la standardisation des qualifications. Cependant, cette standardisation est insuffisante en tant qu'élément de coordination devant l'apparition de nouveaux problèmes. « Dans une organisation où la logique professionnelle (celle des enseignants) domine, la direction se retrouve en position de faiblesse » (Grellier, 1998).

Selon Shedd et Bacharach (1991), la tension entre l'autonomie des enseignants et le contrôle organisationnel qui apparaît dans les systèmes éducatifs donne naissance à de nouvelles structures conçues pour tenir compte des deux groupes de besoins. Les bureaucraties sont le résultat des difficultés des supérieurs administratifs à compter sur l'autonomie de leurs subalternes pour faire appliquer des principes généraux à des situations uniques et imprévisibles.

La littérature présente deux grandes approches sur les mécanismes de régulation existant dans les systèmes éducatifs. La première approche est le « loose coupling » suggère que les établissements scolaires sont des organisations fortement décentralisées avec un faible niveau de coordination et de contrôle (Weick, 1976, 1982 ; Lortie, 1975). Dans ces organisations, les enseignants disposent d'une grande autonomie tandis que les chefs d'établissement ne disposent que de moyens limités pour affecter le déroulement de l'instruction. La deuxième approche « tight coupling » suggère au contraire que les établissements scolaires sont des lieux fortement bureaucratés (Shedd et Bacharach, 1991 ; Rowan, 1990). Dans ces systèmes, l'autonomie des enseignants est limitée par des mesures bureaucratiques comme la division du travail.

Selon le « loose coupling », les stratégies comme le contrôle par les résultats « accountability » permettent de résoudre les problèmes de contrôle. Par contre, selon l'approche « tight coupling », les stratégies comme les contrôles bureaucratiques sapent l'autonomie et le moral des enseignants. Les contrôles excessifs et contraignants sapent l'efficacité des enseignants et celle de l'établissement scolaire en général. Les auteurs qui s'inscrivent dans cette théorie préconisent des stratégies qui renforcent l'autonomie et la professionnalité des enseignants comme le « school-based management » (Darling Hammond et Wise, 1985). D'après les partisans de cette approche, les enseignants sont mieux placés pour évaluer les besoins de leurs élèves, alors que pour les partisans d'une

approche bureaucratique, une grande autonomie des enseignants dans les processus de prise de décision affaiblit la rationalisation des activités. Pour les partisans du « loose coupling », les éléments qui composent les systèmes éducatifs sont faiblement liés. Ainsi, une décision qui arrive dans une partie de l'établissement scolaire n'aura pas de répercussion claire sur d'autres parties de l'établissement scolaire. Cette situation explique que les décisions collectives au niveau de l'établissement scolaire n'auront pas assez d'effet sur les activités des classes car les différents éléments de l'établissement scolaire ne fusionnent pas entièrement leur identité propre.

Par ailleurs, les données de la littérature ne permettent pas de différencier les établissements qui fonctionnent selon l'approche « empowerment » de ceux qui ne fonctionnent pas selon cette approche. Sharp (1996) suggère qu'il y a moins d'indices qui présentent l'effet de cette approche sur les performances scolaires. D'ailleurs, Beadie, (1996), suggère également que les données quantitatives significatives manquent quant au rapport positif entre le « shared decision making » et l'amélioration des différents critères scolaires comme l'apprentissage des élèves. Barroso (2005) présente une autre vision sur l'autonomie des établissements au Portugal et ailleurs. Selon Barroso, cette autonomie n'est qu'une « mystification légale » destinée à légitimer l'augmentation du contrôle. L'autonomie n'est donc pas attribuée en tant que gage d'efficacité pédagogique et ne peut se limiter à la production d'un cadre légal qui définit des règles pour le partage des pouvoirs à l'intérieur et au-delà de l'établissement (cité par Dutercq, 2006). L'étude de Grisay (1993) ne montre pas de lien entre les performances scolaires et toute une série de dimensions comme le style de direction, les concertations entre enseignants, l'implication des enseignants dans l'élaboration du projet d'établissement que l'Administration espère développer à travers l'autonomie des établissements scolaires (cité par Meuret, 2001).

Si le contrôle de l'activité des enseignants par les mécanismes bureaucratiques est difficile, les chefs d'établissements disposent de moyens moins formels permettant d'exercer une pression sur les enseignants. En effet, malgré l'autonomie des enseignants, le pouvoir des administrateurs réside dans leur prérogative à définir les conditions dans lesquelles travaillent les enseignants (Gamoran et Dreeben, 1986), « au travers de l'exercice d'une influence au quotidien et d'un leadership articulant aujourd'hui compétences organisationnelles et crédibilités pédagogiques » (Blanchet, 1999 ; Dutercq, 2003 cité par Barrère, 2006). Par exemple, les chefs d'établissements peuvent exercer une

pression sur les enseignants à travers la constitution des emplois du temps, (Corbet et al., 1984), la répartition des classes et des horaires (Barrère 2002b, cité par Maroy, 2005). La prise en charge des problèmes de gestion de classe par les directions d'établissement ne fait guère l'objet de prescription car « elle peut apparaître d'une part, comme une manière d'empiéter sur l'autonomie pédagogique enseignante, tout en concernant, d'autre part, des problèmes qui n'ont guère d'existence officielle » (Barrère, 2006). Bidwell, (1965) parle d'ailleurs de la vulnérabilité relative de l'enseignant vis-à-vis du pouvoir administratif résultant de l'autorité disciplinaire limitée des enseignants devant les élèves.

Selon Dupriez (2003, 2005), les deux approches « school effectiveness » et « school improvement » présentent l'importance d'un directeur centré sur l'animation pédagogique de son équipe, l'importance du travail en équipe entre les enseignants. Cependant, les résultats issus de l'enquête du GIRSEF (1995) montrent que le temps de travail collectif des enseignants et le rôle du chef d'établissement sur l'animation pédagogique sont faibles. Les études de Sacré (1997), de Guillaume (1997) et de Grisay (1993) montrent une faiblesse relative du travail collectif des enseignants et du rôle pédagogique du chef d'établissement. Les raisons évoquées pour expliquer cette faiblesse sont entre autres, la division bureaucratique du travail qui a abouti à l'isolement de chaque enseignant (Bidwell, 1965 ; Maroy, 1992 ; Dupriez, 2003, 2005). Selon Maroy (2005), on ne peut pas incriminer l'individualisme des enseignants. Ceux-ci ne se manifestent pas en principe contre le travail collectif (Barrère 2002b ; Maroy, 2004, cité par Maroy, 2005), en particulier les « nouveaux » enseignants (Rayou et Van Zanten, 2004, cité par Maroy, 2005). Par contre une raison de la faiblesse relative du travail collectif est le fait que les objets de ce travail collectif ne portent pas directement ou suffisamment sur les enjeux professionnels les plus cruciaux pour les enseignants (Barrère, 2002, cité par Maroy, 2005).

Kherroubi et Van Zanten (2000) montrent que le travail collectif se développe plus aisément dans les « établissements difficiles ». En effet, d'après Wood (1981) et Dutercq (1993), dans ce contexte difficile, « la pénibilité du travail conduit à rechercher le soutien moral des collègues, mais aussi à évoquer plus facilement les difficultés professionnelles (cité par Kherroubi et Van Zanten 2000).

DEUXIEME PARTIE :
L'ENQUETE ET SES RESULTATS BRUTS

CHAPITRE I :
CONSTRUCTION DU QUESTIONNAIRE

Ce chapitre présente les raisons qui justifient le choix des questions posées dans le questionnaire. La question de recherche concerne les types de régulation qui existent dans les établissements scolaires. Pour cela, il est intéressant de reprendre ici la définition de la notion de régulation. Pour Reynaud (1993), la régulation est un mécanisme de production de règles et d'orientation des comportements dans un contexte social donné. Ces règles forment un modèle de référence. La valeur des actions et comportements dépend de leur adéquation avec ledit modèle.

Deux types de régulation existent selon Reynaud (1988): une régulation qui part du sommet vers la base (régulation contrôle) ; et une régulation dans laquelle les règles sont produites par les groupes d'exécutants eux-mêmes : c'est la régulation autonome. Il n'existe donc pas une seule régulation car la régulation est toujours multiple comme le suggère Barroso (2004). Dans le système éducatif, la régulation renvoie aux notions d'orientation, de coordination et de contrôle des acteurs. La multiplicité des régulations ou des sources de régulation fait du système éducatif comme des champs sociaux en général, un domaine complexe, conflictuel parfois et souvent avec des enjeux contradictoires des acteurs (Maroy, 2004). Le paragraphe suivant présente les raisons qui justifient la nécessité de la coordination dans les systèmes éducatifs.

La nécessité de coordination dans les systèmes éducatifs vient entre autres du fait que les établissements sont des unités sociales investies de la mission de socialisation morale et technique des jeunes. Par ailleurs, cette socialisation est longue et nécessite une cohérence entre les étapes pendant les 10 ou 12 ans où l'élève reste dans le système scolaire. Ce système est caractérisé par une division temporelle du travail en raison du placement des élèves en groupes d'âge- niveau (Bidwell, 1965).

Par ailleurs, la socialisation exige des relations intensives entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'une adaptation de la réponse de l'enseignant aux performances diverses des élèves. Cette diversité dans la performance des élèves appelle à une flexibilité dans le choix du contenu et de la pédagogie d'instruction. Cette exigence de flexibilité de la réponse de l'enseignant à cette diversité aboutit à l'autonomie des enseignants (Maroy, 1992). Cette autonomie, selon Bidwell (1965) est reflétée dans la structure du système et contribue à son relâchement structurel. C'est une tendance vers la débureaucratiation du système éducatif. Enfin, la définition des objectifs à atteindre est ambiguë, les technologies

à utiliser sont imprécises ; les matériaux sur lesquels s'appliquent les routines et techniques des professeurs sont variables. Il en résulte ainsi une indétermination constitutive de l'établissement scolaire (Maroy, 2005).

Cependant, l'établissement scolaire en étant responsable de l'uniformité du produit ne peut compter exclusivement sur l'autonomie des enseignants afin de garantir le produit attendu pour préparer l'étape d'après. En effet, les élèves doivent être préparés à acquérir la compétence rudimentaire pour la citoyenneté et à tenir des rôles différentiels surtout dans la sphère professionnelle. Afin d'assurer l'uniformité raisonnable des résultats, la coordination des activités des enseignants et du flux des élèves est nécessaire, mais elle se heurte à l'autonomie des enseignants (Bacharach et al 1988).

Par ailleurs, selon Bidwell (1965), la formation des comités d'enseignants et leur responsabilisation sur certaines décisions comme la formulation des normes de réussite des élèves, permettent d'avoir le consentement des enseignants et assoient la légitimité des politiques d'établissements. De plus, selon l'approche du « school effectiveness » (Dupriez, 2003), la coopération entre enseignants, la vision commune d'un projet d'établissement sont des caractéristiques davantage présentes dans les établissements performants. Selon l'approche du « school improvement » (Hargreaves, 1994) l'école doit fournir les conditions d'une collaboration entre les enseignants.

Dans le système éducatif français, le chef d'établissement dispose de moyens qui contribuent à la coordination des activités dans son établissement. Il préside les conseils de classe pendant lesquels il se rend compte des différences de points de vue entre ses enseignants et doit veiller à ne pas privilégier telle ou telle discipline au détriment d'une autre. Il conduit la réunion des équipes pédagogiques qui regroupent les enseignants d'une même discipline. Il peut donc s'assurer de la coordination des enseignements, le choix des manuels...(Delaire,1993 ; De Saint-Do, 1997).

Vu l'importance de la coordination dans le mécanisme de régulation, le questionnaire contient neuf questions destinées à vérifier le niveau de coordination dans les établissements. Ce sont les questions :

1. Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même discipline se réunissent-ils ?

2. Combien de fois par an réunissez vous les enseignants pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général?

4. Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même classe se réunissent-ils de façon formelle en dehors des conseils des classes ?

8. Dans votre établissement, les enseignants d'une même classe se coordonnent-ils entre eux ?

10. Dans votre établissement scolaire, les enseignants discutent-ils entre eux du niveau de performance de leurs élèves et des moyens d'améliorer la performance des uns et des autres ?

11. Dans votre établissement y a-t-il une coordination entre les enseignants d'une même discipline sur l'objet ou les méthodes de l'évaluation ?

13. Dans mon établissement, les enseignants partagent les mêmes valeurs professionnelles.

25. Si vous deviez répondre par oui ou par non, diriez vous que, tous comptes faits, le travail collectif existe dans votre établissement ?

26. Si oui, combien d'heures chaque enseignant, en moyenne, consacre-t-il à se coordonner avec les collègues de sa classe ou de sa discipline pendant un mois?

Par ailleurs, selon Meuret (2002), « comme toutes les autres organisations, un établissement scolaire doit s'interroger sur la valeur de sa pratique et la corriger s'il observe qu'elle produit de mauvais résultats, et bien sûr, ses acteurs sont les mieux à même de savoir ce qui se passe dans l'établissement et les mieux à même aussi de décider des corrections à faire. L'auto-évaluation doit permettre aux établissements de mieux adapter leur enseignement à la spécificité de leur public et aux variations qui peuvent survenir dans leur environnement, leur permettre de devenir une école apprenante, c'est-à-dire d'apprendre de son expérience, de ses échecs eux-mêmes». L'évaluation permet une rationalisation des politiques éducatives. Cependant, une évaluation réelle des équipes

pédagogiques est presque absente selon de nombreuses études (Meuret et al. ,2001 ; Meuret, 2004 ; Obin, 2001 ; Demailly, 1993).

Par ailleurs, la théorie économique des organisations (Milgrom et Robert, 1992, cité par Meuret, 2002) insiste sur « la dissymétrie d'informations entre le Principal (pour nous, le chef d'établissement, le Ministre) et l'Agent (l'enseignant) concernant les conditions véritables de l'activité de l'agent et sur le fait que ce dernier en profite pour poursuivre ses propres buts et non ceux de l'organisation ». Selon ces auteurs, l'évaluation permet de remédier à cette dissymétrie. Cependant, la théorie sociologique des organisations (Bidwell, 1965 ; Mintzberg, 1982, cité par Meuret, 2002) insiste sur le caractère contre-productif d'un contrôle direct du travail des enseignants en raison du grand écart entre le caractère de l'organisation des établissements et la très grande autonomie des enseignants dans leur classe. Néanmoins, pour effectuer cette évaluation, les chefs d'établissements du système éducatif français disposent entre autres d'Indicateurs de Pilotage des Etablissements Scolaires (IPES). Ils disposent également d'indicateurs de leur Inspection Académique respective et de leur Rectorat.

Enfin, l'affectation des classes aux enseignants est un dispositif de régulation à la disposition du chef d'établissement. Selon Gamoran et Dreeben (1986), ce dispositif permet au chef d'établissement de définir les conditions de travail des enseignants (Pour une approche similaire, voir Blanchet,1999 ; Dutercq, 2003 cités par Maroy, 2005). Barrère (2002, cité par Maroy, 2005) montre d'ailleurs que la répartition des classes génère des enjeux qui peuvent fonder un pouvoir informel important des directions. Pour attribuer les classes aux enseignants, le chef d'établissements prend en compte plusieurs paramètres. Il doit entre autres trouver la bonne formule entre les objectifs pédagogiques à atteindre d'une part et la prestation pédagogique des enseignants d'autre part. D'après Pélage (2003), le chef d'établissement est ainsi amené à réaliser un suivi statistique des écarts entre les notes des élèves aux examens blancs et les notes effectivement obtenues en classe par les élèves. Le chef d'établissement dispose également du cahier de texte des classes qui donne des informations sur le contenu et la progression des cours, le rythme des devoirs...(Vendeveorde et al.,1996, cité par De Saint-Do, 1997). Vu la place de ce mécanisme dans le système de régulation, il paraissait important de savoir si différentes évaluations étaient effectuées par les chefs d'établissements pour réguler l'activité des enseignants. Les questions suivantes du questionnaire permettent d'y répondre :

15. *Confier telle classe de tel niveau scolaire à un enseignant se fait sur la base des résultats d'une évaluation (explicite ou implicite) de son efficacité.*

27. *Est-ce que vous contrôlez les cahiers de texte des enseignants ?*

28. *Si oui, en moyenne pour chaque enseignant, combien de fois par an ?*

32. *Est-ce que vous utilisez les indicateurs du Tableau de Bord IPES (Indicateurs de Pilotage des Etablissements Scolaires) dans votre établissement ?*

33. *Si oui, est-ce que vous en discutez avec certains enseignants de ces indicateurs ?*

34. *Est-ce que vous utilisez les indicateurs de l'Inspection Académique ou du Rectorat pour évaluer votre établissement ?*

Parmi les mécanismes de régulation, on peut citer le rôle pédagogique du chef d'établissement. Des études ont montré les dysfonctionnements des contrôles bureaucratiques. Par exemple, les enseignants ont tendance à résister à l'autorité officielle dans le secteur de l'instruction, et à insister sur son rôle professionnel, en considérant le chef d'établissement comme un collègue. Le chef d'établissement s'appuie essentiellement sur son statut professionnel commun avec les enseignants. Il essaie ainsi de produire le consensus parmi le personnel concernant les politiques de l'établissement, en changeant la base de son autorité de la formelle à la compétence professionnelle supérieure (Bidwell, 1965). Par exemple, si le chef d'établissement peut maintenir des liens collégiaux avec ses enseignants, il pourrait s'assurer de leur engagement envers les politiques de l'établissement, et de leur loyauté et ainsi limiter certaines tendances à la débureaucratization une fois que les règles et les demandes administratives sont perçues comme professionnellement légitimes. Selon l'approche « school effectiveness », il est recommandé aux chefs d'établissements d'investir dans l'animation pédagogique de leur équipe et de favoriser le travail collectif des enseignants (Dupriez, 2005). Les recherches dans cette approche montrent que les établissements considérés comme performant possèdent un leadership compétent (Huber, 2004).

Par ailleurs, Meuret (2004) a montré que l'autonomie confiée aux établissements scolaires en France est de type administratif. Dans ce type d'autonomie, le chef d'établissement est amené à jouer le rôle de régulateur et d'animateur. Il doit pour cela, pouvoir opérer des changements sur les habitudes des enseignants jusqu'à ce que ces changements puissent provoquer le travail collectif et l'engagement des enseignants. De plus, la décentralisation du système éducatif français (Loi d'Organisation de 1989) a sensiblement transformé le rôle et les responsabilités du chef d'établissement. Elle a modifié le rapport enseignant/chef d'établissement en donnant à celui-ci un droit de regard sur les pratiques professionnelles et une responsabilité explicite sur leur mobilisation (Demailly, 1999). Le chef d'établissement, dans ces circonstances doit être un animateur d'équipes pédagogiques et administratives (Baladier, 1995). Le chef d'établissement peut par exemple influencer sur les pratiques pédagogiques en orientant la formation continue des enseignants. Ces formations continues proposées aux enseignants sont conduites au plus près des lieux d'exercice et répondent « aux besoins spécifiques ». Le chef d'établissement peut peser sur la formation continue grâce à la rationalisation budgétaire (Pélage, 2003) d'une part, et d'autre part, grâce au statut pédagogique et professionnel que lui reconnaîtront les enseignants. Les questions suivantes permettent de mesurer le rôle pédagogique des chefs d'établissement.

5. Il vous arrive de discuter avec les enseignants des points faibles et forts de leur travail...

7. Dans votre établissement, il vous arrive de conseiller à un enseignant de suivre telle formation continue

29. Vous rencontrez individuellement les enseignants pour discuter et évoquer les performances de leurs élèves ?

30. Si oui, combien de fois, en moyenne, par an ?

31. Avez-vous indiqué aux enseignants les critères selon lesquels vous appréciez la qualité de leur travail (ex : ponctualité, autorité, efficacité, prise en charge des élèves les plus faibles, participation aux activités de l'établissement, concertation avec les collègues,... ?

37. Vous assurez-vous en tant que chef d'établissement, de l'adaptation du travail des enseignants aux objectifs et aux programmes de leur discipline ?

38. Si oui, cela se réalise-t-il plutôt par l'examen des résultats qu'ils obtiennent avec leurs élèves ou par l'examen de ce qui se passe dans leur classe ?

Par ailleurs, dans l'ensemble des théories sociologiques (Bidwell, 1965 ; Scott, Meyer et Rowan, 1978, 1982, Weick, 1976, 1982) les caractéristiques du système éducatif (par exemple relâchement structurel lié à l'autonomie des enseignants) ne sont pas adaptées à l'application de mesures de contrôle direct. Selon Weick, dans les systèmes couplés de façon relâchée comme le système éducatif, les liens parmi les individus sont faibles, imprévisibles et intermittents, effilés. De plus, l'existence de sources d'incertitude (par exemple sur les technologies à utiliser, la définition des buts) fait que le leadership dans les systèmes couplés de façon relâchée est diffus et non concentré. Les mécanismes formels ne sont pas en mesure de réguler de tels systèmes. Les moyens moins formels, moins rationalisés comme le jeu relationnel du chef d'établissement peuvent permettre d'exercer de la pression sur le personnel. La communication et le jeu relationnel du chef d'établissement constituent la source de coordination. Selon Bidwell, l'interaction entre le chef d'établissement et ses enseignants réduit au minimum la distance hiérarchique. Par exemple, la communication des points de vue est un composant principal des activités de contrôle. Meyer et Rowan (1977) suggèrent que la coordination, l'interdépendance et les réajustements mutuels dans le système éducatif se font de façon informelle.

Selon Mintzberg (1982), l'autonomie des enseignants est d'une part leur caractéristique professionnelle, et d'autre part le facteur de leur efficacité (cité par Meuret et al, 2001). Cependant, cette autonomie ne les protège pas des problèmes disciplinaires dans les classes. En conséquence, l'enseignant a besoin d'être « soutenu » dans les cas de problèmes avec des élèves ou des parents d'élèves qui sont fâchés (Bidwell, 1965). Selon Barrère (2006), certains chefs d'établissement sont conscients qu'abandonner un enseignant à ses responsabilités a les mêmes limites que de renvoyer l'élève à son échec. Cependant, la gestion de classe par la direction de l'établissement doit se faire tout en respectant l'autonomie de l'enseignant.

Le travail du chef d'établissement est marqué par une forte nécessité de présence sur le terrain auprès des élèves et des enseignants. Le chef d'établissement « absent » ou trop bureaucrate est désormais illégitime (Barrère, 2006). Les questions suivantes sont donc permettant de mesurer le rôle relationnel du chef d'établissement dans la régulation des activités des enseignants :

3. Combien de fois par an, en moyenne, entrez vous dans la classe d'un enseignant même de façon rapide et informelle?

9. Rencontrez vous les enseignants pendant la récréation ou à d'autres occasions informelles, même de façon rapide?

35. L'année dernière, êtes-vous intervenu dans la classe d'un enseignant à propos d'un problème rencontré par ce dernier?

36. Si oui, combien de fois cela est-il arrivé ?

39. En moyenne, combien de fois par semaine rencontrez vous les enseignants dans la salle des professeurs?

CHAPITRE II :

L'ENQUETE

Pour la préparation du questionnaire, des études ont été menées sur la littérature concernant les caractéristiques des établissements scolaires et les mécanismes de régulation qui y existent. A la suite, un « shadowing » des activités de sept chefs d'établissements, a été réalisé pendant 14 jours à raison de deux jours par établissement. A la fin de chaque journée, un entretien a été fait avec les chefs d'établissements et leurs adjoints. Quelques rencontres ont également eu lieu avec des enseignants dans chaque établissement.

Un questionnaire de soixante-dix questions selon les activités de régulation des enseignants a été préparé. Six autres chefs d'établissement, leurs adjoints et responsables de formation des chefs d'établissement de l'Académie de Dijon ont participé à la validation de ce questionnaire, en donnant leur point de vue sur les questions et les échelles utilisées. Après des corrections effectuées, le nombre des questions du questionnaire a été réduit à 40 questions.

Le calcul de l'alpha de Cronbach a été réalisé pour vérifier la fiabilité du questionnaire. Les valeurs trouvées sont jugées satisfaisantes.³

Tableau n° 1 : Fiabilité du questionnaire

Type d'établissement	Collège	Lycée	Lycée professionnel	Ensemble
Alpha de Cronbach	0.7232	0.7344	0.6615	0.7189

(Cf. Tableau 1 en annexe)

L'enquête des chefs d'établissement a été adressée par voie postale aux directions de l'ensemble des établissements scolaires des Académies de Bordeaux et de Dijon. 806 établissements étaient concernés. Parmi ceux-ci, 314 ont répondu soit un taux de retour de 39% de la population cible (Cf. Annexe 2). La répartition des établissements sollicités pour l'enquête et de ceux qui y ont répondu est présentée dans le Tableau 2.

³ L'Alpha de Cronbach donne un indice de taux de cohérence interne entre les items considérés dans la constitution des facteurs dégagés par les analyses factorielles. Cette mesure est basée sur le calcul de coefficients de corrélation entre items. Par conséquent, plus l'Alpha est élevé et proche de 1, plus la cohérence entre les items est considérée comme bonne. L'estimation fournie par l'Alpha de Cronbach est considérée comme satisfaisante lorsque l'indice est supérieur à ,70. Howelle D.C., Cité par Maroy (2002).

Tableau n° 2 : Répartition des établissements sollicités pour l'enquête, en fonction des Académies et du type d'établissement.

Type d'établissement	Académie de Bordeaux Nombre d'établissements :		Académie de Dijon Nombre d'établissements :		Ensemble Enquêté	
	Sollicités	Ayant répondu	Sollicités	Ayant répondu	N	%
Collège	341	128	189	93	221	41,7
Lycée	105	24	62	24	48	28,7
Lycée professionnel	87	34	22	11	45	41,3
Total	533	186	284	128	314	38,9

(Cf. Tableau 2 en annexe)

Les résultats montrent que les collèges ont majoritairement répondu à l'enquête en termes de nombre d'établissements. Cependant, la proportion de répondants est la même pour les collèges et les lycées professionnels (soit 41%), les lycées généraux n'ayant qu'un taux de réponse de près de 29%. Il existe cependant des disparités entre les Académies. Si pour l'Académie de Dijon le taux de réponses est assez élevé et sensiblement le même pour les collèges et les lycées professionnels (soient respectivement 49% et 50%), le taux est assez faible pour les mêmes types d'établissements (soit respectivement 37 % et 39%) dans l'Académie de Bordeaux.

Pour avoir une idée de la répartition des pourcentages de réponses dans les établissements ZEP et Hors ZEP dans chacune des Académies, une moyenne a été effectuée sur les types d'établissements (collèges, lycées et lycées professionnels). Les moyennes issues de cette opération sont présentées dans le Tableau 3. La même procédure a été utilisée pour comprendre la répartition des taux de réponse selon le caractère de l'établissement (Privé versus Public) et selon le milieu (Rural versus Urbain) pour chacune des deux Académies.

Tableau 3 : Répartition des taux de réponses en fonction du type d'établissement (ZEP versus Hors ZEP) pour chacune des Académies.

	ZEP	Hors ZEP
Bordeaux	41.3	32.4
Dijon	30.9	46.6

(Cf. Tableau 2 en annexe)

Ainsi, si pour l'Académie de Bordeaux les pourcentages de réponses sont plus faibles dans les établissements Hors ZEP (32%) comparés aux établissements classés en ZEP (41%), les résultats s'inversent pour l'Académie de Dijon où les taux sont plus importants pour les établissements Hors ZEP (46%) comparés aux établissements classés en ZEP (30%). La Figure 1 présente les taux de réponses en fonction de l'affectation des établissements (ZEP versus Hors ZEP) pour chacune des deux Académies. Elle montre une interaction entre le type d'établissement et l'Académie.

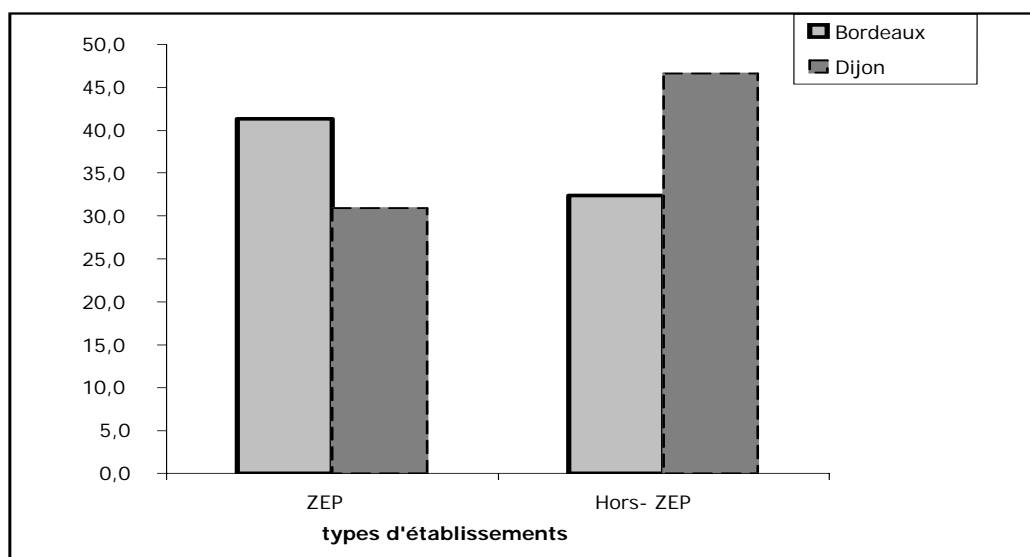


Figure 1 : Répartition des taux de réponses en fonction du type d'établissement (ZEP versus Hors ZEP) pour chacune des Académies.

Ce résultat s'explique en partie par le fait qu'il n'existe pas de lycées classés en ZEP pour l'Académie de Dijon. Ce résultat cache cependant des différences plus fines selon qu'il s'agisse de collèges, de lycées ou de lycées professionnels (Figure 2).

Tableau 4 : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissement (ZEP versus Hors ZEP) pour les Académies de Bordeaux (Figure 2A) et de Dijon (Figure 2B).

	Bordeaux		Dijon	
	ZEP	Hors-ZEP	ZEP	Hors-ZEP
Collèges	44,0	37,0	67,7	45,6
Lycées	0,0	23,5	0,0	38,7
Lycées prof	80,0	36,6	25,0	55,6

(Cf. Tableau 2 en annexe)

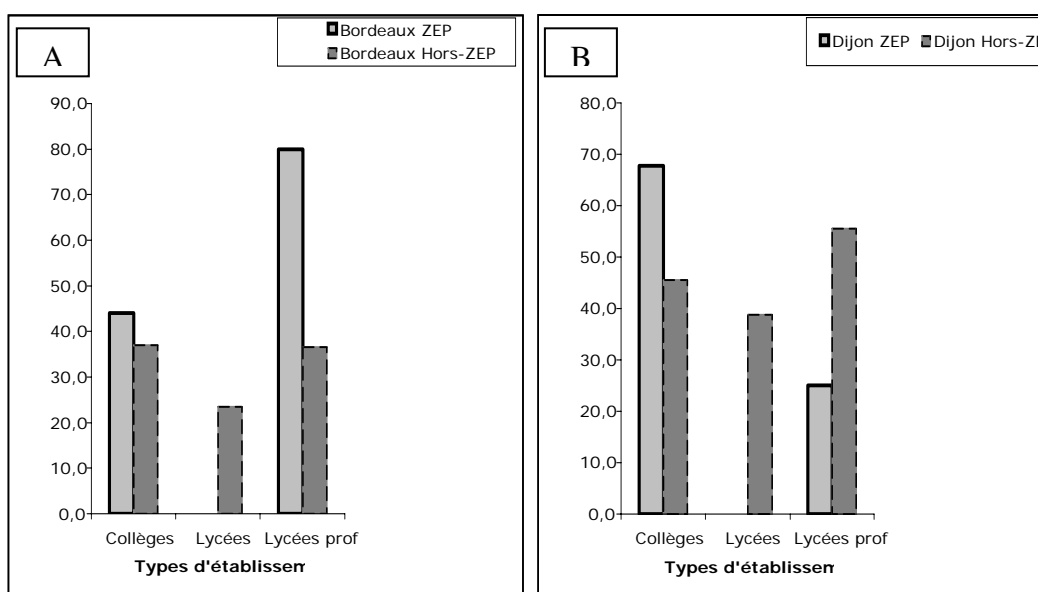


Figure 2 : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissement (ZEP versus Hors ZEP) pour les Académies de Bordeaux (Figure 2A) et de Dijon (Figure 2B).

La Figure 2 montre que pour l'Académie de Bordeaux dans les établissements classés ZEP (Figure 2A), les taux de réponses sont plus importants pour les lycées professionnels que pour les collèges et lycées (soient respectivement pour l'Académie

de Bordeaux, 80% de réponse contre 44% et 0% pour les lycées). Contrairement, pour l'Académie de Dijon (Figure 2B), les taux de réponse sont moins importants dans les lycées professionnels que dans les collèges (soient respectivement 25% contre 67.7% et 0% pour les lycées). Dans les établissements Hors ZEP pour l'Académie de Bordeaux, les taux de réponses sont sensiblement identiques entre les lycées professionnels et les collèges (soient respectivement 36,6% et 37%). Ces taux sont plus élevés que ceux qui sont observés pour les lycées (soient 23,5%). Pour l'Académie de Dijon, les taux de réponses dans les établissements Hors ZEP sont plus élevés pour les lycées professionnels que pour les collèges et lycées (soient respectivement 55,5% ; 45,6% ; et 38,7%).

Tableau 5 : Répartition des taux de réponses selon le type d'établissements (Privés versus Public) pour chacune des Académies.

	Privé	Public
Bordeaux	20,9	38,6
Dijon	23,8	54,1

Par ailleurs, la répartition des taux de réponses selon qu'il s'agisse d'établissements privés ou publics est présentée dans la Figure 3 pour chacune des deux Académies. Les taux de réponses moyens sont plus importants pour l'Académie de Dijon (38,9%) que pour celle de Bordeaux (29,7%), que les établissements soient privés ou publics. Quels que soit l'Académie, les taux de réponses sont plus importants dans les établissements publics que dans les établissements privés. Cela s'explique par le fait que peu de lycées privés ont répondu à l'enquête sur l'ensemble des deux Académies.

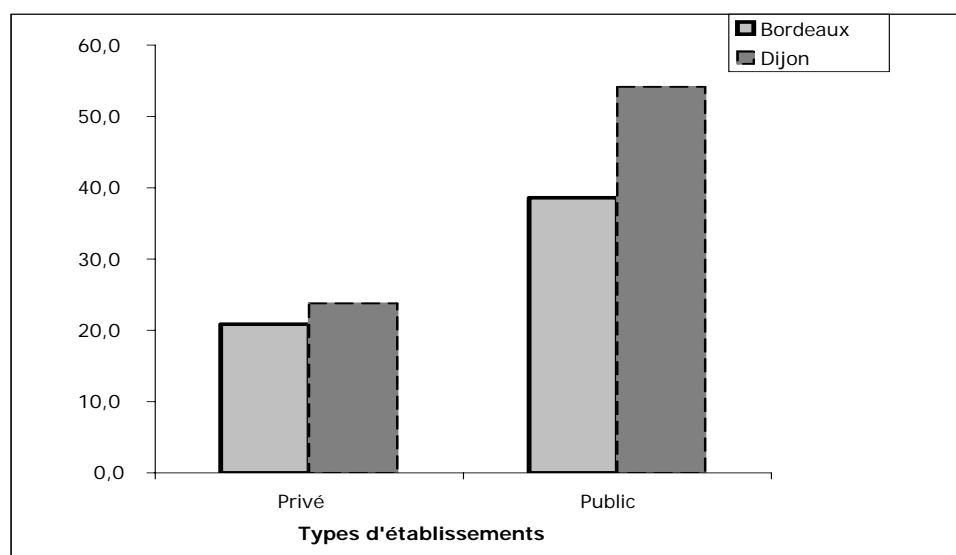


Figure 3 : Répartition des taux de réponses selon le type d'établissements (Privés versus Public) pour chacune des Académies.

Par exemple, pour l'Académie de Bordeaux (Figure 4A), dans les établissements privés, les lycées professionnels ont majoritairement répondu à l'enquête (soient 30,8 % contre 26% pour les collèges et seulement 5,7% pour les lycées). Pour l'Académie de Dijon (Figure 4B), on observe le même pattern de réponse. Les lycées professionnels ont le plus répondu à l'enquête (soient 44% contre 27% pour les collèges et 0 % pour les lycées).

Tableau 6 : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissements (privés versus publics) pour les Académies de Bordeaux (Figure 4A) et de Dijon (Figure 4B).

	Bordeaux		Dijon	
	PRIVE	PUBLIC	PRIVE	PUBLIC
Collèges	26,1	41,8	26,9	52,8
Lycées	5,7	31,4	0,0	55,8
Lycées prof	30,8	42,6	44,4	53,8

Dans les établissements publics, pour l'Académie de Bordeaux, le taux de réponses est sensiblement le même entre les lycées professionnels et les collèges (soient respectivement 42,6% et 41,8) alors que celui des lycées s'élève à 31,4%. Pour l'Académie de Dijon, les taux de réponses sont plus élevés – mais ne varient pas entre les lycées professionnels, les collèges et les lycées (soient respectivement 53,8% ; 52,8% ; et 55,8% pour les lycées).

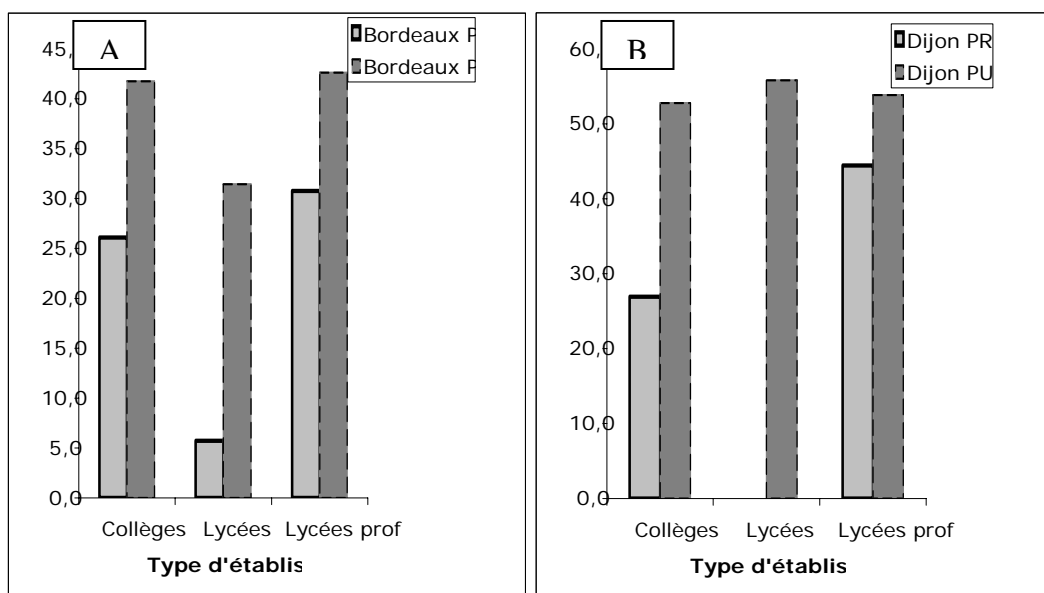


Figure 4 : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissements (privés versus publics) pour les Académies de Bordeaux (Figure 4A) et de Dijon (Figure 4B).

La répartition des taux de réponses en fonction du milieu (Figure 5) suit la même tendance que celle qui est décrite précédemment. Les taux de réponses, que les établissements soient en milieu rural ou urbain sont généralement plus élevés pour l'Académie de Dijon que pour celle de Bordeaux (soient respectivement 46,2% contre 30,8%).

Tableau 7 : Répartition des taux de réponse en fonction du milieu d'établissements (Rural versus Urbain) pour les Académies de Bordeaux et Dijon

	Urbain	Rural
Bordeaux	29,2	32,52
Dijon	47,97	44,45

Cependant, si les taux semblent plus importants pour les établissements ruraux que pour les établissements urbains pour l'Académie de Dijon (44,9% contre 44,4%), les résultats tendent à s'inverser pour l'Académie de Bordeaux (29,2% contre 32,5).

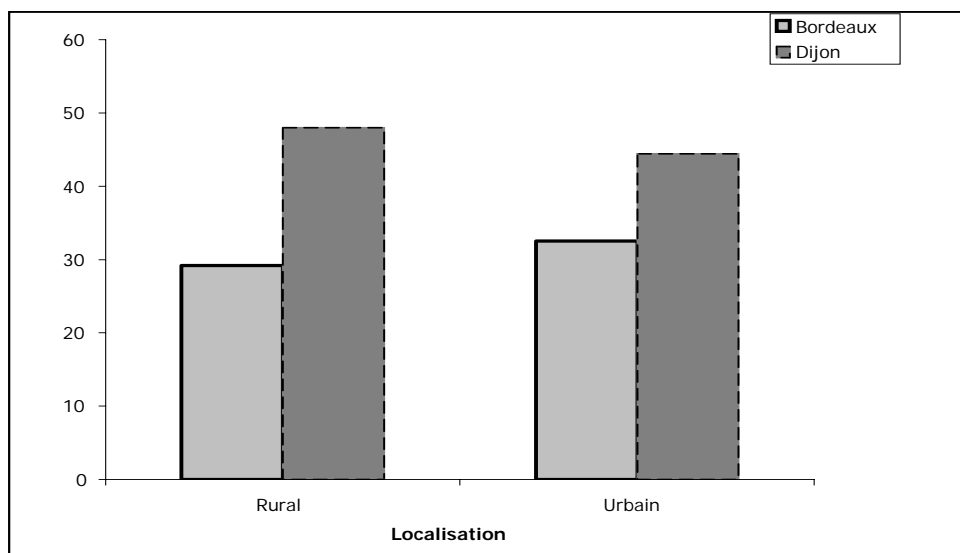


Figure 5 : Répartition des taux de réponse en fonction du milieu d'établissements (Rural versus Urbain) pour les Académies de Bordeaux et Dijon

La Figure 6A montre que les collèges ont majoritairement répondu à l'enquête (soit 47,6% contre 40% pour les lycées professionnels). Aucun lycée Rural n'a répondu sur les deux que compte l'Académie de Bordeaux. Pour l'Académie de Dijon (Figure 6B), les collèges et les lycées ont davantage répondu à l'enquête que les lycées professionnels en zone rurale (soient respectivement 53,9% ; 50% et 40%).

Tableau 8 : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissements (Collèges, lycées, lycées Professionnels) et de leur milieu pour les Académies de Bordeaux et de Dijon.

	Bordeaux		Dijon	
	Rural	Urbain	Rural	Urbain
Collèges	47,6	35,3	53,9	45
Lycées	0,0	23,3	50	35,4
Lycées Prof	40,0	39,0	40	52,9

Il existe également 14 lycées ruraux pour l'Académie de Dijon. En milieu urbain pour l'Académie de Bordeaux, les lycées professionnels et les collèges ont davantage répondu à l'enquête (soit respectivement 39% et 35,2% contre 23,3% pour les lycées). Pour l'Académie de Dijon, les lycées professionnels et les collèges ont également

davantage répondu à l'enquête (soit respectivement 52,9% et 45% contre 35,4% pour les lycées).

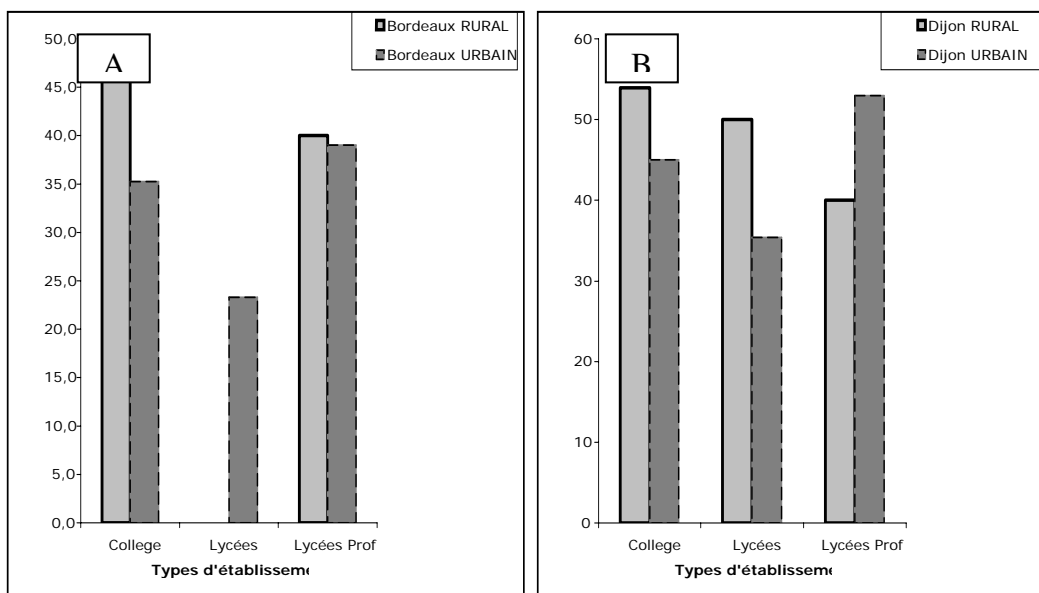


Figure 6 : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissements (Collèges, lycées, lycées Professionnels) et de leur milieu pour les Académies de Bordeaux (Figure 6A) et de Dijon (Figure 6B).

CHAPITRE III :
LES RESULTATS BRUTS

Les résultats bruts présentés dans cette partie correspondent aux informations les plus remarquables. Les données sont des pourcentages et ne sont pas soumises à une analyse statistique de significativité.

Question 1 : Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même discipline se réunissent-ils?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 9.

Tableau n°9

Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même discipline se réunissent-ils?										
	collège	lycée	lycée P	Ens	Zep	Hors zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	3,2	0,0	0,0	1,1	8,1	1,4	4,4	1,9	5,6	0,9
1 fois	5,9	0,0	8,9	4,9	2,7	5,8	15,6	3,7	4,5	5,8
2 fois	25,8	29,2	26,7	27,2	21,6	27,1	31,1	25,6	30,4	24,9
3 fois	29,9	43,7	26,7	33,4	32,4	31,4	20,0	33,5	20,2	36,0
4 fois ou plus	35,3	27,1	37,8	33,4	35,1	34,3	28,9	35,3	39,3	32,5

Ens= Ensemble des établissements
(Cf. Tableau 3. en annexe)

Seuls 4,9% des chefs d'établissements affirment que les enseignants d'une même discipline se réunissent une fois dans l'année. Ce pourcentage est de 5,9% dans les collèges et de 8,9 dans les lycées professionnels contre 0% dans les lycées. En moyenne, 33,4% des chefs d'établissements affirment que leurs enseignants se réunissent quatre fois par an ou plus. Dans 35,3% des collèges, les enseignants se réunissent quatre fois ou plus. Dans 43,7% des lycées, les enseignants d'une même discipline se réunissent trois fois alors que dans 37,8% des lycées professionnels, les enseignants d'une même discipline se réunissent quatre fois ou plus. Le pourcentage de chefs d'établissement qui affirment que les enseignants d'une même discipline ne se réunissent jamais est plus élevé en ZEP que dans les établissements Hors ZEP. Dans 35% des établissements classés en ZEP, les enseignants se réunissent quatre fois ou plus. Ce pourcentage ne change pas pour les

établissements Hors ZEP (34%). 4,4% des chefs d'établissements privés affirment que les enseignants d'une même discipline ne se réunissent jamais dans leur établissement. Ce pourcentage est moins important 1,86% dans les établissements publics. Par ailleurs, 15,6% des chefs d'établissements privés affirment que les enseignants d'une même discipline se réunissent une fois par an. Ce pourcentage n'est plus que de 3,7% dans les établissements publics. Enfin, dans 31,1% des établissements privés, les enseignants se réunissent deux fois, alors que 35,3% des enseignants des établissements publics se réunissent quatre fois ou plus.

Dans les établissements ruraux, 5,6% des chefs d'établissements affirment que les enseignants d'une même discipline ne se réunissent jamais alors qu'ils ne sont que moins de 1% dans les établissements urbains. Cependant, dans 39,3% des établissements ruraux, les enseignants se réunissent quatre fois par an ou plus alors que dans 36% des établissements urbains, les enseignants se réunissent trois fois.

Question 2 : Combien de fois par an réunissez vous les enseignants pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le Tableau 10.

Tableau n° 10

Combien de fois par an réunissez vous les enseignants pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
1 fois	6,8	4,2	4,4	5,1	8,1	5,8	13,3	4,8	6,7	5,8
2 fois	20,8	56,2	31,1	36,0	37,8	26,3	11,1	30,5	23,6	29,3
3 fois	40,3	10,4	28,9	26,5	27,0	35,0	40,0	33,1	39,3	32,0
4 fois ou plus	32,1	29,2	35,6	32,3	27,0	32,8	35,6	31,6	30,3	32,9

(Cf. Tableau 3 en annexe)

5,1% des chefs d'établissements affirment réunir leurs enseignants une fois par an. 6,8% des principaux de collège affirment réunir les enseignants une fois dans l'année pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général. Ce rapport est de 4,2% dans les lycées et de 4,4% dans les lycées professionnels. Ce pourcentage est plus important dans les ZEP où il est de 8,1% alors qu'il est de 5,8% dans les établissements hors ZEP. Dans les lycées, plus de la moitié des chefs d'établissements, soit 56,2% affirment réunir les enseignants pour parler de projet d'établissement ou de l'établissement en général deux fois dans l'année, ce pourcentage est moins important dans les lycées professionnels où il est de 31,1%. Par ailleurs, 72% des chefs d'établissement de collèges affirment réunir les enseignants trois fois ou plus par an. Ce pourcentage atteint 64% dans les lycées professionnels et seulement 39% dans les lycées.

Ce pourcentage est plus faible dans les établissements classés en ZEP que dans ceux classés Hors ZEP (respectivement 54% contre 67%). Ce taux est plus important dans les établissements privés que dans les établissements publics (respectivement 75% contre 66%). Dans les établissements ruraux, seuls 6,7% des chefs d'établissements réunissent les enseignants pour parler de projet d'établissement une fois dans l'année, alors que 39,3% des chefs d'établissement rural le font 3 fois ou plus dans l'année ; ce qui par ailleurs, est sensiblement moins important dans les établissements urbains où le pourcentage est de 32%.

Question 3 : Combien de fois par an, en moyenne, entrez vous dans la classe d'un enseignant même de façon rapide et informelle ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le Tableau 11. 7,5% des chefs d'établissements en moyenne déclarent ne jamais entrer dans la classe d'un enseignant de façon informelle. Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements privés (11%). Il est également plus élevé dans les établissements classés Hors ZEP (7,2%) comparés aux établissements classés en ZEP où il est de 0%. De plus, 10% des chefs d'établissement en moyenne affirment entrer dans la classe d'un enseignant même de façon rapide et informelle une fois par an. Par

ailleurs, 9,8% des chefs d'établissements déclarent entrer deux fois dans la salle d'un enseignant.

Tableau n°11

Combien de fois par an, en moyenne, entrez- vous dans la classe d'un enseignant même de façon rapide et informelle?										
	collège	Lycées	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	5,4	8,3	8,9	7,5	0,0	7,2	11,1	5,6	5,6	6,7
1 fois	8,6	12,5	8,9	10,0	8,1	9,4	13,3	8,6	10,1	8,9
2 fois	8,1	12,5	8,9	9,8	13,5	8,3	2,2	10,0	4,5	10,7
3 fois	7,2	6,2	6,7	6,7	5,4	7,2	13,3	5,9	6,7	7,1
4 fois ou plus	70,6	60,4	66,7	65,9	73,0	67,9	60,0	69,9	73,0	66,7

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements publics (10%) que dans ceux du Privé (2,2%). 6,7% des chefs d'établissements déclarent entrer trois fois dans la salle d'un enseignant. Ce pourcentage est plus élevé cette fois-ci, dans les établissements privés (13,3%) que dans ceux du Public (5,9%). Cependant, la plupart des chefs d'établissements (65,6%) affirment entrer dans la classe d'un enseignant quatre fois ou plus dans l'année. Les chefs d'établissements publics sont nombreux à entrer dans la classe d'un enseignant quatre fois ou plus par an, que les chefs d'établissements privés (respectivement 69,9% contre 60%). Ils sont également plus nombreux à le faire dans les établissements ruraux (73%) que dans les établissements urbains (66,7%).

Question 4: Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même classe se réunissent-ils de façon formelle en dehors des conseils des classes ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 12. Pour les lycées professionnels, les enseignants d'une même classe se réunissent presque toujours. En effet, seuls 2,2 des chefs d'établissement de lycées professionnels affirment que les enseignants d'une même classe ne se réunissent jamais. Ce pourcentage atteint 10,1% dans les établissements ruraux.

Tableau n°12

Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même classe se réunissent-ils de façon formelle en dehors des conseils des classes ?

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	7,9	6,2	2,2	5,4	8,1	6,5	6,7	6,7	10,1	5,3
1 fois	10,9	25,0	13,3	16,4	16,2	13,0	13,3	13,4	11,2	14,2
2 fois	25,8	33,3	26,7	28,6	18,9	28,2	24,4	27,5	27,0	27,1
3 fois	38,5	20,8	15,6	25,0	35,1	32,1	31,1	32,7	32,6	32,4
4 fois ou plus	17,2	14,6	42,2	24,7	21,6	20,2	24,4	19,7	19,1	20,9

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Par ailleurs, la plupart des chefs d'établissements (49,7%) affirment que les enseignants d'une même classe se réunissent trois par an ou plus. 42,2% des chefs d'établissement de lycées professionnels affirment que les enseignants d'une même classe se réunissent quatre fois par an ou plus. Ce pourcentage n'est plus que de 17,2% dans les collèges et de 14,6% dans les lycées. Cependant, 25% des chefs d'établissement de lycées affirment que les enseignants d'une même classe se réunissent une fois par an et 58% des chefs d'établissement de lycées affirment que les enseignants d'une même classe se réunissent une fois par an ou deux.

Question 5 : Il vous arrive de discuter avec les enseignants des points faibles et forts de leur travail...

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 13. Le pourcentage des chefs d'établissement qui ne discutent « jamais » avec leurs enseignants des points forts ou faibles de leur travail varie entre 0,9% (pour les collèges et les établissements urbains) et 2,5% (pour les établissements ruraux). Ils sont en moyenne 14,7% à ne discuter que rarement avec les enseignants avec un minimum de 11,1% dans les lycées professionnels et un maximum de 21,4% dans les établissements ruraux).

Tableau n° 13

Il vous arrive de discuter avec les enseignants des points faibles et forts de leur travail...

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	0,9	2,1	2,2	1,7	0,0	1,4	0,0	1,5	2,5	0,9
rarement	16,3	16,7	11,1	14,7	16,2	15,5	17,8	15,2	21,4	13,3
quelque fois	40,7	43,7	31,1	38,5	45,9	39,0	24,4	42,4	30,4	43,6
assez souvent	25,3	29,2	44,4	33,0	27,0	28,9	42,2	26,4	25,8	29,8
souvent	16,7	8,3	11,1	12,0	10,8	15,2	15,6	14,5	20,2	12,4

(Cf. Tableau 3 en annexe)

38,5% des chefs d'établissements en moyenne affirment discuter avec les enseignants quelque fois dans l'année à l'exception des établissements privés où le pourcentage n'est que de 24,4% contre 42,4 pour les chefs d'établissements publics. Cependant, seuls 12% des chefs d'établissements en moyenne discutent « souvent » avec leurs enseignants des points forts ou faibles de l'enseignement. Ce taux est plus élevé dans les établissements ruraux (20,2%). Dans les lycées, ce pourcentage n'est plus que de 8,3%.

Question 6: Dans votre établissement, arrive-t-il que les enseignants prennent ensemble des décisions pédagogiques?

Tableau n° 14

Dans votre établissement, arrive-t-il que les enseignants prennent ensemble des décisions pédagogiques ?

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	1,4	4,2	0,0	1,9	2,7	1,4	0,0	1,9	2,3	1,3
rarement	9,1	4,2	8,9	7,4	5,4	8,7	11,1	7,8	3,4	10,2
quelque fois	34,8	58,3	26,7	39,9	29,7	38,3	22,2	39,9	42,70	35,1
assez souvent	34,4	25,0	44,4	34,6	37,8	33,9	44,4	32,7	30,3	36,0
souvent	20,4	8,3	20,0	16,2	24,3	17,7	22,2	17,8	21,3	17,3

(Cf. Tableau xx. en annexe)

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le Tableau 14. Le pourcentage moyen de chefs d'établissements qui affirment que leurs enseignants ne prennent jamais de décision pédagogique ensemble, est de 1,9% (étendue [0,0% dans les lycées professionnels et établissements privés et 4,2% dans les lycées]). Cependant, 39,9% des chefs d'établissements affirment que leurs enseignants prennent ensemble des décisions pédagogiques « quelques fois » seulement. Dans les lycées, ce pourcentage atteint 58,3%. 39,9% des chefs d'établissements publics affirment que leurs enseignants se prennent ensemble des décisions pédagogiques « quelques fois » contre 22,2% dans le Privé. Par ailleurs, 44,4% des chefs d'établissement privés affirment que leurs enseignants prennent ensemble des décisions pédagogiques « assez souvent ».

Par ailleurs, 50,8% des chefs d'établissements en moyenne affirment que leurs enseignants prennent ensemble des décisions pédagogiques « assez souvent » voire souvent. Ce pourcentage est plus faible dans les lycées (33,3%) que dans les collèges (54,8%) et les lycées professionnels (64,4%). Enfin, seul 16,2% des chefs d'établissements affirment que leurs enseignants prennent ensemble des décisions pédagogiques « souvent ». Ce pourcentage est plus faible dans les lycées (8,3%) et plus élevé dans les établissements classés en ZEP (24,3).

Question 7 : Dans votre établissement, il vous arrive de conseiller à un enseignant de suivre telle formation continue...

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 15. La plupart des chefs d'établissements (76,4%) suggèrent des formations à leurs enseignants rarement ou quelques fois par an. Ce pourcentage varie très peu selon le type d'établissement. Cependant, seuls 6,3% des chefs d'établissements affirment conseiller « souvent » des formations à leurs enseignants. Ce pourcentage atteint 10,4% dans les lycées.

Tableau n° 15

Dans votre établissement, il vous arrive de conseiller à un enseignant de suivre telle formation continue ...

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	3,2	0,0	0,0	1,1	0,0	2,5	0,0	2,6	4,5	1,3
rarement	20,8	29,2	17,8	22,6	21,6	21,7	17,8	22,3	20,2	22,2
quelque fois	60,2	54,2	62,2	58,9	59,5	59,6	62,2	59,1	56,2	60,9
assez souvent	11,8	6,2	15,6	11,2	13,5	11,2	11,1	11,5	14,6	10,2
Souvent	4,1	10,4	4,4	6,3	5,4	5,1	8,9	4,5	4,5	5,3

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Question 8: Dans votre établissement, les enseignants d'une même classe se coordonnent-ils entre eux ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 16.

Tableau n° 16

Dans votre établissement, les enseignants d'une même classe se coordonnent-ils entre eux ?

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	0,9	0,0	0,0	0,3	2,7	0,4	2,2	0,4	1,2	0,4
rarement	9,1	6,2	6,7	7,3	10,8	7,9	6,7	8,5	7,9	8,4
quelque fois	20,8	37,5	15,6	24,6	16,2	23,5	11,1	24,5	24,7	21,8
assez souvent	44,3	43,7	48,9	45,6	37,8	45,8	55,6	43,1	40,4	46,7
souvent	24,9	12,5	28,9	22,1	32,4	22,4	24,4	23,4	25,8	22,7

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Moins d'un pourcent des chefs d'établissements affirment que leurs enseignants ne se coordonnent jamais. Ils sont 7,3% à affirmer que leurs enseignants se coordonnent « rarement ». 45,6% d'entre eux affirment que les enseignants coordonnent « assez souvent » (ce taux est plus élevé dans les établissements privés soit 55,6% ; et plus faible pour les établissements classés en ZEP, soit 37,8%). Enfin, 22,1% des chefs d'établissements affirment que les enseignants d'une même classe se coordonnent entre eux « souvent ». Ce taux est plus élevé dans les lycées professionnels et les collèges (respectivement 28,9% et 24,9%) comparés aux lycées (12,5%).

Question 9 : Rencontrez-vous les enseignants pendant la récréation ou à d'autres occasions informelles, même de façon rapide ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 17.

Tableau n°17

Rencontrez vous les enseignants pendant la récréation ou à d'autres occasions informelles, même de façon rapide?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
rarement	0,0	6,2	0,0	2,1	0,0	1,1	0,0	1,1	0,0	1,3
quelque fois	2,3	12,5	0,0	4,9	0,0	4,0	2,2	3,7	4,5	3,1
assez souvent	14,5	14,6	17,8	15,6	13,5	15,2	17,8	14,5	10,1	16,9
souvent	83,3	66,7	82,2	77,4	86,5	79,8	80,0	80,7	85,4	78,7

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Seuls 7% des chefs d'établissement affirment rencontrer leurs enseignants de façon informelle « rarement ou quelques fois ». Ils sont 77,4% en moyenne à les rencontrer « souvent ». Ce taux est plus élevé dans les établissements classés en ZEP (86,5) ainsi que dans les établissements ruraux (85,4%) et plus bas dans les lycées (66,7%). Bien plus de la moitié des chefs d'établissements rencontre souvent leurs enseignants.

Question 10: Dans votre établissement scolaire, les enseignants discutent-ils entre eux du niveau de performance de leurs élèves et des moyens d'améliorer la performance des uns et des autres ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 18.

Tableau n°18

Dans votre établissement scolaire, les enseignants discutent-ils entre eux du niveau de performance de leurs élèves et des moyens d'améliorer la performance des uns et des autres ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	0,9	0,0	2,2	1,0	5,4	0,4	0,0	1,1	0,0	1,3
rarement	5,9	4,2	6,7	5,6	5,4	5,8	0,0	6,7	6,7	5,3
quelque fois	14,5	29,2	11,1	18,3	18,9	15,9	8,9	17,5	14,6	16,9
assez souvent	33,5	37,5	48,9	40,0	45,9	35,0	31,1	37,2	31,5	38,2
souvent	45,2	29,2	31,1	35,2	24,3	43,0	60,0	37,5	47,2	38,2

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Un pourcent des chefs d'établissement affirme que leurs enseignants ne discutent jamais entre eux du niveau de performance de leurs élèves et des moyens d'améliorer la performance des uns et des autres. Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements classés en ZEP (soit 5,4%) que dans les établissements classés Hors ZEP (soit 0,4%). Seuls 5,6% des chefs d'établissements affirment « rarement ». 40% et 35,2% d'entre eux affirment que leurs enseignants discutent respectivement « assez souvent » ou « souvent » du niveau de leurs élèves.

Les enseignants semblent plus « souvent » se concerter dans les établissements Hors ZEP (soit 43%) que dans les établissements classés en ZEP (24,3%). C'est dans les établissements privés que les enseignants semblent se concerter le plus. En effet, 60% des chefs d'établissements privés affirment que leurs enseignants se concertent pour discuter des moyens d'améliorer les performances des élèves, alors qu'ils ne sont que 37,5% dans les établissements publics. De façon générale, les enseignants semblent se concerter assez souvent pour améliorer le niveau de leurs élèves.

Question 11 : Dans votre établissement y a-t-il une coordination entre les enseignants d'une même discipline sur l'objet ou les méthodes de l'évaluation ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 19. En moyenne, 6,1% des chefs d'établissements affirment que les enseignants ne se coordonnent « jamais » pour ce qui est de la méthode ou l'objet d'évaluation.

Tableau n°19

Dans votre établissement y a-t-il une coordination entre les enseignants d'une même discipline sur l'objet ou les méthodes de l'évaluation ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Jamais	5,4	6,2	6,7	6,1	10,8	5,0	2,2	6,3	5,6	5,8
rarement	15,8	14,6	13,3	14,6	8,1	16,2	8,9	16,4	13,5	16,0
quelque fois	35,3	37,5	51,1	41,3	35,1	38,3	35,6	38,3	44,9	35,1
assez souvent	29,0	25,0	20,0	24,7	35,1	26,0	37,8	25,3	22,5	28,9
souvent	14,5	16,7	8,9	13,4	10,8	14,4	15,6	13,7	13,5	14,2

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Ce taux est plus élevé dans les établissements classés en ZEP (10,8%) comparés aux établissements Hors ZEP. 41,13% affirment que les enseignants se coordonnent « quelques fois ». Ce pourcentage est plus élevé dans les lycées professionnels (51,1%) que dans les collèges et les lycées (respectivement 35,3% et 37,5%). Il est également plus élevé dans les établissements ruraux (44,9%) que dans les établissements urbains (35,1%). 38,1% des chefs d'établissement affirment que les enseignants d'une même discipline se coordonnent assez souvent voire souvent. Ce pourcentage est plus faible dans les lycées professionnels (28,9%) comparés aux collèges et lycées (respectivement 43,5% et 41,7%). Cependant, seuls 13,4% d'entre eux affirment que les enseignants de leur établissement se coordonnent « souvent ». Ce taux est plus faible dans les lycées professionnels (8,9%) que dans les collèges et les lycées (respectivement 14,5% et 16,7%).

Question 12: Les enseignants acceptent volontiers de participer aux activités de l'établissement.

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 20.

Tableau n°20

Les enseignants acceptent volontiers de participer aux activités de l'établissement...

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
En désaccord	2,7	0,0	0,0	0,9	2,7	1,8	0,0	2,2	1,1	2,2
plutôt pas d'accord	9,0	22,9	8,9	13,6	8,1	11,5	6,7	11,9	9,0	12,0
Plutôt d'accord	58,8	64,6	66,7	63,4	70,3	59,5	55,6	61,7	58,4	61,8
Tout à fait d'accord	29,4	12,5	24,4	22,1	18,9	27,1	37,8	24,1	31,5	24,0

(Cf. Tableau 3 en annexe)

13,6% des chefs d'établissement sont « plutôt d'accord » avec l'idée que les enseignants acceptent volontiers de participer aux activités de l'établissement. Ce pourcentage est plus élevé dans les lycées que dans les collèges ou les lycées professionnels (respectivement 22,9% contre 9% et 8,9%). Par ailleurs, 63,4% des chefs d'établissement sont « plutôt d'accord » avec la proposition. Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements classés en ZEP (70,3%) et plus faible dans les établissements privés (55,6%). Enfin, seuls 22,1% des chefs d'établissement en moyenne sont « tout à fait d'accord » avec la proposition. Ce pourcentage est plus élevé dans les collèges et les lycées professionnels (respectivement 29,4% et 24,4%) que dans les lycées (12,5%). Il est également plus élevé dans les établissements Hors ZEP (27,1%) que dans les établissements ZEP (18,9%). Il est également plus élevé dans les établissements privés (37,8%) que dans ceux du Public (24,1%).

Question 13: Dans mon établissement, les enseignants partagent les mêmes valeurs professionnelles.

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 21.

Seuls 4,2% des chefs d'établissements pensent que leurs enseignants ne partagent pas les mêmes valeurs professionnelles. 19,9% se disent plutôt en désaccord avec la proposition.

Tableau n° 21

Dans mon établissement, les enseignants partagent les mêmes valeurs professionnelles.

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	1,8	4,é	0,0	2,0	2,7	1,8	2,2	1,9	2,2	1,8
En désaccord	6,3	4,2	2,2	4,2	8,1	5,1	2,2	5,9	7,9	4,4
plutôt pas d'accord	20,8	18,7	20,0	19,9	13,5	21,3	8,9	22,3	16,8	21,8
Plutôt d'accord	58,4	66,7	68,9	64,7	70,3	59,9	62,2	61,0	64,0	60,0
Tout à fait d'accord	12,7	6,2	8,9	9,3	5,4	11,9	24,4	8,9	9,0	12,0

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés (22,3% contre 8,9%). Par contre, 64,7% sont « plutôt d'accord » pour dire que leurs enseignants partagent les mêmes valeurs professionnelles. Ce pourcentage est plus élevé dans les lycées professionnels que dans les collèges (68,9% contre 58,4%). Il est également plus élevé dans les établissements classés en ZEP comparés aux établissements classés Hors ZEP (70,3% contre 59,9%). Enfin, seulement 9,3% des chefs d'établissement sont « tout à fait d'accord » avec la proposition. Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements privés (24,4%) que dans ceux du Public (8,9%).

Question 14 : Travailler en équipe ajoute beaucoup à l'efficacité de chaque enseignant....

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 22. 28,1% des chefs d'établissements sont « plutôt d'accord ». Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements Hors ZEP que dans les établissements classés ZEP (28,52% contre 16,2%). Il est également plus élevé dans les établissements privés que dans ceux du Public (33,3% contre 26%). Il est également plus élevé dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains (32,6% contre 24,9%).

Tableau n°22

Travailler en équipe ajoute beaucoup à l'efficacité de chaque enseignant....										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	0,4	2,1	0,0	0,8	2,7	0,36	0,0	0,7	1,1	0,4
En désaccord	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,00	0,0	0,0	0	0,0
plutôt pas d'accord	0,9	0,0	0,0	0,3	2,7	0,36	0,0	0,7	1,1	0,4
Plutôt d'accord	26,2	29,2	28,9	28,1	16,2	28,52	33,3	26,0	32,6	24,9
Tout à fait d'accord	72,4	68,7	71,1	70,7	78,4	70,76	66,7	72,5	65,2	74,2

(Cf. Tableau 3 en annexe)

La majorité des chefs d'établissements (70,7%) sont « tout à fait d'accord » avec l'idée selon laquelle travailler en équipe ajoute beaucoup à l'efficacité de chaque enseignant. Ce pourcentage atteint 78,4% dans les établissements classés en ZEP contre 70,76% dans les établissements Hors ZEP; par contre, il est plus faible dans les établissements ruraux (65,2%) comparés aux établissements urbains (74,2%).

Question 15: Confier telle classe de tel niveau scolaire à un enseignant se fait sur la base des résultats d'une évaluation (explicite ou implicite) de son efficacité.

Tableau n°23

Confier telle classe de tel niveau scolaire à un enseignant se fait sur la base des résultats d'une évaluation (explicite ou implicite) de son efficacité.										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	2,3	0,0	0,0	0,8	0,0	1,8	2,2	1,5	4,5	0,4
En désaccord	4,5	4,2	4,4	4,4	5,4	4,3	4,4	4,5	4,5	4,4
plutôt pas d'accord	11,3	8,3	20,0	13,2	13,5	11,9	15,6	11,5	9,0	13,3
Plutôt d'accord	51,1	54,2	53,3	52,9	56,8	51,3	46,7	52,8	58,4	49,3
Tout à fait d'accord	30,8	33,3	22,2	28,8	24,3	30,7	31,1	29,7	23,6	32,4

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 23. 17,6% des chefs d'établissements sont « plutôt pas d'accord voire en désaccord » que l'affectation de classe de tel ou tel niveau dépend des résultats d'une évaluation (explicite ou implicite) de son efficacité. Ce taux est plus élevé dans les lycées professionnels (24,4%) et plus faible dans les lycées (12,5%). La majorité des chefs d'établissements (81,7% en moyenne) sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » que cette affectation des classes dépend des résultats de l'évaluation. Ce taux est plus élevé dans les lycées (87,5%) et plus faible dans les lycées professionnels (75,5%).

Question 16 : L'une des tâches du chef d'établissement est la direction et la supervision du travail des enseignants.

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 24.

Tableau n°24

L'une des tâches du chef d'établissement est la direction et la supervision du travail des enseignants.										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	0,4	4,2	4,4	3,0	2,7	1,4	2,2	1,5	1,1	1,8
En désaccord	3,6	10,4	2,2	5,4	0,0	5,1	2,2	4,8	3,4	4,9
plutôt pas d'accord	14,9	10,4	15,6	13,6	18,9	13,7	11,1	14,9	15,7	13,8
Plutôt d'accord	51,6	43,7	57,8	51,0	45,9	52,0	53,3	50,9	57,3	48,9
Tout à fait d'accord	29,4	31,2	20,0	26,9	32,4	27,8	31,1	27,9	22,5	30,7

(Cf. Tableau 3 en annexe)

19% des chefs d'établissement sont « plutôt pas d'accord » ou « en désaccord » avec cette idée. Ce taux change peu selon le type d'établissement. La majorité d'entre eux (77,9%) sont « plutôt d'accord ou tout à fait d'accord » pour considérer la direction et la supervision du travail des enseignants comme une de leurs tâches. Ce taux est plus élevé dans les établissements privés (84,4%) et dans les collèges (81%). Il est de 74,9% dans les lycées.

Question 17 : Les enseignants d'une discipline doivent toujours avoir le dernier mot quant à la pédagogie de cette discipline.

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 25.

Tableau n°25

Les enseignants d'une discipline doivent toujours avoir le dernier mot quant à la pédagogie de cette discipline.

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	2,7	4,2	2,2	3,0	0,0	3,2	0,0	3,3	3,4	2,7
En désaccord	12,2	16,7	15,6	14,8	18,9	12,6	6,7	14,5	13,5	13,3
plutôt pas d'accord	36,6	41,7	33,3	37,2	32,4	37,5	40,0	36,4	37,1	36,9
Plutôt d'accord	40,3	31,2	42,2	37,9	35,1	39,7	46,7	37,9	40,4	38,7
Tout à fait d'accord	8,1	6,2	6,7	7,0	13,5	6,9	6,7	7,8	5,6	8,4

(Cf. Tableau 3 en annexe)

En moyenne, 14,8% des chefs d'établissements sont « en désaccord » avec cette proposition. Ce taux change peu selon le type d'établissements à l'exception de la localisation. En effet, il est plus faible dans les établissements privés (6,7%) que dans les établissements publics (14,5%). Ils sont 52% à être « plutôt pas d'accord ou en désaccord ». Ce taux est plus élevé dans les lycées (58,4%) et plus faible dans les établissements privés (46,7%). En moyenne, 37,9% d'entre eux sont « plutôt d'accord ». Ce taux atteint 46,7% dans les établissements privés.

Il est plus faible dans les lycées où il n'est plus que de 31,2%. De plus, le pourcentage de chefs d'établissement qui affirment être « plutôt d'accord ou tout à fait d'accord » avec la proposition est plus élevé dans les lycées professionnels (48,9%) et les collèges (48,4%) que les lycées (37,4%). Ce taux est plus élevé dans les établissements privés (53,4%) que dans les établissements publics (45,7%). Enfin, seuls 7% des chefs d'établissements sont « tout à fait d'accord » que les enseignants d'une discipline doivent toujours avoir le dernier mot quant à la pédagogie de cette discipline. Ce taux est plus élevé dans les établissements classés en ZEP (13,5%) et plus faible dans les établissements ruraux (5,6%).

Question 18: Les chefs d'établissements doivent inciter les enseignants à contrôler eux-mêmes la qualité de leur travail...

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 26.

Tableau n°26

Les chefs d'établissements doivent inciter les enseignants à contrôler eux-mêmes la qualité de leur travail...										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	2,7	0,0	0,0	0,9	0,0	2,2	2,2	1,9	3,4	1,3
En désaccord	2,3	0,0	2,2	1,5	5,4	1,4	2,2	1,9	1,1	2,2
plutôt pas d'accord	5,0	4,2	0,0	3,1	2,7	4,3	4,4	4,1	2,2	4,9
Plutôt d'accord	55,7	62,5	64,4	60,9	54,1	58,5	55,6	58,4	57,3	58,2
Tout à fait d'accord	34,4	33,3	33,3	33,7	37,8	33,6	35,6	33,8	36,0	33,3

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Ils ne sont que 4,6% des chefs d'établissements à être « plutôt pas d'accord ou en désaccord » avec la proposition. Ce pourcentage varie peu selon le type d'établissements à l'exception des lycées professionnels où il n'est plus que de 2,2%. Par ailleurs, 60,9% des chefs d'établissements sont « plutôt d'accord » qu'ils doivent inciter les enseignants à contrôler eux-mêmes la qualité de leur travail. Ce taux est plus élevé dans les lycées professionnels (64,4%). Il est en revanche plus faible dans les établissements classés en ZEP (54,1%). Enfin, 33,7% des chefs d'établissements sont « tout à fait d'accord » avec la proposition. Ce taux change peu selon le type d'établissements.

Question 19 : Le chef d'établissement doit jouer un rôle pédagogique.

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 27. Ils sont 21,4% des chefs d'établissements à se dire « plutôt d'accord » avec la proposition. Ce taux varie peu selon les établissements, tandis que 76,4% d'entre eux sont « tout à fait d'accord ». Ce taux varie également peu selon les types d'établissements. 97,8% des chefs d'établissement sont « plutôt d'accord ou tout à fait d'accord » avec l'idée selon laquelle le chef d'établissement doit jouer un rôle pédagogique. Ce taux atteint 100%

dans les établissements classés en ZEP. La quasi-totalité des chefs d'établissement sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée qu'ils doivent jouer un rôle pédagogique.

Tableau n°27

Le chef d'établissement doit jouer un rôle pédagogique.

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
En désaccord	0,0	0,0	2,2	0,7	0,0	0,4	2,2	0,0	0,0	0,4
plutôt pas d'accord	2,3	2,1	0,0	1,5	0,0	2,2	0,0	2,2	4,5	0,9
Plutôt d'accord	21,3	20,8	22,2	21,4	18,9	21,7	24,4	20,8	23,6	20,4
Tout à fait d'accord	76,5	77,1	75,6	76,4	81,1	75,8	73,3	76,9	71,9	78,2

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Question 20: Le contrôle de la qualité du travail des enseignants par le chef d'établissement est légitime.

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 28.

Tableau n°28

Le contrôle de la qualité du travail des enseignants par le chef d'établissement est légitime

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	0,4	0,0	0,0	0,1	0,0	0,4	0,0	0,4	0,0	0,4
En désaccord	1,8	0,0	0,0	0,6	0,0	1,4	0,0	1,5	1,1	1,3
plutôt pas d'accord	3,2	4,2	2,2	3,2	2,7	3,2	4,4	3,0	3,4	3,1
Plutôt d'accord	39,4	29,2	37,8	35,5	37,8	37,5	40,0	37,2	43,8	35,1
Tout à fait d'accord	55,2	66,7	60,0	60,6	59,5	57,4	55,6	58,0	51,7	60,0

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Ils sont 60,6% des chefs d'établissements à se dire « tout à fait d'accord » avec la proposition selon laquelle le contrôle de la qualité du travail des enseignants par le chef d'établissement est légitime. Ce taux varie selon les établissements. En effet, il est de 66,7% pour les lycées, 60% pour les lycées professionnels et 55,2% pour les collèges. Ce taux est plus élevé dans les établissements urbains (60%) que dans les établissements ruraux (51,7%). La quasi-totalité des chefs d'établissement est « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'idée que le contrôle de la qualité du travail des enseignants par le chef d'établissement est légitime.

Question 21: La plupart des enseignants aiment être responsables et autonomes dans leur travail...

Tableau n° 29

La plupart des enseignants aiment être responsables et autonomes dans leur travail...										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	1,4	0,0	0,0	0,5	5,4	0,4	2,2	0,7	0,0	1,3
En désaccord	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
plutôt pas d'accord	0,9	2,1	0,0	1,0	0,0	1,1	2,2	0,7	2,2	0,4
Plutôt d'accord	38,0	41,7	55,6	45,1	40,5	41,2	51,1	39,4	38,2	42,2
Tout à fait d'accord	59,7	56,2	44,4	53,4	54,0	57,4	44,4	59,1	59,5	56,0

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 29. Un pourcent des chefs d'établissement affirme être « plutôt pas d'accord » avec l'idée que la plupart des enseignants aiment être responsables et autonomes dans leur travail. 45,1% des chefs d'établissements sont « plutôt d'accord » avec la proposition. Ce taux varie selon les types d'établissements. Il est de 38% et 41,7% respectivement dans les collèges et les lycées alors qu'il atteint 55,6% dans les lycées professionnels. Par ailleurs, il est plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics (respectivement 51,1% contre 39,4%). Enfin, 53,4% des chefs d'établissements sont « tout à fait d'accord » avec la proposition. Ce taux varie également selon les types

d'établissements. Il est respectivement de 59,7 et 56,2% dans les collèges et les lycées alors qu'il atteint 44,4% dans les lycées professionnels. Par ailleurs il est plus faible dans les établissements privés que dans les établissements publics (respectivement 44,4% contre 59,1%). La quasi-totalité des chefs d'établissement est plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que la plupart des enseignants aiment être responsable et autonome dans leur travail.

Question 22: L'intervention du chef d'établissement sur le travail des enseignants améliorerait la qualité de leur travail.

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 30.

Tableau n° 30

L'intervention du chef d'établissement sur le travail des enseignants améliorerait la qualité de leur travail.										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	14,9	4,2	15,6	11,6	13,5	13,4	13,3	13,4	15,7	12,4
En désaccord	3,2	6,3	4,4	4,6	0,0	4,3	4,4	3,7	5,6	3,1
plutôt pas d'accord	15,8	10,4	11,1	12,4	18,9	13,7	17,8	13,7	13,5	14,7
Plutôt d'accord	47,1	47,9	57,8	50,9	45,9	49,1	55,6	47,6	40,4	52,0
Tout à fait d'accord	19,0	31,2	11,1	20,4	21,6	19,5	8,9	21,6	24,7	17,8

(Cf. Tableau 3 en annexe)

En moyenne, 11,6% des chefs d'établissements n'ont aucune idée sur la question. Ce pourcentage varie peu selon le type d'établissements à l'exception des lycées où il atteint 4,2%. La majorité des chefs d'établissements (50,9% en moyenne) sont « plutôt d'accord » avec l'idée que l'intervention du chef d'établissement sur le travail des enseignants améliorerait la qualité de leur travail. Ce pourcentage varie selon le type d'établissements.

Il est respectivement de 47,1 et 47,9% dans les collèges et les lycées alors qu'il atteint 57,8% dans les lycées professionnels. Il atteint 55,6% dans les établissements privés contre 47,6% dans les établissements publics; 40,4% dans les établissements ruraux contre 52% dans les établissements urbains. En moyenne, seuls 20,4% des chefs d'établissements

affirment être “tout à fait d’accord” avec la proposition. Ce taux varie également selon le type d’établissements. Il est plus élevé dans les lycées (31,2%) que dans les collèges (19,0%) et les lycées professionnels (11,1%). Il atteint par ailleurs 8,9% dans les établissements privés contre 21,6% dans les établissements publics; 24,7% dans les établissements ruraux contre 17,8% dans les établissements urbains. 4,3% des chefs d’établissements Hors ZEP sont « en désaccord » alors qu’aucun chef d’établissement ZEP n’est “en désaccord” avec la proposition.

Question 23: C’est d’abord le travail de tous les enseignants qui fait l’efficacité de mon établissement...

Les réponses des chefs d’établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 31.

Tableau n° 31

C’est d’abord le travail de tous les enseignants qui fait l’efficacité de mon établissement...										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	0,4	2,1	0,0	0,8	2,7	0,4	0,0	0,7	0,0	0,9
En désaccord	0,9	0,0	0,0	0,3	2,7	0,4	0,0	0,7	0,0	0,9
plutôt pas d’accord	2,7	2,1	2,2	2,3	0,0	2,9	2,2	2,6	3,4	2,2
Plutôt d’accord	36,2	35,4	42,2	37,9	29,7	37,9	35,6	37,2	32,6	38,7
Tout à fait d’accord	59,7	60,4	55,6	58,6	64,9	58,5	62,2	58,7	64,0	57,3

(Cf. Tableau 3 en annexe)

D’abord, 37,9% des chefs d’établissement sont « plutôt d’accord » avec l’idée que c’est d’abord le travail de tous les enseignants qui fait l’efficacité de leur établissement. Ce pourcentage change très peu selon le type d’établissements. Enfin, 58,6% des chefs d’établissement sont « tout à fait d’accord » avec la proposition. Ce taux varie également très peu selon le type d’établissements. 96,5% des chefs d’établissement sont donc « plutôt d’accord ou tout à fait d’accord » pour reconnaître l’importante contribution des enseignants à l’efficacité générale de l’établissement.

Question 24: D'après mon expérience, les réunions entre enseignants sont plutôt une perte de temps.

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 32. 70,7% des chefs d'établissement affirment être « en désaccord » avec l'idée que les réunions entre enseignants sont plutôt une perte de temps. Ce taux varie uniquement selon le statut des établissements.

Tableau n° 32

D'après mon expérience, les réunions entre enseignants sont plutôt une perte de temps.

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Ne sait pas	1,8	4,2	0,0	2,0	2,7	1,8	4,4	1,5	4,5	0,9
En désaccord	70,1	70,8	71,1	70,7	75,7	69,7	55,6	72,9	67,4	71,6
plutôt pas d'accord	24,4	22,9	24,4	23,9	18,9	24,9	37,8	21,9	24,7	24,0
Plutôt d'accord	3,2	2,1	2,2	2,5	2,7	2,9	0,0	3,3	3,4	2,7
Tout à fait d'accord	0,4	0,0	2,2	0,9	0,0	0,7	2,2	0,4	0,0	0,9

(Cf. Tableau 3 en annexe)

En effet, ce pourcentage est plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés (72,9% contre 55,6%). De plus, 23,9% des chefs d'établissements en moyenne affirment être « plutôt pas d'accord » avec la proposition. Ce taux varie également en fonction du statut des établissements. En effet, ce pourcentage est plus faible dans les établissements publics que dans les établissements privés (21,9% contre 37,8%).

Question 25 : Si vous deviez répondre par oui ou par non, diriez vous que, tous comptes faits, le travail collectif existe dans votre établissement ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 33. La majorité des chefs d'établissements (86,5%) affirment que tous comptes faits, le travail collectif existe dans leur établissement. Ce taux est plus élevé dans les lycées professionnels que dans les collèges et les lycées (93,3% contre respectivement 82,8% et 83,3%). Par ailleurs, il est plus important dans les établissements privés que dans les établissements publics (97,8% contre 82,2%).

Tableau n° 33

Si vous deviez répondre par oui ou par non, diriez vous que, tous comptes faits, le travail collectif existe dans votre établissement ?

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Oui	82,8	83,3	93,3	86,5	83,8	84,5	97,8	82,2	85,4	84,0
Non	17,2	16,7	6,7	13,5	16,2	15,5	2,2	17,8	14,6	16,0

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Question 26: Si oui, combien d'heures chaque enseignant, en moyenne, consacre-t-il à se coordonner avec les collègues de sa classe ou de sa discipline pendant un mois?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 34.

Tableau n° 34

Si oui, combien d'heures chaque enseignant, en moyenne, consacre-t-il à se coordonner avec les collègues de sa classe ou de sa discipline pendant un mois?

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
1h ou moins	20,4	20,8	20,0	20,4	21,6	20,2	26,7	19,3	16,8	21,8
2h	27,1	33,3	35,6	32,0	21,6	30,3	40,0	27,5	32,6	28,0
3h	21,7	14,6	31,1	22,5	24,3	21,7	13,3	23,4	21,3	22,2
4h ou plus	13,6	14,6	6,7	11,6	16,2	12,3	17,8	11,9	14,6	12,0

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Parmi les chefs d'établissement qui affirment que le travail collectif existe dans leur établissement, 32% en moyenne affirment que les enseignants consacrent deux heures par mois à se coordonner avec leurs collègues. Ce taux varie selon le statut des établissements. En effet, il est plus faible dans les établissements publics que dans les établissements privés (27,5% contre 40,0%). Par ailleurs, 22,5% estiment ce temps à trois heures par mois. Ce taux est plus important dans les lycées professionnels (31,1%) que dans les collèges et les lycées (respectivement 21,7% et 14,6%). Ce taux varie également en fonction du statut de l'établissement (13,3% pour les établissements privés contre 23,4% pour les établissements publics). De plus, 20,4% des chefs d'établissement affirment que les enseignants consacrent

une heure ou moins par mois à se coordonner avec leurs collègues. Ce taux varie peu selon le type d'établissements. Enfin, 11,6% des chefs d'établissements affirment que chaque enseignant consacre quatre heures de temps ou plus à se coordonner avec les collègues. Ce taux est plus faible dans les lycées professionnels (6,7%) que dans les lycées (14,6%) et les collèges (13,6%).

Question 27: Est -ce que vous contrôlez les cahiers de texte des enseignants ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 35. La majorité des chefs d'établissement (72,3%) affirment contrôler le cahier de texte des enseignants. Dans les établissements privés, seuls 44,4% affirment contrôler le cahier de texte de leurs enseignants contre 78,8% dans les établissements publics. Il est également plus élevé dans les établissements ruraux (80,9%) que dans les établissements urbains (71,1%). En dehors de ces particularités des établissements privés, le pourcentage associé aux chefs d'établissement qui contrôlent le cahier de texte de leurs enseignants varie très peu.

Tableau n° 35

Est -ce que vous contrôlez les cahiers de texte des enseignants ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Oui	75,1	72,9	68,9	72,3	73,0	74,0	44,4	78,8	80,9	71,1
Non	24,4	27,1	31,1	27,5	27,0	25,6	55,6	20,8	19,1	28,4

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Question 28: Si oui, en moyenne pour chaque enseignant, combien de fois par an ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 36. Parmi ceux qui ont affirmé contrôler les cahiers de texte des enseignants, 39,1% affirment le faire une fois par an. Ce pourcentage varie selon le statut de l'établissement. Les chefs d'établissements publics sont plus nombreux à consulter une fois par an le cahier de texte de leurs enseignants que les chefs d'établissements privés (respectivement 41,6% contre 20,0%).

Tableau n° 36

Si oui, en moyenne pour chaque enseignant, combien de fois par an ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
1 fois	38,0	43,7	35,6	39,1	40,5	38,3	20,0	41,6	36,0	39,6
2 fois	24,0	20,8	22,2	22,3	24,3	23,1	13,3	24,9	24,7	22,7
3 fois	12,2	6,2	8,9	9,1	8,1	11,2	8,9	11,1	19,1	7,6
4 ou plus	0,9	2,1	2,2	1,7	0,0	1,4	2,2	1,1	1,1	1,3

(Cf. Tableau 3 en annexe)

De plus, 22,3% des chefs d'établissement en moyenne consultent deux fois par an le cahier de texte des enseignants. Les chefs d'établissements publics sont plus nombreux à consulter une fois par an le cahier de texte de leurs enseignants que les chefs d'établissements privés (respectivement 24,9% contre 13,3%). 9% des chefs d'établissement déclarent contrôler trois fois par an le cahier de texte des enseignants. Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains (respectivement 19,1% contre 7,6%).

Question 29: Vous rencontrez individuellement les enseignants pour discuter et évoquer les performances de leurs élèves ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 37.

Tableau n° 37

Vous rencontrez individuellement les enseignants pour discuter et évoquer les performances de leurs élèves ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Oui	74,6	77,8	73,3	75,6	73,0	75,1	60,0	77,3	77,5	73,8
Non	23,5	22,9	26,7	24,4	24,3	23,8	37,8	21,6	22,5	24,4

(Cf. Tableau 3 en annexe)

En moyenne, 75,6% des chefs d'établissements affirment rencontrer individuellement les enseignants pour discuter et évoquer les performances de leurs élèves. Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements publics (77,3%) que dans les établissements privés (60%).

Question 30: Si oui, combien de fois, en moyenne, par an ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 38. 25,4% des chefs d'établissements affirment discuter avec les enseignants une fois par an. Ce pourcentage varie selon le type d'établissement. En effet, il est plus faible dans les collèges (18,1%) que dans les lycées et lycées professionnels (respectivement 29,2% et 28,9%).

Tableau n° 38

Si oui, combien de fois, en moyenne, par an ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
1 fois	18,1	29,2	28,9	25,4	27,0	20,6	26,7	20,4	12,4	24,9
2 fois	15,8	22,9	15,6	18,1	13,5	17,3	17,8	16,7	14,6	17,8
3 fois	19,9	12,5	13,3	15,2	13,5	18,4	11,1	19,0	20,2	16,9
4 fois ou plus	20,8	12,5	15,6	16,3	18,9	18,8	4,4	21,2	30,3	14,2

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Il est également plus important chez les chefs d'établissements urbains (24,9%) que ceux d'établissement ruraux (12,4%). De plus, 33,3% des chefs d'établissement en moyenne affirment discuter avec les enseignants entre deux et trois fois par an. Ce taux ne change pas selon le type d'établissement.

Enfin, 16,3% des chefs d'établissements affirment discuter quatre fois ou plus avec les enseignants. Ce taux est plus élevé dans les collèges (20,8%) que dans les lycées (12,5%) et les lycées professionnels (15,6%). Il est également plus élevé dans les établissements publics que dans ceux du Privé (21,2% contre 4,4%) ; il est enfin plus élevé dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains (30,3% contre 14,2%).

Question 31: Avez- vous indiqué aux enseignants les critères selon lesquels vous appréciez la qualité de leur travail (ex : ponctualité, autorité, efficacité, prise en charge des élèves les plus faibles, participation aux activités de l'établissement, concertation avec les collègues,... ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 39.

Tableau n° 39

Avez- vous indiqué aux enseignants les critères selon lesquels vous appréciez la qualité de leur travail (ex : ponctualité, autorité, efficacité, prise en charge des élèves les plus faibles, participation aux activités de l'établissement, concertation avec les collègues,... ?

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
oui,formellement	22,6	27,1	31,1	26,9	27,0	24,2	33,3	23,0	20,2	26,2
oui,mais plutôt de façon informelle	66,5	58,3	55,6	60,1	70,3	62,8	48,9	66,2	69,7	61,3
à certains ,à de rares occasions	7,9	10,4	13,3	10,5	2,7	9,7	15,6	7,8	9,0	8,9
jamais	3,2	4,2	0,0	2,5	0,0	3,2	2,2	3,0	1,1	3,6

(Cf. Tableau 3 en annexe)

26,9% des chefs d'établissement affirment avoir explicité formellement les critères selon lesquels ils appréciaient le travail des enseignants. Ce pourcentage varie peu selon le type d'établissements. Ce taux est plus élevé dans les établissements privés (33,3%) que dans ceux du Public (23%). Par ailleurs, 60,1% affirment avoir présenté leurs critères d'appréciation de façon plutôt informelle. Ce taux est plus élevé dans les collèges (66,5%) que dans les lycées (58,3%) et les lycées professionnels (55,6%). Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements publics que dans ceux du Privé (66,2% contre 48,9%). 10,5% affirment les avoir indiqués à de rares occasions. Ce pourcentage est plus faible dans les établissements publics que dans ceux du Privé (7,8% contre 15,6%). Enfin, 2,5% affirment ne jamais indiquer leurs critères d'appréciation aux enseignants. Ce taux est plus élevé dans les collèges et les lycées (respectivement 3,2% et 4,2%) que dans les lycées professionnels où ce taux atteint 0%.

Question 32: Est-ce que vous utilisez les indicateurs du tableau de bord IPES (Indicateurs de Pilotage des Etablissements secondaires) pour évaluer votre établissement?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 40.

Tableau n° 40

Est-ce que vous utilisez les indicateurs du tableau de bord IPES (Indicateurs de Pilotage des Etablissements secondaires) pour évaluer votre établissement?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
régulièrement	52,9	45,8	42,2	47,0	56,8	49,5	11,1	56,9	51,7	49,8
exceptionnellement	19,9	35,4	31,1	28,8	16,2	24,9	15,6	25,3	18,0	26,2
non	27,1	18,7	26,7	24,2	27,0	25,6	73,3	17,8	30,3	24,0

(Cf. Tableau 3 en annexe)

47% des chefs d'établissements affirment utiliser les indicateurs IPES « régulièrement ». Ce taux est également plus élevé dans les collèges (52,9%) que dans les lycées professionnels (42,2%). Il est largement plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés (56,9% contre 11,1%). Par ailleurs, 28,8% des chefs d'établissements affirment n'utiliser ces indicateurs qu'« exceptionnellement ». Ce taux est plus faible dans les collèges (19,9%) que dans les lycées (34,4%) et les lycées professionnels (31,1%). Il est également plus élevé dans les établissements classés Hors ZEP (24,9%) que dans les établissements classés en ZEP (16,2%). Ce taux est également plus élevé dans les établissements publics (25,3%) que dans les établissements privés (15,6%). Enfin, 24,2% des chefs d'établissement affirment ne jamais utiliser les indicateurs IPES. Ce taux est plus élevé dans les établissements privés (73,3%) que dans les établissements publics (17,8%).

Question 33: Si oui, est-ce que vous discutez avec certains enseignants de ces indicateurs?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 41.

Tableau n° 41

Si oui, est-ce que vous discutez avec certains enseignants de ces indicateurs?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
assez souvent	25,3	25,0	15,6	22,0	21,6	24,2	2,2	27,5	23,6	24,0
quelque fois	23,1	22,9	22,2	22,7	24,3	22,7	4,4	26,0	22,5	23,1
rarement	5,4	4,2	4,4	4,7	10,8	4,3	2,2	5,6	7,9	4,0
jamais	7,2	2,1	8,9	6,1	10,8	6,1	17,8	4,8	7,9	6,2

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Parmi les chefs d'établissements qui utilisent les indicateurs IPES, 22% affirment en discuter « assez souvent » avec certains enseignants. Ce taux est plus élevé dans les collèges et les lycées (respectivement 25,3% et 25%) que dans les lycées professionnels (15,6%). Par ailleurs, ce taux est plus élevé dans les établissements publics (27,5%) que dans les établissements privés (2,2%). De plus, 22,7% affirment les utiliser « quelques fois ». Ce taux est plus important dans les établissements publics (26%) que dans les établissements privés (4,4%). 10,8 de ces chefs d'établissement affirment utiliser ces indicateurs rarement ou jamais. Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements classés en ZEP (21,6%) que dans les établissements classés Hors ZEP (10,4%). Ce taux est également plus important dans les établissements privés (20%) que dans ceux du Public (10,4%).

Question 34: Est-ce que vous utilisez des indicateurs de l'Inspection Académique ou du rectorat pour évaluer votre établissement ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 42. 69% des chefs d'établissements affirment utiliser « régulièrement » les indicateurs de l'Inspection Académique ou du Rectorat. Ce taux varie selon le type d'établissement. Il est en effet plus faible dans les lycées professionnels (57,8%) que dans les collèges (78,3%) et les lycées (70,8%). Il varie également en fonction du statut de l'établissement. En effet, il est plus élevé dans les établissements publics (82,9%) que dans les établissements privés (22,2%).

Tableau n° 42

Est-ce que vous utilisez des indicateurs de l'Inspection Académique ou du rectorat pour évaluer votre établissement ?

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
régulièrement	78,3	70,8	57,8	69,0	78,4	73,6	22,2	82,9	78,6	72,4
exceptionnellement	11,3	10,4	31,1	17,6	13,5	14,1	22,2	12,6	10,1	15,6
non	10,4	18,7	11,1	13,4	8,1	12,3	55,6	4,5	11,2	12,0

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Par ailleurs, 17,6% affirment utiliser ces indicateurs exceptionnellement. Ce taux est plus élevé dans les lycées professionnels (31,1%) que dans les collèges (11,3%) et les lycées (10,4%). Il est également plus élevé dans les établissements privés (22,2%) que dans ceux du Public (12,6%). Seuls 13,4% affirment ne jamais utiliser ces indicateurs. Ce taux est plus important dans les lycées (18,7%) que dans les collèges (10,4%) et les lycées professionnels (11,1%). Il est également plus élevé dans les établissements privés (55,6%) que dans ceux du Public (4,5%).

Question 35: L'année dernière, êtes-vous intervenu dans la classe d'un enseignant à propos d'un problème rencontré par ce dernier?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 43.

Tableau n° 43

L'année dernière, êtes-vous intervenu dans la classe d'un enseignant à propos d'un problème rencontré par ce dernier?

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Oui	73,8	72,9	82,2	76,3	81,1	74,0	53,3	78,4	76,4	74,2
Non	26,2	27,1	17,8	23,7	18,9	26,0	46,7	21,6	23,6	25,8

(Cf. Tableau 3 en annexe)

76,3% des chefs d'établissements affirment être intervenu dans la classe d'un enseignant à propos d'un problème rencontré par celui-ci. Ce taux est plus élevé dans lycées professionnels (82,2%) que dans les collèges (73,8%) et les lycées (72,9%). Ce taux est plus

élevé dans les établissements classés en ZEP que dans les établissements Hors ZEP (81,1% contre 74%). Il est également plus élevé dans les établissements publics (78,4%) que dans ceux du Privés (53,3%). A l'exception des établissements privés, les chefs d'établissements affirment majoritairement intervenir dans la classe d'un enseignant lorsque celui-ci rencontre des difficultés.

Question 36: Si oui, combien de fois cela est-il arrivé ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 44.

Tableau n° 44

Si oui, combien de fois cela est-il arrivé ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
1 fois	14,0	10,4	4,4	9,6	5,4	13,0	22,2	10,4	13,5	11,6
2 fois	25,3	27,1	28,9	27,1	27,0	26,0	22,2	26,8	32,6	23,6
3 fois	14,5	14,6	28,9	19,3	21,6	15,9	4,4	18,6	9,0	19,6
4 fois ou plus	19,9	20,8	20,0	20,2	27,0	19,1	4,4	22,7	21,3	19,6

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Parmi les chefs d'établissements qui ont affirmé être intervenu dans la classe d'un enseignant, 9,6% affirment l'avoir fait une fois. Ce taux est plus élevé dans les collèges (14%) et les lycées (10,4%) que dans les lycées professionnels (4,4%). Ce taux est plus important dans les établissements classés Hors ZEP (13%) que dans ceux classés en ZEP (5,4%). Il est également plus élevé dans les établissements privés (22,2%) que dans ceux du Public (10,4). Par ailleurs, 27,1% affirment être intervenu deux fois dans la classe d'un enseignant. Ce taux est plus élevé dans les établissements ruraux (32,6%) que dans les établissements urbains (23,6%). Par ailleurs, 19,3% affirment être intervenus trois fois. Ce taux est plus élevé dans les lycées professionnels (28,9%) que dans les collèges et les lycées (respectivement 14,5% et 14,6%). Il est également plus élevé dans les établissements publics (18,6%) que dans ceux du Privé (4,4%). Ensuite il est plus élevé dans les établissements urbains (19,6%) que dans les établissements ruraux (9%). Enfin,

20,2% affirment être intervenu quatre fois ou plus. Ce taux est également plus élevé dans les établissements publics (22,7%) que dans ceux du Privé (4,4%).

Question 37: Vous assurez-vous en tant que chef d'établissement, de l'adaptation du travail des enseignants aux objectifs et aux programmes de leur discipline ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 45. En moyenne, 63,7% des chefs d'établissements affirment s'assurer que le travail des enseignants soit adapté aux objectifs et au programme de leurs disciplines. Cette tendance cache de grandes disparités en fonction du type d'établissement. En effet, le pourcentage est plus élevé dans les lycées professionnels que dans les collèges (73,3% contre respectivement 55,2% et 62,5%). Par ailleurs, il est plus élevé dans les établissements Hors ZEP que dans les établissements classés en ZEP (60,6% contre 45,9%). Enfin, il est plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics (71,1% contre 56,9%).

Tableau n° 45

Vous assurez-vous en tant que chef d'établissement, de l'adaptation du travail des enseignants aux objectifs et aux programmes de leur discipline ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Oui	55,2	62,5	73,3	63,7	45,9	60,6	71,1	56,9	58,4	59,1
Non	44,8	37,5	26,7	36,3	54,0	39,3	28,9	43,1	41,6	40,9

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Question 38: Si oui, cela se réalise-t-il plutôt par l'examen des résultats qu'ils obtiennent avec leurs élèves ou par l'examen de ce qui se passe dans leur classe ?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 46. Parmi les chefs d'établissement qui déclarent s'assurer de l'adaptation du travail des enseignants aux objectifs et programme de leurs disciplines, 24,4% en moyenne, affirment que ce contrôle s'effectue par l'examen des résultats obtenus par les élèves des classes concernées. Ce pourcentage est plus important dans les lycées (35,4%) que dans lycées professionnels et collèges (respectivement 17,8% et 19,9%). Il est également plus important dans les établissements publics que dans les établissements privés (24,2% contre 8,9%).

Tableau n° 46

Si oui, cela se réalise-t-il plutôt par l'examen des résultats qu'ils obtiennent avec leurs élèves ou par l'examen de ce qui se passe dans leur classe ?										
	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors zep	Privé	Public	Rural	Urbain
Les résultats	19,9	35,4	17,8	24,4	21,6	22,0	8,9	24,2	28,1	19,6
Les activités	23,1	22,9	40,0	28,7	16,2	26,7	48,9	21,6	14,6	29,8
Les deux	12,2	4,2	15,6	10,7	8,1	11,9	13,3	11,5	15,7	9,8

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Il est enfin plus élevé dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains (28,1% contre 19,6%). En moyenne, 28,7% considèrent les activités réalisées dans la classe pour s'assurer que le travail de l'enseignant s'adapte aux objectifs pédagogiques de la discipline. Ce pourcentage est plus important dans les lycées professionnels (40%) que dans lycées et les collèges (respectivement 22,9% et 23,1%). Il est également plus important dans les établissements Hors-ZEP que dans les établissements classés en ZEP (26,7% contre 16,2%). De plus, il est plus élevé dans les établissements privés que dans les établissements publics (48,9% contre 21,6%). Il est enfin plus faible dans les établissements ruraux que dans les établissements urbains (14,6 % contre 29,8%). Enfin, 10,7% des chefs d'établissements affirment utiliser les résultats et les activités réalisées en classes pour s'assurer de l'adaptation du travail des enseignants aux objectifs et au programme de leur discipline. Ce taux est plus élevé dans les lycées professionnels (15,6%) et les collèges (12,2%) que dans les lycées (4,2%).

Question 39: En moyenne, combien de fois par semaine rencontrez vous les enseignants dans la salle des professeurs?

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 47.

Tableau n° 47

En moyenne, combien de fois par semaine rencontrez vous les enseignants dans la salle des professeurs?

	Collège	Lycée	Lycée P	Ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
1 fois ou moins	7,2	18,7	11,1	12,3	16,2	8,7	8,9	9,7	9,0	9,8
2 fois	5,0	16,7	4,4	8,7	8,1	6,5	4,4	7,1	5,6	7,1
3 fois	12,7	8,3	15,6	12,2	13,5	12,3	20,0	11,1	9,0	13,8
4 fois ou plus	75,1	56,2	68,9	66,7	62,2	72,6	66,7	72,1	76,4	69,3

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Il est également plus élevé dans les établissements classés en ZEP (16,2%) que dans les établissements classés Hors ZEP (8,7%). Par ailleurs, 8,7% affirment rencontrer les enseignants deux fois par semaine. Ce taux est plus élevé dans les lycées (16,7%) que dans les collèges (5%) et les lycées professionnels (4,4%). 12,2% affirment rencontrer les enseignants trois fois par semaine. Ce taux est plus élevé dans les établissements privés (20%) que dans ceux du Public (11,1%). Enfin, 66,7% affirment rencontrer les enseignants quatre fois ou plus par semaine. Ce taux est plus important dans les collèges (75,1%) et les lycées professionnels (68,9%) que dans les lycées (56,2%). Il est également plus important dans les établissements classés Hors ZEP (72,6%) que ceux classés en ZEP (62,2%).

Question 40 : Selon vous, votre action a-t-elle, sur l'enseignement en classe, une influence ...

Les réponses des chefs d'établissement concernant cette question sont présentées dans le tableau 48. 5,9% des chefs d'établissement affirment avoir une influence « forte » sur l'enseignement en classe. 58% affirment avoir une influence « assez forte » sur l'enseignement en classe. Ce taux est plus élevé dans les établissements classés Hors ZEP (57,8%) que dans les établissements classés en ZEP (48,6%). Il est également plus élevé dans les établissements privés (66,7%) que dans ceux du Public (55%). 34,3% affirment une influence « faible » sur l'enseignement en classe. Ce taux est plus élevé dans les établissements publics (36,1%) que dans ceux du Privé (24,4%). 1,8% affirment avoir une influence nulle.

Tableau n° 48

Selon vous, votre action a –t-elle, sur l’enseignement en classe, une influence ...

	collège	lycée	lycée P	ens	Zep	Hors Zep	Privé	Public	Rural	Urbain
forte	6,8	4,2	6,7	5,9	10,8	5,8	6,7	6,3	7,9	5,8
assez forte	55,7	58,3	60,0	58,0	48,6	57,8	66,7	55,0	55,1	57,3
faible	34,4	37,5	31,1	34,3	32,4	34,6	24,4	36,1	34,8	34,2
nulle	3,2	0,0	2,2	1,8	8,1	1,8	2,2	2,6	2,2	2,7

(Cf. Tableau 3 en annexe)

Ce taux est plus important dans les collèges et les lycées professionnels (respectivement 3,2% et 2,2%) que dans les lycées où ce taux est de 0%. Il est également plus élevé dans les établissements classés en ZEP (8,1%) que dans les établissements classés Hors ZEP (1,8%).

Synthèse des réponses

Cette partie présente uniquement les questions pour lesquelles des différences existent entre les réponses des chefs d'établissement selon les différents types d'établissement.

D'abord, les réponses des chefs d'établissements aux différentes questions du questionnaire mettent en évidence plusieurs informations intéressantes. D'abord, 74% des chefs d'établissement sont « plutôt d'accord » voire « tout à fait d'accord » avec l'idée que dans leur établissement, les enseignants partagent les mêmes valeurs professionnelles. 86,6% des chefs d'établissement privé sont « plutôt d'accord » voire « tout à fait d'accord » avec cette proposition contre 69,9% dans les établissements publics.

Ensuite, 86,5% des chefs d'établissement déclarent que le travail collectif existe dans leur établissement. 33,4% d'entre eux affirment que les enseignants d'une même discipline se réunissent quatre fois par an ou plus. Ce pourcentage est plus élevé dans les lycées professionnels et les collèges (respectivement 37,8% et 35,3%), que dans les lycées (27,1%). Cependant, 52,4% des chefs d'établissement ramènent ce temps à moins de deux heures. Enfin, les chefs d'établissement public sont plus nombreux à affirmer que les enseignants d'une même discipline se réunissent trois fois par an ou plus comparés aux chefs d'établissement privé (68,8% contre 48,9%). Par ailleurs, les enseignants d'une même discipline des établissements urbains se réunissent plus que ceux des établissements ruraux. En effet, 68,5% des chefs d'établissements urbains affirment que leurs enseignants se réunissent trois fois par an ou plus contre 59,5% des chefs d'établissement rural.

De plus, les enseignants de lycées professionnels se coordonnent moins souvent que ceux des collèges et des lycées sur l'objet et les méthodes de l'évaluation. En effet, 64,4% des chefs de lycées professionnels déclarent que leurs enseignants se coordonnent quelques fois ou rarement (contre 51,1% pour les collèges et 52,1% pour les lycées où respectivement 43,5% et 41,7% des chefs d'établissement estiment que les enseignants se coordonnent assez souvent voire souvent quant à l'objet ou les méthodes de l'évaluation). Cependant, de façon générale, les enseignants se coordonnent peu quant à l'objet et les méthodes d'évaluation. Ainsi, 10,8% des chefs d'établissement classés ZEP déclarent que les enseignants d'une même discipline ne se coordonnent jamais sur l'objet et les méthodes

de l'évaluation (contre 5% dans les établissements classés Hors ZEP). Dans ces derniers 54,5% des chefs d'établissement affirment que les enseignants de même discipline se coordonnent rarement ou quelques fois contre 43% dans les établissements classés ZEP. Par ailleurs, 53,4% des chefs d'établissement privé affirment que les enseignants de même discipline se coordonnent assez souvent voire souvent sur l'objet et les méthodes de l'évaluation contre 39% dans les établissements publics.

Les enseignants discutent plus souvent des performances de leurs élèves dans les lycées professionnels et les collèges que dans les lycées. En effet, 80% et 78,7% des chefs d'établissement (respectivement des lycées professionnels et des collèges) estiment que les enseignants discutent assez souvent voire souvent du niveau de performance de leurs élèves, contre 66,7% dans les lycées. Les enseignants du Privé discutent plus souvent des performances des élèves et des moyens d'améliorer les performances des uns et des autres, que les enseignants des établissements publics. En effet, 91% des chefs d'établissement privé affirment que leurs enseignants discutent assez souvent voire souvent, des performances de leurs élèves contre 74,7% dans les établissements publics, où 24,2% des chefs d'établissements estiment que les enseignants discutent rarement ou quelques fois de ces performances.

Les réunions en dehors des conseils de classe sont plus fréquentes dans les collèges et les lycées professionnels que dans les lycées. En effet, dans la majorité des lycées (58,3%), les enseignants se réunissent une ou deux fois, alors que dans la majorité des collèges et des lycées professionnels (respectivement 55,7% et 57,8%), les enseignants se réunissent trois fois ou plus. 10,1% des chefs d'établissement rural estiment que leurs enseignants ne se réunissent jamais en dehors des conseils de classe contre 5,3% dans les établissements urbains.

De plus, 47% des chefs d'établissement utilisent les indicateurs IPES régulièrement alors que 24% déclarent ne pas utiliser ces indicateurs. Le pourcentage de chefs d'établissement qui utilisent régulièrement ces indicateurs est plus élevé dans les collèges (52,9%) que dans les lycées (45,8%) et les lycées professionnels (42,2%). De plus, les chefs d'établissements sont plus nombreux dans les collèges et les lycées à discuter assez souvent de ces indicateurs avec leurs enseignants que dans les lycées professionnels

(respectivement 25,3% et 25% contre 15,6%). Par ailleurs, le pourcentage de chefs d'établissement qui utilisent les indicateurs IPES est plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés. En effet, 57% chefs d'établissement public déclarent utiliser régulièrement ces indicateurs alors qu'ils ne sont plus que 12% dans les établissements privés. Parmi ceux qui les utilisent, 27,5% affirment en discuter assez souvent avec les enseignants dans les établissements publics (contre 2,2% dans le Privé). Sur la même lancée, 18% des chefs d'établissement privé affirment ne jamais en discuter avec leurs enseignants, contre 5% dans les établissements publics.

Par ailleurs, 69% déclarent utiliser régulièrement les indicateurs de l'Inspection Académique ou du Rectorat pour évaluer leur établissement. Ils sont seulement 13,4% à ne pas les utiliser. 83% des chefs d'établissement public affirment utiliser régulièrement ces indicateurs contre 22,2% dans les établissements privés. Sur la même lancée, ils sont 55,6% à ne pas les utiliser dans les établissements privés contre 4,5% dans les établissements publics.

81% des chefs d'établissement déclarent conseiller rarement ou quelques fois aux enseignants de suivre une formation. 29,2% des proviseurs de lycées affirment rarement conseiller leurs enseignants contre 17,8% dans les lycées professionnels. Ils sont 75% en moyenne à affirmer rencontrer individuellement les enseignants pour discuter et évoquer les performances des élèves. 31% d'entre eux rencontrent les enseignants trois fois par an ou plus alors que 43% le font entre une et deux fois par an.

Par contre ils sont plus nombreux dans les établissements publics à rencontrer leurs enseignants pour discuter des performances de leurs élèves (77,3% contre 60% dans les établissements privés). Par ailleurs, les chefs d'établissement public rencontrent plus souvent leurs enseignants que leurs collègues des établissements privés. En effet, 40,2% des chefs d'établissement public rencontrent leurs enseignants trois fois par an ou plus (contre 15,5% dans les établissements privés). Le pourcentage de chefs d'établissement qui évoquent avec leurs enseignants les performances des élèves varie selon la localisation des établissements. En effet, 50,5 des chefs d'établissement rural déclarent rencontrer individuellement trois fois ou plus les enseignants pour discuter des performances des élèves alors qu'ils ne sont que 31,1% dans les établissements urbains.

Ils sont 45% à discuter assez souvent voire souvent avec les enseignants des points forts ou faibles de leur travail. Ce pourcentage est plus élevé dans les lycées professionnels (55,5%) que dans les collèges et lycées (respectivement 42% et 37,5%). Ils sont plus nombreux dans les lycées à ne discuter que rarement ou quelques fois avec les enseignants (60,4%) que dans les collèges (47%) et les lycées professionnels (42,2%). Les chefs d'établissement privé sont plus nombreux à discuter assez souvent voire souvent avec leurs enseignants des points forts ou faibles de leur travail (58% contre 41% pour les établissements publics).

Par ailleurs, 41,1% des chefs d'établissement affirment réunir leurs enseignants une ou deux fois par an pour discuter du projet d'établissement ou de l'établissement en général. Ce pourcentage varie selon le type d'établissement. En effet, il est plus élevé dans les lycées (60,4%) que dans les collèges et les lycées professionnels (respectivement 27,6% et 35,5%). Cependant, la majorité des chefs d'établissement des collèges et des lycées professionnels réunissent leurs enseignants trois fois ou plus par an (respectivement 72,4% et 64,5%).

Par ailleurs, les chefs d'établissement classés ZEP réunissent leurs enseignants pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général moins souvent que ceux des établissements classés Hors ZEP. En effet, 54% des chefs d'établissements ZEP réunissent leurs enseignants trois fois ou plus contre 67,8% des chefs d'établissements classés Hors ZEP. De plus, 75,6% des chefs d'établissement privé réunissent leurs enseignants trois fois par an ou plus (contre 64,7% dans les établissements publics) pour parler de projet d'établissement ou de l'établissement en général.

81,7% des chefs d'établissement déclarent affecter telle classe de tel niveau aux enseignants sur la base d'une évaluation (explicite ou implicite) de leur travail. Cependant, 24% des proviseurs de lycées professionnels (contre 15,8% dans les collèges et 12,5% dans les lycées) sont plutôt pas d'accord voire en désaccord avec cette proposition.

Ensuite, 72% des chefs d'établissement déclarent contrôler le cahier de texte des enseignants. Ce contrôle se fait une ou deux fois par an pour la majorité des chefs

d'établissement (61%). Les chefs d'établissement public semblent plus nombreux à effectuer ce contrôle que leurs collègues des établissements privés (78,8% contre 44,4%). Seuls 10,8% des chefs d'établissement en moyenne, le font trois fois par an ou plus.

63,7% des chefs d'établissement s'assurent de l'adaptation du travail des enseignants aux objectifs et aux programmes de leur discipline. Ce pourcentage est plus élevé dans les établissements Hors ZEP (60,6%) que dans les établissements classés ZEP (45,9%). Les enseignants par ailleurs, sont informés des critères sur lesquels se fondent les chefs d'établissement pour apprécier la qualité de leur travail. En effet, 27% des chefs d'établissement déclarent donner ces informations de façon formelle, alors que 60% le font de façon informelle. Par contre, 33,3% des chefs d'établissement privé affirment indiquer ces critères aux enseignants de façon formelle (contre 23% dans les établissements publics). 66,2% des chefs d'établissement publics indiquent ces critères de façon informelle (contre 48,9% dans les établissements privés).

Par ailleurs, 92% rencontrent les enseignants pendant les récréations ou à des occasions informelles. 79% entrent d'ailleurs trois fois par semaine ou plus dans la salle des professeurs. Ce pourcentage est plus élevé dans les collèges et les lycées professionnels (respectivement 75,1% et 68,9%) comparés aux lycées (56,2%). 72,6% des chefs d'établissements Hors ZEP affirment rencontrer leurs enseignants dans la salle des professeurs quatre fois par an ou plus (contre 62,2% des chefs d'établissements ZEP, où ils sont 16,2% à les rencontrer une fois par semaine ou moins). Par ailleurs, 11,1% des chefs d'établissements privés affirment ne jamais entrer dans la salle d'un professeur même de façon informelle contre 5,6% des chefs d'établissement public.

De plus, 72,6% des chefs d'établissement en moyenne affirment être entré de façon informelle dans la classe d'un enseignant trois fois par an ou plus. Ce pourcentage est plus élevé dans les collèges et les lycées professionnels (respectivement 77,8 et 73,4%) comparés aux lycées (66,6%). Cependant, 7,2% des chefs d'établissement classés Hors ZEP affirment ne jamais entrer dans la salle d'un enseignant même de façon informelle contre 0% dans les établissements ZEP. Dans ces derniers, 73,4% des chefs d'établissements affirment entrer quatre fois ou plus dans la salle d'un enseignant de façon rapide et informelle contre 67,9% dans les établissements Hors ZEP.

76,3% des chefs d'établissement en moyenne, sont par ailleurs déjà intervenus l'année précédente dans la classe d'un enseignant à propos d'un problème rencontré par ce dernier. A ce sujet, les chefs d'établissement classé ZEP entrent plus souvent que leurs collègues des établissements Hors ZEP dans la classe d'un enseignant. En effet, 48,6% d'entre eux affirment entrer trois fois par an ou plus dans la classe d'un enseignant contre 35% des chefs d'établissement classé Hors ZEP. Les chefs d'établissements privés interviennent moins que ceux du Public au sujet d'un problème rencontré par un enseignant dans sa classe (53,3% contre 78,4%). 41,3% des chefs d'établissement public affirment être intervenu trois fois par an ou plus à ce sujet, contre 8,8% chez leurs collègues du Privé.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

D'abord, la majorité des chefs d'établissement affirme que les enseignants partagent les mêmes valeurs professionnelles et que le travail collectif existe dans leur établissement. Cependant, seul un tiers d'entre eux prétend que les enseignants d'une même discipline se réunissent quatre fois par an ou plus. D'ailleurs, les enseignants de même classe ou de même discipline se coordonnent moins de deux heures par mois selon plus de la moitié des chefs d'établissement. Ces réunions entre enseignants d'une même discipline sont plus fréquentes dans les collèges et les lycées professionnels que dans les lycées. Elles sont également plus fréquentes dans les établissements publics que dans les établissements privés. Enfin, elles sont plus fréquentes dans les établissements urbains que dans les établissements ruraux.

De façon générale, les enseignants se coordonnent donc peu (selon près de deux tiers des chefs d'établissement), quant à l'objet et les méthodes d'évaluation, à l'exception des établissements privés où plus de la moitié des chefs d'établissement affirme que les enseignants se coordonnent assez souvent voire souvent quant à l'objet et les méthodes de l'évaluation. Par ailleurs, les enseignants discutent généralement beaucoup des performances des élèves et des moyens de les améliorer. Ceux des collèges et des lycées professionnels discutent plus souvent que leurs collègues des lycées. Ces discussions sont également plus présentes dans les établissements privés que dans les établissements publics. De plus, les réunions en dehors des conseils de classe sont plus fréquentes dans les collèges et les lycées professionnels que dans les lycées.

Ensuite, près de la moitié des chefs d'établissement déclarent utiliser régulièrement les indicateurs IPES contre un quart qui ne les utilise pas. Cependant, seuls 12% des chefs d'établissement privé utilisent régulièrement ces indicateurs (contre 57% dans le Public). Parmi les chefs d'établissement qui utilisent en général ces indicateurs, 22% seulement en discutent avec leurs enseignants. Dans le privé, les chefs d'établissement parlent très peu de ces indicateurs avec leurs enseignants comparés aux établissements publics. Par ailleurs, plus de la moitié des chefs d'établissement privé n'utilise pas les indicateurs de l'Inspection Académique ou du Rectorat pour évaluer leur établissement.

Quant à leur rôle pédagogique, la majorité des chefs d'établissement en général le trouve nécessaire. Ils le ramènent à un travail de direction et de contrôle de la qualité de travail des enseignants- contrôle qu'ils déclarent d'ailleurs légitime. La plupart des chefs d'établissement déclarent affecter les classes aux enseignants après une évaluation implicite ou explicite de leur travail. C'est ainsi que la plupart d'entre eux déclarent contrôler le cahier de texte des enseignants. Cependant, ce contrôle est peu fréquent car il n'est fait qu'une fois par an ou deux chez la plupart des chefs d'établissements. Par ailleurs plus de la moitié des chefs d'établissement privé ne contrôle pas le cahier de texte des enseignants.

Les chefs d'établissement ramènent également ce rôle pédagogique à une intervention sur le travail des enseignants. Ils déclarent majoritairement que cette intervention améliore la qualité du travail des enseignants. Par exemple, près de la moitié des chefs d'établissement déclare discuter avec leurs enseignants des points forts ou faibles de leur travail. Ces discussions sont plus fréquentes dans les collèges et les lycées professionnels que dans les lycées. Elles sont également plus fréquentes dans les établissements privés que dans les établissements publics. Pourtant, ils sont plus d'un tiers des chefs d'établissement à déclarer n'avoir qu'une faible influence sur l'enseignement en classe et seulement moins de 10% déclarent avoir une influence forte.

Par ailleurs, même si la majorité des chefs d'établissement rencontre individuellement leurs enseignants pour parler des performances des élèves, seul un tiers d'entre eux effectue ces rencontres trois fois par an ou plus. Cependant, près de la moitié des chefs d'établissement public (contre 15% dans le Privé) et la moitié des chefs d'établissement rural (contre un tiers dans les établissements urbains) effectuent ces rencontres trois fois par an ou plus. Enfin, les enseignants sont informés de critères d'évaluation de leur travail par les chefs d'établissement de façon plutôt informelle que formelle.

TROISIEME PARTIE :

**UNE TYPOLOGIE DES MODES DE REGULATION DES
ENSEIGNANTS EN FRANCE**

CHAPITRE I :
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Les données utilisées pour l'analyse proviennent de la fusion de 3 fichiers et correspondent à l'année scolaire 2004- 2005 :

- un fichier contenant les données collectées lors de l'enquête (Cf. questionnaire en annexe 13). Sur les 806 questionnaires envoyés, 314 ont été retournés et sont exploitables.
- un fichier provenant des académies de Bordeaux et Dijon donnant des informations sur des caractéristiques des établissements : le statut (public/privé), la localisation urbain versus rural, l'appartenance à une zone d'éducation prioritaire (ZEP), le type d'établissement (collège, lycée, lycée professionnel), le nombre d'élèves et le nombre de division.
- un fichier contenant un certains nombre d'indicateurs IPES (Cf. Tableau 10 en annexe).
- Certaines réponses des questionnaires n'ont pas été renseignées. Deux questions ont eu des taux de valeurs manquantes élevés : il s'agit de l'âge des chefs d'établissement (10%), et de leurs ancienneté en tant qu'enseignant (17%). Les taux de valeurs manquantes pour les autres questions, ne dépassent pas 3,2%. Lors qu'il s'agissait de variables continues, les valeurs manquantes ont été remplacées par la valeur moyenne. Lors qu'il s'agissait de variables qualitatives, les valeurs manquantes ont été remplacées par la modalité la plus fréquente.

Les valeurs manquantes des indicateurs IPES n'ont pas été traitées. A chaque fois, on a analysé ces indicateurs uniquement sur les établissements scolaires pour lesquels l'indicateur considéré est renseigné. L'ensemble des fichiers a été fusionné en un seul et c'est ce dernier qui constitue notre base de travail.

L'analyse est menée en plusieurs étapes successives. Tout d'abord, il était question de savoir quels sont les modes de régulation des enseignants qui existent dans les établissements scolaires. Pour y répondre, on a choisi de représenter la diversité des modes de régulation des enseignants par les techniques d'analyse factorielle⁴, puis par une

⁴ L'analyse factorielle est une technique statistique qui a pour but de photographier la diversité puis de résumer en un petit nombre de facteurs les informations contenues dans un tableau de données.

classification ascendante hiérarchique⁵ sur les premiers facteurs de l'analyse. Le nombre de facteurs à retenir est celui correspondant à un pourcentage d'inertie captée élevée, et à un grand décrochement entre les paliers successifs. En effet, les derniers axes représentent le plus souvent des dimensions de bruit qui ne sont pas très liées au sujet. On a décidé pour la suite de retenir les sept premiers axes car ils représentent environ 67% de l'inertie totale. On aboutit ainsi à une typologie optimale mettant en évidence quatre catégories de régulation des activités des enseignants. Puis, on a décrit les catégories de la typologie pour mettre en évidence ce qui les distingue.

Une seconde question a été de savoir si certains modes de régulation des établissements sont liées à une caractéristique particulière de l'établissement ou à une caractéristique particulière du chef de l'établissement ; autrement dit, est-ce que le fait d'adopter telle régulation est lié au fait d'être par exemple public ? en zone rurale ? à effectifs d'élèves élevés ou est ce que cela est lié à l'âge du chef d'établissement, à son ancienneté ? etc. Pour y répondre, on a utilisé la technique de caractérisation d'une variable nominale (notamment la typologie de régulation des établissements) par les variables établissements et certains indicateurs IPES. Le but de la technique est de calculer des corrélations entre la typologie et les variables caractérisantes ; si la corrélation est significative, alors la variable est indiquée comme étant associée à la typologie.

Enfin, nous avons comparé des indicateurs de réussite des établissements selon le mode de régulation qui y règne. L'idée est de savoir si un mode de régulation est associé à des trajectoires scolaires particulières.

Les données IPES nous fournissent un certain nombre d'indicateurs de réussite des collèges, lycées et lycées professionnels. On a dérivé 4 autres indicateurs des collèges (Cf.n° 10 en annexe).

Taux d'accès en seconde générale= (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} GT)/100

⁵ La classification est une technique statistique qui vient en complément de l'analyse factorielle. Elle a pour but de regrouper les individus par classes ou catégories, en fonction de leurs ressemblances du point de vue des facteurs (résumé des variables) issus de l'analyse factorielle.

Taux d'accès en seconde professionnelle= (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} prof(BEP+CAP))/100

Taux d'accès en seconde générale corrigée= (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} GT)/(Taux attendu France 6^{ème} à 3^{ème} * Taux attendu France 3^{ème} à 2^{nde} GT)*100

Taux d'accès en seconde professionnelle corrigée= (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} prof(BEP+CAP))/(Taux attendu France 6^{ème} à 3^{ème} * Taux attendu France 3^{ème} à 2^{nde} prof(BEP+CAP))*100

On a également comparé les pourcentages des élèves en situation défavorisés et le taux de redoublement (indicateurs IPES) selon mode de régulation. Pour comparer les performances, on a eu recours au test de Student de comparaison des moyennes (ici, les performances moyennes des établissements) sur des échantillons indépendants (ici, les différentes catégories de régulation).

Les logiciels utilisés pour l'analyse sont Spad 5 (Cisia Ceresta, Montreuil, 2001) pour l'analyse factorielle, la classification, la caractérisation des variables, et STATA 8 (State release 2003) pour le traitement des données et les tests de Student.

CHAPITRE II :
RESULTATS DE L'ANALYSE

La question principale de recherche concerne les modes de régulation dans les établissements scolaires.

2.1- Quels sont les modes de régulation des enseignants ?

L'analyse factorielle suivi de la classification a mis en évidence quatre types de régulation des enseignants. Les quatre types de régulation ont été projetés sur le premier plan factoriel de l'analyse (graphique page suivante), ce qui permet d'étudier les éléments qui les caractérisent.

1) Le type 1 concerne 29,5% des établissements enquêtés. Il se caractérise (Cf. Tableau 4.3 en annexe) par une forte présence des activités collectives des enseignants et des activités managériales du chef d'établissement. Ce sont surtout des établissements où les enseignants discutent beaucoup du niveau de performance des élèves et des moyens de les améliorer, les enseignants d'une même discipline ou d'une même classe se réunissent au moins 4 fois par an, ceux d'une même discipline se coordonnent souvent, notamment sur l'objet ou les méthodes d'évaluation, prennent souvent des décisions pédagogiques. Ici, les chefs d'établissement rencontrent souvent de façon informelle les enseignants, réunissent les enseignants au moins 4 fois par an pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général, discutent avec les enseignants des points forts et faibles de leur travail, rencontrent individuellement les enseignants pour discuter des performances de leurs élèves, conseillent les enseignants par rapport à des formations continues qui pourraient leur être bénéfiques. En moyenne, les chefs d'établissement rencontrent les enseignants dans la salle des professeurs 4 fois ou plus dans la semaine. Ils contrôlent les cahiers de texte des enseignants et évoquent l'existence du travail collectif dans leur établissement. Les chefs d'établissement déclarent en majorité qu'ils utilisent les indicateurs IPES régulièrement ou au moins, exceptionnellement pour connaître le fonctionnement de leur établissement. Ce type de régulation sera désigné par la formule : *«Collectif et managérial marqué»*.

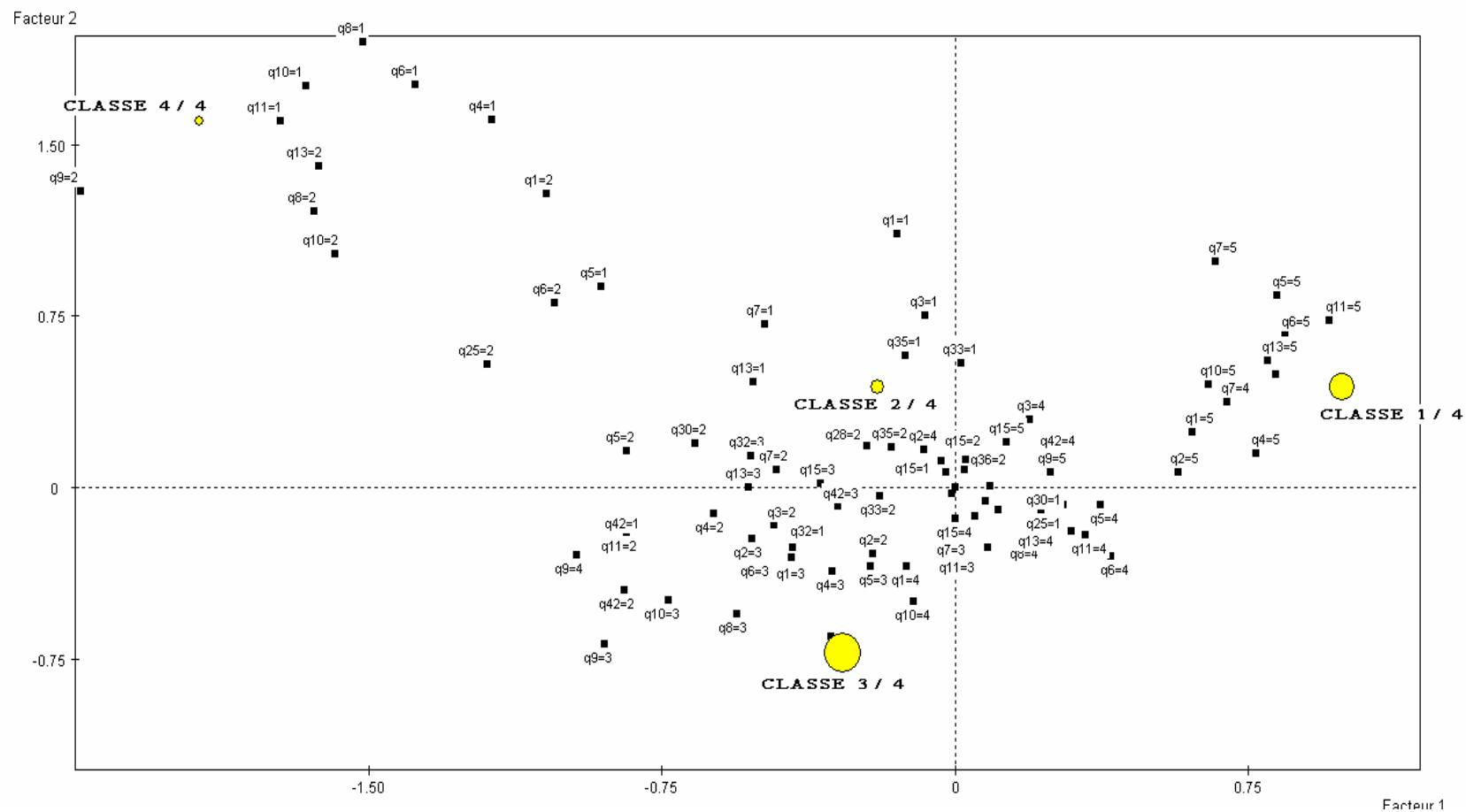


Figure 7 : Présentation des questions du questionnaire dans le plan factoriel

2) Le type 2 concerne 15,4% des établissements enquêtés. Ce sont surtout des établissements où il y a peu d'activités collectives des enseignants et peu d'activités managériale du chef d'établissement. Ce qui suppose qu'il règne un « laisser faire » dans le travail. Ici, la quasi-totalité des chefs d'établissement déclarent ne pas utiliser le tableau de bord IPES, ni les indicateurs de l'inspection académique, ne contrôlent pas le cahier de texte des enseignants, n'interviennent pas dans les classes en cas de problème rencontré par l'enseignant : les enseignants d'une même classe ou d'une même discipline se réunissent en moyenne une fois par an, les chefs d'établissement n'entrent jamais dans les classes de façon rapide et informelle, ne rencontrent pas individuellement les enseignants pour discuter des performances de leurs élèves (Cf. Tableau 4.3 en annexe). Ce type de régulation sera désigné « *Individuel/ laissez-faire* ».

3) Le type 3 concerne 48,3% des établissements enquêtés, c'est le plus fréquent. Ici, les activités collectives des enseignants et celles des chefs d'établissement sont réalisées de façon modérée : réunion des enseignants d'une même discipline ou d'une même classe en moyenne 2 fois par an, coordination entre les enseignants d'une même discipline et d'une même classe sur l'objet ou les méthodes d'évaluation quelques fois seulement. Les chefs d'établissement discutent quelques fois avec les enseignants des points forts et faibles de leur travail. Les enseignants prennent quelques fois ensemble des décisions pédagogiques. En moyenne, les chefs d'établissement réunissent les enseignants pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement 2 fois par an. Le chef d'établissement conseille quelques fois les enseignants par rapport à des formations continues. Toutefois, certaines pratiques sont assez fréquentes: les enseignants discutent assez souvent entre eux du niveau de performance des élèves et des moyens de l'améliorer, ceux d'une même classe se coordonnent assez souvent entre eux. Les chefs d'établissement déclarent utiliser les indicateurs IPES ou les indicateurs de l'académie ou du rectorat pour évaluer leurs établissements (Cf. Tableau 4.3 en annexe). Ce type de régulation sera désigné par la formule : « *Collectif et managérial modéré* ».

4) Le type 4 concerne seulement 6,8% des établissements enquêtés. Ce sont des établissements où les activités collectives sont peu fréquentes voire inexistantes. Toutefois, il y a deux activités administratives qui les distinguent des établissements du

type 2, comme si le chef d'établissement y était le seul à porter la dimension collective du travail. Comme activités collectives : il n'y a pas de coordination entre les enseignants d'une même discipline sur l'objet ou les méthodes de l'évaluation, les chefs d'établissement déclarent que les enseignants de leur établissement ne partagent pas les mêmes valeurs professionnelles, ceux d'une même classe se coordonnent entre eux rarement et ne se réunissent jamais en dehors des conseils des classes. Selon les chefs d'établissement, le travail collectif n'existe pas dans l'établissement, les enseignants discutent rarement du niveau de performance des élèves et des moyens de les améliorer. Les enseignants prennent rarement des décisions pédagogique ensemble. Le chef d'établissement discute rarement avec les enseignants des points faibles et forts de leur travail. Comme activité administrative: les chefs d'établissement rencontrent assez souvent les enseignants pendant la récréation ou à d'autres occasions informelles, et réunissent les enseignants au maximum 3 fois dans l'année pour discuter de projets d'établissement ou de l'établissement de façon générale (Cf. Tableau 4.3 en annexe). Ce type de régulation sera désigné « *Individuel/ Interventionniste* ».

La Figure 8 présente la répartition des types de régulation selon les axes « activités collectives » et « activités managériales ». Les régulations de type « *collectif et managérial marqué* » ainsi que « *collectif et managérial modéré* » sont dans le quadrant « *collectif fort / managérial fort* ». La régulation de type « *Individuel/ laissez-faire* » est dans le quadrant « *Collectif faible/ managérial faible* ». La régulation de type « *Individuel/ interventionniste* » quant à elle est dans le quadrant « *Collectif faible/ Managérial fort* ». Dans la majorité des établissements, les activités collectives des enseignants sont souvent associées à des activités managériales des chefs d'établissements. Ce résultat est relativement à contre-courant de la littérature anglo-saxonne qui présente ces deux groupes d'activités comme opposées.

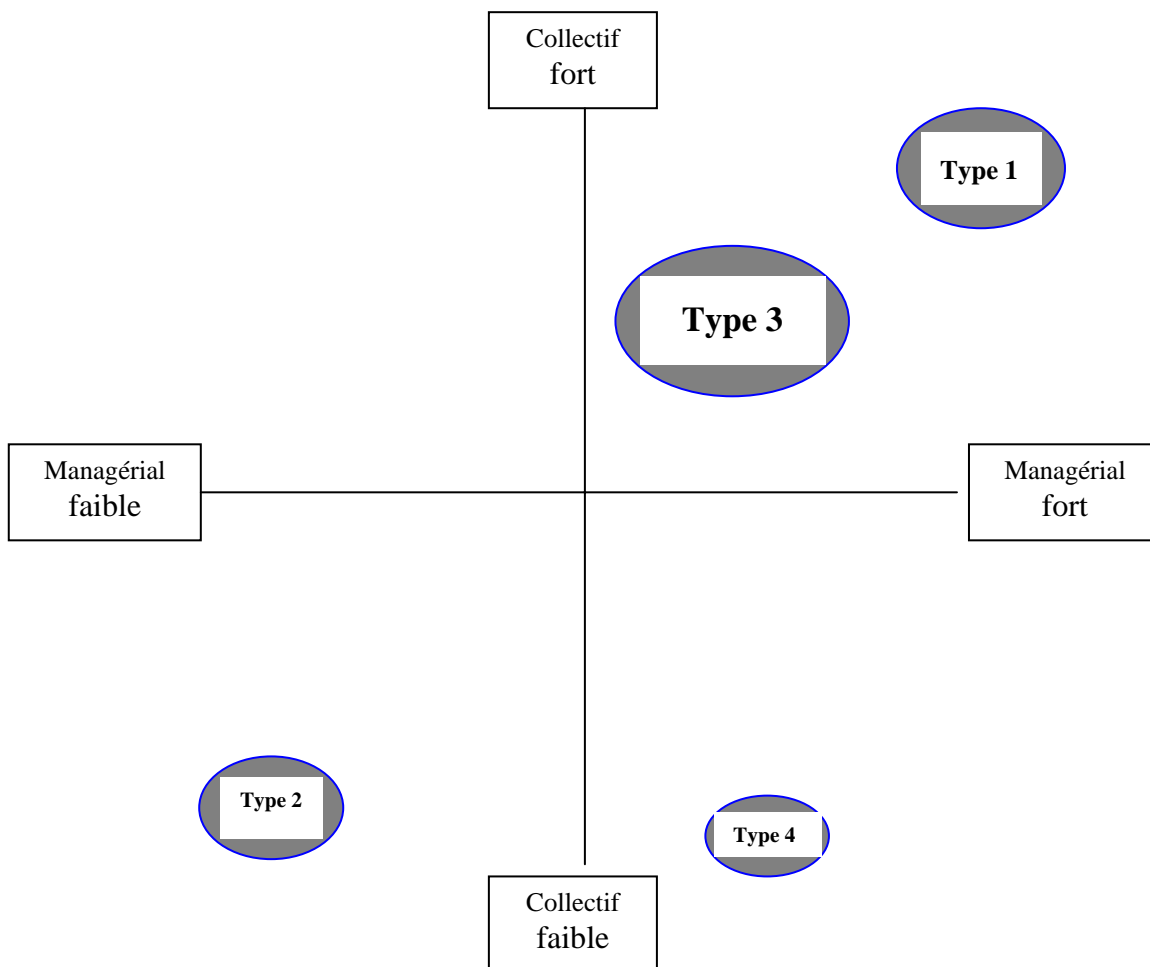


Figure 8 : Répartition des types de régulation selon les axes activités collectives et activités managériales

2.1.1 Présentation de la Répartition des types d'établissements scolaires enquêtés selon la typologie de régulation

La section suivante présente la répartition des types d'établissements (ZEP versus Hors ZEP ; Rural versus Urbain; Privé versus Public). Chaque type d'établissement est d'abord présenté avant d'être comparé avec un autre. Par exemple, considérons le classement des établissements (ZEP versus Hors ZEP). Les établissements ZEP sont présentés en premier, suivis des établissements Hors ZEP. Les deux types d'établissements sont ensuite comparés.

La répartition globale des établissements scolaires enquêtés en fonction de la typologie de régulation est présentée dans le Tableau 49.

Tableau n°49 : Répartition globale des établissements scolaires enquêtés selon la typologie de régulation

Typologie de régulation	Collège		Lycée		Lycée Professionnel	
	N	%	N	%	N	%
Collectif et managérial marqué	76	34,4	10	20,8	15	33,3
Individuel/laissez-faire	26	11,8	8	16,7	8	17,8
Collectif et managérial modéré	98	44,3	28	58,3	19	42,2
Individuel/Interventionniste	21	9,5	2	4,2	3	6,7

(Cf. Tableau 5 en annexe)

Les résultats montrent que les collèges et les lycées professionnels fonctionnent plus souvent que les lycées selon le mode de régulation « *Collectif et managérial marqué* » (respectivement 34,4% et 33,3% contre 20,8% pour les lycées). Par ailleurs, 44,3% des collèges fonctionnent selon un mécanisme de régulation « *Collectif et managérial modéré* ». Les collèges fonctionnent en revanche très rarement selon un mécanisme de type « *Individuel/ Interventionniste* » (9,5%). On retrouve une répartition voisine pour les lycées avec 58,3% des lycées qui fonctionnent selon la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » et 4,2% selon la régulation de type « *Individuel / Interventionniste* ». Le profil de résultats ne change pas pour les lycées professionnels avec 42,2% des lycées professionnels qui fonctionnent selon la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » et 6,7% pour la régulation de type « *Individuel / Interventionniste* ».

La Figure 9 montre que la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » avec 48,3% des établissements en moyenne sur l'ensemble des établissements (collèges, lycées et lycées professionnels), est la plus utilisée, suivie de la régulation « *Collectif et managérial marqué* » (Type 1) avec 29,5%, suivie de la régulation « *Individuel/ laissez-faire* » avec 15,4% et de la régulation « *Individuel/ Interventionniste* » avec 6,8% des établissements.

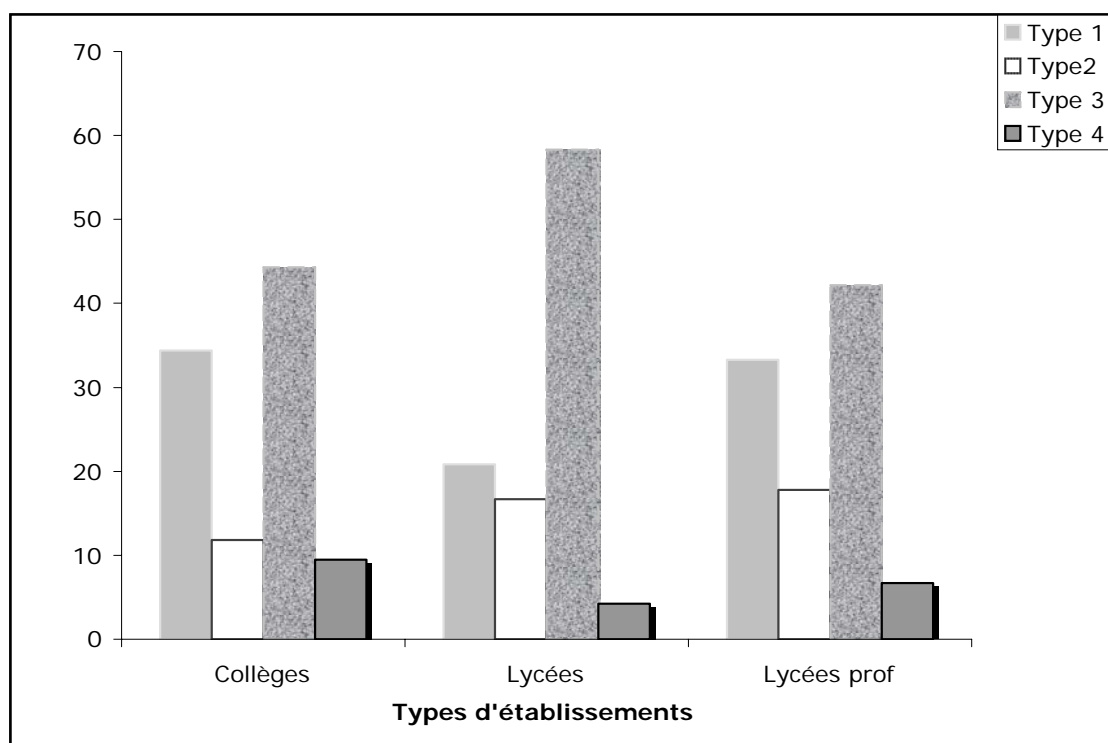


Figure 9 : Répartition globale des établissements scolaires enquêtés selon la typologie de régulation

Le Tableau n°50 présente la répartition des établissements selon leur classement (ZEP versus Hors ZEP) selon la typologie de la régulation. D'abord dans les établissements classés en ZEP, le Tableau 50 montre que la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » concerne 35,1% de l'ensemble des établissements classés en ZEP tandis que 48,6% des établissements fonctionnent selon une régulation de type « *Collectif et managérial modéré* ». Par ailleurs, 40,6% des collèges classés en ZEP fonctionnent avec une régulation de type « *Collectif et managérial marqué* ». Le même pourcentage fonctionne selon une régulation de type « *Collectif et managérial modéré* ».

Aucun mode de régulation ne semble caractériser les lycées alors que 100% des lycées professionnels ont une régulation de type « *Collectif et managérial modéré* ». Enfin, le cumul des pourcentages d'établissements classés en ZEP (collèges, lycées et lycées professionnels confondus) qui ont des régulations de type « *Individuel / laissez -faire* » ou «

Individuel /Interventionniste » dépasse à peine 15%. C'est dire que les établissements classés en ZEP fonctionnent très peu selon ces deux derniers modes de régulation.

Tableau n°50: Répartition des différents établissements selon la typologie de régulation et selon leur classement (ZEP versus Hors ZEP)

Typologie de régulation	Collège		Lycée		Lycée professionnel		Répartition de l'ensemble des établissements	
	ZEP	Hors-ZEP	ZEP	Hors-ZEP	ZEP	Hors-ZEP	ZEP	Hors-ZEP
Collectif et managérial marqué	40,6	33,3	-	20,8	-	37,5	35,1	31,8
Individuel/laissez-faire	6,2	12,7	-	16,7	-	20	5,4	14,4
Collectif et managérial modéré	40,6	45	-	58,3	100	35	48,6	45,8
Individuel/Interventionniste	12,5	9	-	4,2	-	7	10,8	8
Total	100	100	-	100	100	100	100	100

(Cf. Tableau 6 en annexe)

D'abord, les résultats montrent que le pourcentage d'établissement classé ZEP qui fonctionnent selon le type « *Collectif et managérial marqué* » ne semble pas très différent du pourcentage d'établissement classé Hors- ZEP associés au même type de régulation (respectivement 35,1% et 31,8%). Ensuite, dans les établissements Hors ZEP le Tableau 50 montre la même répartition que celle des établissements classés en ZEP. En effet, la majorité des établissements fonctionnent selon la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » (soit 45,85% des établissements), suivie de la régulation de type « *Collectif et managérial marquée* » (soit 31,8%). Le cumul des pourcentages d'établissements qui ont des régulations de type « *Individuel/ laissez-faire* » ou « *Individuel/*

Interventionniste» atteint 22%. C'est dire que les établissements classés Hors ZEP fonctionnent parfois selon ces deux derniers modes de régulation avec toutefois une faible contribution de la régulation de type «*Individuel/ Interventionniste*» qui ne concerne que 8% des établissements. La répartition des collèges suivie la tendance générale avec une prédominance de la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» (soit 45%), suivie de la régulation de type «*Collectif et managérial marquée*» (soit 33,3%). Le cumul des pourcentages d'établissements qui ont des régulations de type «*Individuel/ laissez-faire*» ou «*Individuel/ Interventionniste*» atteint 21% des collèges avec cependant, une faible contribution de la régulation de type «*Individuel/ Interventionniste*» observable dans 9% des collèges Hors ZEP.

Pour les lycées, le profil de répartition ne change pas, avec une contribution majoritaire de la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» (soit 58,3%), suivie de la régulation de type «*Collectif et managérial marquée*» (soit 20,8%). Le cumul des pourcentages d'établissements qui ont des régulations de type «*Individuel/ laissez-faire*» ou «*Individuel/ Interventionniste*» atteint les 20% des lycées avec toutefois encore, une faible contribution de la régulation de type «*Individuel/ Interventionniste*» utilisée dans 4,17% des lycées Hors ZEP. Les lycées Hors ZEP fonctionnent donc parfois selon une régulation de type «*Individuel/ laissez-faire*» (soit 16,7% des lycées).

Les lycées professionnels présentent une répartition assez différente de celle des collèges et lycées. En effet, si on retrouve toujours une prédominance des régulations de type «*Collectif et managérial marquée*» et «*Collectif et managérial modéré*», aucune de ces deux n'est franchement majoritaire sur l'autre (soit respectivement 37,5% contre 35%). Par ailleurs, le cumul des pourcentages d'établissements qui présentent des régulations de type «*Individuel/ laissez-faire*» ou «*Individuel/ Interventionniste*» atteint 27% des lycées professionnels avec cependant encore, une faible contribution de la régulation de type «*Individuel- Interventionniste*» observable dans 7% des lycées professionnels Hors ZEP. Les lycées professionnels Hors ZEP fonctionnent donc parfois selon une régulation de type «*Individuel/ laissez-faire*» (soit 20% des lycées professionnels).

Enfin, quand on compare les établissements classés en ZEP et ceux qui sont classés Hors ZEP, on observe une modification progressive de la répartition. En effet, si le cumul des pourcentages d'établissements qui présentent des régulations de type «*Individuel/*

laissez-faire » ou « *Individuel/ Interventionniste* » atteint à peine 15% des établissements classés en ZEP, il dépasse sensiblement 20% des établissements classés Hors ZEP surtout dans les lycées professionnels où il atteint 27%. Par contre, la prédominance générale des régulations de type « *Collectif et managérial marquée* » et « *Collectif et managérial modéré* » reste inchangée. Enfin, la régulation de type « *Individuel/ laissez -faire* » est la moins présente dans les établissements ZEP (soit 5,4%) alors que dans les établissements Hors ZEP, c'est la régulation de type « *Individuel/ Interventionniste* » qui est la moins présente (soit 7,9).

Le Tableau n°51 présente la répartition des établissements selon le milieu (rural versus urbain) selon la typologie de la régulation.

Tableau n°51 : Répartition des différents établissements selon la typologie de régulation et selon le milieu (Rural versus Urbain)

Typologie de régulation	de	Collège		Lycée		Lycée professionnel		Répartition de l'ensemble des établissements	
		Rural	Urbain	Rural	Urbain	Rural	Urbain	Rural	Urbain
Collectif managérial marqué	et	44,9	28,7	-	24,4	50	31,7	41,6	28,4
Individuel/ laissez- faire		12,8	11,2	28,6	14,6	25	17,1	14,6	12,9
Collectif managérial modéré	et	33,3	50,3	71,4	56,1	25	43,9	36	50,2
Individuel/ Interventionniste		9	9,8	-	4,9	-	7,3	7,9	8,4
Total		100	100	100	100	100	100	100	100

(Cf. Tableau 7 en annexe)

D'abord, dans les établissements ruraux, le Tableau 51 montre que 41,6% des établissements ruraux fonctionnent selon la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* ». Ce type de régulation est le plus fréquent dans les établissements ruraux. Ensuite, 36% des établissements ruraux fonctionnent selon la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* ». Le cumul des taux d'établissements qui fonctionnent selon les mécanismes de type « *Individuel/ laissez -faire* » et « *Individuel/ Interventionniste* » dépasse

20%. Les établissements ruraux fonctionnent parfois souvent selon ces deux derniers types de régulation. Les collèges fonctionnent majoritairement selon les régulations de type «*Collectif et managérial modéré*» et «*Collectif et managérial marqué*» (soit respectivement 33,3% et 44,9%). Le cumul des taux de collèges qui fonctionnent selon les mécanismes de type «*Individuel/ laissez -faire*» et «*Individuel/ Interventionniste*» dépasse 20%.

Les lycées quant à eux, fonctionnent majoritairement selon une régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» (soit 71,4% des lycées) alors que 28,6% d'entre eux fonctionnent selon la régulation de type «*Individuel/ laissez -faire*». De plus 50% des lycées professionnels présentent une régulation de type «*Collectif et managérial marqué*» alors que 25% des lycées présentent une régulation de type «*Collectif et managérial modéré*». Le même pourcentage de lycées professionnels fonctionne selon une régulation de type «*Individuel/ laissez -faire*». La répartition en milieu rural est très variable selon le type d'établissements.

Ensuite, le Tableau 51 montre comme pour les établissements ruraux, que la majorité des établissements urbains fonctionnent selon les régulations de type «*Collectif et managérial modéré*» et «*Collectif et managérial marqué*» (soit respectivement 50,2% et 28,4%). Le cumul des taux d'établissements qui fonctionnent selon les mécanismes de type «*Individuel/ laissez -faire*» et «*Individuel/ Interventionniste*» atteint 20%. La répartition des collèges suit ce profil général avec 50,3% et 28,8% des collèges fonctionnant respectivement selon les modes de régulation «*Collectif et managérial modéré*» et «*Collectif et managérial marqué*». Les régulations de type «*Individuel/ laissez -faire*» et «*Individuel/ Interventionniste*» concernent respectivement 11% et 10% des collèges.

Par ailleurs, le profil est le même pour les lycées. 56,1% et 24,4% des lycées fonctionnent respectivement selon les régulations de type «*Collectif et managérial modéré*» et «*Collectif et managérial marqué*» alors que 14,6% et 5% des lycées présentent respectivement les régulation de type «*Individuel/ laissez -faire*» et «*Individuel/ Interventionniste*». Le profil ne change pas pour les lycées professionnels où 44% et 31,7% présentent les régulations de type «*Collectif et managérial modéré*» et «*Collectif et managérial marqué*» alors que 17,1% et 7,3% des lycées présentent respectivement les régulations de type «*Individuel/ laissez -faire*» et «*Individuel/ Interventionniste*».

Enfin, la comparaison des établissements ruraux et des établissements urbains montre que pour les premiers, il n'est pas aisé de dégager un profil de régulation général. En effet, si pour les collèges et les lycées professionnels, la régulation de type «*Collectif et managérial marqué*» est prédominante (avec respectivement 44,9% et 50%), pour les lycées, c'est la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» qui est prépondérante (71,4%). Par contre les établissements urbains présentent majoritairement une régulation de type «*Collectif et managérial modéré*». Cependant, pour les deux milieux (rural et urbain) les mécanismes de types «*Individuel/ laissez -faire*» et «*Individuel/ Interventionniste*» ne sont que rarement utilisés.

La répartition des établissements selon leur statut (Privé versus Public) et selon la typologie de la régulation est présentée dans le Tableau n°52.

Tableau n°52: Répartition des différents établissements selon la typologie de régulation et selon le statut (Privé versus Public)

Typologie de régulation	de	Collège		Lycée		Lycée professionnel		Répartition de l'ensemble des établissements	
		Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public
Collectif managérial marqué	et	22,6	36,3	-	21,7	16,7	39,4	20,0	34,2
Individuel/ laissez-faire		58,1	4,2	100	13,1	50,0	6,1	57,8	5,9
Collectif managérial modéré	et	16,1	48,9	-	60,9	33,3	45,4	20,0	50,6
Individuel/ Interventionniste		3,2	10,5	-	4,3	-	9,1	2,2	9,3
Total		100	100	100	100	100	100	100	100

(Cf. Tableau 8 en annexe)

D'abord dans les établissements privés, le Tableau 52 montre qu'une écrasante majorité des établissements a un mécanisme de régulation de type «*Individuel/ laissez -faire*» (soit 57,8% des établissements), suivie des régulations de type «*Collectif et managérial marquée*» et «*Collectif et managérial modéré*» dans les mêmes proportions

(20%). La régulation de type «*Individuel/ Interventionniste*» n'est utilisée que dans 2,2% des établissements. C'est dans les collèges en particulier que cette dernière régulation est utilisée (3,2% des collèges). Par ailleurs, 58% des collèges fonctionnent selon un mécanisme de régulation de type «*Individuel/ laissez -faire* » (soit 58,06% des établissements) suivie des régulations de type «*Collectif et managérial marquée* » (soit 22,6%) et «*Collectif et managérial modéré* » (soit 16,1% des collèges). Par ailleurs, 100% des lycées –bien qu'il ne s'agisse que de deux lycées- fonctionnent selon un mécanisme de type «*Individuel/ laissez -faire* ». Ce pourcentage atteint 50% dans les lycées professionnels à cause d'une utilisation fréquente des régulations de type «*Collectif et managérial modéré* » (soit 33,3% des lycées professionnels) et «*Collectif et managérial marqué* » (soit 16,7% des lycées professionnels).

Ensuite, dans les établissements publics, le Tableau 52 montre que la répartition est dominée par la régulation de type «*Collectif et managérial modéré* » (soit 50,6% des établissements), suivie de la régulation de type «*Collectif et managérial marqué* » (soit 34,2% des établissements). De plus, le cumul des pourcentages d'établissements qui présentent des régulations de type «*Individuel/ laissez-faire* » ou «*Individuel/ Interventionniste*» n'atteint pas 15%. La répartition des collèges respecte le profil général déjà décrit avec une prédominance des régulation de type «*Collectif et managérial modéré* » (soit 48,9% des collèges), suivie de la régulation de type «*Collectif et managérial marqué* » (soit 36,3% des collèges). Le cumul des pourcentages de collèges qui présentent des régulations de type «*Individuel/ laissez -faire* » ou «*Individuel/ Interventionniste*» n'atteint pas 15%.

Par ailleurs, la répartition des lycées est identique à celle des collèges. Les régulations de type «*Collectif et managérial modéré* » et «*Collectif et managérial marqué* » sont majoritairement utilisées (soit respectivement 60,9% et 21,7 % des lycées). Le cumul des taux relatif aux régulations de type «*Individuel/ laissez -faire* » ou «*Individuel/ Interventionniste*» atteint 17%. Les lycées professionnels respectent la même répartition. Les régulations de type «*Collectif et managérial modéré* » et «*Collectif et managérial marqué* » sont majoritairement observées (soit respectivement 45,5% et 39,4% des lycées professionnels). Le cumul des taux relatif aux régulations de type «*Individuel/ laissez -faire* » ou «*Individuel/ Interventionniste*» atteint 15%. Notons que les collèges et les lycées professionnels utilisent plus souvent la régulation de type «*Collectif et managérial*

marqué » que les lycées (soit respectivement 36,3% ; 39,4% contre 21,7% pour les lycées). Les lycées utilisent plus massivement la régulation de type «*Collectif et managérial modéré* » comparés aux collèges et lycées (soit respectivement 60,9% contre 48,9% et 45,4%).

Enfin, contrairement aux établissements privés où prédomine une régulation de type «*Individuel/ laissez-faire* » (57,8% des établissements), avec une répartition globale identique sur les régulations de type «*Collectif et managérial modéré* » et «*Collectif et managérial marqué* », (20% des établissements), les établissements publics sont presque exclusivement régulés par les mécanismes de type «*Collectif et managérial modéré* » et «*Collectif et managérial marqué* » dont le cumul atteint 84% des établissements avec une contribution plus importante de la régulation de type «*Collectif et managérial modéré* ». Par ailleurs, si plus de la moitié des collèges privés (58,1%) présente une régulation de type «*Individuel/ laissez -faire* », les collèges publics quant à eux, fonctionnent majoritairement selon les régulations de type «*Collectif et managérial modéré* » et «*Collectif et managérial marqué* » (soit respectivement 48,9% et 36,3%). De plus, contrairement aux lycées privés qui présentent exclusivement une régulation de type «*Individuel/ laissez -faire* », les lycées publics quant à eux, présentent majoritairement une régulation de type «*Collectif et managérial modéré* » (60,9). Enfin, si 50% des lycées professionnels privés ont une régulation de type «*Individuel/ laissez -faire* », ils ne sont plus que 6% dans les lycées professionnels publics qui présentent majoritairement les régulations de type «*Collectif et managérial modéré* » et «*Collectif et managérial marqué* » (soit respectivement 45,4% et 39,4%).

Conclusion sur les modes de régulation des enseignants.

De façon générale, la régulation de type «*Collectif et managérial modéré* » est la plus fréquente dans les établissements, suivie de la régulation de type «*Collectif et managérial marqué* ». Les deux types de régulation expliquent plus de 70% de la répartition des établissements. Par ailleurs, les activités collectives fortes des enseignants sont souvent associées à des activités managériales fortes et les activités collectives modérées des enseignants sont souvent associées à des activités managériales modérées (Figure 8).

Suivent les régulations de type «*Individuel/ laissez -faire* » et enfin de la régulation «*Individuel/ Interventionniste*».

Rappelons que la régulation «*Collectif et managérial marqué* » qui concerne 29,5% des établissements enquêtés, est caractérisée par une activité collectivité et managériale fortes. Dans les établissements concernés par ce type de régulation, les enseignants d'une même discipline ou d'une même classe se réunissent quatre fois par an ou plus ; discutent beaucoup des performances des élèves ; se coordonnent souvent pour ce qui est de l'objet ou des méthodes d'évaluation. Le chef d'établissement rencontre souvent les enseignants de façon informelle ; discute souvent avec eux des points forts et faibles de leur travail ; rencontre individuellement les enseignants pour discuter des performances de leurs élèves ; utilise les indicateurs IPES régulièrement ou au moins exceptionnellement pour connaître le fonctionnement de son établissement; contrôle le cahier de texte des enseignants. Ces résultats semblent a priori contradictoires par rapport à ce qui est fréquemment rapporté dans la littérature. En effet, les théories sociologiques des établissements scolaires suggèrent qu'il existe une tension entre les activités régulatrices des chefs d'établissement et les caractéristiques professionnelles des enseignants. De cette tension résulte un affaiblissement de la coordination (Bidwell, 1965). Cependant, un moyen important pour que le chef d'établissement exerce ses activités régulatrices est de mettre en avant ses compétences professionnelles plus souvent que son autorité légale. Il obtiendrait ainsi le consensus concernant les activités régulatrices et les politiques d'établissement. Ce type de régulation «*Collectif et managérial marqué* » est plus fréquent dans les collèges et les lycées professionnels que dans les lycées. Khérroubi et van Zanten (2000, citant Paty, 1981 et Derouet, 1988) expliquent que « la centralisation et la focalisation fortes sur la transmission des connaissances ont favorisé le primat de la relation maître- élève et empêché l'émergence de l'établissement comme organisation dotée d'une certaine autonomie et d'un projet ».

La régulation de type «*Individuel / Laissez- faire* » est caractérisée par peu d'activités collectives et managériales et concerne 15,4% des établissements enquêtés. La quasi-totalité des chefs d'établissements déclare n'utiliser ni les indicateurs IPES, ni ceux du Rectorat, ne contrôlent pas les cahiers de texte des enseignants. Ici, les chefs d'établissements réunissent les enseignants une fois par an. Ils ne rencontrent pas

individuellement leurs enseignants pour discuter des performances de leurs élèves. Les enseignants d'une même classe ou d'une même discipline se réunissent une fois par an.

Le type de régulation « *collectif et managérial modéré* » est caractérisé par une activité collective et managériale modéré et concerne 46% des établissements. Il concerne 44,3% des collèges, 58,3% des lycées et 48,3% des lycées professionnels. Les enseignants d'une même classe ou d'une même discipline se réunissent deux fois par an ; se coordonnent quelques fois sur l'objet ou les méthodes d'évaluation. Le chef d'établissement discute quelques fois avec les enseignants des points forts ou faibles de leur enseignement. Les enseignants discutent assez souvent entre des performances des élèves et des moyens de les améliorer. Le chef d'établissement utilise les indicateurs IPES ou ceux du Rectorat pour évaluer le fonctionnement de leur établissement.

La régulation de type « Individuel/ Interventionniste » est caractérisée par une activité collective faible voire inexistante et concerne 6,8% des établissements. Les enseignants d'une même discipline ne se coordonnent jamais. Ceux d'une même classe ne se réunissent en dehors des conseils de classe. Selon le chef d'établissement le travail collectif n'existe pas dans l'établissement. Le chef d'établissement discute rarement avec les enseignants des points forts ou faibles de leur travail. Il rencontre assez souvent les enseignants pendant les récréations ou à d'autres occasions informelles. Il réunit les enseignants au moins trois fois par an pour parler de l'établissement en général.

La répartition des établissements selon qu'ils sont classés en ZEP ou Hors ZEP respecte le profil général ci-dessus. Le type de régulation « *Collectif et managérial marqué* » ne permet cependant pas de différencier aisément les établissements classés ZEP des établissements classés Hors- ZEP. Par ailleurs, la régulation de type « *Individuel/ laissez -faire* » est la moins fréquente dans les établissements classés en ZEP alors que dans les établissements Hors ZEP, « *Individuel/ Interventionniste* » est la régulation la moins fréquente. La nature des établissements difficiles exige probablement des activités concertées et fortes des enseignants ainsi que des activités régulatrices fortes de la part des chefs d'établissement. Ces activités collectives semblent donc davantage liées aux problèmes disciplinaires. En effet, kherroubi et Van Zanten (2000) suggèrent que les activités collectives des enseignants portent largement plus souvent sur la construction de normes communes de maintien de l'ordre que sur l'enseignement à proprement parler.

Cependant, les variables qui caractérisent le type «*Collectif et managérial marqué*» sont davantage de nature pédagogique que de nature disciplinaire. Nos résultats contribuent d'une certaine façon à bousculer cette conception selon laquelle les activités collectives des enseignants portent majoritairement sur la gestion de problèmes disciplinaires.

La répartition en fonction du milieu (rural versus urbain) ne respecte pas ce profil général. En effet si la régulation «*Collectif et managérial modéré* » est majoritaire dans les établissements urbains, la régulation «*Collectif et managérial marqué*» est majoritaire dans les établissements ruraux. Il n'est pas aisé de dégager un profil général de régulation pour les établissements ruraux. En effet, en milieu rural pour les collèges et lycées professionnels le type de régulation le plus fréquent est le type «*Collectif et managérial marqué*», tandis que pour les lycées, le type «*Collectif et managérial modéré*» est le mode de régulation prédominant.

La répartition en fonction du statut (privé versus public) ne respecte pas le profil général. Seuls les établissements publics respectent le profil général. Par contre, de façon contre intuitive les établissements privés présentent majoritairement une régulation de type «*Individuel/ laissez-faire* » alors qu'on pouvait s'attendre à ce que les activités managériales et collectives y soient élevées. Par ailleurs si le type «*Individuel/ Interventionniste*» est le type le moins fréquent dans les établissements privés, le type «*Individuel/ laissez-faire* » est le type le moins fréquent dans les établissements publics. C'est ainsi que 100% des lycées privés sont de type «*Individuel/ laissez-faire*» alors que 60,9% des établissements publics sont de type «*Collectif et managérial modéré*». Enfin, 50% des lycées professionnels privés fonctionnent selon une régulation de type «*Individuel/ laissez-faire*» alors que seuls 6% des lycées professionnels publics fonctionnent selon ce type de régulation.

La section suivante présente les relations entre les caractéristiques des établissements et les types de régulations observés.

2.2- Le mode de régulation dépend-il des caractéristiques des établissements scolaires ?

La littérature présente un certain nombre de variables comme ayant une grande importance dans le fonctionnement général des établissements scolaires. Les caractéristiques

des établissements retenues ici sont : le statut (public/privé), la localisation urbain versus rural, l'appartenance à une zone d'éducation prioritaire (ZEP), le type d'établissements (collège, lycée, lycée professionnel), le nombre de divisions, l'âge moyen des enseignants, le taux de redoublement, le taux de retard, le nombre d'enseignants, le nombre d'élèves, le pourcentage d'élèves défavorisés, la proportion de non titulaires, la proportion d'enseignants femmes, la proportion de certifiés, la proportions d'agrégés, la proportion d'enseignants PLP.

Le Tableau 53 met en relation les types de régulation avec les caractéristiques des établissements.

Tableau 53 : Modes de régulation et caractéristiques des établissements

		Type 1	Type 2	Type 3	Type 4
Taille	Grande			X	
	Petite	X			
% des enseignants	moins de 30 ans	Elevé			
	Plus de 50 ans			Elevé	
Statut	Privé		X		
	Public			X	
taux de redoublement	Elevé		X		
	Faible	X			
Propension d'enseignants non titulaires		Elevé			
Proportion d'élèves défavorisés		Elevé	Faible		

(Cf. Tableau 9 en annexe)

Les résultats du Tableau 53 sont présentés dans les paragraphes suivants :

1. Le type de régulation «*Collectif et managérial marqué*» se trouve dans les établissements à proportion d'enseignants non titulaire élevée (en moyenne 7,3 contre 5,7 dans l'ensemble des établissements). On observe également que ces établissements ont une forte proportion d'enseignants jeunes (entre 25 et 29 ans) et une faible proportion d'enseignants âgé (plus de 50 ans). Les établissements sont également de petite taille (nombre de division, nombre d'enseignant et nombre d'élèves plus petit en moyenne que dans l'échantillon total). On observe ici la proportion d'élèves en situation défavorisée forte (42%) que dans l'échantillon global

(40,5%). En fin, on observe ici un taux de redoublement plus faible (6,5%) que dans l'échantillon global (7,2%),(Cf. Tableau 9 en annexe).

2. Le type « *Individuel/ laissez-faire* » concerne surtout les établissements privés ; 58% des établissements de cette catégorie sont privés contre 38% dans l'ensemble des établissements. On y trouve également un plus fort taux de redoublement (8,9% contre 7,2%) et une proportion d'élèves en situation défavorisé plus réduite (35,6% en moyenne contre 46,1% dans la population totale), (Cf. Tableau 9 en annexe).

3. Le type « *Collectif et managérial modéré* » quant à lui concerne surtout les établissements publics (94% des établissements de cette catégorie). Ces établissements ont des tailles plus grandes ; elles ont en moyenne 23 division contre 21 dans l'échantillon et en moyenne 535 élèves contre 492 dans l'échantillon. On y observe également une proportion d'enseignant d'âge compris entre 25 et 29 ans plus réduit (Cf. Tableau 9 en annexe).

4. Le type « *Individuel / Interventionniste* » ne semble pas être caractérisé par une variable particulière (Cf. Tableau 9 en annexe).

Conclusion sur les relations entre le mode de régulation et les caractéristiques des établissements scolaires.

La caractérisation des types de régulation laisse apparaître des variables communes aux différents modes de régulation. D'après l'analyse factorielle réalisée, les établissements privés présentent fréquemment une régulation de type « *Individuel/ laissez-faire* » alors que la majorité des établissements publics présentent une régulation de type « *Collectif et managérial modéré* ». De plus, les établissements caractérisés par le type « *Collectif et managérial marqué* » ont une forte proportion d'enseignants dont l'âge est compris entre 25 et 29 ans. Cette proportion est faible dans les établissements caractérisés par le type « *Collectif et managérial modéré* ». Selon Maroy (2005), l'explication la plus simpliste a été de dénoncer « l'individualisme enseignant », qui est parfois considéré

comme un trait presque caractéristique de la culture enseignante. Une telle explication est largement insuffisante car il semble que les enseignants, d'une manière générale, ne manifestent pas de résistance face au travail collectif (Barrère, 2002b ; Maroy, 2004), en particulier chez les « nouveaux » enseignants (Rayou et Van Zanten, 2004).

Par ailleurs le taux de redoublement est très élevé dans les établissements qui fonctionnent selon le type « *Individuel/ laissez-faire* », privés pour l'essentiel, alors qu'il est faible dans les établissements caractérisés par le type « *Collectif et managérial marqué* ». Cela pourrait s'expliquer par le fait que les principaux de collège privés mettent davantage de pression sur leurs élèves que sur leurs enseignants.

Enfin, la taille des établissements permet de différencier les types de régulation. Par exemple, la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » se retrouve dans des établissements de grande taille alors que la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* », plus stricte que la première, se trouve dans les établissements de petite taille. D'après Bidwell (1965), des équipes pédagogiques constituées de peu d'enseignants favorisent l'utilisation relativement efficace de dispositifs formels tels que les réunions. Ceci n'est pas le cas dans les établissements de taille plus importante dans lesquels les chefs d'établissement ont une possibilité d'action plus réduite sur les activités des enseignants. En effet, selon Guillaume (1997), les projets d'établissement axés sur un contenu pédagogique sont plus présents dans les établissements de petite taille que dans les établissements plus importants. Les chefs d'établissement sont d'ailleurs d'autant plus convaincus de leur rôle pédagogique dans les établissements de petite taille. Toutes les autres variables caractéristiques des établissements qui ne figurent pas dans les points listés ci-dessus ne sont pas associées à un mode particulier de régulation. Il s'agit notamment de l'appartenance à une ZEP et la localisation urbain versus rural (Cf. Tableau 9 en annexe). La section suivante présente les relations entre les caractéristiques du chef d'établissement et les types de régulations observés.

2.3- Le mode de régulation dépend-il des caractéristiques des chefs établissements ?

Les caractéristiques mesurées chez le chef d'établissement sont : le genre, l'âge, l'ancienneté en tant que chef d'établissement et l'ancienneté en tant qu'enseignant. De toutes ces variables, le genre du chef de l'établissement est la seule qui est liée à la

typologie de régulation, notamment le type «*Collectif et managérial marqué*». Les femmes représentent 45% des chefs d'établissement de ce type contre 34% dans l'échantillon total ($t_{0.05 \text{ à } 100 \text{ ddl}} = 2,55$; $p=0.005$ **). Les hommes sont donc majoritairement présents dans ce mode de régulation, mais il faut noter qu'ils constituent 66% de l'échantillon. L'essentiel des femmes sont donc dans des établissements qui fonctionnent selon le mode «*Collectif et managérial marqué*» (Cf. Tableau 14 en annexe).

Les résultats du test sur la typologie (Cf. Tableau 14 en annexe) avec l'âge, l'expérience de chef d'établissement, et l'expérience d'enseignant comme variables indépendantes, montre l'âge n'est pas corrélé à la typologie ($t_{0.05 \text{ à } 310 \text{ ddl}} = 0.44$; $p=0.32$), ni l'expérience de chef d'établissement ($t_{0.05 \text{ à } 310 \text{ ddl}} = 1.29$; $p=0.09$), ni l'expérience d'enseignant du chef d'établissement ($t_{0.05 \text{ à } 310 \text{ ddl}} = -0.49$; $p=0.68$). La section suivante discute de l'efficacité relative des différents types de régulation observés.

2.4- Types de régulation et réussite des élèves

Pour répondre à cette question, nous avons retenu plusieurs indicateurs IPES. Ces indicateurs dépendent du type d'établissement. Comme nous l'avons évoqué dans la partie méthodologie, nous cherchons à établir si un mode de régulation est associé à des trajectoires scolaires particulières. Les comparaisons ont été réalisées uniquement sur les établissements pour lesquels on dispose d'informations sur les indicateurs d'IPES.

La technique utilisée est le *test de Student* de différence de moyenne, réalisé au seuil de significativité de 5%. Le type «*Collectif et managérial marqué*» a été choisi comme référence auquel on compare les autres. Ensuite on a comparé en prenant le «*Collectif et managérial modéré*» comme référence. Le «*Collectif et managérial modéré*» est le type plus fréquent et le type «*Collectif et managérial marqué*» est celui où les établissements ont un fonctionnement normatif. Le taux brut moyen de réussite associé à chaque type de régulation est comparé au taux brut moyen de réussite associé à la régulation «*Collectif et managérial marqué*» de référence (zone grise en première ligne) à l'aide du *test de Student*.

Tableau n° 54: Présentation des indicateurs IPES utilisés

Collèges	Lycées	Lycées Professionnels
taux brut 6 ^{ème} à 3 ^{ème}	pourcentage de redoublement (total général)	Taux brut total
taux brut 3 ^{ème} à 2 ^{nde} GT	pourcentage d'élèves en situation défavorisé	% des élèves major total
taux brut 3 ^{ème} à 2 ^{nde} prof.(BEP+CAP)	Taux brut de réussite général	pourcentage d'élèves en situation défavorisé
Taux d'accès en seconde générale	Taux brut de réussite total	
Taux d'accès en seconde professionnelle	% de bacheliers / sortant (2 + 1E + TE)	
Taux d'accès en seconde générale corrigée		
Taux d'accès en seconde professionnelle corrigée		
Pourcentage de redoublement (total général)		
pourcentage d'élèves en situation défavorisé		

(Cf. Tableau 10 en annexe).

Les erreurs types sur le calcul de ces moyennes sont données dans la colonne du milieu. La colonne *Probabilité* fournit le résultat du test ; si cette probabilité est inférieure à 0,05, alors la différence sera considérée comme significative. La même procédure est utilisée en prenant comme référence le type «*Collectif et managérial modéré*».

Le Tableau n°55 présente les taux bruts de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges selon le type de régulation des enseignants et en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*».

Tableau n°55 : Comparaison du taux brut de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*».

	Taux brut moyen des collèges	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	70,7	1,4	Référence	74
Individuel/ laissez- faire	68,8	2,8	0,5160	25
Collectif et managérial modéré	71,7	0,9	0,4979	77
Individuel/ Interventionniste	69,6	2,1	0,7117	21

(Cf. Tableau 11.1 en annexe)

Les taux de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges ne permettent pas de différencier le type «*Collectif et managérial marqué*» du type «*Individuel / laisser faire*» (t0.05 à 97 degrés de libertés (ddl)=0.61 ; probabilité (p)=0.51) ; ni du type «*Collectif et managérial modéré*» (t0.05 à 169 ddl=-0.67 ; p=0.49) ; ni du type «*Individuel / Interventionniste*» (t0.05 à 93 ddl=0.37 ; p=0.71).

Le Tableau n°56 présente les taux bruts de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges selon le type de régulations des enseignants et en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*».

Tableau n°56: Comparaison du taux brut de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*».

	Taux moyen des collèges	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	70,7	1,4	0,4979	74
Individuel/ laissez-faire	68,8	2,8	0,1939	25
Collectif et managérial modéré	71,7	0,9	Référence	97
Individuel/ Interventionniste	69,6	2,1	0,3260	21

(Cf. Tableau 11.2 en annexe)

Les taux de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges en fonction de la régulation des enseignants ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial modéré* » du type « *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 120 ddl=-1.3; p=0.19) ; ni du type « *Collectif et managérial marqué* » (t0.05 à 169 ddl=-0.67 ; p=0.49) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 116 ddl=0.98 ; p=0.32). On ne peut donc pas différencier les quatre modes de régulation sur la base des taux bruts de réussite 6^{ème} à 3^{ème}.

Les résultats des tests concernant l'indicateur taux brut 3^{ème} à 2^{nde} GT selon le type de régulations des enseignants et en prenant comme régulation de référence le type « *Collectif et managérial marqué* » sont présentés dans le Tableau n°57:

Les taux de réussite taux brut 3^{ème} à 2^{nde} GT des collèges associés à la régulation de type « *Individuel / laisser faire* » sont supérieurs aux taux bruts moyens associés à la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » (t0.05 à 97 ddl=-2.46 ; p=0.01*). On ne peut cependant pas différencier les taux bruts moyens associés à la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » des taux associés à la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » (t0.05 à 169 ddl=-1.39 ; p=0.16) ; ni des taux associés à la régulation de type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 93 ddl=-0.27 ; p=0.78).

Tableau n°57 : Comparaison du taux brut de réussite de 3^{ème} à 2^{nde} GT des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial marqué».

	Taux brut moyen des collèges	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	55,9	1,3	Référence	74
Individuel/laissez-faire	63,3	17,8	0,0156	25
Collectif et managérial modéré	58,3	1,1	0,1657	97
Individuel/Interventionniste	56,6	2,0	0,7875	21

(Cf. Tableau 11.3 en annexe)

Le tableau n°58 présente les taux bruts d'élèves qui passent de la 3^{ème} à la 2^{nde} Générale Technique selon le type de régulation des enseignants et en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré ».

Les taux de réussite ne permettent pas de différencier le type «Collectif et managérial modéré » du type « Individuel / laisser faire» (t0.05 à 120 ddl=1.74 ; p=0.08) ; ni du type « Collectif et managérial marqué» (t0.05 à 169 ddl=-1.39 ; p=0.16) ; ni du type « Individuel / Interventionniste» (t0.05 à 116 ddl=0.64 ; p=0.52).

Tableau n°58 : Comparaison du taux brut de réussite à 3^{ème} à 2^{nde} GT des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré».

	Taux brut moyen des collèges	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	55,9	1,3	0,1657	74
Individuel/laissez-faire	63,3	3,5	0,0841	25
Collectif et managérial modéré	58,3	1,1	Référence	97
Individuel/Interventionniste	56,6	2,0	0,5222	21

(Cf. Tableau 11.4 en annexe)

Les résultats des tests concernant l'indicateur du taux brut 3^{ème} à 2^{nde} prof.(BEP+CAP) selon le mode de régulation des enseignants et en prenant comme critère de référence le type «*Collectif et managérial marqué* », sont présentés dans le Tableau n°59:

Tableau n°59 : Comparaison du taux brut de réussite de 3^{ème} à 2^{nde} prof.(BEP+CAP) des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme référence le type «*Collectif et managérial marqué*».

	Taux brut moyen des collèges	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	27,1	1,1	Référence	74
Individuel/laissez-faire	19,3	1,8	0,0006	25
Collectif et managérial modéré	24,8	0,8	0,0994	97
Individuel/Interventionniste	26,4	2,0	0,7762	21

(Cf. Tableau 11.5 en annexe)

Les taux de réussite 3^{ème} à 2^{nde} des collèges associés à une régulation de type «*Collectif et managérial marqué* » sont supérieurs aux taux associés à une régulation de

type « *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 97 ddl=3.53 ; p=0.0006 ***). En effet, les collèges où règne le mode de régulation « *Individuel / laisser faire* » ont en moyenne un taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} de 19,3% contre 27,1% pour la catégorie de référence. On ne peut cependant pas différencier les taux bruts moyens associés à la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » des taux associés à la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » (t0.05 à 169 ddl=1.65 ; p=0.9) ; ni des taux associés à la régulation de type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 93 ddl=0.28 ; p=0.77).

Le Tableau n°60 présente les taux bruts de réussite de la 3^{ème} à la 2^{nde} prof.(BEP+CAP) des collèges selon le type de régulation des enseignants et en prenant comme critère de référence le type « *Collectif et managérial modéré* ».

Tableau n°60: Comparaison du taux brut de réussite de 3^{ème} à 2^{nde} prof.(BEP+CAP) des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type « *Collectif et managérial modéré* ».

	Taux brut moyen des collèges	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	27,1	1,1	0,0994	74
Individuel/laissez-faire	19,3	1,8	0,0038	25
Collectif et managérial modéré	24,8	0,8	Référence	97
Individuel/Interventionniste	26,4	2,0	0,4307	21

(Cf. Tableau 11.6 en annexe)

Les taux de réussite associés à une régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » sont supérieurs aux taux associés à une régulation de type « *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 28 ddl=-2.95 ; p=0.0038 **). En effet, les collèges où règne le mode de régulation « *Individuel / laisser faire* » ont en moyenne un taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} de 19,33% contre 24,85% pour la catégorie de référence. On ne peut pas différencier les taux

relatifs à la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » du type « *Collectif et managérial marqué* » (t0.05 à 169 ddl=1.65 ; p=0.09) ; ni des taux associés à la régulation de type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 116 ddl=-0.79 ; p=0.43).

Les résultats des tests concernant le taux d'accès en Seconde Générale selon le type de régulation des enseignants et en prenant comme critère de référence le type « *Collectif et managérial marqué* », sont présentés dans le Tableau n°61.

Ces résultats sont obtenus en appliquant la formule suivante :

$$\text{Taux d'accès en Seconde Générale} = (\text{Taux brut de 6}^{\text{ème}} \text{ à 3}^{\text{ème}} * \text{Taux brut de 3}^{\text{ème}} \text{ à 2}^{\text{nde}} \text{ GT})/100.$$

Tableau n°61: Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*».

	Taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	39,2	1,58	Référence	69
Individuel/laissez-faire	44,6	3,9	0,1296	22
Collectif et managérial modéré	41,9	1,2	0,1537	92
Individuel/Interventionniste	39,7	2,2	0,8538	21

(Cf. Tableau 11.7 en annexe)

Ces taux de réussite ne permettent pas de différencier le type « *Collectif managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 89 ddl=-1.53 ; p=0.13) ; ni du type « *Collectif et managérial modéré* » (t0.05 à 159 ddl=-1.43 ; p=0.15) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 88 ddl=-0.18 ; p=0.85).

Le Tableau n°62 présente les taux d'accès en Seconde Générale selon le mode de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*».

Ces taux sont obtenus à partir de la formule suivante :

$$\text{Taux d'accès en seconde générale} = (\text{Taux brut de } 6^{\text{ème}} \text{ à } 3^{\text{ème}} * \text{Taux brut de } 3^{\text{ème}} \text{ à } 2^{\text{nde}} \text{ GT}) / 100$$

Tableau n°62 : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*».

	Taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	39,2	1,6	0,1537	69
Individuel/laissez-faire	44,6	3,9	0,3768	22
Collectif et managérial modéré	41,9	1,2	Référence	92
Individuel/Interventionniste	39,7	2,2	0,4140	21

(Cf. Tableau 11.8 en annexe)

Ils ne permettent pas de différencier le type «*Collectif et managérial modéré* » du type «*Individuel / laisser faire*» (t0.05 à 112 ddl=0.89; p=0.38) ; ni du type «*Collectif et managérial marqué*» (t0.05 à 159 ddl=-1.43 ; p=0.15) ; ni du type «*Individuel / Interventionniste*» (t0.05 à 111 ddl=0.81 ; p=0.41).

Le Tableau n°63 présente les taux d'accès en Seconde Professionnelle selon le mode de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial marqué*».

Ces taux sont obtenus à partir de la formule suivante :

Taux d'accès en Seconde professionnelle= (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} prof(BEP+CAP))/100

Tableau n°63 : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial marqué».

	Taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	18,1	0,9	Référence	69
Individuel/laissez-faire	12,6	1,2	0,0020	22
Collectif et managérial modéré	17,3	0,7	0,4871	92
Individuel/Interventionniste	17,8	1,1	0,8640	21

(Cf. Tableau 11.9 en annexe)

Les taux associés à une régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » sont supérieurs aux taux relatifs à une régulation de type« *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 89 ddl=3.19 ; p=0.002**). On ne peut cependant pas différencier les taux associés au type «*Collectif et managérial marqué*» des taux associés au type «*Collectif managérial modéré*» (t0.05 à 159 ddl=0.69 ; p=0.49) ; ni des taux associés à la régulation de type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 88 ddl=0.17 ; p=0.86).

Le Tableau n°64 présente les taux d'accès des collèges en Seconde Professionnelle selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence, le type «*Collectif et managérial modéré*». Ces taux sont obtenus en appliquant la formule suivante :

Taux d'accès en Seconde Professionnelle= (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} prof(BEP+CAP))/100

Tableau n°64 : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré».

	Taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	18,1	,91	0,4871	69
Individuel/laissez-faire	12,6	1,2	0,0025	22
Collectif et managérial modéré	17,3	0,7	Référence	92
Individuel/Interventionniste	17,8	1,1	0,7563	21

(Cf. Tableau 11.10 en annexe)

Les taux de réussite associés à cette régulation sont supérieurs aux taux associés à la de type « Individuel / laisser faire» (t0.05 à 112 ddl=-3.09 ; p=0.0025 **). On ne peut pas différencier les taux associés à la régulation de référence des taux associés à la régulation de type « Collectif et managérial marqué» (t0.05 à 159 ddl=-0.69 ; p=0.49) ; ni des taux associés à la régulation de type « Individuel / Interventionniste» (t0.05 à 111 ddl=-0.31 ; p=0.76).

Le Tableau n°65 présente les taux d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence, le type «Collectif et managérial marqué». Ces taux sont obtenus en appliquant la formule suivante :

$$\text{Taux d'accès en seconde générale corrigée} = (\text{Taux brut de } 6^{\text{ème}} \text{ à } 3^{\text{ème}} * \text{Taux brut de } 3^{\text{ème}} \text{ à } 2^{\text{nde}} \text{ GT}) / (\text{Taux attendu France } 6^{\text{ème}} \text{ à } 3^{\text{ème}} * \text{Taux attendu France } 3^{\text{ème}} \text{ à } 2^{\text{nde}} \text{ GT}) * 100$$

Tableau n°65: Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial marqué».

	Taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	66,7	3,3	Référence	67
Individuel/laissez-faire	73,1	6,5	0,3462	22
Collectif et managérial modéré	70,7	2,7	0,3388	91
Individuel/Interventionniste	77,3	5,3	0,1087	21

(Cf. Tableau 11.11 en annexe)

Ces taux de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges ne permettent pas de différencier le type « Collectif et managérial marqué » du type « Individuel / laisser faire» (t0.05 à 87 ddl=-0.94 ; p=0.35) ; ni du type « Collectif et managérial modéré» (t0.05 à 156ddl=-0.96 ; p=0.33) ; ni du type « Individuel / Interventionniste» (t0.05 à 86 ddl=-1.62 ; p=0.11).

Les taux d'accès en Seconde Générale Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «Collectif et managérial modéré» sont présentés dans le Tableau n°66. Ces taux sont obtenus en appliquant la formule suivante :

$$\text{Taux d'accès en seconde générale corrigée} = (\text{Taux brut de } 6^{\text{ème}} \text{ à } 3^{\text{ème}} * \text{Taux brut de } 3^{\text{ème}} \text{ à } 2^{\text{nde}} \text{ GT}) / (\text{Taux attendu France } 6^{\text{ème}} \text{ à } 3^{\text{ème}} * \text{Taux attendu France } 3^{\text{ème}} \text{ à } 2^{\text{nde}} \text{ GT}) * 100$$

Tableau n°66 : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré».

	Taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	66,7	3,3	0,3388	67
Individuel/laissez-faire	73,1	6,5	0,7056	22
Collectif et managérial modéré	70,7	2,7	Référence	91
Individuel/Interventionniste	77,3	5,3	0,2883	21

(Cf. Tableau 11.12 en annexe)

Ces taux de réussite ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial modéré* » du type « *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 111 ddl=0.38; p=0.7) ; ni du type « *Collectif et managérial marqué* » (t0.05 à 156 ddl=-0.96; p=0.34) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 110 ddl=1.07 ; p=0.29).

Les taux d'accès en Seconde Professionnelle Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » sont présentés dans le Tableau n°67. Ces taux sont obtenus en appliquant la formule suivante :

$$\text{Taux d'accès en Seconde Professionnelle Corrigée} = (\text{Taux brut de 6}^{\text{ème}} \text{ à 3}^{\text{ème}} * \text{Taux brut de 3}^{\text{ème}} \text{ à 2}^{\text{nde}} \text{ prof(BEP+CAP)}) / (\text{Taux attendu France 6}^{\text{ème}} \text{ à 3}^{\text{ème}} * \text{Taux attendu France 3}^{\text{ème}} \text{ à 2}^{\text{nde}} \text{ prof(BEP+CAP)}) * 100$$

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 88 ddl=0.94; p=0.34) ; ni du type « *Collectif et*

managérial modéré» (t0.05 à 156 ddl=0.41; p=0.68); ni du type «*Individuel / Interventionniste*» (t0.05 à 86ddl=-0.83; p=0.41).

Tableau n°67 : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*».

	Taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	70,6	6,7	Référence	67
Individuel/laissez-faire	58,6	8,5	0,3484	22
Collectif et managérial modéré	67,2	5,3	0,6794	91
Individuel/Interventionniste	81,5	9,3	0,4089	21

(Cf. Tableau 11.13 en annexe)

Les taux d'accès en Seconde Professionnelle Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» sont présentés dans le Tableau n°68. Ces taux sont obtenus en appliquant la formule suivante :

$$\text{Taux d'accès en Seconde Professionnelle Corrigée} = (\text{Taux brut de } 6^{\text{ème}} \text{ à } 3^{\text{ème}} * \text{Taux brut de } 3^{\text{ème}} \text{ à } 2^{\text{nde}} \text{ prof(BEP+CAP)}) / (\text{Taux attendu France } 6^{\text{ème}} \text{ à } 3^{\text{ème}} * \text{Taux attendu France } 3^{\text{ème}} \text{ à } 2^{\text{nde}} \text{ prof(BEP+CAP)}) * 100$$

Tableau n°68 : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré».

	Taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	70,6	6,7	0,6794	67
Individuel/laissez-faire	58,6	8,5	0,4599	22
Collectif et managérial modéré	67,2	5,3	Référence	91
Individuel/Interventionniste	81,5	9,3	0,2270	21

(Cf. Tableau 11.14 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial modéré* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 111 ddl=-0.74 ; $p=0.46$) ; ni du type « *Collectif et managérial marqué* » ($t_{0.05}$ à 156 ddl=0.41 ; $p=0.68$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 110 ddl=-1.210 ; $p=0.23$).

Les taux de redoublement dans les collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial marqué*» sont présentés dans le Tableau n°69.

Les taux de redoublement associé à la régulation de référence sont plus faibles que les taux associés à la régulation de type «*Individuel / laisser faire*» ($t_{0.05}$ à 99 ddl=-3.19 ; $p=0.0019$ **). On ne peut cependant pas différencier les taux associés à la régulation de référence à ceux associés à la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» ($t_{0.05}$ à 172 ddl=-1.25 ; $p=0.21$) ; ni des taux associés à la régulation de type «*Individuel / Interventionniste*» ($t_{0.05}$ à 95 ddl=-1.12 ; $p=0.27$).

Tableau n°69 : Comparaison du taux de redoublement des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial marqué».

	Moyenne du taux de redoublement des collèges	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	6,0	0,3	Référence	76
Individuel/laissez-faire	8,1	0,8	0,0019	25
Collectif et managérial modéré	6,4	0,2	0,2124	98
Individuel/Interventionniste	6,7	0,7	0,2672	21

(Cf. Tableau 11.15 en annexe)

Les taux de redoublement dans les collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «Collectif et managérial modéré» sont présentés dans le Tableau n°70.

Tableau n°70 : Comparaison du taux de redoublement des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré».

	Moyenne du taux de redoublement des collèges	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	6	0,3	0,2124	76
Individuel/laissez-faire	8,1	0,8	0,0053	25
Collectif et managérial modéré	6,4	0,2	Référence	98
Individuel/Interventionniste	6,7	0,7	0,6170	21

(Cf. Tableau 11.16 en annexe)

Les taux de redoublement associés à la régulation de référence sont plus faibles que les taux associés à la régulation de type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 121 ddl=2.84; $p=0.0053$ **); On ne peut cependant pas différencier les taux associés à la régulation de référence à ceux associés à la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » ($t_{0.05}$ à 172 ddl=-1.25 ; $p=0.21$); ni des taux associés à la régulation de type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 117 ddl=-0.5; $p=0.62$).

Les taux de redoublement dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » sont présentés dans le Tableau n°71.

Tableau n°71: Comparaison du taux de redoublement dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type « *Collectif et managérial marqué* ».

	Moyenne du taux de redoublement des lycées	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	10,5	0,7	Référence	10
Individuel/laissez-faire	11,5	1,3	0,5155	8
Collectif et managérial modéré	10,9	0,5	0,6502	28
Individuel/Interventionniste	10,0	0,2	0,7515	2

(Cf. Tableau 11.17 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 16 ddl=-0.66; $p=0.51$); ni du type « *Collectif et managérial modéré* » ($t_{0.05}$ à 36 ddl=-0.46 ; $p=0.65$); ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 10 ddl=0.32 ; $p=0.75$).

Les taux de redoublement dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» sont présentés dans le Tableau n°72.

Tableau n°72 : Comparaison du taux de redoublement dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*».

	Moyenne du taux de redoublement des lycées	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	10,5	0,7	0,6502	10
Individuel/laissez-faire	11,5	1,3	0,6356	8
Collectif et managérial modéré	10,9	0,5	Référence	28
Individuel/Interventionniste	10,0	0,2	0,6127	2

(Cf. Tableau 11.18 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type «*Collectif et managérial modéré*» du type «*Individuel / laisser faire*» ($t_{0.05}$ à 34 ddl=0.48 ; $p=0.63$) ; ni du type «*Collectif et managérial marqué*» ($t_{0.05}$ à 36 ddl=-0.45 ; $p=0.65$) ; ni du type «*Individuel / Interventionniste*» ($t_{0.05}$ à 28 ddl=-0.51 ; $p=0.61$).

Les taux brut de réussite générale des lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial marqué*» sont présentés dans le Tableau n°73.

Tableau n°73: Comparaison du taux brut de réussite générale dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*».

	Taux brut moyen des lycées	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	84,8	1,7	Référence	9
Individuel/laissez-faire	86,2	1,6	0,5780	7
Collectif et managérial modéré	84,6	1,3	0,9470	28
Individuel/Interventionniste	86,1	0,4	0,7312	2

(Cf. Tableau 11.19 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire*» ($t_{0.05}$ à 14 ddl=-0.57; $p=0.57$) ; ni du type « *Collectif et managérial modéré*» ($t_{0.05}$ à 35 ddl=0.07; $p=0.95$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste*» ($t_{0.05}$ à 9 ddl=-0.35; $p=0.73$).

Les taux brut de réussite générale des lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» sont présentés dans le Tableau n°74. Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial modéré*» du type « *Individuel / laisser faire*» ($t_{0.05}$ à 33 ddl=0.54 ; $p=0.59$) ; ni du type « *Collectif et managérial marqué*» ($t_{0.05}$ à 35 ddl=0.07; $p=0.95$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste*» ($t_{0.05}$ à 28 ddl=-0.29; $p=0.77$).

Tableau n°74 : Comparaison du taux brut de réussite générale dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré».

	Taux brut moyen des lycées	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	84,8	1,7	0,9470	9
Individuel/laissez-faire	86,2	1,6	0,5938	7
Collectif et managérial modéré	84,6	1,3	Référence	28
Individuel/Interventionniste	86,1	0,4	0,7719	2

(Cf. Tableau 11.20 en annexe)

Les taux bruts de réussite totale des lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «Collectif et managérial marqué» sont présentés dans le Tableau n°75.

Tableau n°75: Comparaison du taux brut de réussite totale dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial marqué».

	Taux brut moyen des lycées	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	82,9	1,2	Référence	10
Individuel/laissez-faire	85,9	1,8	0,1825	8
Collectif et managérial modéré	83,8	1,1	0,6433	28
Individuel/Interventionniste	86,3	0,6	0,2547	2

(Cf. Tableau 11.21 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 16 ddl=-1.39; $p=0.18$) ; ni du type « *Collectif et managérial modéré* » ($t_{0.05}$ à 36 ddl=-0.47; $p=0.64$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 10 ddl=-1.21; $p=0.25$).

Les taux bruts de réussite totale des lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» sont présentés dans le Tableau n°76.

Tableau n°76: Comparaison du taux brut de réussite totale dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*».

	Taux brut moyen des lycées	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	82,9	1,2	0,6433	10
Individuel/laissez-faire	85,9	1,8	0,3628	8
Collectif et managérial modéré	83,8	1,1	Référence	28
Individuel/Interventionniste	86,3	0,6	0,5459	2

(Cf. Tableau 11.22 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial modéré* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 34 ddl=0.92; $p=0.36$) ; ni du type « *Collectif managérial marqué* » ($t_{0.05}$ à 36 ddl=-0.47; $p=0.64$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 28 ddl=-0.61 ; $p=0.54$).

Les pourcentages de bacheliers des lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial marqué*» sont présentés dans le Tableau n°77.

Tableau n°77 : Pourcentage de bacheliers dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial marqué».

	Pourcentage moyen des bacheliers lycées	des des	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	73,7		2,5	Référence	10
Individuel/laissez-faire	67,4		3,9	0,1820	8
Collectif et managérial modéré	69,8		1,4	0,1651	28
Individuel/Interventionniste	75,6		5,2	0,7544	2

(Cf. Tableau 11.23 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 16 ddl=1.39 ; $p=0.18$) ; ni du type « *Collectif et managérial modéré* » ($t_{0.05}$ à 36 ddl=1.42 ; $p=0.16$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 10 ddl=-0.32 ; $p=0.75$).

Les pourcentages de bacheliers des lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» sont présentés dans le Tableau n°78.

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial modéré* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 34 ddl=-0.71 ; $p=0.48$) ; ni du type « *Collectif et managérial marqué* » ($t_{0.05}$ à 36 ddl=1.42 ; $p=0.16$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 28 ddl=-1.09 ; $p=0.29$).

Tableau n°78: Pourcentage de bacheliers dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré».

	Pourcentage moyen des bacheliers lycées	des des	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	73,7		2,5	0,1651	10
Individuel/laissez-faire	67,4		3,9	0,4809	8
Collectif et managérial modéré	69,8		1,4	Référence	28
Individuel/Interventionniste	75,6		5,2	0,2861	2

(Cf. Tableau 11.24 en annexe)

Les taux de réussite des lycées professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «Collectif et managérial marqué» sont présentés dans le Tableau n°79.

Tableau n°79 : Taux bruts de réussite des Lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial marqué».

	Taux brut moyen des lycées professionnels	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	84,9	2,2	Référence	15
Individuel/laissez-faire	91,3	2,1	0,1104	6
Collectif et managérial modéré	84,1	2,3	79,80	21
Individuel/Interventionniste	82,9	3,6	0,6785	4

(Cf. Tableau 11.25 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 19 ddl=-1.67 ; $p=0.11$) ; ni du type « *Collectif et managérial modéré* » ($t_{0.05}$ à 34 ddl=0.26 ; $p=0.8$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 17 ddl=0.42; $p=0.68$).

Les taux de réussite des lycées professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme critère de référence la régulation de type «*Collectif et managérial modéré*» sont présentés dans le Tableau n°80.

Tableau n°80: Taux bruts de réussite des Lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*».

	Taux brut moyen des lycées professionnels	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	84,9	2,2	0,7980	15
Individuel/laissez-faire	91,3	2,1	0,1233	6
Collectif et managérial modéré	84,1	2,3	Référence	21
Individuel/Interventionniste	82,9	3,6	0,8415	4

(Cf. Tableau 11.26 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial modéré* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 25 ddl=1.59; $p=0.12$) ; ni du type « *Collectif managérial marqué* » ($t_{0.05}$ à 34 ddl=0.26 ; $p=0.8$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 23 ddl=0.2; $p=0.84$).

Le pourcentage d'élèves majors total des lycées professionnels selon le type de régulation et en prenant comme critère de référence la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » est présentée dans le Tableau n°81.

Tableau n°81 : Pourcentage des élèves majors total des Lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*».

	Pourcentage moyen des élèves major total	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	6,2	1,2	Référence	17
Individuel/laissez-faire	12,1	5,6	0,1643	8
Collectif et managérial modéré	6,3	1,0	0,9734	23
Individuel/Interventionniste	4,2	0,4	0,4200	4

(Cf. Tableau 11.27 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 23 ddl=-1.44 ; p=0.16) ; ni du type « *Collectif et managérial modéré* » (t0.05 à 38 ddl=-0.3; p=0.97) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 19 ddl=0.82; p=0.4).

Le pourcentage d'élèves majors total des lycées professionnels selon le type de régulation et en prenant comme critère de référence la régulation de type « *Collectif et managérial modéré* » est présentée dans le Tableau n°82. Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial modéré* » du type « *Individuel / laisser faire* » (t0.05 à 29 ddl=1.6 ; p=0.12) ; ni du type « *Collectif managérial marqué* » (t0.05 à 38 ddl=-0.03; p=0.97) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » (t0.05 à 25 ddl=0.81; p=0.42).

Tableau n°82 : Pourcentage des élèves majors total des Lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «Collectif et managérial modéré».

	Pourcentage moyen des élèves major total	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	6,2	1,2	0,9734	17
Individuel/laissez-faire	12,1	5,6	0,1205	8
Collectif et managérial modéré	6,3	1,0	Référence	23
Individuel/Interventionniste	4,2	0,4	0,4257	4

(Cf. Tableau 11.28 en annexe)

Conclusion sur les relations entre le type de régulation et la réussite des élèves.

Pour savoir s'il existe des relations entre le type de régulation et la réussite des élèves, 16 indicateurs IPES ont été testés. Parmi ces indicateurs, quatre seulement ont permis de différencier les modes de régulation. Ces quatre indicateurs concernent principalement les collèges. L'absence de différence entre les types de régulation mesurée sur chacun des indicateurs IPES dans les lycées et les lycées professionnels pourrait provenir de la faiblesse de leur effectif respectif dans l'échantillon (48 lycées et 46 lycées professionnels sur 314 établissements).

- Prenons d'abord les taux bruts de d'accès des 3^{ème} en 2^{nde} GT. Ils montrent que les établissements qui fonctionnent selon le mode « Individuel / laisser faire » ont des taux d'accès en Seconde GT significativement plus élevés que les établissements qui fonctionnent selon le mode « Collectif et managérial marqué ». Aucune autre comparaison n'est significative pour cet indicateur au seuil de 5%.

- Les taux d'accès des 3^{ème} en 2^{nde} pro(BEP+CAP) sont plus faibles dans les établissements qui fonctionnent selon la régulation de type « *Individuel / laisser faire* » que dans ceux qui fonctionnent selon les modes « *Collectif et managérial marqué* » ou « *Collectif et managérial modéré* ». Aucune autre comparaison n'est significative en dehors de celles-là pour cet indicateur.
- Les taux d'accès en 2^{nde} professionnelle sont faibles dans les collèges qui fonctionnent selon le mode « *Individuel / laisser faire* » que dans les collèges qui fonctionnent selon les modes « *Collectif et managérial marqué* » ou « *Collectif et managérial modéré* ». Aucune autre comparaison n'est significative en dehors de celles-là pour cet indicateur.
- Les taux de redoublement sont plus élevés dans les collèges qui fonctionnent selon le mode de régulation « *Individuel / laisser faire* » que dans les collèges qui fonctionnent selon les modes « *Collectif et managérial marqué* » ou « *Collectif et managérial modéré* ». Aucune autre comparaison n'est significative en dehors de celles-là pour cet indicateur. La section suivante met en relation le type de régulation observé et le pourcentage d'élèves en situation défavorisée.

2.5- Certains types de régulation sont-ils adoptés en fonction du pourcentage des élèves défavorisés ?

La base IPES fournit un indicateur nommé pourcentage d'élèves en situation défavorisée. Si le pourcentage d'élèves en situation défavorisée est en moyenne plus élevé dans une catégorie, on peut penser qu'un type de régulation est adopté en fonction de la nature des élèves. Le Tableau n°83 présente le pourcentage d'élèves en situation défavorisée dans l'ensemble d'établissement selon le type de régulation des enseignants.

Tableau n° 83: Comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé selon le type de régulation des enseignants (trois types d'établissement) en prenant comme référence la régulation de type « Collectif et managérial marqué »

	Pourcentage moyen d'élèves en situation défavorisé	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	42,0	1,3	Référence	101
Individuel/laissez-faire	35,6	2,8	0,0196	42
Collectif et managérial modéré	40,4	1,2	0,3574	145
Individuel/Interventionniste	43,2	2,2	0,6738	26

(Cf. Tableau 12 en annexe)

Le pourcentage d'élèves en situation défavorisée est plus élevé dans l'ensemble des établissements qui fonctionnent selon un mode régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » que dans ceux qui fonctionnent selon le type « *Individuel / laisser faire*» (t0.05 à 141 ddl=2.36; p=0.019 *). Le pourcentage d'élèves défavorisés dans les établissements qui fonctionnent selon un mode régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » n'est pas différent de celui des établissements qui fonctionnent selon le mode « *Collectif et managérial modéré*» (t0.05 à 244 ddl=0.92 ; p=0.36) ; ni de celui des établissements qui fonctionnent selon le mode « *Individuel / Interventionniste*» (t0.05 à 125 ddl=-0.42 ; p=0.67).

Le Tableau n°84 présente le pourcentage d'élèves en situation défavorisée dans les collèges selon le type de régulation des enseignants. Le pourcentage d'élèves défavorisés est plus élevé dans les établissements qui fonctionnent selon le mode « *Collectif et managérial marqué* » que dans les établissements qui fonctionnent selon le mode du type « *Individuel / laisser faire*» (t0.05 à 100 ddl=2.23 ; p=0.03 *).

Tableau n° 84 : Comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme référence la régulation de type « Collectif et managérial marqué »

	Pourcentage moyen d'élèves en situation défavorisé	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	42,2	1,5	Référence	76
Individuel/laissez-faire	34,6	3,9	0,0281	26
Collectif et managérial modéré	40,6	1,4	0,4332	98
Individuel/Interventionniste	44,1	2,4	0,5412	21

(Cf. Tableau 12.1 en annexe)

Il n'existe pas de différence significative entre les pourcentages d'élèves en situation défavorisée dans les établissements qui fonctionnent selon le mode « *Collectif et managérial marqué* » et celui des établissements qui fonctionnent selon le mode « *Collectif et managérial modéré* » ($t_{0.05}$ à 172 ddl=0.78 ; $p=0.43$) ; ni avec celui des établissements qui fonctionnent selon le mode « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 95 ddl=-0.61 ; $p=0.54$).

Le Tableau n°85 présente le pourcentage d'élèves en situation défavorisée dans les lycées selon le type de régulation des enseignants. Ces taux ne permettent pas de différencier le type « *Collectif et managérial marqué* » du type « *Individuel / laisser faire* » ($t_{0.05}$ à 16 ddl=-0.17; $p=0.87$) ; ni du type « *Collectif et managérial modéré* » ($t_{0.05}$ à 36ddl=-0.52; $p=0.61$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste* » ($t_{0.05}$ à 10 ddl=0.12; $p=0.91$).

Tableau n° 85: Comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme référence la régulation de type « Collectif et managérial marqué »

	Pourcentage moyen d'élèves en situation défavorisé	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	28,4	2,8	Référence	10
Individuel/laissez-faire	29,4	5,5	0,8668	8
Collectif et managérial modéré	30,1	1,6	0,6088	28
Individuel/Interventionniste	27,6	7,0	0,9077	2

(Cf. Tableau 12.2 en annexe)

Le Tableau n°86 présente le pourcentage d'élèves en situation défavorisée dans les lycées professionnels selon le type de régulation des enseignants.

Tableau n° 86 : Comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme référence la régulation de type « Collectif et managérial marqué »

	Pourcentage moyen d'élèves en situation défavorisé	Erreur type	Probabilité	Nombre d'établissements concernés par les comparaisons
Collectif et managérial marqué	50,4	2,2	Référence	15
Individuel/laissez-faire	45,2	4,2	0,2346	8
Collectif et managérial modéré	54,6	2,3	0,2050	19
Individuel/Interventionniste	47,7	4,8	0,6193	3

(Cf. Tableau 12.3 en annexe)

Ces taux ne permettent pas de différencier le type « Collectif et managérial marqué » du type « Individuel / laisser faire » ($t_{0.05}$ à 21 ddl=1.22; $p=0.23$) ; ni du type « Collectif et

managérial modéré» ($t_{0.05}$ à 32 ddl=-1.3 ; $p=0.2$) ; ni du type « *Individuel / Interventionniste*» ($t_{0.05}$ à 16 ddl=0.51 ; $p=0.62$).

Conclusion sur les relations entre le mode de régulation observé et le pourcentage d'élèves en situation défavorisée.

La question 5 concerne les rapports entre le mode de régulation présent dans les établissements et le pourcentage d'élèves en situation défavorisée. Les résultats globaux montrent que le pourcentage d'élèves en situation défavorisée est plus élevé dans les établissements qui fonctionnent selon le mode « *Collectif et managérial marqué*» comparés aux établissements qui fonctionnent selon le mode « *Individuel / laisser faire*». Aucune autre comparaison n'est significative avec les résultats globaux. Cependant, ce profil général ne s'observe que dans les collèges exclusivement. La section suivante cherche à déterminer si l'intensité des activités collectives dans les établissements est corrélée aux indicateurs de réussite IPES.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

La question principale de recherche est de savoir quels sont les types de régulations qui existent dans les établissements. L'analyse factorielle réalisée sur les activités des établissements scolaires a permis de dégager quatre mécanismes de régulation. Le premier type de régulation «*Collectif et managérial marqué*» est un type de régulation assez fréquent dans les établissements scolaires (soit 29,5% des établissements). Il est caractérisé d'une part par une intense activité collective des enseignants. Par exemple, les enseignants d'une même classe ou d'une même discipline se réunissent fréquemment et entretiennent des échanges fréquents sur les performances des élèves. D'autre part, il est caractérisé par les activités managériales. Par exemple, le chef d'établissement entretient des rencontres informelles fréquentes avec les enseignants pour discuter avec eux aussi bien des performances des élèves que du niveau de l'enseignement ; il discute avec les enseignants des points forts mais aussi des points faibles du travail des enseignants; il contrôle le cahier de texte des enseignants et utilise les indicateurs IPES pour avoir un tableau de bord de son établissement. La littérature présente pourtant les activités collectives des enseignants et les activités régulatrices des chefs d'établissement comme étant relativement opposées. Par exemple, Murphy et Beck (1995) distinguent l'autonomie administrative de l'autonomie professionnelle. Ils suggèrent que la première a moins d'effet sur les pratiques des enseignants. Cependant, l'existence d'un mode de régulation comme le type «*Collectif et managérial marqué*» dans un tiers des établissements va à l'encontre de cette idée. Les activités managériales des chefs d'établissement sont parfois accompagnées d'une professionnalité renouvelée des enseignants. Demailly (1993) suggère d'ailleurs que dans le système éducatif français, « la stricte séparation entre les hiérarchies administrative et pédagogique décline, notamment par le développement du rôle pédagogique du chef d'établissement (...) ».

Ce type de régulation est généralement le plus fréquent dans les établissements ruraux. Il est assez fréquent dans les établissements urbains et publics ainsi que dans les établissements classés en ZEP ou Hors ZEP. Il est en revanche peu fréquent dans les établissements privés. Il est majoritairement associé à des établissements dans lesquels la proportion d'enseignants âgés de moins de 29 ans est très forte ainsi qu'à une faible proportion d'enseignants de plus de 50 ans. Un des éléments qui permettent de comprendre la forte proportion d'enseignants jeunes dans ce type de régulation vient des explications

de Rayou et Van Zanten (2004). Ces auteurs proposent en effet que les nouveaux enseignants participent aux activités collectives.

Par ailleurs, près de la moitié des chefs d'établissements associés à ce type de régulation sont des femmes qui ne représentent que 34% de l'échantillon enquêté. Ces établissements présentent significativement un faible taux de redoublement en comparaison avec les établissements qui fonctionnent selon le mécanisme de régulation «*Individuel/ Laissez -faire*» (6% contre 8,1%) et sont de petite taille. Ce type de régulation est également plus souvent associé aux collèges et lycées professionnels qu'aux lycées. Cette faible présence dans les lycées peut s'expliquer par la taille des établissements. Les lycées sont généralement de grande taille. Bidwell (1965) suggère d'ailleurs que l'utilisation de dispositifs formels comme les réunions est plus efficace dans les établissements de petite taille. Guillaume (1997) suggère qu'en France « l'importance de l'action dans le champ pédagogique est d'autant plus forte que les établissements sont de petite taille ». Par ailleurs, Ce type de régulation est associé à des taux élevés d'accès des collèges en Seconde Professionnelle comparé au type «*Individuel/ Laissez -faire*» (18,1% contre 12,6%). Il est aussi associé à des taux de réussite de 3^{ème} à Seconde Professionnelle plus importants que ceux associés au type «*Individuel/ Laissez -faire*» (27,1% contre 19,3%). Il est enfin corrélé à un taux significativement élevé d'élèves en situation défavorisée comparé au type «*Individuel/ Laissez -faire*» (42% contre 35,6%).

Le deuxième type de régulation «*Individuel/ Laissez -faire*» (observé dans 15,4% des établissements) se caractérise par une faible activité collective des enseignants d'une part et une faible activité managériale du chef d'établissement d'autre part. Par exemple, le chef d'établissement n'utilise pas les indicateurs IPES, ne contrôle pas le cahier de texte des enseignants. Ce type de régulation ne caractérise pas le rôle pédagogique de chef d'établissement. Il est généralement peu fréquent dans les établissements scolaires. Il n'est majoritairement observé que dans les établissements privés. De plus, il est associé à un taux élevé de redoublement comparé aux types «*Collectif et managérial marqué* » et «*Collectif et managérial modéré*» (soit 8,1% contre 6% et 6,4%). Il est par ailleurs associé à un taux élevé d'accès en Seconde Générale comparé au «*Collectif et managérial marqué*» (63,9% contre 55,9%). Les établissements associés à ce type de régulation présentent des taux faibles d'accès en Seconde Professionnelle comparés aux types «*Collectif et managérial marqué* » et «*Collectif et managérial modéré*». Enfin, le

pourcentage d'élèves en situation défavorisée associé est plus faible que celui qui est associé à la régulation «Collectif managérial marqué» surtout dans les collèges.

Le troisième type de régulation «*Collectif et managérial modéré*» est le type de régulation le plus fréquent (48,3% des établissements). Il regroupe la quasi-totalité des activités que l'on retrouve dans le type «Collectif managérial marqué» mais dans une proportion modérée. Il est généralement le type le plus fréquent dans l'ensemble des établissements (collèges, lycées, lycées professionnels). Par exemple, il est le mécanisme le plus fréquent dans les établissements classés en ZEP ou Hors ZEP, dans les établissements urbains, et publics. Il est également associé à une faible proportion d'enseignants âgés entre 25 et 29 ans en poste dans des établissements de grande taille. Le taux d'accès en Seconde Professionnelle est plus élevé comparé au type «*Individuel/Laissez -faire*» (17,3% contre 12,6%). Et le taux de redoublement associés à ce type de régulation est plus faible que ceux qui sont associés à la régulation «*Individuel/Laissez -faire*» (6,4% contre 8,1%). Le taux brut de réussite de 3^{ème} à Seconde Professionnelle est plus élevé comparé au type «*Individuel/Laissez -faire*» (24,8% contre 19,3%).

Le quatrième type «*Individuel/ Interventionniste*» est le type de régulation le moins fréquent (soit 6,8% des établissements). Il est caractérisé par des activités collectives peu fréquentes voire inexistantes. Par exemple, les échanges sur les performances des élèves sont rares entre les enseignants. La coordination entre les enseignants d'une même classe ou d'une même discipline est très faible. Les rencontres informelles entre les enseignants et le chef d'établissement ne portent pas sur les performances scolaires des élèves. Le chef ne discute pas avec les enseignants des points forts ou faibles de leur travail. Des réunions formelles assez fréquentes sont organisées par le chef pour discuter des projets de l'établissement ou de l'établissement en général. Ce type de régulation est le type le moins fréquent des quatre mécanismes de régulation identifiés, à l'exception des établissements publics et de ceux qui sont classés en ZEP où il est le troisième de régulation le plus fréquent.

CONCLUSION GENERALE

La question principale posée dans cette thèse est de savoir quels types de régulation existent dans les établissements scolaires français. Plus particulièrement la question porte sur la régulation des activités des enseignants par les chefs d'établissement. Les résultats issus de l'analyse factorielle ont permis de dégager quatre types de mécanismes de régulation. Le premier type « *collectif et managérial marqué* » concerne un tiers des établissements. Les établissements associés à ce type de régulation se caractérisent par une petite taille, comparés à l'ensemble des établissements (422 élèves en moyenne contre 491 élèves en moyenne générale). Comparativement, les établissements qui fonctionnent selon le type « *Collectif et Managérial modéré* » sont de plus grande taille, avec 535 élèves en moyenne. C'est peut être une des raisons pour lesquelles le type de régulation « *collectif et managérial marqué* » est moins fréquent dans les lycées que dans les lycées professionnels ou les collèges. En effet, le nombre d'élèves moyen est plus important dans les lycées que dans les lycées professionnels ou les collèges. Le nombre de divisions par établissement varie de la même façon.

La taille des établissements peut jouer un rôle selon le mécanisme évoqué par Bidwell (1965) : par exemple une taille restreinte des équipes d'enseignants permet l'utilisation relativement efficace de dispositifs formels par le chef d'établissement comme les réunions. Par contre, dans les établissements scolaires de grande taille, la possibilité d'action du chef d'établissement sur les professionnels diminue. Guillaume (1997) va dans le même sens proposant que « les projets d'établissement à fort contenu pédagogique sont plus fréquents dans les petits établissements ». Une autre raison qui peut expliquer la présence relativement faible de ce type de régulations dans les lycées tient à la nature même de ces établissements. En effet, Kherroubi et Van Zanten (2000) expliquent que dans les lycées, « la centralisation et la focalisation fortes sur la transmission des connaissances ont favorisé le primat de la relation maître- élève et empêché l'émergence de l'établissement comme organisation dotée d'une certaine autonomie et d'un projet (Paty, 1981 ; Derouet, 1988) ». Les institutionnalistes (Meyer, Scott et Rowan , 1981) formuleraient peut être cet argument ainsi : à l'approche du baccalauréat, le « cœur technique » , et donc l'activité des enseignants dans leur classe, prend le pas sur les rituels que le chef d'établissement a charge d'orchestrer. Un dernier facteur peut être qu'une plus grande adhésion des élèves à l'enseignement qu'ils reçoivent rend moins nécessaire

l'intervention du chef d'établissement et la concertation entre enseignants (Van Zanten, 2001).

La prédominance du type « *Collectif et Managérial marqué* » dans les établissements ruraux peut s'expliquer aussi par la taille des établissements. Les établissements ruraux associés à ce type de régulation sont de taille plus petite que la moyenne des établissements associés à ce mode de régulation (311 élèves en moyenne contre 422). Par ailleurs, le pourcentage d'enseignants certifiés est un peu plus élevé dans les établissements ruraux comparé à la moyenne de l'ensemble des établissements (62,3% contre 57,7%) alors que le pourcentage d'enseignants agrégés y est plus faible que dans la moyenne générale (8,5% contre 14,8%). On peut faire l'hypothèse que les enseignants agrégés se montrent plus indépendants que les autres du fait de leur haut niveau de qualification.

De plus, la proportion des enseignants âgés de moins de 29 ans est élevée dans les établissements associés au type de régulation « *collectif et managérial marqué* », alors que le type de régulation « *Collectif et managérial modéré* » est associé à une faible proportion d'enseignants âgés entre 25 et 29 ans. On observe une corrélation entre la proportion d'élèves en situation défavorisée et l'existence d'activités collectives des enseignants. Rayou et Van Zanten (2004) suggèrent que les nouveaux enseignants participent au travail collectif. Par ailleurs, les jeunes enseignants sont confrontés à des établissements « difficiles » puisque la proportion d'élèves en situation défavorisée est forte dans les établissements associés au type de régulation « *collectif et managérial marqué* ». Ce contexte de pénibilité a pour effet de densifier les activités collectives des enseignants. En effet, les enseignants cherchent le soutien moral de leurs collègues et évoquent plus facilement les difficultés professionnelles (Woods, 1981 ; Dutercq, 1993, cité par Kherroubi et Van Zanten 2000).

Ces observations pourraient suggérer que les activités existant dans les établissements associés au type de régulation « *collectif et managérial marqué* » portent essentiellement sur la gestion de problèmes disciplinaires en relation avec la forte proportion d'élèves en situation défavorisée. Kherroubi et Van Zanten (2000) suggèrent d'ailleurs, que si les activités collectives des enseignants portent sur la construction de normes communes de maintien de l'ordre, y compris dans les établissements ordinaires, tel est loin d'être le cas pour l'enseignement proprement dit. Par contre, selon Barrère (2002b, cité par Maroy,

2005), un des déterminants des activités collectives des enseignants tient aux enjeux professionnels. Si le travail collectif porte directement ou suffisamment sur les enjeux professionnels cruciaux comme la gestion de la classe, la mise en place des conditions d'apprentissage ou d'un ordre scolaire, l'intérêt qu'il suscite chez les enseignants augmentera.

Plusieurs éléments dans nos données permettent de remettre en cause l'idée que les activités collectives des enseignants sont majoritairement liées aux problèmes disciplinaires, ou seulement aux établissements dits « difficiles ». D'abord, une grande partie des activités qui caractérisent ce type de régulation sont plutôt d'ordre pédagogique. On retrouve d'une part des activités collectives fortes des enseignants. Par exemple, les enseignants discutent beaucoup du niveau de performances des élèves et des moyens de les améliorer. Ceux d'une même discipline se coordonnent souvent sur l'objet et les méthodes d'évaluation. La coordination par classe ou par discipline se réalise quatre fois par an ou plus. D'autre part, on retrouve des activités managériales fortes du chef d'établissement. Par exemple, ce dernier discute assez souvent voire souvent avec les enseignants des points forts ou faibles de leur travail. Il les rencontre individuellement pour discuter avec eux des performances de leurs élèves. Il ne semble donc pas très raisonnable de fonder la variation de ce type de régulation entre les établissements scolaires uniquement sur la base de la proportion d'élèves en situation défavorisée (42% pour le type « *collectif et managérial marqué* » contre 40,5% dans l'échantillon global).

Ensuite, cette proportion d'élèves en situation défavorisée est plus élevée dans les établissements classés ZEP comparés aux établissements Hors- ZEP (respectivement 58% contre une moyenne générale 40,5% et 38% contre une moyenne générale de 40,5%). Or, le type « *collectif et managérial marqué* » ne permet pas de différencier significativement les établissements classés ZEP des établissements Hors- ZEP. Enfin, près d'un quart des établissements privés fonctionne selon ce mode de régulation alors que la proportion d'élèves en situation défavorisée y est faible. Ces observations suggèrent que, même si la proportion d'élèves en situation défavorisée nécessite des activités collectives des enseignants, toutes les activités collectives ne tournent pas autour de problèmes disciplinaires du moins pour les établissements qui fonctionnent selon ce type de régulation.

Nos résultats montrent également que les activités collectives des enseignants sont fortement liées aux activités managériales des chefs d'établissement dans les établissements associés au type « *collectif et managérial marqué* ». Dans la littérature anglo-saxonne cependant, ces deux groupes d'activités sont implicitement ou explicitement présentés comme s'excluant mutuellement. Bidwell (1965) ajoute d'ailleurs que la tension entre la caractéristique bureaucratique et la caractéristique professionnelle aboutit à l'affaiblissement de la coordination et à l'existence de relations difficiles entre le chef d'établissement et ses enseignants. Selon Maroy (1992), si le chef d'établissement tente de coordonner l'activité des enseignants par des règles internes, il risque de se confronter à une résistance des enseignants du fait que ceux-ci partagent peu ou prou de valeurs professionnelles de conduites qui les amènent à valoriser la relation qu'ils ont avec leurs élèves.

Cette tension est suggérée dans l'approche de Murphy et Beck (1995). Ces auteurs différencient l'autonomie administrative de l'autonomie professionnelle selon les acteurs qui sont au cœur du processus de prise de décision. Le premier type d'autonomie concerne l'autonomie confiée aux administrateurs. C'est le chef d'établissement qui y joue majoritairement le rôle d'animateur et de régulateur des activités des enseignants. Pour ce faire, le chef d'établissement devrait changer quelques habitudes des enseignants (Meuret et al., 2001). Cependant les interventions du chef d'établissement risquent de provoquer des tensions avec les enseignants. Selon Murphy et Beck, ce type d'autonomie n'a pas assez d'effet sur les pratiques des enseignants. Le deuxième type d'autonomie est dit professionnel. Il place les enseignants au cœur des processus de prise de décisions. Ce type d'autonomie est décrit comme ayant plus d'effet sur les pratiques des enseignants.

On présente donc souvent, en particulier dans les pays anglo-saxons ces deux types d'activités (activités collectives des enseignants et activités régulatrices du chef d'établissement) comme opposés : un travail d'équipe spontané des enseignants cédant la place de plus en plus à un exercice managérial de l'activité des chefs d'établissement et une autonomie professionnelle à une autonomie bureaucratique. En particulier, les chercheurs qui critiquent les formes récentes de régulation aux Etats-Unis (par exemple L. Mc Neil, *Contradictions of school reform*, 2000, Routledge) opposent des enseignants qui collaborent pour élaborer les contenus adéquats et la prolétarianisation qui les menace dans les nouveaux modes de régulation. Si le travail en commun des enseignants est bien un

signe de professionnalisation et si la plus grande intervention des chefs d'établissements est bien une caractéristique des formes modernes de régulation, alors nos données contredisent l'idée que ces nouvelles formes de régulation se traduisent par une déprofessionnalisation des enseignants, du moins dans les établissements des deux Académies qui ont fait l'objet de notre enquête en France (i.e., Académies de Dijon et de Bordeaux). En effet, dans les établissements qui fonctionnent selon le type « *collectif et managérial marqué* », les activités collectives des enseignants et les activités managériales de chefs d'établissement se déroulent de façon complémentaire plutôt qu'alternative. Cette observation va aussi à l'encontre de la littérature qui stipule que quand le niveau de professionnalisation augmente dans une organisation, le niveau de formalisation diminue, comme le montre Robbins (1990). En ce sens, les données issues de notre enquête vont plutôt dans le sens des travaux qui mettent l'accent sur l'extrême singularité des établissements scolaires parmi les différents types d'organisation, et de ceux qui insistent sur le fait que des caractéristiques profondes des systèmes scolaires s'opposent au travail en équipe, de sorte que ce dernier se produit plutôt là où il est encouragé concrètement et organisé par le chef d'établissement (Lortie, 1975). Selon Demailly (1993), on insiste, dans le système éducatif français, sur un rapprochement entre les hiérarchies administrative et pédagogique, notamment à travers l'accroissement du rôle pédagogique du chef d'établissement.

Le type de régulation « *Individuel/ Laissez-faire* » se caractérise par une faible activité collective des enseignants d'une part et par une faible activité managériale du chef d'établissement d'autre part. Il n'est majoritairement observé que dans les établissements privés, ce qui contredit la représentation qui oppose des établissements privés modernistes à des établissements publics plus traditionalistes. Cependant, le pourcentage des établissements scolaires associé à ce mode de régulation est seulement de 15% (privé compris). On peut noter en outre que la plus petite taille des établissements privés aurait dû au contraire favoriser, d'après les corrélations mises en évidence ci-dessus, l'appartenance de ces établissements au type « *collectif et managérial marqué* »

En définitive, les données de la littérature suggèrent que les mécanismes bureaucratiques sont insuffisants pour réguler les activités des enseignants. Le chef d'établissement ne dispose pas suffisamment de moyens formels comme l'évaluation pédagogique, l'inspection et le contrôle des activités pour réguler les activités des

enseignants. Cependant, la faiblesse des mécanismes formels de régulation n'implique pas un affaiblissement de la régulation dans les établissements scolaires car cette faiblesse est compensée par l'existence de mécanismes informels très présents dans les établissements scolaires. Par exemple, la quasi-totalité des chefs d'établissement affirme attribuer les classes aux enseignants sur la base d'une évaluation explicite ou implicite de la qualité de leur travail. Si les chefs d'établissement affirment indiquer à leurs enseignants les critères sur lesquels ils se fondent pour apprécier leur travail, la majorité d'entre eux affirme le faire de façon informelle. La quasi-totalité déclare rencontrer les enseignants à des occasions informelles comme pendant les récréations ou dans la salle des professeurs. Ces mécanismes informels, en compensant la faiblesse des mécanismes formels, se montrent donc très utiles.

De plus, contrairement à la littérature qui évoque l'absence de feed-back entre les enseignants et entre les enseignants et le chef d'établissement, nos résultats suggèrent que ce feed-back se produit par plusieurs moyens. Par exemple, près de la moitié des chefs d'établissement affirme rencontrer leurs enseignants pour discuter des points forts ou faibles de leur travail, ainsi que des performances de leurs élèves. Les chefs d'établissement affirment que les enseignants discutent souvent des performances de leurs élèves.

Selon Maroy (2005), la faiblesse de la coordination entre les enseignants et entre les enseignants et le chef d'établissement, ne semble pas être intrinsèquement liée aux enseignants eux-mêmes, mais aux caractéristiques du système éducatif qui a mis en place un travail cellulaire (Tardif et Lessard, 1999). Dupriez (2003) rappelle d'ailleurs que l'organisation matérielle, spatiale et temporelle offre rarement les conditions propices d'un travail collectif. La fréquence relative du mécanisme de régulation « *collectif et managérial marqué* » dans les établissements scolaires montre non seulement que les méthodes managériales de régulation ne sont pas toujours rejetées par les enseignants, mais encore, qu'elles peuvent s'accompagner d'une professionnalité renouvelée des enseignants, puisque les enseignants de ces établissements, on l'a vu, discutent beaucoup du niveau de performance des élèves et des moyens de les améliorer, ceux d'une même discipline ou d'une même classe se réunissent au moins 4 fois par an, ceux d'une même classe se coordonnent souvent, notamment sur l'objet ou les méthodes d'évaluation, et prennent souvent des décisions pédagogiques. Il est vrai que cette conclusion serait plus solide si

elle s'appuyait sur les déclarations des enseignants eux-mêmes, et non sur celles des chefs d'établissement. Le risque que certains répondants aient répondu de façon jugée désirable ne peut être exclu. Il faut rappeler cependant que ce que l'on interprète ici est la corrélation entre deux types de réponses (pratiques managériales des chefs d'établissement et pratiques collectives des enseignants), et non des résultats sur la fréquence d'un mode particulier de pratiques.

Une autre question sans réponse encore concerne la variabilité du pourcentage de redoublement selon le type de régulation. En effet, ce taux est plus élevé dans les établissements associés au type « *Individuel/ Laissez- faire* » que dans les établissements associés au type « *Collectif et Managérial Marqué* », alors que la proportion d'élèves en situation défavorisée y est plus faible que dans ces derniers. Pourrait-on envisager que les chefs des établissements de type « *Individuel/ Laissez- faire* » parmi lesquels beaucoup sont privés mettent davantage de pression sur leurs élèves que sur leurs enseignants ? La question reste ouverte.

Enfin, vue la diversité et la multiplicité des mécanismes de régulation, il ne semble pas très juste de se fonder sur la faiblesse de mécanismes formels -comme le nombre de réunions, l'existence ou non d'activités formelles de contrôle ou d'inspection des enseignants- dans un établissement scolaire donné, pour affirmer que la régulation des activités des enseignants y est faible. Nos résultats suggèrent qu'il existe un phénomène de compensation des mécanismes formels par les mécanismes informels très présents. Il semble ainsi que, comme le suggère Barroso (2004), la régulation est toujours multi-régulation. Chaque mécanisme de régulation contribue ainsi à la régulation totale. L'abondance des mécanismes informels et surtout la compensation qu'ils génèrent rendent les établissements scolaires opaques et difficiles à modéliser. Par exemple, pendant les différentes visites menées dans les établissements de l'Académie de Dijon, il est apparu que la régulation des activités des enseignants se réalise également à travers le contrôle des activités et des comportements des élèves, ainsi que par les rencontres et contacts entre le chef d'établissement et les parents d'élèves. Malgré cette opacité, il est possible de dégager quelques variables importantes notamment, la taille des établissements scolaires, la proportion des enseignants jeunes ou âgés (sans qu'on puisse savoir si les jeunes sont plus enclins à accepter des pratiques collectives et managériales ou s'ils sont seulement moins

aptes à y résister) ainsi que le niveau social (la proportion d'élèves en situation défavorisée).

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau n°1** : Fiabilité du questionnaire (147)
- Tableau n°2** : Répartition des établissements sollicités pour l'enquête, en fonction des Académies et du type d'établissement (148)
- Tableau n°3** : Répartition des taux de réponses en fonction du type d'établissement (ZEP versus Hors ZEP) pour chacune des Académies (149)
- Tableau n°4** : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissement (ZEP versus Hors ZEP) pour les Académies de Bordeaux (Figure 2A) et de Dijon (Figure 2B) (150)
- Tableau n°5** : Répartition des taux de réponses selon le type d'établissements (Privés versus Public) pour chacune des Académies..... (151)
- Tableau n°6** : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissements (privés versus publics) pour les Académies de Bordeaux (Figure 4A) et de Dijon (Figure 4B) (152)
- Tableau n°7** : Répartition des taux de réponse en fonction du milieu d'établissements (Rural versus Urbain) pour les Académies de Bordeaux et Dijon (153)
- Tableau n°8** : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissements (Collèges, lycées, lycées Professionnels) et de leur milieu pour les Académies de Bordeaux et de Dijon (154)
- Tableau n°9** : Répartition des réponses à la question « *Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même discipline se réunissent-ils ?* » selon les types des établissements (157)
- Tableau n°10** : Répartition des réponses à la question « *Combien de fois par an réunissez vous les enseignants pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général ?* » selon les types des établissements..... (158)
- Tableau n°11** : Répartition des réponses à la question « *Combien de fois par an, en moyenne, entrez vous dans la classe d'un enseignant même de façon rapide et informelle ?* »selon les types des établissements..... (160)
- Tableau n°12** : Répartition des réponses à la question « *Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même classe se réunissent-ils de façon formelle en dehors des conseils des classes ?* » selon les types des établissements..... (161)
- Tableau n°13** : Répartition des réponses à la question « *Il vous arrive de discuter avec les enseignants des points faibles et forts de leur travail...* » selon les types des établissements (162)
- Tableau n°14** : Répartition des réponses à la question « *Dans votre établissement, arrive-t-il que les enseignants prennent ensemble des décisions pédagogiques ?* » selon les types des établissements..... (162)

Tableau n°15 : Répartition des réponses à la question « *Dans votre établissement, il vous arrive de conseiller à un enseignant de suivre telle formation continue... »* selon les types des établissements..... (164)

Tableau n°16 : Répartition des réponses à la question « *Dans votre établissement, les enseignants d'une même classe se coordonnent-ils entre eux ? »* selon les types des établissements..... (164)

Tableau n°17 : Répartition des réponses à la question « *Rencontrez-vous les enseignants pendant la récréation ou à d'autres occasions informelles, même de façon rapide? »* selon les types des établissements (165)

Tableau n°18 : Répartition des réponses à la question « *Dans votre établissement scolaire, les enseignants discutent-ils entre eux du niveau de performance de leurs élèves et des moyens d'améliorer la performance des uns et des autres ? »* selon les types des établissements..... (166)

Tableau n°19: Répartition des réponses à la question « *Dans votre établissement y a-t-il une coordination entre les enseignants d'une même discipline sur l'objet ou les méthodes de l'évaluation ? »* selon les types des établissements ... (167)

Tableau n°20 : Répartition des réponses à la question « *Les enseignants acceptent volontiers de participer aux activités de l'établissement. »* selon les types des établissements (168)

Tableau n°21 : Répartition des réponses à la question « *Dans mon établissement, les enseignants partagent les mêmes valeurs professionnelles. »* selon les types des établissements (169)

Tableau n°22 : Répartition des réponses à la question « *Travailler en équipe ajoute beaucoup à l'efficacité de chaque enseignant.... »* selon les types des établissements (170)

Tableau n°23 : Répartition des réponses à la question « *Confier telle classe de tel niveau scolaire à un enseignant se fait sur la base des résultats d'une évaluation (explicite ou implicite) de son efficacité. »* selon les types des établissements (170)

Tableau n°24 : Répartition des réponses à la question « *L'une des tâches du chef d'établissement est la direction et la supervision du travail des enseignants. »* selon les types des établissements..... (171)

Tableau n°25: Répartition des réponses à la question « *Les enseignants d'une discipline doivent toujours avoir le dernier mot quant à la pédagogie de cette discipline. »* selon les types des établissements..... (172)

Tableau n°26 : Répartition des réponses à la question « *Les chefs d'établissements doivent inciter les enseignants à contrôler eux-mêmes la qualité de leur travail... »* selon les types des établissements..... (173)

- Tableau n°27** : Répartition des réponses à la question « *Le chef d'établissement doit jouer un rôle pédagogique.* » selon les types des établissements (174)
- Tableau n°28** : Répartition des réponses à la question « *Le contrôle de la qualité du travail des enseignants par le chef d'établissement est légitime.* » selon les types des établissements (174)
- Tableau n°29** : Répartition des réponses à la question « *La plupart des enseignants aiment être responsables et autonomes dans leur travail...* » selon les types des établissements (175)
- Tableau n°30** : Répartition des réponses à la question « *L'intervention du chef d'établissement sur le travail des enseignants améliorerait la qualité de leur travail.* » selon les types des établissements..... (176)
- Tableau n°31** : Répartition des réponses à la question « *C'est d'abord le travail de tous les enseignants qui fait l'efficacité de mon établissement...* » selon les types des établissements (177)
- Tableau n°32** : Répartition des réponses à la question « *D'après mon expérience, les réunions entre enseignants sont plutôt une perte de temps.* » selon les types des établissements (178)
- Tableau n°33** : Répartition des réponses à la question « *Si vous deviez répondre par oui ou par non, diriez vous que, tous comptes faits, le travail collectif existe dans votre établissement ?* » selon les types des établissements (179)
- Tableau n°34** : Répartition des réponses à la question « *Si oui, combien d'heures chaque enseignant, en moyenne, consacre-t-il à se coordonner avec les collègues de sa classe ou de sa discipline pendant un mois ?* » selon les types des établissements (179)
- Tableau n°35** : Répartition des réponses à la question « *Est -ce que vous contrôlez les cahiers de texte des enseignants ?* » selon les types des établissements (180)
- Tableau n°36** : Répartition des réponses à la question « *Si oui, en moyenne pour chaque enseignant, combien de fois par an ?* » selon les types des établissements (181)
- Tableau n°37** : Répartition des réponses à la question « *Vous rencontrez individuellement les enseignants pour discuter et évoquer les performances de leurs élèves ?* » selon les types des établissements..... (181)
- Tableau n°38** : Répartition des réponses à la question « *Si oui, combien de fois, en moyenne, par an ?* »selon les types des établissements..... (182)
- Tableau n°39** : Répartition des réponses à la question « *Avez- vous indiqué aux enseignants les critères selon lesquels vous appréciez la qualité de leur travail (ex : ponctualité, autorité, efficacité, prise en charge des élèves les plus faibles, participation aux activités de l'établissement, concertation avec les collègues,... ?* » selon les types des établissements (183)

- Tableau n°40** : Répartition des réponses à la question « *Est-ce que vous utilisez les indicateurs du tableau de bord IPES (Indicateurs de Pilotage des Etablissements secondaires) pour évaluer votre établissement?* » selon les types des établissements..... (184)
- Tableau n°41** : Répartition des réponses à la question « *Si oui, est-ce que vous discutez avec certains enseignants de ces indicateurs?* » selon les types des établissements (185)
- Tableau n°42** : Répartition des réponses à la question « *Est-ce que vous utilisez des indicateurs de l'Inspection Académique ou du rectorat pour évaluer votre établissement ?* » selon les types des établissements (186)
- Tableau n°43**: Répartition des réponses à la question « *L'année dernière, êtes-vous intervenu dans la classe d'un enseignant à propos d'un problème rencontré par ce dernier?* » selon les types des établissements (186)
- Tableau n°44** : Répartition des réponses à la question « *Si oui, combien de fois cela est-il arrivé ?* » selon les types des établissements..... (187)
- Tableau n°45** : Répartition des réponses à la question « *Vous assurez-vous en tant que chef d'établissement, de l'adaptation du travail des enseignants aux objectifs et aux programmes de leur discipline ?* » selon les types des établissements ... (188)
- Tableau n°46** : Répartition des réponses à la question « *Si oui, cela se réalise-t-il plutôt par l'examen des résultats qu'ils obtiennent avec leurs élèves ou par l'examen de ce qui se passe dans leur classe ?* » selon les types des établissements.. (189)
- Tableau n°47** : Répartition des réponses à la question « *En moyenne, combien de fois par semaine rencontrez vous les enseignants dans la salle des professeurs?* » selon les types des établissements..... (190)
- Tableau n°48**: Répartition des réponses à la question « *Selon vous, votre action a-t-elle, sur l'enseignement en classe, une influence ...* » selon les types des établissements. (191)
- Tableau n°49** : Répartition globale des établissements scolaires enquêtés selon la typologie de régulation (212)
- Tableau n°50**: Répartition des différents établissements selon la typologie de régulation et selon leur classement (ZEP versus Hors- ZEP)..... (214)
- Tableau n°51** : Répartition des différents établissements selon la typologie de régulation et selon le milieu (Rural versus Urbain)..... (216)
- Tableau n°52**: Répartition des différents établissements selon la typologie de régulation et selon le statut (Privé versus Public) (218)
- Tableau n°53** : Modes de régulation et caractéristiques des établissements..... (224)
- Tableau n°54**: Présentation des indicateurs IPES (228)

- Tableau n°55** : Comparaison du taux brut de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*»..... (229)
- Tableau n°56**: Comparaison du taux brut de réussite 6^{ème} à 3^{ème} des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*»..... (229)
- Tableau n°57** : Comparaison du taux brut de réussite de 3^{ème} à 2^{nde} GT des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*»..... (231)
- Tableau n°58** : Comparaison du taux brut de réussite à 3^{ème} à 2^{nde} GT des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*». (231)
- Tableau n°59** : Comparaison du taux brut de réussite de 3^{ème} à 2^{nde} prof.(BEP+CAP) des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*»..... (232)
- Tableau n°60** : Comparaison du taux brut de réussite de 3^{ème} à 2^{nde} prof.(BEP+CAP) des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*» (233)
- Tableau n°61**: Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*»..... (234)
- Tableau n°62** : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*» (233)
- Tableau n°63** : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*»..... (236)
- Tableau n°64** : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*» (237)
- Tableau n°65**: Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*»..... (238)
- Tableau n°66** : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*» (239)
- Tableau n°67** : Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*»..... (240)

- Tableau n°68 :** Comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*» (241)
- Tableau n°69 :** Comparaison du taux brut de redoublement des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*» (242)
- Tableau n°70 :** Comparaison du taux brut de redoublement des collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*»..... (242)
- Tableau n°71:** Comparaison du taux brut de redoublement dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*» (243)
- Tableau n°72 :** Comparaison du taux brut de redoublement dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*»..... (244)
- Tableau n°73 :** Comparaison du taux brut de réussite générale dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*»..... (245)
- Tableau n°74 :** Comparaison du taux brut de réussite générale dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*»..... (246)
- Tableau n°75:** Comparaison du taux brut de réussite totale dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*» (246)
- Tableau n°76:** Comparaison du taux brut de réussite totale dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*»..... (246)
- Tableau n°77 :** Pourcentage de bacheliers dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*». (248)
- Tableau n°78:** Pourcentage de bacheliers dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*» (249)
- Tableau n°79 :** Taux bruts de réussite des Lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*» (249)
- Tableau n°80:** Taux bruts de réussite des Lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*» (250)

Tableau n°81 : Pourcentage des élèves majors total des Lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial marqué*» (251)

Tableau n°82 : Pourcentage des élèves majors total des Lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme régulation de référence le type «*Collectif et managérial modéré*» (252)

Tableau n°83 : Comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé selon le type de régulation des enseignants (trois types d'établissement) en prenant comme référence la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* »(254)

Tableau n°84 : Comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les collèges selon le type de régulation des enseignants en prenant comme référence la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » (255)

Tableau n°85: Comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les lycées selon le type de régulation des enseignants en prenant comme référence la régulation de type «*Collectif et managérial marqué*»..... (256)

Tableau n°86 : Comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les lycées Professionnels selon le type de régulation des enseignants en prenant comme référence la régulation de type « *Collectif et managérial marqué* » (256)

LISTE DES FIGURES

- Figure 1** : Répartition des taux de réponses en fonction du type d'établissement (ZEP versus Hors ZEP) pour chacune des Académies..... (149)
- Figure 2** : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissement (ZEP versus Hors ZEP) pour les Académies de Bordeaux (Figure 2A) et de Dijon (Figure 2B) (150)
- Figure 3** : Répartition des taux de réponses selon le type d'établissements (Privés versus Public) pour chacune des Académies..... (152)
- Figure 4** : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissements (privés versus publics) pour les Académies de Bordeaux (Figure 4A) et de Dijon (Figure 4B) (153)
- Figure 5** : Répartition des taux de réponse en fonction du milieu d'établissements (Rural versus Urbain) pour les Académies de Bordeaux et Dijon (154)
- Figure 6** : Répartition des taux de réponse en fonction du type d'établissements (Collèges, lycées, lycées Professionnels) et de leur milieu pour les Académies de Bordeaux (Figure 6A) et de Dijon (Figure 6B)..... (155)
- Figure 7** : Présentation des questions du questionnaire dans le plan factoriel (208)
- Figure 8** : Répartition des types de régulation selon les axes « activités collectives » et « activités managériales » (211)
- Figure 9** : Répartition globale des établissements scolaires enquêtés selon la typologie de régulation..... (213)

BIBLIOGRAPHIE

Abu-Duhou, Ibtisam. School-based management. Published in the series: fundamentals of Educational Planning,62 UNESCO, 1999,134 p.

Baladier, Louis. Vers une politique de l'encadrement éducatif. Revue Administration et éducation, 1995, n°2, p.5-7.

Barrère, Anne. Sociologie des chefs d'établissement, Les managers de la République. Presse Universitaires de France. 2006, 184p.

Barroso João, Afonso Natércio, Bajomi,Ivan, Berkovits Balazs, Lmre Anna, Eross Gabor. Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal. Projet de recherche Reguleducnetwork. 2002, 73p.

Bidwell, Charles E.« The school as a formal organization » in Marsch James G. Handbook of organization, Rand Mac Nally and Company,Chicago. 1965, P. 972-1022.

Briggs Kern L, Wohlstetter Priscilla. Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy. School Effectiveness and School Improvement. 2003, Vol .14, n°3, p.351-372.

Broccolichi S, Ben-Ayed C. Projet d'établissement, objectifs nationaux et autonomie des collèges. Quelles limites des connaissances et des politiques ? Iredu, Université de Bourgogne.14p.

Conley S. Review of research on teacher participation in school decision making, in G, Grant (Ed),Review of research in Education, 1991,Vol.17,p.225-265.

Conti Scott D, Ellsasser Christopher W, GriffinGary A. School Restructuring: A Literature view. Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. 2000,73p.

Cotton,Kathleen. Scool-based Management. School Improvement Research Series (SIRS). 1997,

Creighton, Theodore B.Teacher as leaders: Is the principal really needed? Paper Presented at the Annual National Conference on Creating the Quality School, Oklahoma City, March 1997.9p.

Darling-Hammond Linda, Wise Arthur E. Beyond Standardization: State Standards and School Improvement. *The Elementary School Journal*, 1985, Vol.85, no3, p.315-336.

Demailly Lise. L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. *Savoir*, 1993 n° 5, p.25-46.

Delaire Guy. Le chef d'établissement, *Techniques et pratique du management*, Berger-Levrault. 1993, 356P.

Dupriez V. La transformation du métier de chef d'établissement en Communauté française de Belgique, *Politiques d'éducation et de formation*, 2005, p. 11-24.

Dupriez, V. De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements, *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 2003, n° 23, p.3-18.

Dupriez V, Maroy C. Politiques scolaires et coordination de l'éducation, les Cahiers de Recherche du GIRSEF, 1999, n°4, p.3-20.

Dutercq Yves. Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement. In Meuret : Améliorer l'école. 2006, 272p.

Friedson E. The changing nature of professional control. *Annual Review of Sociology*, 1984, n°10, p. 1-20.

Gamoran A, Dreeben R. Coupling and Control in Educational Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 1986, p.612-632.

Gamoran Adam, Porter Andrew C, Galing Tae-Joong. Teacher Empowerment: A Policy in Search of Theory and Evidence. Centre on Organization and Restructuring of Schools, Medison, WI. 1994, 34p.

Gather Thurler M. Relations Professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue Française de Pédagogie*, 1994, n° 109, p.19-39.

Goldring Ellen B, Ogwa Rodney. Private Practice Teachers in Public Schools: Reexamining Tensions between Professionalism and Bureaucratic Control. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association (New Orleans). 2002, 22p.

Grellier Yves. Profession, chef d'établissement. ESF éditeur. 1998,125p.

Grisay A. Les Fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves des sixième et de cinquième. Dossier Education et Formation, 1993, n°32, 156p.

Guillaume François-Régis. Chefs d'établissement et enseignants : Le rôle pédagogique des chefs d'établissement. Education et formation, 1997, n°49, p.13-19.

Guillaume François-Régis. Une typologie des chefs d'établissement en fonction de leurs conceptions pédagogiques. Education et Formation, 1997, n°49, p.21-27.

Hanson E Mark. Educational administration and organizational behavior. Boston. Allyn and Bacon 1979, 350 p.

Harrison Jo-Ann. School governance: is the clash between teachers and principals inevitable? Journal of Educational Administration, 1998, Volume. 36, n°1, p. 59-82.

Hoy Wayne K, Sweetland Scott R. Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures, Educational Administration Quarterly, 2001, Vol.37, n°3, p.296-321.

Hoy W K, Miskel C G. Educational administration: Theory, research, and practice (6th ed.). New York: McGraw-Hill 2001,350p.

Huber Stephan Gerhard. Preparing School Leaders for The 21st Century. Taylor & Francis The Netherlands, Lisse, 2004,367p.

Jack Lam Y L. School organizational structures: effects on teacher and student learning. *Journal of Educational Administration*, 2005, Volume. 43, n°4, p.387-401.

Ingersoll R. Loosely Coupled Organizations Revisited, *Research in the Sociology of Organizations*, 1993, n°11, p. 81-112.

Ingersoll Richard. Organizational Control in Secondary Schools. *Harvard Educational review*, 1994, Vol. 64, n° 2, p.150-172.

Kherroubi M, Van Zanten A. La coordination du travail dans les établissements "difficiles": collégialité, division des rôles et encadrement, *Education et Sociétés*, 2000, n°6, p. 65-91.

Leclercq Jean-Michel. Perspective internationale : quelle direction pour les établissements scolaires ? *Politiques d'éducation et de formation*, 2005,13/2005/1.

Leithwood Kenneth. Jantzi Doris, Ryan Sherrill, Steinbach Rosanne. Distributed Leadership in Secondary Schools. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association(New Orleans).Chicago,March 1997, 35p.

Leithwood Kenneth, Menzies Teresa. A Review of Research Concerning the Implementation of Site-Based Management, School Effectiveness and School Improvement. 1998, Vol.9, n°3, p.233-285.

Lessard Claude. Nouvelles régulations et professions de l'éducation, *Education et Sociétés*, 2000, n°6, p. 5-20.

Lortie D. The balance of control and autonomy in elementary school teaching. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organizations: Teachers, nurses and social workers* New York: Free Press,1969, p. 1-53.

Maroy Christian. L'école à la lumière de la sociologie des organisations, Université Catholique de Louvain,1992, 24p.

Maroy Christian. Présentation. Recherches Sociologiques, Université Catholique de Louvain. 2004, n°2, p.1-4.

Maroy Christian. Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances, Ministère délégué à la Recherche / Direction de la Recherche / PIREF, 2005,24p.

Maroy C. Dupriez V. La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structural en Belgique francophone, *Revue française de pédagogie*, 2000, n°130, p.73-86.

McLaughlin M W, Talbert J. Contexts that matter for teaching and learning. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching, 1993.

McNeill Linda, Contradictions of school reform : Educational cost of standardized testing, New York, London, Routledge, 2000, 304P.

Meuret Denis. La régulation de l'éducation en France et dans les pays anglo-saxons : une comparaison. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2004, p.33-50.

Meuret Denis. La place de l'autoévaluation des établissements scolaires dans la régulation des systèmes éducatifs. Iredu, Université de Bourgogne, 2002

Meuret Denis, Broccolichi Sylvain, Duru-Bellat Marie. Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets. *Cahier de l'Iredu*, 2001, n°62, 304p.

Meyer John W. Centralization of funding and control in educational governance.(1979), In W.R.Scott & J.W.Meyer ,*Organizational environments: Ritual and reality*. Sage, 1992, p.179-187.

Meyer John W, Rown Brian. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony.1977, in W.R.Scott &J.W.Meyer, *Organizational environments: Ritual and reality*. Sage, 1992, p.21-44.

Meyer John.W,Rown Brian.(1978),The structure of educational organizations. In W.R.Scott &J.W.Meyer, *Organizational environments: Ritual and reality*. Sage, 1992, p.71-97.

Meyer John W, Scott W Richard, Deal Terrence E.(1981), Institutional and technical environments sources of organizational structure: Explaining the structure of educational organizations. In W.R.Scott& J.W.Meyer ,Organizational environments: Ritual and reality. Sage, 1992, p.45-67.

Mintzberg Henry.(1982). Structure et dynamique des organisations, Traduit de l'américain par Pierre Romelaer .Quinzième tirage 2002.

Mohrman Susan Albers.Wohlstetter Priscilla. School-based management : Organizing for high performance,John wiley &Sons inc, 1994,330p.

Murphy Joseph. Restructuring Schools, Capturing and Assessing the Phenomena. Teacher Cllege Press, Colombia University, 1991,143p.

Murphy J, Beak L G. School-based management as school reform: Taking stok. California: Corwin Press, 1995.

Noble Aldrey J, Demmer Sander, Betsy avis. school-based management; Research Associate for Evaluation and Policy Analysis, 1996.

Oswald Lori jo. School-based management. Eric clearing house on educational policy and management. 1995, no 99.

Ouchi William. The Relationship between Organizational Structure and Organizational Control. Administrative Science Quarterly, 1977, n°22, p.95-113.

Perrow Charles. Complex Organizations: A Critical Essay.New.York.Random House, 1986.

Peterson Kent D. Mechanisms of Administrative control over managers in educational organizations, Administrative science quarterly, 1984, n° 29, p.573-598.

Pélagie Agnès. La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaires, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue Française de Pédagogie*, 2003, n°145, p.21-36.

Pelage Agnès. Des chefs d'établissement pédagogues ? *Société française*, 1998, n°10, p.4 - 13.

Prasch John C. *How to organize for school-based management*. Alexandria, Virginia, Association for supervision and curriculum development, 1990, 65p.

Reynaud J-D. "Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome", *Revue Française de Sociologie*, 1988, XXIX, p. 5-18.

Robbins Stephen.P. *Organization theory: Structure, design and applications*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J. third edition, 1990.

Rowan Brian. *Commitment and Control: Alternative Strategies for the Organizational Design of Schools*, *Review of Research in Education*, 1990 Vol.16, p.353-389.

Sacré A. Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges. *Education et Formation*, 1997, n°49, p.29-39.

Saint-Do Yves de. *Le rôle pédagogique du chef d'établissement*, Berger- Levrault, 1997, 133p.

Scott W Richard, Meyer John W. (1982), *The organization of societal sectors*. In W.R.Scott & J.W.Meyer, *Organizational environments: Ritual and reality*. Sage, 1992.

Sharpe F. *Towards a research paradigm on devolution*. *Journal of Educational Administration*, 1996, Vol. 34, n°1, p. 4-23.

Shedd Joseph B, Bacharach Samuel B. *Tangled Hierarchies*. San Francisco, Jossey Bass Publishers 1991, 224p.

Short Paula M. Dimensions of Teacher Empowerment. Program in Educational Administration, The Pennsylvania State University, 1992, Eric Document n° ED368 701, 16p.

Short Paula M, Johnson, Patsy E. Exploring the Links among Teacher Empowerment, Leader Power, and Conflict. 1994, Eric Document n° ED 372044, 27p.

Simpon Richard L. Social Control of Occupations and Work .Annual Review of Sociology, 1985,Vol. 11, p. 415-436.

Summers Anita A, Johnson Amy W. The Effects of School-Based Management Plans. In Eric A. Hanushek and Dale W. Jorgeson, Improving America's Schools, The Role of Incentives. National Academy Press Washington D.C, 1996.

Talbot Danny, Crow Gary M. Does Restructuring Make a Difference for the Principals? Role Conceptions of Principals in Restructuring Schools. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration 10th ,Louisville, ky, 25-27 Octobre 1996, 30p.

Terry Paul M. Empowerment. National Forum of Education Administration and Supervision Journal, 1995-1996, Vol 12, n°3,13p.

Toulemonde, Bernard. Le chef d'établissement pédagogue. Revue Administration et éducation, 1995, n°2, p.21-26.

Tyler William B. The Organizational Structure of the School,Annual Review of Sociology, 1985, Vol. 11, p.49-73.

Walker P A, Roder L. Reflections on practical and legal implications of school-based management and teacher empowerment. Journal of law and education, 1993, n°22, p.159-175.

Weick Karl E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, Administrative Science Quarterly, 1976, volume 21, p.1-19.

Bibliographie

Weick Karl E. Administering Education in Loosely Coupled Schools, Phi Delta Kappan, 1982, n°63, p. 673-676.

Wiseman, Alexander W. Management of Semi-Public Organizations in Complex Environments. Public Administration and Management, 2004, n°9(2), p.166-181.

Wohlester P. Getting school-based management right, Phi Delta Kappa, 1995.

Wohlstetter P, Odden A. Rethinking school-based management policy and research. Educational Administration Quarterly, 1992, p.529-549.

Yair Gad. Method effects on theory testing: the case of organizational coupling in education, Journal of Educational Administration, 1997, Volume 35, n° 4, p.290-311.

ANNEXES

1. Alpha de Cronbach	(298)
1.1. Tous les établissements	(298)
1.2. Bordeaux	(299)
1.3. Dijon	(300)
1.4. Collège.....	(301)
1.5. Lycée	(302)
1.6. Lycée professionnel	(303)
2. Population de l'enquête	(304)
3. Tri à plat des variables du questionnaire	(305)
3.1. Ensemble des établissements	(305)
3.2. Collège	(313)
3.3. Lycée	(321)
3.4. Lycée professionnel	(329)
3.5. ZEP	(337)
3.6. Hors ZEP	(344)
3.7. Privé	(351)
3.8. Public.....	(358)
3.9. Rural	(365)
3.10. Urbain	(372)
4. Caractérisation de la typologie en 4 classes par les variables de questionnaire	(379)
4.1. Caractérisation par les questions des classes de la partition	(379)
4.2. Caractérisation par les modalités de la partition	(380)
4.3. Caractérisation par les modalités des classes de la partition	(381)
5. Proportion de la typologie selon le type d'établissement	(385)
6. Proportion de la typologie selon l'appartenance à une zep	(386)
6.1. Ensemble des établissements	(386)
6.2. Collège	(386)

6.3. Lycée	(387)
6.4. Lycée professionnel	(387)
7. Proportion de la typologie selon le milieu urbain / rural	(388)
7.1. Ensemble des établissements	(388)
7.2. Collège	(388)
7.3. Lycée	(389)
7.4. Lycée professionnel	(389)
8. Proportion de la typologie selon le statut de l'établissement	(389)
8.1. Ensemble des établissements	(389)
8.2. Collège	(390)
8.3. Lycée	(390)
8.4. Lycée professionnel	(391)
9. Caractérisation de la typologie en 4 classes par les variables établissement	(391)
9.1. Caractérisation par les modalités des classes de la partition (Variables nominales)	(391)
9.2. Caractérisation par les variables continues des classes de la partition	(392)
10. List des variables IPES	(393)
11. Comparaison de Types de régulation et réussite des élèves	(395)
11.1. Test de comparaison du taux de réussite 6ème à 3ème moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial marqué)	(395)
11.2. Test de comparaison du taux de réussite 6ème à 3ème moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants) (Référence : Type collectif et managérial modéré)	(396)
11.3. Test de comparaison du taux de réussite 3ème à 2nde GT moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial marqué)	(397)
11.4. Test de comparaison du taux de réussite 3ème à 2nde GT moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial modéré)	(399)
11.5. Test de comparaison du taux de réussite 3ème à 2nde prof.(BEP+CAP) moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants :(Référence : Type collectif et managérial marqué)	(400)

- 11.6. Test de comparaison du taux de réussite 3ème à 2nde prof.(BEP+CAP) moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants : (Référence : Type collectif et managérial modéré) (401)**
- 11.7. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale selon les types de régulation des enseignants :(Référence : Type collectif et managérial marqué) (402)**
- 11.8. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale selon les types de régulation des enseignants :(Référence : Type collectif et managérial modéré)..... (403)**
- 11.9. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle selon les types de régulation des enseignants :(Référence : Type collectif et managérial marqué) (405)**
- 11.10. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle selon les types de régulation des enseignants : (Référence : Type collectif et managérial modéré)..... (406)**
- 11.11. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon les types de régulation des enseignants : (Référence : Type collectif et managérial marqué)..... (407)**
- 11.12. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon les types de régulation des enseignants : (Référence : Type collectif et managérial modéré) (408)**
- 11.13. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée selon les types de régulation des enseignants :(Référence : Type collectif et managérial marqué)..... (409)**
- 11.14. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée selon les types de régulation des enseignants : (Référence : Type collectif et managérial modéré) (410)**
- 11.15. Test de comparaison du taux de redoublement moyen des collèges selon les types De régulation des enseignants: (Référence : Type collectif et managérial marqué) (412)**
- 11.16. Test de comparaison du taux de redoublement moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants: (Référence : Type collectif et managérial modéré) (413)**
- 11.17. Test de comparaison du taux de redoublement moyen des lycées selon les types de régulation des enseignants.(Référence : Type collectif et managérial marqué) (414)**
- 11.18. Test de comparaison du taux de redoublement moyen des lycées selon les types de régulation des enseignants: (Référence : Type collectif et managérial modéré)..... (415)**

11.19. Test de comparaison du taux brut de réussite général des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial marqué)	(416)
11.20. Test de comparaison du taux brut de réussite général des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial modéré)	(418)
11.21. Test de comparaison du taux brut de réussite total des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial marqué)	(419)
11.22. Test de comparaison du taux brut de réussite total des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial modéré)	(420)
11.23. Test de comparaison du pourcentage de bacheliers des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial marqué)	(421)
11.24. Test de comparaison du pourcentage de bacheliers des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial modéré)	(422)
11.25. Test de comparaison du taux brut de réussite des lycées professionnels selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial marqué)	(424)
11.26. Test de comparaison du taux brut de réussite des lycées professionnels selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial modéré).....	(425)
11.27. Test de comparaison du pourcentage des élèves major total des lycées professionnels selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial marqué).....	(426)
11.28. Test de comparaison du pourcentage des élèves major total des lycées professionnels selon les types de régulation des enseignants (Référence : Type collectif et managérial modéré)	(427)
12. Test de comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé selon le type de régulation des enseignants (trois types d'établissement)	(428)
12.1. Test de comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé Dans les collèges selon le type de régulation des enseignants	(430)
12.2. Test de comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les lycées selon le type de régulation des enseignants	(431)
12.3. Test de comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans Les lycées professionnels selon le type de régulation des enseignants	(432)
13. Questionnaire	(434)

14. Caractérisation de la typologie en 4 classes par les variables chef (438)
14.1. Caractérisation par les modalités des classes de la partition (438)
14.2. Caractérisation par les variables continues de la partition (438)

1. Alpha de Cronbach

1.1. Tous les établissements :

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average inter-item covariance	alpha
q1	309	+	0.4495	0.3573	.0390091	0.7085
q2	314	+	0.3870	0.2992	.0401256	0.7132
q3	308	+	0.2802	0.1432	.0414811	0.7274
q4	303	+	0.5787	0.4869	.0366228	0.6974
q5	314	+	0.4568	0.3694	.0391624	0.7087
q6	310	+	0.4900	0.4080	.0388063	0.7063
q7	309	+	0.3654	0.2875	.0406618	0.7144
q8	312	+	0.5219	0.4449	.0385517	0.7044
q9	313	+	0.4294	0.3769	.040943	0.7133
q10	309	+	0.5209	0.4414	.0385594	0.7048
q11	305	+	0.5111	0.4175	.0381709	0.7050
q12	310	+	0.4432	0.3827	.0404556	0.7118
q13	306	+	0.4357	0.3620	.0400206	0.7111
q14	311	+	0.2662	0.2095	.0421953	0.7197
q15	310	+	0.2465	0.1551	.0419461	0.7221
q16	311	+	0.3625	0.2764	.0406377	0.7153
q17	308	+	0.1482	0.0519	.0433135	0.7295
q18	305	+	0.2484	0.1681	.0419582	0.7210
q19	313	+	0.3128	0.2634	.0420194	0.7184
q20	312	+	0.1872	0.1183	.0426312	0.7229
q21	311	+	0.1658	0.0993	.0429477	0.7242
q22	304	+	0.2015	0.0688	.0424974	0.7313
q23	310	+	0.2449	0.1784	.0423103	0.7212
q24	313	+	-0.0279	-0.0908	.0444065	0.7309
q25	311	+	-0.3065	-0.3388	.0452924	0.7333
q26	265	+	0.4286	0.3305	.0400094	0.7136
q27	312	+	-0.1211	-0.1661	.0449987	0.7325
q28	232	+	0.3128	0.2324	.0416173	0.7195
q29	310	+	-0.2309	-0.2718	.0453295	0.7339
q30	235	+	0.3870	0.2722	.0402426	0.7166
q31	311	+	0.2327	0.1398	.0419783	0.7226
q32	313	+	0.1650	0.0737	.0425065	0.7245
q33	256	+	0.2647	0.1693	.0415039	0.7205
q34	303	+	0.1899	0.1154	.0425048	0.7228
q35	307	+	-0.0126	-0.0561	.0440802	0.7281
q36	235	+	0.1962	0.0878	.0422065	0.7254
q37	302	+	-0.1437	-0.1927	.0451194	0.7335
q38	185	+	0.2495	0.1723	.0419074	0.7206
q39	310	+	0.3562	0.2583	.0403652	0.7156
q40	291	+	0.4648	0.4072	.040445	0.7117
Test scale					.041488	0.7189

1.2. Bordeaux

 -> academie = BORDEAUX

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average inter-item covariance	alpha
q1	185	+	0.4675	0.3752	.0415506	0.7187
q2	186	+	0.3739	0.2879	.0433344	0.7256
q3	183	+	0.2658	0.1288	.0446117	0.7394
q4	179	+	0.5490	0.4523	.0397771	0.7121
q5	186	+	0.3909	0.2975	.0429331	0.7249
q6	183	+	0.5200	0.4380	.041167	0.7160
q7	182	+	0.4017	0.3269	.0431687	0.7236
q8	185	+	0.6011	0.5322	.0403522	0.7107
q9	185	+	0.4915	0.4498	.043875	0.7237
q10	184	+	0.5067	0.4245	.0414849	0.7174
q11	181	+	0.5738	0.4857	.0399298	0.7117
q12	184	+	0.4849	0.4269	.0430318	0.7213
q13	182	+	0.5072	0.4350	.041931	0.7181
q14	185	+	0.2747	0.2298	.0453975	0.7306
q15	184	+	0.2903	0.2027	.0444912	0.7308
q16	186	+	0.2968	0.2125	.0443695	0.7297
q17	182	+	0.2177	0.1260	.045445	0.7356
q18	181	+	0.2765	0.2013	.0447353	0.7303
q19	186	+	0.3843	0.3424	.0447406	0.7275
q20	186	+	0.1927	0.1200	.0456034	0.7338
q21	185	+	0.2681	0.2110	.0452738	0.7309
q22	182	+	0.1495	0.0241	.0462684	0.7443
q23	186	+	0.3470	0.2855	.0444897	0.7279
q24	186	+	-0.1179	-0.1750	.0481085	0.7434
q25	185	+	-0.3775	-0.4089	.0488598	0.7452
q26	156	+	0.3871	0.2867	.0436543	0.7280
q27	185	+	-0.1073	-0.1541	.0481689	0.7430
q28	125	+	0.2178	0.1358	.0451832	0.7330
q29	183	+	-0.2088	-0.2496	.0483617	0.7436
q30	137	+	0.2780	0.1532	.0444998	0.7342
q31	184	+	0.2631	0.1732	.0446934	0.7319
q32	186	+	0.1396	0.0525	.0458195	0.7360
q33	156	+	0.2695	0.1765	.0444388	0.7310
q34	183	+	0.1020	0.0295	.0462619	0.7364
q35	184	+	0.0023	-0.0423	.0471236	0.7383
q36	134	+	0.1710	0.0594	.0454646	0.7375
q37	183	+	-0.0861	-0.1348	.0479118	0.7421
q38	111	+	0.3305	0.2589	.0445952	0.7298
q39	185	+	0.3576	0.2611	.0433317	0.7270
q40	178	+	0.4724	0.4179	.0433551	0.7225
Test scale					.0434576	0.7297

1.3. Dijon

 -> academie = DIJON

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average inter-item covariance	alpha
q1	124	+	0.4163	0.3247	.0355808	0.6931
q2	128	+	0.4023	0.3124	.035751	0.6937
q3	125	+	0.3102	0.1739	.0371036	0.7079
q4	124	+	0.6258	0.5426	.0322706	0.6738
q5	128	+	0.5747	0.5003	.0338529	0.6812
q6	127	+	0.4344	0.3532	.0356422	0.6918
q7	127	+	0.3101	0.2271	.0372368	0.7004
q8	127	+	0.3925	0.3055	.0361623	0.6955
q9	128	+	0.3590	0.2930	.0369819	0.6973
q10	125	+	0.5496	0.4753	.0345092	0.6849
q11	124	+	0.4090	0.3100	.0357757	0.6950
q12	126	+	0.3817	0.3184	.0369094	0.6970
q13	124	+	0.3036	0.2311	.0374662	0.7011
q14	126	+	0.2652	0.1933	.0378282	0.7028
q15	126	+	0.1769	0.0801	.0384832	0.7090
q16	125	+	0.4597	0.3730	.0354856	0.6918
q17	126	+	0.0387	-0.0626	.0405149	0.7211
q18	124	+	0.2103	0.1225	.0381612	0.7066
q19	127	+	0.2259	0.1661	.038325	0.7045
q20	126	+	0.2000	0.1400	.0384435	0.7052
q21	126	+	0.0339	-0.0439	.0398523	0.7145
q22	122	+	0.2804	0.1370	.03727	0.7103
q23	124	+	0.0889	0.0175	.0393871	0.7116
q24	127	+	0.0990	0.0289	.0392431	0.7105
q25	126	+	-0.1887	-0.2214	.040383	0.7142
q26	109	+	0.4815	0.3866	.0349865	0.6901
q27	127	+	-0.1729	-0.2122	.0407037	0.7162
q28	107	+	0.4227	0.3467	.0366417	0.6975
q29	127	+	-0.2684	-0.3095	.0411994	0.7191
q30	98	+	0.5510	0.4571	.0342454	0.6863
q31	127	+	0.1968	0.1003	.038208	0.7081
q32	127	+	0.1947	0.0978	.0379977	0.7066
q33	100	+	0.2538	0.1547	.0375177	0.7043
q34	120	+	0.3221	0.2465	.0372996	0.7006
q35	123	+	-0.0556	-0.0965	.0399686	0.7125
q36	101	+	0.2337	0.1300	.0377108	0.7062
q37	119	+	-0.2407	-0.2898	.0413489	0.7207
q38	74	+	0.1411	0.0578	.0382583	0.7069
q39	125	+	0.3549	0.2548	.0362843	0.6977
q40	113	+	0.4559	0.3925	.0364598	0.6948
Test scale					.037436	0.7020

1.4. Collège

-> typetab = Collège

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average inter-item covariance	alpha
q1	217	+	0.4592	0.3635	.0397773	0.7124
q2	221	+	0.3359	0.2471	.0417539	0.7203
q3	216	+	0.2034	0.0709	.0437145	0.7361
q4	212	+	0.6017	0.5154	.0373423	0.7001
q5	221	+	0.4590	0.3705	.040078	0.7128
q6	218	+	0.4529	0.3670	.040256	0.7133
q7	217	+	0.4319	0.3589	.0410996	0.7155
q8	220	+	0.5408	0.4637	.0391954	0.7073
q9	220	+	0.3430	0.2997	.0430584	0.7221
q10	218	+	0.5429	0.4656	.039254	0.7077
q11	214	+	0.5506	0.4616	.0385771	0.7062
q12	219	+	0.4548	0.3931	.041347	0.7156
q13	218	+	0.4805	0.4081	.0405296	0.7130
q14	219	+	0.2335	0.1785	.0435754	0.7253
q15	219	+	0.2486	0.1540	.043008	0.7267
q16	219	+	0.3580	0.2799	.0419195	0.7198
q17	218	+	0.1401	0.0453	.0444962	0.7339
q18	215	+	0.2680	0.1815	.0427768	0.7248
q19	221	+	0.3430	0.2964	.0429744	0.7219
q20	220	+	0.2206	0.1493	.0434337	0.7261
q21	219	+	0.2287	0.1598	.0435486	0.7263
q22	215	+	0.1964	0.0619	.0436622	0.7364
q23	218	+	0.2575	0.1925	.0433458	0.7252
q24	221	+	-0.0502	-0.1119	.0456732	0.7356
q25	219	+	-0.3322	-0.3651	.0466459	0.7383
q26	183	+	0.4694	0.3734	.0405874	0.7158
q27	220	+	-0.1023	-0.1462	.0459905	0.7358
q28	166	+	0.3303	0.2518	.0425756	0.7232
q29	217	+	-0.2077	-0.2485	.046282	0.7371
q30	165	+	0.4278	0.3222	.0407555	0.7179
q31	218	+	0.2411	0.1502	.0431269	0.7270
q32	220	+	0.1400	0.0461	.0439268	0.7306
q33	178	+	0.2143	0.1153	.0431318	0.7278
q34	214	+	0.2058	0.1346	.0434796	0.7261
q35	214	+	-0.0032	-0.0464	.045145	0.7320
q36	163	+	0.1927	0.0835	.0434032	0.7305
q37	211	+	-0.0972	-0.1471	.0459509	0.7363
q38	122	+	0.2704	0.1966	.0427784	0.7241
q39	218	+	0.2975	0.2077	.0424064	0.7236
q40	205	+	0.4588	0.3996	.0415226	0.7164
Test scale					.0425526	0.7232

1.5. Lycée

-> typetab = Lycée

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average inter-item covariance	alpha
q1	48	+	0.4296	0.3616	.04328	0.7273
q2	48	+	0.4617	0.3768	.0423527	0.7255
q3	48	+	0.4465	0.3139	.041642	0.7310
q4	48	+	0.5844	0.4955	.0398666	0.7157
q5	48	+	0.4867	0.4076	.0419874	0.7229
q6	47	+	0.5843	0.5188	.0414909	0.7196
q7	48	+	0.3138	0.2257	.0438946	0.7320
q8	48	+	0.4370	0.3655	.0433299	0.7279
q9	48	+	0.6323	0.5649	.0400962	0.7135
q10	47	+	0.5391	0.4676	.0421554	0.7231
q11	47	+	0.3964	0.2852	.0430359	0.7316
q12	47	+	0.4438	0.3907	.0439699	0.7290
q13	47	+	0.2597	0.1751	.0449321	0.7362
q14	48	+	0.4248	0.3588	.0436826	0.7286
q15	48	+	0.2316	0.1532	.0455461	0.7379
q16	48	+	0.4121	0.3059	.0427792	0.7300
q17	47	+	0.1347	0.0362	.0469438	0.7466
q18	46	+	0.2474	0.1917	.0454978	0.7358
q19	48	+	0.3018	0.2541	.0453506	0.7344
q20	48	+	0.1873	0.1278	.0458483	0.7374
q21	48	+	-0.2031	-0.2563	.0488288	0.7501
q22	46	+	0.3848	0.2838	.0432582	0.7314
q23	48	+	0.3026	0.2270	.0448195	0.7345
q24	48	+	0.1711	0.1121	.0463523	0.7395
q25	48	+	-0.2851	-0.3193	.048626	0.7479
q26	40	+	0.3279	0.2162	.0446843	0.7375
q27	48	+	-0.2202	-0.2641	.049076	0.7504
q28	35	+	0.1804	0.0980	.0456677	0.7390
q29	48	+	-0.4914	-0.5233	.0501087	0.7543
q30	37	+	0.2726	0.1441	.0448872	0.7390
q31	48	+	0.3670	0.2770	.0430982	0.7289
q32	48	+	0.2267	0.1468	.0453291	0.7371
q33	41	+	0.3884	0.3050	.0437184	0.7308
q34	46	+	0.0559	-0.0302	.0472167	0.7460
q35	48	+	0.1436	0.0990	.0465316	0.7394
q36	35	+	0.2206	0.1068	.0450026	0.7389
q37	48	+	-0.3124	-0.3564	.0498298	0.7537
q38	30	+	-0.1180	-0.1957	.0470326	0.7441
q39	47	+	0.5351	0.4306	.0401629	0.7190
q40	45	+	0.5015	0.4555	.0434077	0.7261
Test scale					.0446330	0.7344

1.6. Lycée professionnel

-> typetab = Lycée professionnel

Test scale = mean(unstandardized items)

Item	Obs	Sign	item-test correlation	item-rest correlation	average inter-item covariance	alpha
q1	44	+	0.5168	0.4213	.0270127	0.6392
q2	45	+	0.4876	0.3995	.0279432	0.6459
q3	44	+	0.4053	0.2441	.0283789	0.6602
q4	43	+	0.4445	0.3217	.0276011	0.6488
q5	45	+	0.3930	0.2949	.0291407	0.6557
q6	45	+	0.5465	0.4653	.0268962	0.6359
q7	44	+	0.1097	0.0210	.0318273	0.6733
q8	44	+	0.4775	0.3906	.0280187	0.6453
q9	45	+	0.4615	0.4169	.0297556	0.6539
q10	44	+	0.3436	0.2414	.0290919	0.6558
q11	44	+	0.4674	0.3719	.0277472	0.6453
q12	44	+	0.2580	0.1925	.0304991	0.6615
q13	41	+	0.3845	0.3193	.0296588	0.6557
q14	44	+	0.1634	0.1096	.0311139	0.6651
q15	43	+	0.3505	0.2634	.0294435	0.6561
q16	44	+	0.3061	0.2008	.0297238	0.6605
q17	43	+	0.1361	0.0273	.0316029	0.6745
q18	44	+	0.2405	0.1717	.0306601	0.6630
q19	44	+	0.2242	0.1548	.0308194	0.6642
q20	44	+	0.0844	0.0198	.0317447	0.6706
q21	44	+	0.2182	0.1593	.0308259	0.6633
q22	43	+	0.2041	0.0555	.0311474	0.6780
q23	44	+	0.0831	0.0171	.0316216	0.6697
q24	44	+	-0.1751	-0.2486	.0335521	0.6844
q25	44	+	-0.1809	-0.2043	.0322626	0.6720
q26	42	+	0.3288	0.2295	.0294432	0.6574
q27	44	+	-0.0998	-0.1545	.0328671	0.6779
q28	31	+	0.3363	0.2449	.0299342	0.6604
q29	45	+	-0.0974	-0.1478	.0328341	0.6773
q30	33	+	0.2354	0.0908	.0304282	0.6694
q31	45	+	0.1021	-0.0028	.0314589	0.6734
q32	45	+	0.2630	0.1694	.0294068	0.6562
q33	37	+	0.4447	0.3596	.0277631	0.6438
q34	43	+	0.2237	0.1445	.0302469	0.6611
q35	45	+	-0.2559	-0.2996	.0332589	0.6799
q36	37	+	0.2284	0.1230	.0302402	0.6636
q37	43	+	-0.2507	-0.2983	.0333369	0.6810
q38	33	+	0.3845	0.3081	.0295383	0.6557
q39	45	+	0.2984	0.1814	.0291258	0.6573
q40	41	+	0.5204	0.4564	.0288448	0.6494
Test scale					.029485	0.6615

2. Population de l'enquête

Type d'établissement	Académie de Bordeaux Nombre d'établissements :		Académie de Dijon Nombre d'établissements :		Ensemble Enquêté	
	dans l'Académie	Enquetés	dans l'Académie	Enquetés	N	%
Collège	341	128	189	93	221	41,70
Lycée	105	24	62	24	48	28,75
Lycée professionnel	87	34	22	11	45	41,28
Total	533	186	284	128	314	38,95

Nombre d'établissements scolaires ZEP selon l'académie et type d'établissement

Type d'établissement	Académie de Bordeaux Nombre d'établissements :		Académie de Dijon Nombre d'établissements :		Ensemble enquêté ZEP	
	dans l'Académie	Enquetés	dans l'Académie	Enquetés	N	%
Collège	25	11	31	21	32	57,14
Lycée	3	0	0	0	-	-
Lycée professionnel	5	4	4	1	5	55,55
Total	33	15	35	22	37	54,41

Nombre d'établissements scolaires **Privé** selon l'académie et type d'établissement

Type d'établissement	Académie de Bordeaux Nombre d'établissements :		Académie de Dijon Nombre d'établissements :		Ensemble enquêté Privé	
	dans l'Académie	Enquetés	dans l'Académie	Enquetés	N	%
Collège	92	24	26	7	31	26,27
Lycée	35	2	19	0	2	3,70
Lycée professionnel	26	8	3	4	12	41,38
Total	154	34	48	11	45	22,28

Nombre d'établissements scolaires **Rural** selon l'académie et type d'établissement

Type d'établissement	Académie de Bordeaux		Académie de Dijon		Ensemble enquêté Rural	
	Nombre d'établissements :		Nombre d'établissements :		N	%
	dans l'Académie	Enquêtés	dans l'Académie	Enquêtés		
Collège	63	30	89	48	78	51,33
Lycée	2	0	14	7	7	43,75
Lycée professionnel	5	2	5	2	4	40,00
Total	80	32	108	57	89	47,34

3. Tri à plat des variables du questionnaire

3.1. Ensemble des établissements :

Variables nominales :

prive

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	45	14.33	14.33
prive=2	269	85.67	85.67
Total	314	100.00	100.00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	37	11.78	11.78
zep=2	277	88.22	88.22
Total	314	100.00	100.00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	89	28.34	28.34
rural=2	225	71.66	71.66
Total	314	100.00	100.00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	221	70.38	70.38
typetab=2	48	15.29	15.29
typetab=3	45	14.33	14.33
Total	314	100.00	100.00

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	107	34.08	34.08
sexe=2	207	65.92	65.92
Total	314	100.00	100.00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	7	2.23	2.23
q1=2	17	5.41	5.41
q1=3	83	26.43	26.43
q1=4	99	31.53	31.53
q1=5	108	34.39	34.39
Total	314	100.00	100.00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0.00	0.00
q2=2	19	6.05	6.05
q2=3	87	27.71	27.71
q2=4	107	34.08	34.08
q2=5	101	32.17	32.17
Total	314	100.00	100.00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	20	6.37	6.37
q3=2	29	9.24	9.24
q3=3	28	8.92	8.92
q3=4	22	7.01	7.01
q3=5	215	68.47	68.47
Total	314	100.00	100.00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	21	6.69	6.69
q4=2	42	13.38	13.38
q4=3	85	27.07	27.07
q4=4	102	32.48	32.48
q4=5	64	20.38	20.38
Total	314	100.00	100.00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	4	1.27	1.27
q5=2	49	15.61	15.61
q5=3	125	39.81	39.81
q5=4	90	28.66	28.66
q5=5	46	14.65	14.65
Total	314	100.00	100.00

q6

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	5	1.59	1.59
q6=2	26	8.28	8.28
q6=3	117	37.26	37.26
q6=4	108	34.39	34.39
q6=5	58	18.47	18.47
Total	314	100.00	100.00

q7

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	7	2.23	2.23
q7=2	68	21.66	21.66
q7=3	187	59.55	59.55
q7=4	36	11.47	11.47
q7=5	16	5.10	5.10
Total	314	100.00	100.00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	2	0.64	0.64
q8=2	26	8.28	8.28
q8=3	71	22.61	22.61
q8=4	141	44.90	44.90
q8=5	74	23.57	23.57
Total	314	100.00	100.00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0.00	0.00
q9=2	3	0.96	0.96
q9=3	11	3.50	3.50
q9=4	47	14.97	14.97
q9=5	253	80.57	80.57
Total	314	100.00	100.00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	3	0.96	0.96
q10=2	18	5.73	5.73
q10=3	51	16.24	16.24
q10=4	114	36.31	36.31
q10=5	128	40.76	40.76
Total	314	100.00	100.00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	18	5.73	5.73
q11=2	48	15.29	15.29
q11=3	119	37.90	37.90
q11=4	85	27.07	27.07
q11=5	44	14.01	14.01
Total	314	100.00	100.00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q12=1	0	0.00	0.00
q12=2	6	1.91	1.91
q12=3	35	11.15	11.15
q12=4	191	60.83	60.83
q12=5	82	26.11	26.11
Total	314	100.00	100.00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q13=1	6	1.91	1.91
q13=2	17	5.41	5.41
q13=3	64	20.38	20.38
q13=4	192	61.15	61.15
q13=5	35	11.15	11.15
Total	314	100.00	100.00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	2	0.64	0.64
q14=2	0	0.00	0.00
q14=3	2	0.64	0.64
q14=4	85	27.07	27.07
q14=5	225	71.66	71.66
Total	314	100.00	100.00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	5	1.59	1.59
q15=2	14	4.46	4.46
q15=3	38	12.10	12.10
q15=4	163	51.91	51.91
q15=5	94	29.94	29.94
Total	314	100.00	100.00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	5	1.59	1.59
q16=2	14	4.46	4.46
q16=3	45	14.33	14.33
q16=4	161	51.27	51.27
q16=5	89	28.34	28.34
Total	314	100.00	100.00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	9	2.87	2.87
q17=2	42	13.38	13.38
q17=3	116	36.94	36.94
q17=4	123	39.17	39.17
q17=5	24	7.64	7.64
Total	314	100.00	100.00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	6	1.91	1.91
q18=2	6	1.91	1.91
q18=3	13	4.14	4.14
q18=4	182	57.96	57.96
q18=5	107	34.08	34.08
Total	314	100.00	100.00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0.00	0.00

Annexes

q19=2	1	0.32	0.32
q19=3	6	1.91	1.91
q19=4	67	21.34	21.34
q19=5	240	76.43	76.43
Total	314	100.00	100.00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	1	0.32	0.32
q20=2	4	1.27	1.27
q20=3	10	3.18	3.18
q20=4	118	37.58	37.58
q20=5	181	57.64	57.64
Total	314	100.00	100.00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	3	0.96	0.96
q21=2	0	0.00	0.00
q21=3	3	0.96	0.96
q21=4	129	41.08	41.08
q21=5	179	57.01	57.01
Total	314	100.00	100.00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	42	13.38	13.38
q22=2	12	3.82	3.82
q22=3	45	14.33	14.33
q22=4	153	48.73	48.73
q22=5	62	19.75	19.75
Total	314	100.00	100.00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	2	0.64	0.64
q23=2	2	0.64	0.64
q23=3	8	2.55	2.55
q23=4	116	36.94	36.94
q23=5	186	59.24	59.24
Total	314	100.00	100.00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	6	1.91	1.91
q24=2	221	70.38	70.38
q24=3	76	24.20	24.20
q24=4	9	2.87	2.87
q24=5	2	0.64	0.64
Total	314	100.00	100.00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	265	84.39	84.39
q25=2	49	15.61	15.61

Annexes

Total	314	100.00	100.00
-------	-----	--------	--------

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	64	20.38	24.15
q26=2	92	29.30	34.72
q26=3	69	21.97	26.04
q26=4	40	12.74	15.09
Total	265	84.40	100.00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	232	73.89	74.12
q27=2	81	25.80	25.88
Total	313	99.68	100.00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	121	38.54	52.16
q28=2	73	23.25	31.47
q28=3	34	10.83	14.66
q28=4	4	1.27	1.72
Total	232	73.89	100.00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	235	74.84	75.81
q29=2	75	23.89	24.19
Total	310	98.73	100.00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	67	21.34	28.51
q30=2	53	16.88	22.55
q30=3	56	17.83	23.83
q30=4	59	18.79	25.11
Total	235	74.84	100.00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	9	2.87	2.87
q31=2	200	63.69	63.69
q31=3	28	8.92	8.92
q31=4	77	24.52	24.52
Total	314	100.00	100.00

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	81	25.80	25.80
q32=2	75	23.89	23.89
q32=3	158	50.32	50.32
Total	314	100.00	100.00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	21	6.69	11.41
q33=2	16	5.10	8.70
q33=3	72	22.93	39.13

Annexes

q33=4	75	23.89	40.76
Total	184	58.60	100.00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	37	11.78	11.78
q34=2	44	14.01	14.01
q34=3	233	74.20	74.20
Total	314	100.00	100.00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	235	74.84	74.84
q35=2	79	25.16	25.16
Total	314	100.00	100.00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	38	12.10	16.17
q36=2	82	26.11	34.89
q36=3	52	16.56	22.13
q36=4	63	20.06	26.81
Total	235	74.84	100.00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	185	58.92	58.92
q37=2	129	41.08	41.08
Total	314	100.00	100.00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	69	21.97	37.30
q38=2	80	25.48	43.24
q38=3	36	11.47	19.46
Total	185	58.92	100.00

q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	30	9.55	9.55
q39=2	21	6.69	6.69
q39=3	39	12.42	12.42
q39=4	224	71.34	71.34
Total	314	100.00	100.00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	8	2.55	2.55
q40=2	108	34.39	34.39
q40=3	178	56.69	56.69
q40=4	20	6.37	6.37
Total	314	100.00	100.00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	186	59.24	59.24
academie=2	128	40.76	40.76
Total	314	100.00	100.00

Libellé	Effectif	Poids	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
nbdiv	314	314.00	20.92	10.55	2.00	67.00
nbelev	314	314.00	491.91	286.34	52.00	1 796.00
chefexp	314	314.00	12.25	6.82	0.00	33.00
ensexp	314	314.00	17.35	6.86	2.00	38.00
age	314	314.00	52.75	5.85	32.00	69.00
pcsdef	314	314.00	40.52	14.33	6.70	87.10
redoub	268	268.00	7.29	3.14	0.80	19.30
retard	268	268.00	5.29	4.32	0.00	34.60
nbenstot	311	311.00	46.14	30.22	6.00	190.00
pfemme	267	267.00	59.03	12.33	18.20	82.60
pagrege	182	182.00	14.82	19.14	1.30	79.70
pcertif	246	246.00	57.66	19.48	1.20	87.50
pnontitu	170	170.00	5.73	4.64	0.60	35.30
pagem24	173	173.00	4.01	2.53	0.80	17.60
page2529	255	255.00	10.52	7.35	0.60	47.10
page3039	267	267.00	28.03	8.27	9.10	61.40
page4049	266	266.00	22.77	7.87	2.70	55.60
page5054	264	264.00	17.41	6.80	2.80	53.80
pagep55	263	263.00	19.72	7.12	2.10	41.20
reulbx1	46	46.00	84.98	6.07	67.00	100.00
reulbx2	48	48.00	84.08	5.06	69.90	94.60
pbach	48	48.00	70.46	8.09	49.40	89.30
plp	54	54.00	60.95	28.77	5.60	93.80
reuc63	217	217.00	70.82	10.59	13.00	91.90
reuc32	217	217.00	57.88	12.13	25.00	90.20
reuc32p	217	217.00	25.14	9.14	4.60	58.30
reuca63	217	217.00	85.59	15.30	53.40	127.10
reuca32	217	217.00	76.93	19.35	44.40	121.70
reuca32p	217	217.00	58.53	44.77	12.40	183.20
reuc1	204	204.00	41.06	12.69	0.00	80.73
reuc2	204	204.00	17.15	6.89	0.00	42.25
indreucb	201	201.00	70.33	26.45	10.74	139.46
indreuca	201	201.00	68.90	50.05	11.26	224.75
reulp	46	46.00	85.19	9.22	58.60	100.00
pmajor	52	52.00	7.02	7.50	0.00	50.00

3.2.Collège :

Variables nominales:

prive

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	31	14.03	14.03
prive=2	190	85.97	85.97
Total	221	100.00	100.00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	32	14.48	14.48
zep=2	189	85.52	85.52
Total	221	100.00	100.00

Annexes

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	78	35.29	35.29
rural=2	143	64.71	64.71
Total	221	100.00	100.00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	221	100.00	100.00
typetab=2	0	0.00	0.00
typetab=3	0	0.00	0.00
Total	221	100.00	100.00

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	81	36.65	36.65
sexe=2	140	63.35	63.35
Total	221	100.00	100.00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	7	3.17	3.17
q1=2	13	5.88	5.88
q1=3	57	25.79	25.79
q1=4	66	29.86	29.86
q1=5	78	35.29	35.29
Total	221	100.00	100.00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0.00	0.00
q2=2	15	6.79	6.79
q2=3	46	20.81	20.81
q2=4	89	40.27	40.27
q2=5	71	32.13	32.13
Total	221	100.00	100.00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	12	5.43	5.43
q3=2	19	8.60	8.60
q3=3	18	8.14	8.14
q3=4	16	7.24	7.24
q3=5	156	70.59	70.59
Total	221	100.00	100.00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	17	7.69	7.69
q4=2	24	10.86	10.86
q4=3	57	25.79	25.79
q4=4	85	38.46	38.46
q4=5	38	17.19	17.19
Total	221	100.00	100.00

q5

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	2	0.90	0.90
q5=2	36	16.29	16.29
q5=3	90	40.72	40.72
q5=4	56	25.34	25.34
q5=5	37	16.74	16.74
Total	221	100.00	100.00

q6

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	3	1.36	1.36
q6=2	20	9.05	9.05
q6=3	77	34.84	34.84
q6=4	76	34.39	34.39
q6=5	45	20.36	20.36
Total	221	100.00	100.00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	7	3.17	3.17
q7=2	46	20.81	20.81
q7=3	133	60.18	60.18
q7=4	26	11.76	11.76
q7=5	9	4.07	4.07
Total	221	100.00	100.00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	2	0.90	0.90
q8=2	20	9.05	9.05
q8=3	46	20.81	20.81
q8=4	98	44.34	44.34
q8=5	55	24.89	24.89
Total	221	100.00	100.00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0.00	0.00
q9=2	0	0.00	0.00
q9=3	5	2.26	2.26
q9=4	32	14.48	14.48
q9=5	184	83.26	83.26
Total	221	100.00	100.00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	2	0.90	0.90
q10=2	13	5.88	5.88
q10=3	32	14.48	14.48
q10=4	74	33.48	33.48
q10=5	100	45.25	45.25
Total	221	100.00	100.00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q11=1	12	5.43	5.43
q11=2	35	15.84	15.84
q11=3	78	35.29	35.29
q11=4	64	28.96	28.96
q11=5	32	14.48	14.48
Total	221	100.00	100.00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q12=1	0	0.00	0.00
q12=2	6	2.71	2.71
q12=3	20	9.05	9.05
q12=4	130	58.82	58.82
q12=5	65	29.41	29.41
Total	221	100.00	100.00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	4	1.81	1.81
q13=2	14	6.33	6.33
q13=3	46	20.81	20.81
q13=4	129	58.37	58.37
q13=5	28	12.67	12.67
Total	221	100.00	100.00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	1	0.45	0.45
q14=2	0	0.00	0.00
q14=3	2	0.90	0.90
q14=4	58	26.24	26.24
q14=5	160	72.40	72.40
Total	221	100.00	100.00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	5	2.26	2.26
q15=2	10	4.52	4.52
q15=3	25	11.31	11.31
q15=4	113	51.13	51.13
q15=5	68	30.77	30.77
Total	221	100.00	100.00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	1	0.45	0.45
q16=2	8	3.62	3.62
q16=3	33	14.93	14.93
q16=4	114	51.58	51.58
q16=5	65	29.41	29.41
Total	221	100.00	100.00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	6	2.71	2.71

Annexes

q17=2	27	12.22	12.22
q17=3	81	36.65	36.65
q17=4	89	40.27	40.27
q17=5	18	8.14	8.14
Total	221	100.00	100.00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	6	2.71	2.71
q18=2	5	2.26	2.26
q18=3	11	4.98	4.98
q18=4	123	55.66	55.66
q18=5	76	34.39	34.39
Total	221	100.00	100.00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0.00	0.00
q19=2	0	0.00	0.00
q19=3	5	2.26	2.26
q19=4	47	21.27	21.27
q19=5	169	76.47	76.47
Total	221	100.00	100.00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	1	0.45	0.45
q20=2	4	1.81	1.81
q20=3	7	3.17	3.17
q20=4	87	39.37	39.37
q20=5	122	55.20	55.20
Total	221	100.00	100.00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	3	1.36	1.36
q21=2	0	0.00	0.00
q21=3	2	0.90	0.90
q21=4	84	38.01	38.01
q21=5	132	59.73	59.73
Total	221	100.00	100.00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	33	14.93	14.93
q22=2	7	3.17	3.17
q22=3	35	15.84	15.84
q22=4	104	47.06	47.06
q22=5	42	19.00	19.00
Total	221	100.00	100.00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	1	0.45	0.45
q23=2	2	0.90	0.90

Annexes

q23=3	6	2.71	2.71
q23=4	80	36.20	36.20
q23=5	132	59.73	59.73
Total	221	100.00	100.00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	4	1.81	1.81
q24=2	155	70.14	70.14
q24=3	54	24.43	24.43
q24=4	7	3.17	3.17
q24=5	1	0.45	0.45
Total	221	100.00	100.00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	183	82.81	82.81
q25=2	38	17.19	17.19
Total	221	100.00	100.00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	45	20.36	24.59
q26=2	60	27.15	32.79
q26=3	48	21.72	26.23
q26=4	30	13.57	16.39
Total	183	82.81	100.00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	166	75.11	75.45
q27=2	54	24.43	24.55
Total	220	99.55	100.00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	84	38.01	50.60
q28=2	53	23.98	31.93
q28=3	27	12.22	16.27
q28=4	2	0.90	1.20
Total	166	75.11	100.00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	165	74.66	76.04
q29=2	52	23.53	23.96
Total	217	98.19	100.00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	40	18.10	24.24
q30=2	35	15.84	21.21
q30=3	44	19.91	26.67
q30=4	46	20.81	27.88
Total	165	74.66	100.00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	7	3.17	3.17
q31=2	147	66.52	66.52
q31=3	17	7.69	7.69
q31=4	50	22.62	22.62
Total	221	100.00	100.00

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	60	27.15	27.15
q32=2	44	19.91	19.91
q32=3	117	52.94	52.94
Total	221	100.00	100.00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	16	7.24	11.85
q33=2	12	5.43	8.89
q33=3	51	23.08	37.78
q33=4	56	25.34	41.48
Total	135	61.09	100.00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	23	10.41	10.41
q34=2	25	11.31	11.31
q34=3	173	78.28	78.28
Total	221	100.00	100.00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	163	73.76	73.76
q35=2	58	26.24	26.24
Total	221	100.00	100.00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	31	14.03	19.02
q36=2	56	25.34	34.36
q36=3	32	14.48	19.63
q36=4	44	19.91	26.99
Total	163	73.76	100.00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	122	55.20	55.20
q37=2	99	44.80	44.80
Total	221	100.00	100.00

Q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	44	19.91	36.07
q38=2	51	23.08	41.80
q38=3	27	12.22	22.13
Total	122	55.20	100.00

Q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	16	7.24	7.24
q39=2	11	4.98	4.98
q39=3	28	12.67	12.67
q39=4	166	75.11	75.11
Total	221	100.00	100.00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	7	3.17	3.17
q40=2	76	34.39	34.39
q40=3	123	55.66	55.66
q40=4	15	6.79	6.79
Total	221	100.00	100.00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	128	57.92	57.92
academie=2	93	42.08	42.08
Total	221	100.00	100.00

**Variables
continues**

Libellé	Effectif	Poids	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
nbdiv	221	221.00	18.30	8.07	4.00	45.00
nbelev	221	221.00	432.16	208.39	72.00	1 140.00
chefexp	221	221.00	11.19	6.23	0.00	26.00
ensexp	221	221.00	18.10	7.00	2.00	38.00
age	221	221.00	52.48	5.70	32.00	62.00
pcsdef	221	221.00	40.76	14.19	6.70	87.10
redoub	220	220.00	6.50	2.67	0.80	18.10
retard	220	220.00	4.15	2.78	0.00	14.40
nbenstot	218	218.00	35.91	18.48	6.00	152.00
pfemme	188	188.00	62.78	8.55	18.20	80.40
pagrege	136	136.00	6.21	3.38	1.30	16.70
pcertif	188	188.00	65.43	9.54	33.30	87.50
pnontitu	101	101.00	5.48	3.81	1.10	20.00
pagem24	119	119.00	4.27	2.26	1.30	11.10

page2529	177	177.00	11.73	7.65	2.10	47.10
page3039	188	188.00	27.61	8.75	9.10	61.40
page4049	187	187.00	21.71	8.00	2.70	55.60
page5054	185	185.00	17.44	7.24	2.80	53.80
pagep55	184	184.00	20.32	7.20	4.20	41.20
reulbx1	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reulbx2	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
pbach	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
plp	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc63	217	217.00	70.82	10.59	13.00	91.90
reuc32	217	217.00	57.88	12.13	25.00	90.20
reuc32p	217	217.00	25.14	9.14	4.60	58.30
reuca63	217	217.00	85.59	15.30	53.40	127.10
reuca32	217	217.00	76.93	19.35	44.40	121.70
reuca32p	217	217.00	58.53	44.77	12.40	183.20
reuc1	204	204.00	41.06	12.69	0.00	80.73
reuc2	204	204.00	17.15	6.89	0.00	42.25
indreucb	201	201.00	70.33	26.45	10.74	139.46
indreuca	201	201.00	68.90	50.05	11.26	224.75
reulp	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
pmajor	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

3.3. Lycée :

Variables nominales:

prive

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	2	4.17	4.17
prive=2	46	95.83	95.83
Total	48	100.00	100.00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	0	0.00	0.00
zep=2	48	100.00	100.00
Total	48	100.00	100.00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	7	14.58	14.58
rural=2	41	85.42	85.42
Total	48	100.00	100.00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	0	0.00	0.00
typetab=2	48	100.00	100.00
typetab=3	0	0.00	0.00
Total	48	100.00	100.00

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	13	27.08	27.08
sexe=2	35	72.92	72.92
Total	48	100.00	100.00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	0	0.00	0.00
q1=2	0	0.00	0.00
q1=3	14	29.17	29.17
q1=4	21	43.75	43.75
q1=5	13	27.08	27.08
Total	48	100.00	100.00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0.00	0.00
q2=2	2	4.17	4.17
q2=3	27	56.25	56.25
q2=4	5	10.42	10.42
q2=5	14	29.17	29.17
Total	48	100.00	100.00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	4	8.33	8.33
q3=2	6	12.50	12.50
q3=3	6	12.50	12.50
q3=4	3	6.25	6.25
q3=5	29	60.42	60.42
Total	48	100.00	100.00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	3	6.25	6.25
q4=2	12	25.00	25.00
q4=3	16	33.33	33.33
q4=4	10	20.83	20.83
q4=5	7	14.58	14.58
Total	48	100.00	100.00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	1	2.08	2.08
q5=2	8	16.67	16.67
q5=3	21	43.75	43.75
q5=4	14	29.17	29.17
q5=5	4	8.33	8.33
Total	48	100.00	100.00

q6

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	2	4.17	4.17
q6=2	2	4.17	4.17
q6=3	28	58.33	58.33
q6=4	12	25.00	25.00
q6=5	4	8.33	8.33
Total	48	100.00	100.00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	0	0.00	0.00
q7=2	14	29.17	29.17
q7=3	26	54.17	54.17
q7=4	3	6.25	6.25
q7=5	5	10.42	10.42
Total	48	100.00	100.00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	0	0.00	0.00
q8=2	3	6.25	6.25
q8=3	18	37.50	37.50
q8=4	21	43.75	43.75
q8=5	6	12.50	12.50
Total	48	100.00	100.00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0.00	0.00
q9=2	3	6.25	6.25
q9=3	6	12.50	12.50
q9=4	7	14.58	14.58
q9=5	32	66.67	66.67
Total	48	100.00	100.00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	0	0.00	0.00
q10=2	2	4.17	4.17
q10=3	14	29.17	29.17
q10=4	18	37.50	37.50
q10=5	14	29.17	29.17
Total	48	100.00	100.00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	3	6.25	6.25
q11=2	7	14.58	14.58
q11=3	18	37.50	37.50
q11=4	12	25.00	25.00
q11=5	8	16.67	16.67
Total	48	100.00	100.00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q12=1	0	0.00	0.00
q12=2	0	0.00	0.00
q12=3	11	22.92	22.92
q12=4	31	64.58	64.58
q12=5	6	12.50	12.50
Total	48	100.00	100.00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	2	4.17	4.17
q13=2	2	4.17	4.17
q13=3	9	18.75	18.75
q13=4	32	66.67	66.67
q13=5	3	6.25	6.25
Total	48	100.00	100.00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	1	2.08	2.08
q14=2	0	0.00	0.00
q14=3	0	0.00	0.00
q14=4	14	29.17	29.17
q14=5	33	68.75	68.75
Total	48	100.00	100.00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	0	0.00	0.00
q15=2	2	4.17	4.17
q15=3	4	8.33	8.33
q15=4	26	54.17	54.17
q15=5	16	33.33	33.33
Total	48	100.00	100.00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	2	4.17	4.17
q16=2	5	10.42	10.42
q16=3	5	10.42	10.42
q16=4	21	43.75	43.75
q16=5	15	31.25	31.25
Total	48	100.00	100.00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	2	4.17	4.17
q17=2	8	16.67	16.67
q17=3	20	41.67	41.67
q17=4	15	31.25	31.25
q17=5	3	6.25	6.25
Total	48	100.00	100.00

q18

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	0	0.00	0.00
q18=2	0	0.00	0.00
q18=3	2	4.17	4.17
q18=4	30	62.50	62.50
q18=5	16	33.33	33.33
Total	48	100.00	100.00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0.00	0.00
q19=2	0	0.00	0.00
q19=3	1	2.08	2.08
q19=4	10	20.83	20.83
q19=5	37	77.08	77.08
Total	48	100.00	100.00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	0	0.00	0.00
q20=2	0	0.00	0.00
q20=3	2	4.17	4.17
q20=4	14	29.17	29.17
q20=5	32	66.67	66.67
Total	48	100.00	100.00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	0	0.00	0.00
q21=2	0	0.00	0.00
q21=3	1	2.08	2.08
q21=4	20	41.67	41.67
q21=5	27	56.25	56.25
Total	48	100.00	100.00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	2	4.17	4.17
q22=2	3	6.25	6.25
q22=3	5	10.42	10.42
q22=4	23	47.92	47.92
q22=5	15	31.25	31.25
Total	48	100.00	100.00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	1	2.08	2.08
q23=2	0	0.00	0.00
q23=3	1	2.08	2.08
q23=4	17	35.42	35.42
q23=5	29	60.42	60.42
Total	48	100.00	100.00

q24

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	2	4.17	4.17
q24=2	34	70.83	70.83
q24=3	11	22.92	22.92
q24=4	1	2.08	2.08
q24=5	0	0.00	0.00
Total	48	100.00	100.00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	40	83.33	83.33
q25=2	8	16.67	16.67
Total	48	100.00	100.00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	10	20.83	25.00
q26=2	16	33.33	40.00
q26=3	7	14.58	17.50
q26=4	7	14.58	17.50
Total	40	83.33	100.00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	35	72.92	72.92
q27=2	13	27.08	27.08
Total	48	100.00	100.00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	21	43.75	60.00
q28=2	10	20.83	28.57
q28=3	3	6.25	8.57
q28=4	1	2.08	2.86
Total	35	72.92	100.00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	37	77.08	77.08
q29=2	11	22.92	22.92
Total	48	100.00	100.00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	14	29.17	37.84
q30=2	11	22.92	29.73
q30=3	6	12.50	16.22
q30=4	6	12.50	16.22
Total	37	77.08	100.00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q31=1	2	4.17	4.17
q31=2	28	58.33	58.33
q31=3	5	10.42	10.42
q31=4	13	27.08	27.08
Total	48	100.00	100.00

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	9	18.75	18.75
q32=2	17	35.42	35.42
q32=3	22	45.83	45.83
Total	48	100.00	100.00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	1	2.08	3.85
q33=2	2	4.17	7.69
q33=3	11	22.92	42.31
q33=4	12	25.00	46.15
Total	26	54.17	100.00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	9	18.75	18.75
q34=2	5	10.42	10.42
q34=3	34	70.83	70.83
Total	48	100.00	100.00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	35	72.92	72.92
q35=2	13	27.08	27.08
Total	48	100.00	100.00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	5	10.42	14.29
q36=2	13	27.08	37.14
q36=3	7	14.58	20.00
q36=4	10	20.83	28.57
Total	35	72.92	100.00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	30	62.50	62.50
q37=2	18	37.50	37.50
Total	48	100.00	100.00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	17	35.42	56.67
q38=2	11	22.92	36.67
q38=3	2	4.17	6.67
Total	30	62.50	100.00

Q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	9	18.75	18.75
q39=2	8	16.67	16.67
q39=3	4	8.33	8.33
q39=4	27	56.25	56.25
Total	48	100.00	100.00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	0	0.00	0.00
q40=2	18	37.50	37.50
q40=3	28	58.33	58.33
q40=4	2	4.17	4.17
Total	48	100.00	100.00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	24	50.00	50.00
academie=2	24	50.00	50.00
Total	48	100.00	100.00

Variables continues :

Libellé	Effectif	Poids	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
nbdiv	48	48.00	34.00	13.42	14.00	67.00
nbelev	48	48.00	874.35	371.66	340.00	1 796.00
chefexp	48	48.00	16.25	7.48	2.00	33.00
ensexp	48	48.00	14.58	6.07	4.00	36.00
age	48	48.00	53.46	5.74	36.00	64.00
pcsdef	48	48.00	29.55	9.81	14.30	53.40
redoub	48	48.00	10.91	2.51	5.90	19.30
retard	48	48.00	10.54	5.94	2.20	34.60
nbenstot	48	48.00	91.75	39.33	32.00	190.00
pfemme	46	46.00	52.32	12.28	26.20	76.80
pagrege	46	46.00	40.28	23.41	6.10	79.70
pcertif	46	46.00	39.05	19.49	7.40	80.00
pnontitu	36	36.00	3.03	1.94	0.60	7.10
pagem24	40	40.00	3.10	1.75	0.80	7.70
page2529	46	46.00	6.70	3.36	0.60	15.40
page3039	46	46.00	28.59	7.05	12.80	43.50
page4049	46	46.00	24.53	5.95	11.90	44.90
page5054	46	46.00	18.55	4.56	10.20	28.70
pagep55	46	46.00	18.93	6.57	4.20	31.60
reulbx1	46	46.00	84.98	6.07	67.00	100.00

reulbx2	48	48.00	84.08	5.06	69.90	94.60
pbach	48	48.00	70.46	8.09	49.40	89.30
plp	21	21.00	28.50	13.94	5.60	61.60
reuc63	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc32	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc32p	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuca63	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuca32	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuca32p	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc1	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc2	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
indreucb	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
indreuca	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reulp	5	5.00	83.14	14.39	58.60	100.00
pmajor	8	8.00	5.30	3.04	0.90	12.00

3.4. Lycée professionnel :

Variables nominales :

prive

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	12	26.67	26.67
prive=2	33	73.33	73.33
Total	45	100.00	100.00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	5	11.11	11.11
zep=2	40	88.89	88.89
Total	45	100.00	100.00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	4	8.89	8.89
rural=2	41	91.11	91.11
Total	45	100.00	100.00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	0	0.00	0.00
typetab=2	0	0.00	0.00
typetab=3	45	100.00	100.00
Total	45	100.00	100.00

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	13	28.89	28.89
sexe=2	32	71.11	71.11
Total	45	100.00	100.00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	0	0.00	0.00
q1=2	4	8.89	8.89

Annexes

q1=3	12	26.67	26.67
q1=4	12	26.67	26.67
q1=5	17	37.78	37.78
Total	45	100.00	100.00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0.00	0.00
q2=2	2	4.44	4.44
q2=3	14	31.11	31.11
q2=4	13	28.89	28.89
q2=5	16	35.56	35.56
Total	45	100.00	100.00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	4	8.89	8.89
q3=2	4	8.89	8.89
q3=3	4	8.89	8.89
q3=4	3	6.67	6.67
q3=5	30	66.67	66.67
Total	45	100.00	100.00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	1	2.22	2.22
q4=2	6	13.33	13.33
q4=3	12	26.67	26.67
q4=4	7	15.56	15.56
q4=5	19	42.22	42.22
Total	45	100.00	100.00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	1	2.22	2.22
q5=2	5	11.11	11.11
q5=3	14	31.11	31.11
q5=4	20	44.44	44.44
q5=5	5	11.11	11.11
Total	45	100.00	100.00

q6

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	0	0.00	0.00
q6=2	4	8.89	8.89
q6=3	12	26.67	26.67
q6=4	20	44.44	44.44
q6=5	9	20.00	20.00
Total	45	100.00	100.00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	0	0.00	0.00
q7=2	8	17.78	17.78
q7=3	28	62.22	62.22

Annexes

q7=4	7	15.56	15.56
q7=5	2	4.44	4.44
Total	45	100.00	100.00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	0	0.00	0.00
q8=2	3	6.67	6.67
q8=3	7	15.56	15.56
q8=4	22	48.89	48.89
q8=5	13	28.89	28.89
Total	45	100.00	100.00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0.00	0.00
q9=2	0	0.00	0.00
q9=3	0	0.00	0.00
q9=4	8	17.78	17.78
q9=5	37	82.22	82.22
Total	45	100.00	100.00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	1	2.22	2.22
q10=2	3	6.67	6.67
q10=3	5	11.11	11.11
q10=4	22	48.89	48.89
q10=5	14	31.11	31.11
Total	45	100.00	100.00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	3	6.67	6.67
q11=2	6	13.33	13.33
q11=3	23	51.11	51.11
q11=4	9	20.00	20.00
q11=5	4	8.89	8.89
Total	45	100.00	100.00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q12=1	0	0.00	0.00
q12=2	0	0.00	0.00
q12=3	4	8.89	8.89
q12=4	30	66.67	66.67
q12=5	11	24.44	24.44
Total	45	100.00	100.00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	0	0.00	0.00
q13=2	1	2.22	2.22
q13=3	9	20.00	20.00
q13=4	31	68.89	68.89

Annexes

q13=5	4	8.89	8.89
Total	45	100.00	100.00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	0	0.00	0.00
q14=2	0	0.00	0.00
q14=3	0	0.00	0.00
q14=4	13	28.89	28.89
q14=5	32	71.11	71.11
Total	45	100.00	100.00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	0	0.00	0.00
q15=2	2	4.44	4.44
q15=3	9	20.00	20.00
q15=4	24	53.33	53.33
q15=5	10	22.22	22.22
Total	45	100.00	100.00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	2	4.44	4.44
q16=2	1	2.22	2.22
q16=3	7	15.56	15.56
q16=4	26	57.78	57.78
q16=5	9	20.00	20.00
Total	45	100.00	100.00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	1	2.22	2.22
q17=2	7	15.56	15.56
q17=3	15	33.33	33.33
q17=4	19	42.22	42.22
q17=5	3	6.67	6.67
Total	45	100.00	100.00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	0	0.00	0.00
q18=2	1	2.22	2.22
q18=3	0	0.00	0.00
q18=4	29	64.44	64.44
q18=5	15	33.33	33.33
Total	45	100.00	100.00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0.00	0.00
q19=2	1	2.22	2.22
q19=3	0	0.00	0.00
q19=4	10	22.22	22.22
q19=5	34	75.56	75.56

Annexes

Total	45	100.00	100.00
-------	----	--------	--------

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	0	0.00	0.00
q20=2	0	0.00	0.00
q20=3	1	2.22	2.22
q20=4	17	37.78	37.78
q20=5	27	60.00	60.00
Total	45	100.00	100.00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	0	0.00	0.00
q21=2	0	0.00	0.00
q21=3	0	0.00	0.00
q21=4	25	55.56	55.56
q21=5	20	44.44	44.44
Total	45	100.00	100.00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	7	15.56	15.56
q22=2	2	4.44	4.44
q22=3	5	11.11	11.11
q22=4	26	57.78	57.78
q22=5	5	11.11	11.11
Total	45	100.00	100.00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	0	0.00	0.00
q23=2	0	0.00	0.00
q23=3	1	2.22	2.22
q23=4	19	42.22	42.22
q23=5	25	55.56	55.56
Total	45	100.00	100.00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	0	0.00	0.00
q24=2	32	71.11	71.11
q24=3	11	24.44	24.44
q24=4	1	2.22	2.22
q24=5	1	2.22	2.22
Total	45	100.00	100.00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	42	93.33	93.33
q25=2	3	6.67	6.67
Total	45	100.00	100.00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	9	20.00	21.43
q26=2	16	35.56	38.10
q26=3	14	31.11	33.33
q26=4	3	6.67	7.14
Total	42	93.33	100.00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	31	68.89	68.89
q27=2	14	31.11	31.11
Total	45	100.00	100.00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	16	35.56	51.61
q28=2	10	22.22	32.26
q28=3	4	8.89	12.90
q28=4	1	2.22	3.23
Total	31	68.89	100.00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	33	73.33	73.33
q29=2	12	26.67	26.67
Total	45	100.00	100.00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	13	28.89	39.39
q30=2	7	15.56	21.21
q30=3	6	13.33	18.18
q30=4	7	15.56	21.21
Total	33	73.33	100.00

q31

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	0	0.00	0.00
q31=2	25	55.56	55.56
q31=3	6	13.33	13.33
q31=4	14	31.11	31.11
Total	45	100.00	100.00

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	12	26.67	26.67
q32=2	14	31.11	31.11
q32=3	19	42.22	42.22
Total	45	100.00	100.00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	4	8.89	17.39
q33=2	2	4.44	8.70
q33=3	10	22.22	43.48
q33=4	7	15.56	30.43
Total	23	51.11	100.00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	5	11.11	11.11
q34=2	14	31.11	31.11
q34=3	26	57.78	57.78
Total	45	100.00	100.00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	37	82.22	82.22
q35=2	8	17.78	17.78
Total	45	100.00	100.00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	2	4.44	5.41
q36=2	13	28.89	35.14
q36=3	13	28.89	35.14
q36=4	9	20.00	24.32
Total	37	82.22	100.00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	33	73.33	73.33
q37=2	12	26.67	26.67
Total	45	100.00	100.00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	8	17.78	24.24
q38=2	18	40.00	54.55
q38=3	7	15.56	21.21
Total	33	73.33	100.00

q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	5	11.11	11.11
q39=2	2	4.44	4.44
q39=3	7	15.56	15.56
q39=4	31	68.89	68.89
Total	45	100.00	100.00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	1	2.22	2.22
q40=2	14	31.11	31.11
q40=3	27	60.00	60.00
q40=4	3	6.67	6.67
Total	45	100.00	100.00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	34	75.56	75.56
academie=2	11	24.44	24.44
Total	45	100.00	100.00

**Variables
continues**

Libellé	Effectif	Poids	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
nbdiv	45	45.00	19.87	6.87	2.00	37.00
nbelev	45	45.00	377.40	157.66	52.00	746.00
chefexp	45	45.00	13.13	7.12	0.00	28.00
ensexp	45	45.00	16.60	6.08	5.00	30.00
age	45	45.00	53.27	6.55	33.00	69.00
pcsdef	45	45.00	51.05	10.05	23.70	68.40
redoub	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
retard	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
nbenstot	45	45.00	47.02	16.76	15.00	86.00
pfemme	33	33.00	47.06	17.84	20.90	82.60
pagrege	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
pcertif	12	12.00	7.31	9.24	1.20	30.60
pnontitu	33	33.00	9.41	6.39	1.30	35.30
pagem24	14	14.00	4.39	4.90	1.20	17.60
page2529	32	32.00	9.37	7.79	1.70	30.60
page3039	33	33.00	29.62	6.71	16.70	42.60
page4049	33	33.00	26.33	8.01	5.60	52.80
page5054	33	33.00	15.65	6.47	5.60	35.40
pagep55	33	33.00	17.48	6.89	2.10	33.80
reulbx1	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Annexes

reulbx2	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
pbach	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
plp	33	33.00	81.60	11.60	38.90	93.80
reuc63	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc32	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc32p	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuca63	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuca32	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuca32p	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc1	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reuc2	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
indreucb	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
indreuca	0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
reulp	41	41.00	85.44	8.34	67.70	100.00
pmajor	44	44.00	7.33	8.01	0.00	50.00

3.5. Tri à plat ZEP :

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	0	0,00	0,00
prive=2	37	100,00	100,00
Total	37	100,00	100,00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	37	100,00	100,00
zep=2	0	0,00	0,00
Total	37	100,00	100,00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	8	21,62	21,62
rural=2	29	78,38	78,38
Total	37	100,00	100,00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	32	86,49	86,49
typetab=2	0	0,00	0,00
typetab=3	5	13,51	13,51
Total	37	100,00	100,00

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	11	29,73	29,73
sexe=2	26	70,27	70,27
Total	37	100,00	100,00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	3	8,11	8,11
q1=2	1	2,70	2,70
q1=3	8	21,62	21,62
q1=4	12	32,43	32,43
q1=5	13	35,14	35,14
Total	37	100,00	100,00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0,00	0,00
q2=2	3	8,11	8,11
q2=3	14	37,84	37,84
q2=4	10	27,03	27,03
q2=5	10	27,03	27,03
Total	37	100,00	100,00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	0	0,00	0,00
q3=2	3	8,11	8,11
q3=3	5	13,51	13,51
q3=4	2	5,41	5,41
q3=5	27	72,97	72,97
Total	37	100,00	100,00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	3	8,11	8,11
q4=2	6	16,22	16,22
q4=3	7	18,92	18,92
q4=4	13	35,14	35,14
q4=5	8	21,62	21,62
Total	37	100,00	100,00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	0	0,00	0,00
q5=2	6	16,22	16,22
q5=3	17	45,95	45,95
q5=4	10	27,03	27,03
q5=5	4	10,81	10,81
Total	37	100,00	100,00

q6

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	1	2,70	2,70
q6=2	2	5,41	5,41
q6=3	11	29,73	29,73
q6=4	14	37,84	37,84
q6=5	9	24,32	24,32
Total	37	100,00	100,00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	0	0,00	0,00
q7=2	8	21,62	21,62
q7=3	22	59,46	59,46
q7=4	5	13,51	13,51
q7=5	2	5,41	5,41
Total	37	100,00	100,00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	1	2,70	2,70
q8=2	4	10,81	10,81
q8=3	6	16,22	16,22
q8=4	14	37,84	37,84
q8=5	12	32,43	32,43
Total	37	100,00	100,00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0,00	0,00
q9=2	0	0,00	0,00
q9=3	0	0,00	0,00
q9=4	5	13,51	13,51
q9=5	32	86,49	86,49
Total	37	100,00	100,00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	2	5,41	5,41
q10=2	2	5,41	5,41
q10=3	7	18,92	18,92
q10=4	17	45,95	45,95
q10=5	9	24,32	24,32
Total	37	100,00	100,00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	4	10,81	10,81
q11=2	3	8,11	8,11
q11=3	13	35,14	35,14
q11=4	13	35,14	35,14
q11=5	4	10,81	10,81
Total	37	100,00	100,00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q12=1	0	0,00	0,00
q12=2	1	2,70	2,70
q12=3	3	8,11	8,11
q12=4	26	70,27	70,27
q12=5	7	18,92	18,92
Total	37	100,00	100,00

q13

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	1	2,70	2,70
q13=2	3	8,11	8,11
q13=3	5	13,51	13,51
q13=4	26	70,27	70,27
q13=5	2	5,41	5,41
Total	37	100,00	100,00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	1	2,70	2,70
q14=2	0	0,00	0,00
q14=3	1	2,70	2,70
q14=4	6	16,22	16,22
q14=5	29	78,38	78,38
Total	37	100,00	100,00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	0	0,00	0,00
q15=2	2	5,41	5,41
q15=3	5	13,51	13,51
q15=4	21	56,76	56,76
q15=5	9	24,32	24,32
Total	37	100,00	100,00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	1	2,70	2,70
q16=2	0	0,00	0,00
q16=3	7	18,92	18,92
q16=4	17	45,95	45,95
q16=5	12	32,43	32,43
Total	37	100,00	100,00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	0	0,00	0,00
q17=2	7	18,92	18,92
q17=3	12	32,43	32,43
q17=4	13	35,14	35,14
q17=5	5	13,51	13,51
Total	37	100,00	100,00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	0	0,00	0,00
q18=2	2	5,41	5,41
q18=3	1	2,70	2,70
q18=4	20	54,05	54,05
q18=5	14	37,84	37,84
Total	37	100,00	100,00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q19=1	0	0,00	0,00
q19=2	0	0,00	0,00
q19=3	0	0,00	0,00
q19=4	7	18,92	18,92
q19=5	30	81,08	81,08
Total	37	100,00	100,00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	0	0,00	0,00
q20=2	0	0,00	0,00
q20=3	1	2,70	2,70
q20=4	14	37,84	37,84
q20=5	22	59,46	59,46
Total	37	100,00	100,00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	2	5,41	5,41
q21=2	0	0,00	0,00
q21=3	0	0,00	0,00
q21=4	15	40,54	40,54
q21=5	20	54,05	54,05
Total	37	100,00	100,00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	5	13,51	13,51
q22=2	0	0,00	0,00
q22=3	7	18,92	18,92
q22=4	17	45,95	45,95
q22=5	8	21,62	21,62
Total	37	100,00	100,00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	1	2,70	2,70
q23=2	1	2,70	2,70
q23=3	0	0,00	0,00
q23=4	11	29,73	29,73
q23=5	24	64,86	64,86
Total	37	100,00	100,00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	1	2,70	2,70
q24=2	28	75,68	75,68
q24=3	7	18,92	18,92
q24=4	1	2,70	2,70
q24=5	0	0,00	0,00
Total	37	100,00	100,00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q25=1	31	83,78	83,78
q25=2	6	16,22	16,22
Total	37	100,00	100,00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	8	21,62	25,81
q26=2	8	21,62	25,81
q26=3	9	24,32	29,03
q26=4	6	16,22	19,35
Total	31	83,78	100,00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	27	72,97	72,97
q27=2	10	27,03	27,03
Total	37	100,00	100,00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	15	40,54	55,56
q28=2	9	24,32	33,33
q28=3	3	8,11	11,11
q28=4	0	0,00	0,00
Total	27	72,97	100,00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	27	72,97	75,00
q29=2	9	24,32	25,00
Total	36	97,30	100,00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	10	27,03	37,04
q30=2	5	13,51	18,52
q30=3	5	13,51	18,52
q30=4	7	18,92	25,93
Total	27	72,97	100,00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	0	0,00	0,00
q31=2	26	70,27	70,27
q31=3	1	2,70	2,70
q31=4	10	27,03	27,03
Total	37	100,00	100,00

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	10	27,03	27,03
q32=2	6	16,22	16,22

Annexes

q32=3	21	56,76	56,76
Total	37	100,00	100,00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	4	10,81	16,00
q33=2	4	10,81	16,00
q33=3	9	24,32	36,00
q33=4	8	21,62	32,00
Total	25	67,57	100,00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	3	8,11	8,11
q34=2	5	13,51	13,51
q34=3	29	78,38	78,38
Total	37	100,00	100,00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	30	81,08	81,08
q35=2	7	18,92	18,92
Total	37	100,00	100,00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	2	5,41	6,67
q36=2	10	27,03	33,33
q36=3	8	21,62	26,67
q36=4	10	27,03	33,33
Total	30	81,08	100,00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	17	45,95	45,95
q37=2	20	54,05	54,05
Total	37	100,00	100,00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	8	21,62	47,06
q38=2	6	16,22	35,29
q38=3	3	8,11	17,65
Total	17	45,95	100,00

q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	6	16,22	16,22
q39=2	3	8,11	8,11
q39=3	5	13,51	13,51
q39=4	23	62,16	62,16
Total	37	100,00	100,00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	3	8,11	8,11
q40=2	12	32,43	32,43
q40=3	18	48,65	48,65

q40=4	4	10,81	10,81
Total	37	100,00	100,00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	15	40,54	40,54
academie=2	22	59,46	59,46
Total	37	100,00	100,00

3.6. Tri à plat Hors ZEP :**prive**

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	45	16,25	16,25
prive=2	232	83,75	83,75
Total	277	100,00	100,00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	0	0,00	0,00
zep=2	277	100,00	100,00
Total	277	100,00	100,00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	81	29,24	29,24
rural=2	196	70,76	70,76
Total	277	100,00	100,00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	189	68,23	68,23
typetab=2	48	17,33	17,33
typetab=3	40	14,44	14,44
Total	277	100,00	100,00

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	96	34,66	34,66
sexe=2	181	65,34	65,34
Total	277	100,00	100,00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	4	1,44	1,44
q1=2	16	5,78	5,78
q1=3	75	27,08	27,08
q1=4	87	31,41	31,41
q1=5	95	34,30	34,30

Annexes

Total	277	100,00	100,00
-------	-----	--------	--------

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0,00	0,00
q2=2	16	5,78	5,78
q2=3	73	26,35	26,35
q2=4	97	35,02	35,02
q2=5	91	32,85	32,85
Total	277	100,00	100,00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	20	7,22	7,22
q3=2	26	9,39	9,39
q3=3	23	8,30	8,30
q3=4	20	7,22	7,22
q3=5	188	67,87	67,87
Total	277	100,00	100,00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	18	6,50	6,50
q4=2	36	13,00	13,00
q4=3	78	28,16	28,16
q4=4	89	32,13	32,13
q4=5	56	20,22	20,22
Total	277	100,00	100,00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	4	1,44	1,44
q5=2	43	15,52	15,52
q5=3	108	38,99	38,99
q5=4	80	28,88	28,88
q5=5	42	15,16	15,16
Total	277	100,00	100,00

q6

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	4	1,44	1,44
q6=2	24	8,66	8,66
q6=3	106	38,27	38,27
q6=4	94	33,94	33,94
q6=5	49	17,69	17,69
Total	277	100,00	100,00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	7	2,53	2,53
q7=2	60	21,66	21,66
q7=3	165	59,57	59,57
q7=4	31	11,19	11,19
q7=5	14	5,05	5,05
Total	277	100,00	100,00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	1	0,36	0,36
q8=2	22	7,94	7,94
q8=3	65	23,47	23,47
q8=4	127	45,85	45,85
q8=5	62	22,38	22,38
Total	277	100,00	100,00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0,00	0,00
q9=2	3	1,08	1,08
q9=3	11	3,97	3,97
q9=4	42	15,16	15,16
q9=5	221	79,78	79,78
Total	277	100,00	100,00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	1	0,36	0,36
q10=2	16	5,78	5,78
q10=3	44	15,88	15,88
q10=4	97	35,02	35,02
q10=5	119	42,96	42,96
Total	277	100,00	100,00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	14	5,05	5,05
q11=2	45	16,25	16,25
q11=3	106	38,27	38,27
q11=4	72	25,99	25,99
q11=5	40	14,44	14,44
Total	277	100,00	100,00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q12=1	0	0,00	0,00
q12=2	5	1,81	1,81
q12=3	32	11,55	11,55
q12=4	165	59,57	59,57
q12=5	75	27,08	27,08
Total	277	100,00	100,00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	5	1,81	1,81
q13=2	14	5,05	5,05
q13=3	59	21,30	21,30
q13=4	166	59,93	59,93
q13=5	33	11,91	11,91
Total	277	100,00	100,00

q14

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	1	0,36	0,36
q14=2	0	0,00	0,00
q14=3	1	0,36	0,36
q14=4	79	28,52	28,52
q14=5	196	70,76	70,76
Total	277	100,00	100,00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	5	1,81	1,81
q15=2	12	4,33	4,33
q15=3	33	11,91	11,91
q15=4	142	51,26	51,26
q15=5	85	30,69	30,69
Total	277	100,00	100,00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	4	1,44	1,44
q16=2	14	5,05	5,05
q16=3	38	13,72	13,72
q16=4	144	51,99	51,99
q16=5	77	27,80	27,80
Total	277	100,00	100,00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	9	3,25	3,25
q17=2	35	12,64	12,64
q17=3	104	37,55	37,55
q17=4	110	39,71	39,71
q17=5	19	6,86	6,86
Total	277	100,00	100,00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	6	2,17	2,17
q18=2	4	1,44	1,44
q18=3	12	4,33	4,33
q18=4	162	58,48	58,48
q18=5	93	33,57	33,57
Total	277	100,00	100,00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0,00	0,00
q19=2	1	0,36	0,36
q19=3	6	2,17	2,17
q19=4	60	21,66	21,66
q19=5	210	75,81	75,81
Total	277	100,00	100,00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q20=1	1	0,36	0,36
q20=2	4	1,44	1,44
q20=3	9	3,25	3,25
q20=4	104	37,55	37,55
q20=5	159	57,40	57,40
Total	277	100,00	100,00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	1	0,36	0,36
q21=2	0	0,00	0,00
q21=3	3	1,08	1,08
q21=4	114	41,16	41,16
q21=5	159	57,40	57,40
Total	277	100,00	100,00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	37	13,36	13,36
q22=2	12	4,33	4,33
q22=3	38	13,72	13,72
q22=4	136	49,10	49,10
q22=5	54	19,49	19,49
Total	277	100,00	100,00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	1	0,36	0,36
q23=2	1	0,36	0,36
q23=3	8	2,89	2,89
q23=4	105	37,91	37,91
q23=5	162	58,48	58,48
Total	277	100,00	100,00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	5	1,81	1,81
q24=2	193	69,68	69,68
q24=3	69	24,91	24,91
q24=4	8	2,89	2,89
q24=5	2	0,72	0,72
Total	277	100,00	100,00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	234	84,48	84,48
q25=2	43	15,52	15,52
Total	277	100,00	100,00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	56	20,22	23,93
q26=2	84	30,32	35,90
q26=3	60	21,66	25,64
q26=4	34	12,27	14,53
Total	234	84,48	100,00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	205	74,01	74,28
q27=2	71	25,63	25,72
Total	276	99,64	100,00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	106	38,27	51,71
q28=2	64	23,10	31,22
q28=3	31	11,19	15,12
q28=4	4	1,44	1,95
Total	205	74,01	100,00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	208	75,09	75,91
q29=2	66	23,83	24,09
Total	274	98,92	100,00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	57	20,58	27,40
q30=2	48	17,33	23,08
q30=3	51	18,41	24,52
q30=4	52	18,77	25,00
Total	208	75,09	100,00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	9	3,25	3,25
q31=2	174	62,82	62,82
q31=3	27	9,75	9,75
q31=4	67	24,19	24,19
Total	277	100,00	100,00

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	71	25,63	25,63
q32=2	69	24,91	24,91
q32=3	137	49,46	49,46
Total	277	100,00	100,00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	17	6,14	10,69
q33=2	12	4,33	7,55
q33=3	63	22,74	39,62
q33=4	67	24,19	42,14
Total	159	57,40	100,00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	34	12,27	12,27
q34=2	39	14,08	14,08
q34=3	204	73,65	73,65
Total	277	100,00	100,00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	205	74,01	74,01
q35=2	72	25,99	25,99
Total	277	100,00	100,00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	36	13,00	17,56
q36=2	72	25,99	35,12
q36=3	44	15,88	21,46
q36=4	53	19,13	25,85
Total	205	74,01	100,00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	168	60,65	60,65
q37=2	109	39,35	39,35
Total	277	100,00	100,00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	61	22,02	36,31
q38=2	74	26,71	44,05
q38=3	33	11,91	19,64
Total	168	60,65	100,00

q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	24	8,66	8,66
q39=2	18	6,50	6,50
q39=3	34	12,27	12,27
q39=4	201	72,56	72,56
Total	277	100,00	100,00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	5	1,81	1,81
q40=2	96	34,66	34,66
q40=3	160	57,76	57,76
q40=4	16	5,78	5,78
Total	277	100,00	100,00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	171	61,73	61,73
academie=2	106	38,27	38,27
Total	277	100,00	100,00

3.7. Tri à plat Privé :

prive

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	45	100,00	100,00
prive=2	0	0,00	0,00
Total	45	100,00	100,00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	0	0,00	0,00
zep=2	45	100,00	100,00
Total	45	100,00	100,00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	6	13,33	13,33
rural=2	39	86,67	86,67
Total	45	100,00	100,00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	31	68,89	68,89
typetab=2	2	4,44	4,44
typetab=3	12	26,67	26,67
Total	45	100,00	100,00

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	12	26,67	26,67
sexe=2	33	73,33	73,33
Total	45	100,00	100,00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	2	4,44	4,44

Annexes

q1=2	7	15,56	15,56
q1=3	14	31,11	31,11
q1=4	9	20,00	20,00
q1=5	13	28,89	28,89
Total	45	100,00	100,00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0,00	0,00
q2=2	6	13,33	13,33
q2=3	5	11,11	11,11
q2=4	18	40,00	40,00
q2=5	16	35,56	35,56
Total	45	100,00	100,00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	5	11,11	11,11
q3=2	6	13,33	13,33
q3=3	1	2,22	2,22
q3=4	6	13,33	13,33
q3=5	27	60,00	60,00
Total	45	100,00	100,00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	3	6,67	6,67
q4=2	6	13,33	13,33
q4=3	11	24,44	24,44
q4=4	14	31,11	31,11
q4=5	11	24,44	24,44
Total	45	100,00	100,00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	0	0,00	0,00
q5=2	8	17,78	17,78
q5=3	11	24,44	24,44
q5=4	19	42,22	42,22
q5=5	7	15,56	15,56
Total	45	100,00	100,00

q6

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	0	0,00	0,00
q6=2	5	11,11	11,11
q6=3	10	22,22	22,22
q6=4	20	44,44	44,44
q6=5	10	22,22	22,22
Total	45	100,00	100,00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	0	0,00	0,00

Annexes

q7=2	8	17,78	17,78
q7=3	28	62,22	62,22
q7=4	5	11,11	11,11
q7=5	4	8,89	8,89
Total	45	100,00	100,00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	1	2,22	2,22
q8=2	3	6,67	6,67
q8=3	5	11,11	11,11
q8=4	25	55,56	55,56
q8=5	11	24,44	24,44
Total	45	100,00	100,00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0,00	0,00
q9=2	0	0,00	0,00
q9=3	1	2,22	2,22
q9=4	8	17,78	17,78
q9=5	36	80,00	80,00
Total	45	100,00	100,00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	0	0,00	0,00
q10=2	0	0,00	0,00
q10=3	4	8,89	8,89
q10=4	14	31,11	31,11
q10=5	27	60,00	60,00
Total	45	100,00	100,00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	1	2,22	2,22
q11=2	4	8,89	8,89
q11=3	16	35,56	35,56
q11=4	17	37,78	37,78
q11=5	7	15,56	15,56
Total	45	100,00	100,00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q12=1	0	0,00	0,00
q12=2	0	0,00	0,00
q12=3	3	6,67	6,67
q12=4	25	55,56	55,56
q12=5	17	37,78	37,78
Total	45	100,00	100,00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	1	2,22	2,22
q13=2	1	2,22	2,22

Annexes

q13=3	4	8,89	8,89
q13=4	28	62,22	62,22
q13=5	11	24,44	24,44
Total	45	100,00	100,00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	0	0,00	0,00
q14=2	0	0,00	0,00
q14=3	0	0,00	0,00
q14=4	15	33,33	33,33
q14=5	30	66,67	66,67
Total	45	100,00	100,00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	1	2,22	2,22
q15=2	2	4,44	4,44
q15=3	7	15,56	15,56
q15=4	21	46,67	46,67
q15=5	14	31,11	31,11
Total	45	100,00	100,00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	1	2,22	2,22
q16=2	1	2,22	2,22
q16=3	5	11,11	11,11
q16=4	24	53,33	53,33
q16=5	14	31,11	31,11
Total	45	100,00	100,00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	0	0,00	0,00
q17=2	3	6,67	6,67
q17=3	18	40,00	40,00
q17=4	21	46,67	46,67
q17=5	3	6,67	6,67
Total	45	100,00	100,00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	1	2,22	2,22
q18=2	1	2,22	2,22
q18=3	2	4,44	4,44
q18=4	25	55,56	55,56
q18=5	16	35,56	35,56
Total	45	100,00	100,00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0,00	0,00
q19=2	1	2,22	2,22
q19=3	0	0,00	0,00

Annexes

q19=4	11	24,44	24,44
q19=5	33	73,33	73,33
Total	45	100,00	100,00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	0	0,00	0,00
q20=2	0	0,00	0,00
q20=3	2	4,44	4,44
q20=4	18	40,00	40,00
q20=5	25	55,56	55,56
Total	45	100,00	100,00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	1	2,22	2,22
q21=2	0	0,00	0,00
q21=3	1	2,22	2,22
q21=4	23	51,11	51,11
q21=5	20	44,44	44,44
Total	45	100,00	100,00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	6	13,33	13,33
q22=2	2	4,44	4,44
q22=3	8	17,78	17,78
q22=4	25	55,56	55,56
q22=5	4	8,89	8,89
Total	45	100,00	100,00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	0	0,00	0,00
q23=2	0	0,00	0,00
q23=3	1	2,22	2,22
q23=4	16	35,56	35,56
q23=5	28	62,22	62,22
Total	45	100,00	100,00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	2	4,44	4,44
q24=2	25	55,56	55,56
q24=3	17	37,78	37,78
q24=4	0	0,00	0,00
q24=5	1	2,22	2,22
Total	45	100,00	100,00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	44	97,78	97,78
q25=2	1	2,22	2,22
Total	45	100,00	100,00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	12	26,67	27,27
q26=2	18	40,00	40,91
q26=3	6	13,33	13,64
q26=4	8	17,78	18,18
Total	44	97,78	100,00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	20	44,44	44,44
q27=2	25	55,56	55,56
Total	45	100,00	100,00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	9	20,00	45,00
q28=2	6	13,33	30,00
q28=3	4	8,89	20,00
q28=4	1	2,22	5,00
Total	20	44,44	100,00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	27	60,00	61,36
q29=2	17	37,78	38,64
Total	44	97,78	100,00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	12	26,67	44,44
q30=2	8	17,78	29,63
q30=3	5	11,11	18,52
q30=4	2	4,44	7,41
Total	27	60,00	100,00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	1	2,22	2,22
q31=2	22	48,89	48,89
q31=3	7	15,56	15,56
q31=4	15	33,33	33,33
Total	45	100,00	100,00

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	33	73,33	73,33
q32=2	7	15,56	15,56
q32=3	5	11,11	11,11
Total	45	100,00	100,00

q33

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	8	17,78	66,67
q33=2	1	2,22	8,33
q33=3	2	4,44	16,67
q33=4	1	2,22	8,33
Total	12	26,67	100,00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	25	55,56	55,56
q34=2	10	22,22	22,22
q34=3	10	22,22	22,22
Total	45	100,00	100,00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	24	53,33	53,33
q35=2	21	46,67	46,67
Total	45	100,00	100,00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	10	22,22	41,67
q36=2	10	22,22	41,67
q36=3	2	4,44	8,33
q36=4	2	4,44	8,33
Total	24	53,33	100,00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	32	71,11	71,11
q37=2	13	28,89	28,89
Total	45	100,00	100,00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	4	8,89	12,50
q38=2	22	48,89	68,75
q38=3	6	13,33	18,75
Total	32	71,11	100,00

q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	4	8,89	8,89
q39=2	2	4,44	4,44
q39=3	9	20,00	20,00
q39=4	30	66,67	66,67
Total	45	100,00	100,00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	1	2,22	2,22
q40=2	11	24,44	24,44
q40=3	30	66,67	66,67
q40=4	3	6,67	6,67
Total	45	100,00	100,00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	34	75,56	75,56
academie=2	11	24,44	24,44
Total	45	100,00	100,00

3.8. Tri à plat Public :**prive**

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	0	0,00	0,00
prive=2	269	100,00	100,00
Total	269	100,00	100,00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	37	13,75	13,75
zep=2	232	86,25	86,25
Total	269	100,00	100,00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	83	30,86	30,86
rural=2	186	69,15	69,15
Total	269	100,00	100,00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	190	70,63	70,63
typetab=2	46	17,10	17,10
typetab=3	33	12,27	12,27
Total	269	100,00	100,00

Annexes

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	95	35,32	35,32
sexe=2	174	64,68	64,68
Total	269	100,00	100,00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	5	1,86	1,86
q1=2	10	3,72	3,72
q1=3	69	25,65	25,65
q1=4	90	33,46	33,46
q1=5	95	35,32	35,32
Total	269	100,00	100,00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0,00	0,00
q2=2	13	4,83	4,83
q2=3	82	30,48	30,48
q2=4	89	33,09	33,09
q2=5	85	31,60	31,60
Total	269	100,00	100,00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	15	5,58	5,58
q3=2	23	8,55	8,55
q3=3	27	10,04	10,04
q3=4	16	5,95	5,95
q3=5	188	69,89	69,89
Total	269	100,00	100,00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	18	6,69	6,69
q4=2	36	13,38	13,38
q4=3	74	27,51	27,51
q4=4	88	32,71	32,71
q4=5	53	19,70	19,70
Total	269	100,00	100,00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	4	1,49	1,49
q5=2	41	15,24	15,24
q5=3	114	42,38	42,38
q5=4	71	26,39	26,39
q5=5	39	14,50	14,50
Total	269	100,00	100,00

q6

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q6=1	5	1,86	1,86
q6=2	21	7,81	7,81
q6=3	107	39,78	39,78
q6=4	88	32,71	32,71
q6=5	48	17,84	17,84
Total	269	100,00	100,00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	7	2,60	2,60
q7=2	60	22,30	22,30
q7=3	159	59,11	59,11
q7=4	31	11,52	11,52
q7=5	12	4,46	4,46
Total	269	100,00	100,00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	1	0,37	0,37
q8=2	23	8,55	8,55
q8=3	66	24,54	24,54
q8=4	116	43,12	43,12
q8=5	63	23,42	23,42
Total	269	100,00	100,00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0,00	0,00
q9=2	3	1,12	1,12
q9=3	10	3,72	3,72
q9=4	39	14,50	14,50
q9=5	217	80,67	80,67
Total	269	100,00	100,00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	3	1,12	1,12
q10=2	18	6,69	6,69
q10=3	47	17,47	17,47
q10=4	100	37,17	37,17
q10=5	101	37,55	37,55
Total	269	100,00	100,00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	17	6,32	6,32
q11=2	44	16,36	16,36
q11=3	103	38,29	38,29
q11=4	68	25,28	25,28
q11=5	37	13,75	13,75
Total	269	100,00	100,00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q12=1	0	0,00	0,00

Annexes

q12=2	6	2,23	2,23
q12=3	32	11,90	11,90
q12=4	166	61,71	61,71
q12=5	65	24,16	24,16
Total	269	100,00	100,00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	5	1,86	1,86
q13=2	16	5,95	5,95
q13=3	60	22,30	22,30
q13=4	164	60,97	60,97
q13=5	24	8,92	8,92
Total	269	100,00	100,00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	2	0,74	0,74
q14=2	0	0,00	0,00
q14=3	2	0,74	0,74
q14=4	70	26,02	26,02
q14=5	195	72,49	72,49
Total	269	100,00	100,00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	4	1,49	1,49
q15=2	12	4,46	4,46
q15=3	31	11,52	11,52
q15=4	142	52,79	52,79
q15=5	80	29,74	29,74
Total	269	100,00	100,00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	4	1,49	1,49
q16=2	13	4,83	4,83
q16=3	40	14,87	14,87
q16=4	137	50,93	50,93
q16=5	75	27,88	27,88
Total	269	100,00	100,00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	9	3,35	3,35
q17=2	39	14,50	14,50
q17=3	98	36,43	36,43
q17=4	102	37,92	37,92
q17=5	21	7,81	7,81
Total	269	100,00	100,00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	5	1,86	1,86
q18=2	5	1,86	1,86

Annexes

q18=3	11	4,09	4,09
q18=4	157	58,36	58,36
q18=5	91	33,83	33,83
Total	269	100,00	100,00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0,00	0,00
q19=2	0	0,00	0,00
q19=3	6	2,23	2,23
q19=4	56	20,82	20,82
q19=5	207	76,95	76,95
Total	269	100,00	100,00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	1	0,37	0,37
q20=2	4	1,49	1,49
q20=3	8	2,97	2,97
q20=4	100	37,17	37,17
q20=5	156	57,99	57,99
Total	269	100,00	100,00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	2	0,74	0,74
q21=2	0	0,00	0,00
q21=3	2	0,74	0,74
q21=4	106	39,41	39,41
q21=5	159	59,11	59,11
Total	269	100,00	100,00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	36	13,38	13,38
q22=2	10	3,72	3,72
q22=3	37	13,75	13,75
q22=4	128	47,58	47,58
q22=5	58	21,56	21,56
Total	269	100,00	100,00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	2	0,74	0,74
q23=2	2	0,74	0,74
q23=3	7	2,60	2,60
q23=4	100	37,17	37,17
q23=5	158	58,74	58,74
Total	269	100,00	100,00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	4	1,49	1,49
q24=2	196	72,86	72,86

Annexes

q24=3	59	21,93	21,93
q24=4	9	3,35	3,35
q24=5	1	0,37	0,37
Total	269	100,00	100,00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	221	82,16	82,16
q25=2	48	17,84	17,84
Total	269	100,00	100,00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	52	19,33	23,53
q26=2	74	27,51	33,48
q26=3	63	23,42	28,51
q26=4	32	11,90	14,48
Total	221	82,16	100,00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	212	78,81	79,10
q27=2	56	20,82	20,90
Total	268	99,63	100,00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	112	41,64	52,83
q28=2	67	24,91	31,60
q28=3	30	11,15	14,15
q28=4	3	1,12	1,42
Total	212	78,81	100,00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	208	77,32	78,20
q29=2	58	21,56	21,80
Total	266	98,88	100,00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	55	20,45	26,44
q30=2	45	16,73	21,63
q30=3	51	18,96	24,52
q30=4	57	21,19	27,40
Total	208	77,32	100,00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	8	2,97	2,97
q31=2	178	66,17	66,17
q31=3	21	7,81	7,81
q31=4	62	23,05	23,05

Annexes

Total	269	100,00	100,00
-------	-----	--------	--------

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	48	17,84	17,84
q32=2	68	25,28	25,28
q32=3	153	56,88	56,88
Total	269	100,00	100,00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	13	4,83	7,56
q33=2	15	5,58	8,72
q33=3	70	26,02	40,70
q33=4	74	27,51	43,02
Total	172	63,94	100,00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	12	4,46	4,46
q34=2	34	12,64	12,64
q34=3	223	82,90	82,90
Total	269	100,00	100,00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	211	78,44	78,44
q35=2	58	21,56	21,56
Total	269	100,00	100,00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	28	10,41	13,27
q36=2	72	26,77	34,12
q36=3	50	18,59	23,70
q36=4	61	22,68	28,91
Total	211	78,44	100,00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	153	56,88	56,88
q37=2	116	43,12	43,12
Total	269	100,00	100,00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	65	24,16	42,48
q38=2	58	21,56	37,91
q38=3	30	11,15	19,61
Total	153	56,88	100,00

Q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	26	9,67	9,67
q39=2	19	7,06	7,06
q39=3	30	11,15	11,15
q39=4	194	72,12	72,12
Total	269	100,00	100,00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	7	2,60	2,60
q40=2	97	36,06	36,06
q40=3	148	55,02	55,02
q40=4	17	6,32	6,32
Total	269	100,00	100,00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	152	56,51	56,51
academie=2	117	43,49	43,49
Total	269	100,00	100,00

3.9. Tri à plat Rural :**prive**

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	6	6,74	6,74
prive=2	83	93,26	93,26
Total	89	100,00	100,00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	8	8,99	8,99
zep=2	81	91,01	91,01
Total	89	100,00	100,00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	89	100,00	100,00
rural=2	0	0,00	0,00
Total	89	100,00	100,00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	78	87,64	87,64
typetab=2	7	7,87	7,87
typetab=3	4	4,49	4,49
Total	89	100,00	100,00

sexe

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	29	32,58	32,58
sexe=2	60	67,42	67,42
Total	89	100,00	100,00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	5	5,62	5,62
q1=2	4	4,49	4,49
q1=3	27	30,34	30,34
q1=4	18	20,22	20,22
q1=5	35	39,33	39,33
Total	89	100,00	100,00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0,00	0,00
q2=2	6	6,74	6,74
q2=3	21	23,60	23,60
q2=4	35	39,33	39,33
q2=5	27	30,34	30,34
Total	89	100,00	100,00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	5	5,62	5,62
q3=2	9	10,11	10,11
q3=3	4	4,49	4,49
q3=4	6	6,74	6,74
q3=5	65	73,03	73,03
Total	89	100,00	100,00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	9	10,11	10,11
q4=2	10	11,24	11,24
q4=3	24	26,97	26,97
q4=4	29	32,58	32,58
q4=5	17	19,10	19,10
Total	89	100,00	100,00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	2	2,25	2,25
q5=2	19	21,35	21,35
q5=3	27	30,34	30,34
q5=4	23	25,84	25,84
q5=5	18	20,22	20,22
Total	89	100,00	100,00

q6

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	2	2,25	2,25
q6=2	3	3,37	3,37
q6=3	38	42,70	42,70
q6=4	27	30,34	30,34
q6=5	19	21,35	21,35
Total	89	100,00	100,00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	4	4,49	4,49
q7=2	18	20,22	20,22
q7=3	50	56,18	56,18
q7=4	13	14,61	14,61
q7=5	4	4,49	4,49
Total	89	100,00	100,00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	1	1,12	1,12
q8=2	7	7,87	7,87
q8=3	22	24,72	24,72
q8=4	36	40,45	40,45
q8=5	23	25,84	25,84
Total	89	100,00	100,00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0,00	0,00
q9=2	0	0,00	0,00
q9=3	4	4,49	4,49
q9=4	9	10,11	10,11
q9=5	76	85,39	85,39
Total	89	100,00	100,00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	0	0,00	0,00
q10=2	6	6,74	6,74
q10=3	13	14,61	14,61
q10=4	28	31,46	31,46
q10=5	42	47,19	47,19
Total	89	100,00	100,00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	5	5,62	5,62
q11=2	12	13,48	13,48
q11=3	40	44,94	44,94
q11=4	20	22,47	22,47
q11=5	12	13,48	13,48
Total	89	100,00	100,00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q12=1	0	0,00	0,00
q12=2	1	1,12	1,12
q12=3	8	8,99	8,99
q12=4	52	58,43	58,43
q12=5	28	31,46	31,46
Total	89	100,00	100,00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	2	2,25	2,25
q13=2	7	7,87	7,87
q13=3	15	16,85	16,85
q13=4	57	64,04	64,04
q13=5	8	8,99	8,99
Total	89	100,00	100,00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	1	1,12	1,12
q14=2	0	0,00	0,00
q14=3	1	1,12	1,12
q14=4	29	32,58	32,58
q14=5	58	65,17	65,17
Total	89	100,00	100,00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	4	4,49	4,49
q15=2	4	4,49	4,49
q15=3	8	8,99	8,99
q15=4	52	58,43	58,43
q15=5	21	23,60	23,60
Total	89	100,00	100,00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	1	1,12	1,12
q16=2	3	3,37	3,37
q16=3	14	15,73	15,73
q16=4	51	57,30	57,30
q16=5	20	22,47	22,47
Total	89	100,00	100,00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	3	3,37	3,37
q17=2	12	13,48	13,48
q17=3	33	37,08	37,08
q17=4	36	40,45	40,45
q17=5	5	5,62	5,62
Total	89	100,00	100,00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	3	3,37	3,37

Annexes

q18=2	1	1,12	1,12
q18=3	2	2,25	2,25
q18=4	51	57,30	57,30
q18=5	32	35,96	35,96
Total	89	100,00	100,00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0,00	0,00
q19=2	0	0,00	0,00
q19=3	4	4,49	4,49
q19=4	21	23,60	23,60
q19=5	64	71,91	71,91
Total	89	100,00	100,00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	0	0,00	0,00
q20=2	1	1,12	1,12
q20=3	3	3,37	3,37
q20=4	39	43,82	43,82
q20=5	46	51,69	51,69
Total	89	100,00	100,00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	0	0,00	0,00
q21=2	0	0,00	0,00
q21=3	2	2,25	2,25
q21=4	34	38,20	38,20
q21=5	53	59,55	59,55
Total	89	100,00	100,00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	14	15,73	15,73
q22=2	5	5,62	5,62
q22=3	12	13,48	13,48
q22=4	36	40,45	40,45
q22=5	22	24,72	24,72
Total	89	100,00	100,00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	0	0,00	0,00
q23=2	0	0,00	0,00
q23=3	3	3,37	3,37
q23=4	29	32,58	32,58
q23=5	57	64,04	64,04
Total	89	100,00	100,00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	4	4,49	4,49
q24=2	60	67,42	67,42

Annexes

q24=3	22	24,72	24,72
q24=4	3	3,37	3,37
q24=5	0	0,00	0,00
Total	89	100,00	100,00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	76	85,39	85,39
q25=2	13	14,61	14,61
Total	89	100,00	100,00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	15	16,85	19,74
q26=2	29	32,58	38,16
q26=3	19	21,35	25,00
q26=4	13	14,61	17,11
Total	76	85,39	100,00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	72	80,90	80,90
q27=2	17	19,10	19,10
Total	89	100,00	100,00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	32	35,96	44,44
q28=2	22	24,72	30,56
q28=3	17	19,10	23,61
q28=4	1	1,12	1,39
Total	72	80,90	100,00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	69	77,53	77,53
q29=2	20	22,47	22,47
Total	89	100,00	100,00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	11	12,36	15,94
q30=2	13	14,61	18,84
q30=3	18	20,22	26,09
q30=4	27	30,34	39,13
Total	69	77,53	100,00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	1	1,12	1,12
q31=2	62	69,66	69,66
q31=3	8	8,99	8,99

Annexes

q31=4	18	20,22	20,22
Total	89	100,00	100,00

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	27	30,34	30,34
q32=2	16	17,98	17,98
q32=3	46	51,69	51,69
Total	89	100,00	100,00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	7	7,87	12,73
q33=2	7	7,87	12,73
q33=3	20	22,47	36,36
q33=4	21	23,60	38,18
Total	55	61,80	100,00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	10	11,24	11,24
q34=2	9	10,11	10,11
q34=3	70	78,65	78,65
Total	89	100,00	100,00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	68	76,40	76,40
q35=2	21	23,60	23,60
Total	89	100,00	100,00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	12	13,48	17,65
q36=2	29	32,58	42,65
q36=3	8	8,99	11,76
q36=4	19	21,35	27,94
Total	68	76,40	100,00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	52	58,43	58,43
q37=2	37	41,57	41,57
Total	89	100,00	100,00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	25	28,09	48,08
q38=2	13	14,61	25,00
q38=3	14	15,73	26,92
Total	52	58,43	100,00

q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	8	8,99	8,99
q39=2	5	5,62	5,62
q39=3	8	8,99	8,99
q39=4	68	76,40	76,40
Total	89	100,00	100,00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	2	2,25	2,25
q40=2	31	34,83	34,83
q40=3	49	55,06	55,06
q40=4	7	7,87	7,87
Total	89	100,00	100,00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	32	35,96	35,96
academie=2	57	64,04	64,04
Total	89	100,00	100,00

3.10. Tri à plat Urbain :**prive**

	Effectif	% / Total	% / Expr.
prive=1	39	17,33	17,33
prive=2	186	82,67	82,67
Total	225	100,00	100,00

zep

	Effectif	% / Total	% / Expr.
zep=1	29	12,89	12,89
zep=2	196	87,11	87,11
Total	225	100,00	100,00

rural

	Effectif	% / Total	% / Expr.
rural=1	0	0,00	0,00
rural=2	225	100,00	100,00
Total	225	100,00	100,00

typetab

	Effectif	% / Total	% / Expr.
typetab=1	143	63,56	63,56
typetab=2	41	18,22	18,22
typetab=3	41	18,22	18,22
Total	225	100,00	100,00

Annexes

sexe

	Effectif	% / Total	% / Expr.
sexe=1	78	34,67	34,67
sexe=2	147	65,33	65,33
Total	225	100,00	100,00

q1

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q1=1	2	0,89	0,89
q1=2	13	5,78	5,78
q1=3	56	24,89	24,89
q1=4	81	36,00	36,00
q1=5	73	32,44	32,44
Total	225	100,00	100,00

q2

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q2=1	0	0,00	0,00
q2=2	13	5,78	5,78
q2=3	66	29,33	29,33
q2=4	72	32,00	32,00
q2=5	74	32,89	32,89
Total	225	100,00	100,00

q3

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q3=1	15	6,67	6,67
q3=2	20	8,89	8,89
q3=3	24	10,67	10,67
q3=4	16	7,11	7,11
q3=5	150	66,67	66,67
Total	225	100,00	100,00

q4

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q4=1	12	5,33	5,33
q4=2	32	14,22	14,22
q4=3	61	27,11	27,11
q4=4	73	32,44	32,44
q4=5	47	20,89	20,89
Total	225	100,00	100,00

q5

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q5=1	2	0,89	0,89
q5=2	30	13,33	13,33
q5=3	98	43,56	43,56
q5=4	67	29,78	29,78
q5=5	28	12,44	12,44
Total	225	100,00	100,00

q6

Annexes

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q6=1	3	1,33	1,33
q6=2	23	10,22	10,22
q6=3	79	35,11	35,11
q6=4	81	36,00	36,00
q6=5	39	17,33	17,33
Total	225	100,00	100,00

q7

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q7=1	3	1,33	1,33
q7=2	50	22,22	22,22
q7=3	137	60,89	60,89
q7=4	23	10,22	10,22
q7=5	12	5,33	5,33
Total	225	100,00	100,00

q8

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q8=1	1	0,44	0,44
q8=2	19	8,44	8,44
q8=3	49	21,78	21,78
q8=4	105	46,67	46,67
q8=5	51	22,67	22,67
Total	225	100,00	100,00

q9

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q9=1	0	0,00	0,00
q9=2	3	1,33	1,33
q9=3	7	3,11	3,11
q9=4	38	16,89	16,89
q9=5	177	78,67	78,67
Total	225	100,00	100,00

q10

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q10=1	3	1,33	1,33
q10=2	12	5,33	5,33
q10=3	38	16,89	16,89
q10=4	86	38,22	38,22
q10=5	86	38,22	38,22
Total	225	100,00	100,00

q11

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q11=1	13	5,78	5,78
q11=2	36	16,00	16,00
q11=3	79	35,11	35,11
q11=4	65	28,89	28,89
q11=5	32	14,22	14,22
Total	225	100,00	100,00

q12

	Effectif	% / Total	% / Expr.
--	----------	-----------	-----------

Annexes

q12=1	0	0,00	0,00
q12=2	5	2,22	2,22
q12=3	27	12,00	12,00
q12=4	139	61,78	61,78
q12=5	54	24,00	24,00
Total	225	100,00	100,00

q13

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q13=1	4	1,78	1,78
q13=2	10	4,44	4,44
q13=3	49	21,78	21,78
q13=4	135	60,00	60,00
q13=5	27	12,00	12,00
Total	225	100,00	100,00

q14

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q14=1	1	0,44	0,44
q14=2	0	0,00	0,00
q14=3	1	0,44	0,44
q14=4	56	24,89	24,89
q14=5	167	74,22	74,22
Total	225	100,00	100,00

q15

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q15=1	1	0,44	0,44
q15=2	10	4,44	4,44
q15=3	30	13,33	13,33
q15=4	111	49,33	49,33
q15=5	73	32,44	32,44
Total	225	100,00	100,00

q16

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q16=1	4	1,78	1,78
q16=2	11	4,89	4,89
q16=3	31	13,78	13,78
q16=4	110	48,89	48,89
q16=5	69	30,67	30,67
Total	225	100,00	100,00

q17

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q17=1	6	2,67	2,67
q17=2	30	13,33	13,33
q17=3	83	36,89	36,89
q17=4	87	38,67	38,67
q17=5	19	8,44	8,44
Total	225	100,00	100,00

q18

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q18=1	3	1,33	1,33

Annexes

q18=2	5	2,22	2,22
q18=3	11	4,89	4,89
q18=4	131	58,22	58,22
q18=5	75	33,33	33,33
Total	225	100,00	100,00

q19

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q19=1	0	0,00	0,00
q19=2	1	0,44	0,44
q19=3	2	0,89	0,89
q19=4	46	20,44	20,44
q19=5	176	78,22	78,22
Total	225	100,00	100,00

q20

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q20=1	1	0,44	0,44
q20=2	3	1,33	1,33
q20=3	7	3,11	3,11
q20=4	79	35,11	35,11
q20=5	135	60,00	60,00
Total	225	100,00	100,00

q21

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q21=1	3	1,33	1,33
q21=2	0	0,00	0,00
q21=3	1	0,44	0,44
q21=4	95	42,22	42,22
q21=5	126	56,00	56,00
Total	225	100,00	100,00

q22

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q22=1	28	12,44	12,44
q22=2	7	3,11	3,11
q22=3	33	14,67	14,67
q22=4	117	52,00	52,00
q22=5	40	17,78	17,78
Total	225	100,00	100,00

q23

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q23=1	2	0,89	0,89
q23=2	2	0,89	0,89
q23=3	5	2,22	2,22
q23=4	87	38,67	38,67
q23=5	129	57,33	57,33
Total	225	100,00	100,00

q24

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q24=1	2	0,89	0,89
q24=2	161	71,56	71,56

Annexes

q24=3	54	24,00	24,00
q24=4	6	2,67	2,67
q24=5	2	0,89	0,89
Total	225	100,00	100,00

q25

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q25=1	189	84,00	84,00
q25=2	36	16,00	16,00
Total	225	100,00	100,00

q26

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q26=1	49	21,78	25,93
q26=2	63	28,00	33,33
q26=3	50	22,22	26,46
q26=4	27	12,00	14,29
Total	189	84,00	100,00

q27

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q27=1	160	71,11	71,43
q27=2	64	28,44	28,57
Total	224	99,56	100,00

q28

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q28=1	89	39,56	55,63
q28=2	51	22,67	31,88
q28=3	17	7,56	10,63
q28=4	3	1,33	1,88
Total	160	71,11	100,00

q29

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q29=1	166	73,78	75,11
q29=2	55	24,44	24,89
Total	221	98,22	100,00

q30

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q30=1	56	24,89	33,73
q30=2	40	17,78	24,10
q30=3	38	16,89	22,89
q30=4	32	14,22	19,28
Total	166	73,78	100,00

q31

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q31=1	8	3,56	3,56
q31=2	138	61,33	61,33
q31=3	20	8,89	8,89
q31=4	59	26,22	26,22

Annexes

Total	225	100,00	100,00
-------	-----	--------	--------

q32

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q32=1	54	24,00	24,00
q32=2	59	26,22	26,22
q32=3	112	49,78	49,78
Total	225	100,00	100,00

q33

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q33=1	14	6,22	10,85
q33=2	9	4,00	6,98
q33=3	52	23,11	40,31
q33=4	54	24,00	41,86
Total	129	57,33	100,00

q34

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q34=1	27	12,00	12,00
q34=2	35	15,56	15,56
q34=3	163	72,44	72,44
Total	225	100,00	100,00

q35

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q35=1	167	74,22	74,22
q35=2	58	25,78	25,78
Total	225	100,00	100,00

q36

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q36=1	26	11,56	15,57
q36=2	53	23,56	31,74
q36=3	44	19,56	26,35
q36=4	44	19,56	26,35
Total	167	74,22	100,00

q37

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q37=1	133	59,11	59,11
q37=2	92	40,89	40,89
Total	225	100,00	100,00

q38

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q38=1	44	19,56	33,08
q38=2	67	29,78	50,38
q38=3	22	9,78	16,54
Total	133	59,11	100,00

q39

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q39=1	22	9,78	9,78
q39=2	16	7,11	7,11
q39=3	31	13,78	13,78
q39=4	156	69,33	69,33
Total	225	100,00	100,00

q40

	Effectif	% / Total	% / Expr.
q40=1	6	2,67	2,67
q40=2	77	34,22	34,22
q40=3	129	57,33	57,33
q40=4	13	5,78	5,78
Total	225	100,00	100,00

academie

	Effectif	% / Total	% / Expr.
academie=1	154	68,44	68,44
academie=2	71	31,56	31,56
Total	225	100,00	100,00

4. Caractérisation de la typologie en 4 classes par les variables de questionnaire**4.1. Caractérisation par les questions des classes de la partition****Coupure 'a' de l'arbre en 4 classes****CLASSE 1 / 4 (Poids = 101.00 Effectif = 101)**

Questions caractéristiques	Khi-2	Nb. de degrés de liberté	Valeur-Test	Probabilité
q8	57,31	4	6,70	0,000
q6	55,90	4	6,60	0,000
q10	55,45	4	6,56	0,000
q11	55,34	4	6,56	0,000
q1	55,13	4	6,54	0,000
q4	41,33	4	5,47	0,000
q2	31,66	3	4,85	0,000
q5	31,31	4	4,55	0,000
q9	19,79	3	3,56	0,000
q13	20,30	4	3,33	0,000
q7	19,79	4	3,26	0,001
q29	14,33	2	3,17	0,001
q39	16,54	3	3,13	0,001
q25	8,71	1	2,73	0,003
q27	10,67	2	2,59	0,005
q34	9,34	2	2,35	0,009

CLASSE 2 / 4 (Poids = 42.00 Effectif = 42)

Questions caractéristiques	Khi-2	Nb. de degrés de liberté	Valeur-Test	Probabilité
q34	155,76	2	12,21	0,000

q32	105,87	2	9,97	0,000
q27	32,54	2	5,23	0,000
q1	26,49	4	4,05	0,000
q35	16,53	1	3,90	0,000
q3	17,88	4	3,01	0,001
q4	17,31	4	2,93	0,002
q25	7,77	1	2,55	0,005

CLASSE 3 / 4 (Poids = 145.00 Effectif = 145)

Questions caractéristiques	Khi-2	Nb. de degrés de liberté	Valeur-Test	Probabilité
q11	32,62	4	4,68	0,000
q8	30,99	4	4,52	0,000
q32	23,28	2	4,29	0,000
q10	28,36	4	4,25	0,000
q6	24,34	4	3,81	0,000
q34	16,40	2	3,46	0,000
q4	21,03	4	3,42	0,000
q1	18,90	4	3,15	0,001
q5	17,26	4	2,93	0,002
q7	15,51	4	2,67	0,004

CLASSE 4 / 4 (Poids = 26.00 Effectif = 26)

Questions caractéristiques	Khi-2	Nb. de degrés de liberté	Valeur-Test	Probabilité
q11	158,61	4	11,96	0,000
q13	109,16	4	9,73	0,000
q8	98,49	4	9,19	0,000
q10	91,00	4	8,78	0,000
q25	65,21	1	7,99	0,000
q6	49,06	4	6,09	0,000
q4	45,46	4	5,81	0,000
q9	24,96	3	4,16	0,000
q1	18,70	4	3,12	0,001
q5	16,60	4	2,83	0,002

4.2. Caractérisation par les modalités de la partition

Coupe 'a' de l'arbre en 4 classes

Libellé des variables	Modalités caractéristiques	Khi-2	Valeur-Test	Probabilité	Poids
q34	q34=1	159,06	12,15	0,000	37,00
q11	q11=1	154,24	11,95	0,000	18,00
q13	q13=2	105,10	9,72	0,000	17,00
q32	q32=1	96,90	9,30	0,000	81,00
q8	q8=2	87,90	8,81	0,000	26,00
q25	q25=2	69,18	7,71	0,000	49,00
q8	q8=5	57,84	6,96	0,000	74,00
q6	q6=5	55,94	6,83	0,000	58,00
q10	q10=2	55,16	6,77	0,000	18,00
q11	q11=5	54,01	6,69	0,000	44,00

q10	q10=5	51,57	6,51	0,000	128,00
q4	q4=1	50,85	6,46	0,000	21,00
q1	q1=5	48,22	6,26	0,000	108,00
q1	q1=2	37,53	5,39	0,000	17,00
q4	q4=5	34,39	5,11	0,000	64,00
q27	q27=2	32,26	4,91	0,000	81,00
q5	q5=5	31,33	4,82	0,000	46,00
q2	q2=5	27,01	4,38	0,000	101,00
q6	q6=2	26,78	4,36	0,000	26,00
q9	q9=4	25,82	4,26	0,000	47,00
q13	q13=5	24,00	4,06	0,000	35,00
q1	q1=3	23,87	4,04	0,000	83,00
q8	q8=3	23,81	4,03	0,000	71,00
q7	q7=4	22,92	3,93	0,000	36,00
q4	q4=3	22,72	3,91	0,000	85,00
q10	q10=3	22,64	3,90	0,000	51,00
q32	q32=3	21,97	3,82	0,000	158,00
q34	q34=3	21,17	3,73	0,000	233,00
q11	q11=3	20,15	3,60	0,000	119,00
q6	q6=3	20,14	3,60	0,000	117,00
q5	q5=2	20,12	3,60	0,000	49,00
q8	q8=4	16,52	3,13	0,001	141,00
q10	q10=4	16,48	3,12	0,001	114,00
q2	q2=3	16,41	3,11	0,001	87,00
q29	q29=2	16,41	3,11	0,001	75,00
q35	q35=2	15,39	2,96	0,002	79,00
q32	q32=2	13,96	2,75	0,003	75,00
q11	q11=2	13,27	2,65	0,004	48,00
q4	q4=2	13,02	2,60	0,005	42,00
q3	q3=1	12,93	2,59	0,005	20,00
q25	q25=1	12,79	2,57	0,005	265,00
q39	q39=1	12,00	2,44	0,007	30,00

4.3. Caractérisation par les modalités des classes de la partition

Coupure 'a' de l'arbre en 4 classes

Classe: CLASSE 1 / 4 (Effectif: 101 - Pourcentage: 32.17)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
q10	q10=5	76,24	40,76	60,16	8,77	0,000	128
q1	q1=5	67,33	34,39	62,96	8,28	0,000	108
q8	q8=5	53,47	23,57	72,97	8,26	0,000	74
q6	q6=5	44,55	18,47	77,59	7,83	0,000	58
q11	q11=5	35,64	14,01	81,82	7,22	0,000	44
q4	q4=5	41,58	20,38	65,63	6,09	0,000	64
q9	q9=5	98,02	80,57	39,13	5,93	0,000	253
q2	q2=5	55,45	32,17	55,45	5,87	0,000	101
q5	q5=5	31,68	14,65	69,57	5,51	0,000	46

q29	q29=1	91,09	74,84	39,15	4,70	0,000	235
q7	q7=4	23,76	11,47	66,67	4,36	0,000	36
q39	q39=4	87,13	71,34	39,29	4,31	0,000	224
q13	q13=5	22,77	11,15	65,71	4,16	0,000	35
q27	q27=1	88,12	73,89	38,36	3,99	0,000	232
q25	q25=1	95,05	84,39	36,23	3,67	0,000	265
q10	q10=2	0,99	5,73	5,56	-2,43	0,007	18
q2	q2=2	0,99	6,05	5,26	-2,56	0,005	19
q6	q6=2	1,98	8,28	7,69	-2,79	0,003	26
q13	q13=2	0,00	5,41	0,00	-3,06	0,001	17
q1	q1=2	0,00	5,41	0,00	-3,06	0,001	17
q11	q11=1	0,00	5,73	0,00	-3,18	0,001	18
q39	q39=1	1,98	9,55	6,67	-3,22	0,001	30
q11	q11=3	24,75	37,90	21,01	-3,23	0,001	119
q8	q8=2	0,99	8,28	3,85	-3,38	0,000	26
q39	q39=2	0,00	6,69	0,00	-3,53	0,000	21
q25	q25=2	4,95	15,61	10,20	-3,67	0,000	49
q5	q5=2	4,95	15,61	10,20	-3,67	0,000	49
q10	q10=4	20,79	36,31	18,42	-3,90	0,000	114
q27	q27=2	11,88	25,80	14,81	-3,91	0,000	81
q34	q34=1	1,98	11,78	5,41	-3,92	0,000	37
q11	q11=2	3,96	15,29	8,33	-4,00	0,000	48
q29	q29=2	8,91	23,89	12,00	-4,39	0,000	75
q2	q2=3	10,89	27,71	12,64	-4,69	0,000	87
q8	q8=3	6,93	22,61	9,86	-4,75	0,000	71
q4	q4=3	9,90	27,07	11,76	-4,85	0,000	85
q10	q10=3	1,98	16,24	3,92	-5,14	0,000	51
q9	q9=4	0,99	14,97	2,13	-5,31	0,000	47
q6	q6=3	14,85	37,26	12,82	-5,76	0,000	117
q1	q1=3	5,94	26,43	7,23	-6,02	0,000	83
q2	q2=1	0,00	0,00	0,00	-99,99	0,000	0
q9	q9=1	0,00	0,00	0,00	-99,99	0,000	0

Classe: CLASSE 2 / 4 (Effectif: 42 - Pourcentage: 13.38)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
q34	q34=1	73,81	11,78	83,78	10,84	0,000	37
q32	q32=1	95,24	25,80	49,38	10,36	0,000	81
q27	q27=2	64,29	25,80	33,33	5,55	0,000	81
q35	q35=2	52,38	25,16	27,85	3,94	0,000	79
q1	q1=2	21,43	5,41	52,94	3,83	0,000	17
q25	q25=1	100,00	84,39	15,85	3,31	0,000	265
q4	q4=2	30,95	13,38	30,95	3,07	0,001	42
q3	q3=1	19,05	6,37	40,00	2,88	0,002	20
q29	q29=2	40,48	23,89	22,67	2,42	0,008	75

Annexes

q1	q1=5	16,67	34,39	6,48	-2,52	0,006	108
q3	q3=5	50,00	68,47	9,77	-2,52	0,006	215
q29	q29=1	57,14	74,84	10,21	-2,55	0,005	235
q25	q25=2	0,00	15,61	0,00	-3,31	0,000	49
q35	q35=1	47,62	74,84	8,51	-3,94	0,000	235
q32	q32=2	0,00	23,89	0,00	-4,46	0,000	75
q27	q27=1	35,71	73,89	6,47	-5,49	0,000	232
q32	q32=3	4,76	50,32	1,27	-6,68	0,000	158
q34	q34=3	19,05	74,20	3,43	-8,02	0,000	233
q2	q2=1	0,00	0,00	0,00	-99,99	0,000	0
q9	q9=1	0,00	0,00	0,00	-99,99	0,000	0

Classe: CLASSE 3 / 4 (Effectif: 145 - Pourcentage: 46.18)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
q4	q4=3	41,38	27,07	70,59	5,19	0,000	85
q11	q11=3	51,72	37,90	63,03	4,58	0,000	119
q8	q8=3	34,48	22,61	70,42	4,55	0,000	71
q34	q34=3	86,21	74,20	53,65	4,46	0,000	233
q10	q10=3	25,52	16,24	72,55	4,01	0,000	51
q32	q32=3	62,76	50,32	57,59	3,99	0,000	158
q10	q10=4	48,28	36,31	61,40	3,98	0,000	114
q1	q1=3	37,24	26,43	65,06	3,90	0,000	83
q5	q5=3	51,03	39,81	59,20	3,65	0,000	125
q6	q6=3	47,59	37,26	58,97	3,39	0,000	117
q2	q2=3	36,55	27,71	60,92	3,12	0,001	87
q8	q8=4	53,79	44,90	55,32	2,82	0,002	141
q7	q7=3	68,28	59,55	52,94	2,81	0,002	187
q2	q2=5	24,14	32,17	34,65	-2,71	0,003	101
q8	q8=2	3,45	8,28	19,23	-2,75	0,003	26
q4	q4=1	2,07	6,69	14,29	-2,93	0,002	21
q11	q11=1	1,38	5,73	11,11	-2,98	0,001	18
q4	q4=5	11,72	20,38	26,56	-3,44	0,000	64
q13	q13=5	3,45	11,15	14,29	-4,02	0,000	35
q1	q1=5	21,38	34,39	28,70	-4,43	0,000	108
q7	q7=4	2,76	11,47	11,11	-4,57	0,000	36
q5	q5=5	4,14	14,65	13,04	-4,97	0,000	46
q34	q34=1	1,38	11,78	5,41	-5,58	0,000	37
q8	q8=5	8,28	23,57	16,22	-6,01	0,000	74
q6	q6=5	4,14	18,47	10,34	-6,28	0,000	58
q10	q10=5	21,38	40,76	24,22	-6,47	0,000	128
q32	q32=1	8,28	25,80	14,81	-6,72	0,000	81
q11	q11=5	0,69	14,01	2,27	-6,85	0,000	44
q2	q2=1	0,00	0,00	0,00	-99,99	0,000	0
q9	q9=1	0,00	0,00	0,00	-99,99	0,000	0

Classe: CLASSE 4 / 4 (Effectif: 26 - Pourcentage: 8.28)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
q11	q11=1	61,54	5,73	88,89	8,65	0,000	18
q13	q13=2	50,00	5,41	76,47	7,11	0,000	17
q8	q8=2	57,69	8,28	57,69	6,90	0,000	26
q25	q25=2	73,08	15,61	38,78	6,82	0,000	49
q10	q10=2	38,46	5,73	55,56	5,26	0,000	18
q4	q4=1	38,46	6,69	47,62	4,86	0,000	21
q6	q6=2	34,62	8,28	34,62	3,87	0,000	26
q5	q5=2	42,31	15,61	22,45	3,25	0,001	49
q9	q9=4	38,46	14,97	21,28	2,90	0,002	47
q1	q1=2	19,23	5,41	29,41	2,40	0,008	17
q8	q8=5	3,85	23,57	1,35	-2,48	0,007	74
q2	q2=5	7,69	32,17	1,98	-2,79	0,003	101
q11	q11=4	3,85	27,07	1,18	-2,86	0,002	85
q4	q4=5	0,00	20,38	0,00	-2,88	0,002	64
q1	q1=5	7,69	34,39	1,85	-3,02	0,001	108
q9	q9=5	50,00	80,57	5,14	-3,50	0,000	253
q10	q10=5	7,69	40,76	1,56	-3,66	0,000	128
q11	q11=3	3,85	37,90	0,84	-3,94	0,000	119
q6	q6=4	0,00	34,39	0,00	-4,27	0,000	108
q13	q13=4	15,38	61,15	2,08	-4,80	0,000	192
q8	q8=4	0,00	44,90	0,00	-5,25	0,000	141
q25	q25=1	26,92	84,39	2,64	-6,82	0,000	265
q2	q2=1	0,00	0,00	0,00	-99,99	0,000	0
q9	q9=1	0,00	0,00	0,00	-99,99	0,000	0

5. Proportion de la typologie selon le type d'établissement

```
. bysort typetab: tab part4
```

```
-> typetab = 1 (Collège)
```

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	76	34.39	34.39
2	26	11.76	46.15
3	98	44.34	90.50
4	21	9.50	100.00
Total	221	100.00	

```
-> typetab = 2 (Lycée)
```

part4	Freq.	Percent	Cum.
-------	-------	---------	------

Annexes

1	10	20.83	20.83
2	8	16.67	37.50
3	28	58.33	95.83
4	2	4.17	100.00
Total	48	100.00	

-> typetab = 3 (**Lycée professionnel**)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	15	33.33	33.33
2	8	17.78	51.11
3	19	42.22	93.33
4	3	6.67	100.00
Total	45	100.00	

6. Proportion de la typologie selon l'appartenance à une zep :

6.1. Ensemble des établissements :

. bysort zep: tab part4

-> zep = 0 (**Hors ZEP**)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	88	31.77	31.77
2	40	14.44	46.21
3	127	45.85	92.06
4	22	7.94	100.00
Total	277	100.00	

-> zep = 1 (**ZEP**)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	13	35.14	35.14
2	2	5.41	40.54
3	18	48.65	89.19
4	4	10.81	100.00
Total	37	100.00	

6.2. Collège:

. bysort zep: tab part4 if typetab=1

-> zep = 0 (**Hors ZEP**)

part4	Freq.	Percent	Cum.
-------	-------	---------	------

Annexes

	Freq.	Percent	Cum.
1	63	33.33	33.33
2	24	12.70	46.03
3	85	44.97	91.01
4	17	8.99	100.00
Total	189	100.00	

-> zep = 1 (ZEP)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	13	40.63	40.63
2	2	6.25	46.88
3	13	40.63	87.50
4	4	12.50	100.00
Total	32	100.00	

6.3. Lycée:

. bysort zep: tab part4 if typetab==2

-> zep = 0(Hors ZEP)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	10	20.83	20.83
2	8	16.67	37.50
3	28	58.33	95.83
4	2	4.17	100.00
Total	48	100.00	

-> zep = 1(ZEP)

no observations

6.4. Lycée professionnel:

. bysort zep: tab part4 if typetab==3

-> zep = 0(Hors ZEP)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	15	37.50	37.50
2	8	20.00	57.50
3	14	35.00	92.50
4	3	7.50	100.00
Total	40	100.00	

-> zep = 1(ZEP)

Annexes

part4	Freq.	Percent	Cum.
3	5	100.00	100.00
Total	5	100.00	

7. Proportion de la typologie selon le milieu urbain / rural

7.1. Ensemble des établissements :

-> rural = 0 (urbain)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	64	28.44	28.44
2	29	12.89	41.33
3	113	50.22	91.56
4	19	8.44	100.00
Total	225	100.00	

-> rural = 1 (rural)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	37	41.57	41.57
2	13	14.61	56.18
3	32	35.96	92.13
4	7	7.87	100.00
Total	89	100.00	

7.2. Collège:

. bysort rural: tab part4 if typetab==1

-> rural = 0(urbain)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	41	28.67	28.67
2	16	11.19	39.86
3	72	50.35	90.21
4	14	9.79	100.00
Total	143	100.00	

-> rural = 1(rural)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	35	44.87	44.87
2	10	12.82	57.69
3	26	33.33	91.03
4	7	8.97	100.00
Total	78	100.00	

7.3. Lycée:

```
. bysort rural: tab part4 if typetab==2
```

```
-> rural = 0(urbain)
```

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	10	24.39	24.39
2	6	14.63	39.02
3	23	56.10	95.12
4	2	4.88	100.00
Total	41	100.00	

```
-> rural = 1(rural)
```

part4	Freq.	Percent	Cum.
2	2	28.57	28.57
3	5	71.43	100.00
Total	7	100.00	

7.4.Lycée professionnel :

```
. bysort rural: tab part4 if typetab==3
```

```
-> rural = 0(urbain)
```

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	13	31.71	31.71
2	7	17.07	48.78
3	18	43.90	92.68
4	3	7.32	100.00
Total	41	100.00	

```
-> rural = 1(rural)
```

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	2	50.00	50.00
2	1	25.00	75.00
3	1	25.00	100.00
Total	4	100.00	

8. Proportion de la typologie selon le statut de l'établissement

8.1. Ensemble des établissements :

```
. bysort prive: tab part4
```

Annexes

-> prive = 0(public)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	92	34.20	34.20
2	16	5.95	40.15
3	136	50.56	90.71
4	25	9.29	100.00
Total	269	100.00	

-> prive = 1 (privé)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	9	20.00	20.00
2	26	57.78	77.78
3	9	20.00	97.78
4	1	2.22	100.00
Total	45	100.00	

8.2. Collège:

. bysort prive: tab part4 if typetab==1

-> prive = 0(public)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	69	36.32	36.32
2	8	4.21	40.53
3	93	48.95	89.47
4	20	10.53	100.00
Total	190	100.00	

-> prive = 1(privé)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	7	22.58	22.58
2	18	58.06	80.65
3	5	16.13	96.77
4	1	3.23	100.00
Total	31	100.00	

8.3. Lycée:

. bysort prive: tab part4 if typetab==2

-> prive = 0(public)

Annexes

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	10	21.74	21.74
2	6	13.04	34.78
3	28	60.87	95.65
4	2	4.35	100.00
Total	46	100.00	

-> prive = 1(privé)

part4	Freq.	Percent	Cum.
2	2	100.00	100.00
Total	2	100.00	

8.4.Lycée professionnel :

. bysort prive: tab part4 if typetab==3

-> prive = 0 (public)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	13	39.39	39.39
2	2	6.06	45.45
3	15	45.45	90.91
4	3	9.09	100.00
Total	33	100.00	

-> prive = 1(privé)

part4	Freq.	Percent	Cum.
1	2	16.67	16.67
2	6	50.00	66.67
3	4	33.33	100.00
Total	12	100.00	

9. Caractérisation de la typologie en 4 classes par les variables établissement

Variables nominales

9.1. Caractérisation par les modalités des classes de la partition

Coupure 'a' de l'arbre en 4 classes

Classe: CLASSE 1 / 4 (Effectif: 101 - Pourcentage: 32.17)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
------------------------	----------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-------------	-------------	-------

Classe: CLASSE 2 / 4 (Effectif: 42 - Pourcentage: 13.38)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
prive	prive=1	61,90	14,33	57,78	7,84	0,000	45
prive	prive=2	38,10	85,67	5,95	-7,84	0,000	269

Classe: CLASSE 3 / 4 (Effectif: 145 - Pourcentage: 46.18)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
prive	prive=2	93,79	85,67	50,56	3,76	0,000	269
prive	prive=1	6,21	14,33	20,00	-3,76	0,000	45

Classe: CLASSE 4 / 4 (Effectif: 26 - Pourcentage: 8.28)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
------------------------	----------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-------------	-------------	-------

9.2. Caractérisation par les variables continues des classes de la partition

Coupure 'a' de l'arbre en 4 classes

CLASSE 1 / 4 (Poids = 101.00 Effectif = 101)

Variables caractéristiques	Moyenne dans la classe	Moyenne générale	Ecart-type dans la classe	Ecart-type général	Valeur-Test	Probabilité
pnontitu	7,314	5,725	6,143	4,644	2,91	0,002
page2529	12,297	10,524	8,162	7,352	2,72	0,003
page5054	16,036	17,409	6,649	6,797	-2,34	0,010
nbdiv	18,713	20,924	9,522	10,549	-2,55	0,005
redoub	6,526	7,289	2,774	3,140	-2,73	0,003
nbenstot	39,150	46,135	23,244	30,222	-2,80	0,003
nbelev	422,901	491,908	242,618	286,343	-2,94	0,002

CLASSE 2 / 4 (Poids = 42.00 Effectif = 42)

Variables caractéristiques	Moyenne dans la classe	Moyenne générale	Ecart-type dans la classe	Ecart-type général	Valeur-Test	Probabilité
redoub	8,912	7,289	4,021	3,140	3,16	0,001
pcsdef	35,650	40,518	18,039	14,325	-2,36	0,009

CLASSE 3 / 4 (Poids = 145.00 Effectif = 145)

Variabiles caractéristiques	Moyenne dans la classe	Moyenne générale	Ecart-type dans la classe	Ecart-type général	Valeur-Test	Probabilité
nbdiv	22,538	20,924	10,813	10,549	2,51	0,006
nbelev	534,676	491,908	290,010	286,343	2,45	0,007
page2529	9,352	10,524	6,493	7,352	-2,61	0,004

10. List des variables IPES

a. Collège :

- taux brut 6^{ème} à 3^{ème}
- taux brut 3^{ème} à 2^{nde} GT
- taux brut 3^{ème} à 2^{nde} prof.(BEP+CAP)
Indicateur 1 = (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} GT)/100
- Indicateur 2 = (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} prof(BEP+CAP))/100
- Indicateur 3 = (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} GT)/(Taux attendu France 6^{ème} à 3^{ème} * Taux attendu France 3^{ème} à 2^{nde} GT)*100
- Indicateur 4 = (Taux brut de 6^{ème} à 3^{ème} * Taux brut de 3^{ème} à 2^{nde} prof(BEP+CAP))/(Taux attendu France 6^{ème} à 3^{ème} * Taux attendu France 3^{ème} à 2^{nde} prof(BEP+CAP)*100
- % de redoublement (total général)
- -%PCSDF d'établissement
- NB D'ENSEIGN.
- % FEMMES
- % PROF. CERTIFIES
- % 24 ANS ET -
- % 25-29 ANS
- % 30-39 ANS
- % 40-49 ANS
- % 50-54 ANS
- % 55 ANS ET +
- % PROF. AGREGE
- % NON TITULAIRE

b. Lycée

- Taux de redoublement (total général)
- Taux brut de réussite général
- Taux brut de réussite total
- % de bacheliers / sortant (2 + 1E + TE)
- %PCSDF d'établissement
- NB D'ENSEIGN.
- % PROF LP
- % FEMMES
- % PROF. CERTIFIES

- % 24 ANS ET -
 - % 25-29 ANS
 - % 30-39 ANS
 - % 40-49 ANS
 - % 50-54 ANS
 - % 55 ANS ET +
 - % NON TITULAIRE
- c. Lycée professionnel :**
- Taux brut total
 - % des élèves major total
 - %PCSDF d'établissement
 - NB D'ENSEIGN.
 - % PROF LP
 - % FEMMES
 - % AGREGES
 - % CERTIFIES
 - % NON TITULAIRES
 - % 24 ANS ET -
 - % 25-29 ANS
 - % 30-39 ANS
 - % 40-49 ANS
 - % 50-54 ANS
 - % 55 ANS ET +

Pourcentage de redoublement : le pourcentage de doublants est égal au nombre d'élèves qui doublent une classe à la rentrée scolaire considérée, rapporté à l'ensemble des élèves inscrits dans cette classe à la même rentrée.

Taux brut 6^{ème} à 3^{ème} : le taux brut d'accès de sixième en troisième est la probabilité observée, pour un élève entré dans le collège en sixième, d'accéder au niveau troisième en restant dans le même collège et ce quel que soit le nombre d'années nécessaire.

Taux brut 3^{ème} à 2^{nde} GT/ prof: le taux brut d'accès de troisième en seconde (générale et technologique et/ou professionnelle) est la probabilité observée, pour un élève présent en troisième dans le collège, d'accéder au second cycle, quel que soit le nombre d'années nécessaire. Dans le calcul de cet indicateur, la notion d'établissement n'est évidemment pas prise en compte.

Taux attendu d'accès de sixième en troisième: le taux attendu d'accès de sixième en troisième est le taux que présenterait un établissement si ses élèves accédaient au niveau supérieur et atteignaient le niveau troisième de la même façon que les élèves de même âge et même origine sociale de la population de référence. C'est le taux que l'on peut espérer de l'établissement étant donnée sa structure sociodémographique. Ce taux peut être calculé pour une référence nationale ou académique.

Taux brut de réussite: le taux brut de réussite rapporte le nombre d'élèves de l'établissement reçus à l'examen à la dernière session au nombre de présents de l'établissement à ce même examen. Ce calcul est fait par série et pour l'ensemble du lycée.

Pourcentage de bacheliers parmi les sortants (2 + 1E + TE) : la proportion de bacheliers parmi les sortants de seconde, première et terminale_rapporte le nombre de bacheliers ou nombre d'élèves quittant l'établissement en seconde, en première ou en terminale (bacheliers ou non).

11. Comparaison de Types de régulation et réussite des élèves

11.1. Test de comparaison du taux de réussite 6^{ème} à 3^{ème} moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

```
. ttest reuc63 if (part4==1|part4==2), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	70.65811	1.372859	11.80978	67.922	73.39421
2	25	68.784	2.827488	14.13744	62.94835	74.61965
combined	99	70.18485	1.245227	12.38985	67.71374	72.65596
diff		1.874107	2.874588		-3.831154	7.579368

Degrees of freedom: 97

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0
t = 0.6520
P < t = 0.7420

Ha: diff != 0
t = 0.6520
P > |t| = 0.5160

Ha: diff > 0
t = 0.6520
P > t = 0.2580

```
. ttest reuc63 if (part4==1|part4==3), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	70.65811	1.372859	11.80978	67.922	73.39421
3	97	71.72371	.8840982	8.707357	69.96879	73.47863
combined	171	71.26257	.7760515	10.14819	69.73063	72.79451
diff		-1.065603	1.568823		-4.162618	2.031412

Degrees of freedom: 169

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.6792	t = -0.6792	t = -0.6792
P < t = 0.2490	P > t = 0.4979	P > t = 0.7510

```
. ttest reuc63 if (part4==1|part4==4), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	70.65811	1.372859	11.80978	67.922	73.39421
4	21	69.61429	2.115502	9.694446	65.20143	74.02714
combined	95	70.42737	1.16302	11.33571	68.11817	72.73657
diff		1.043822	2.815704		-4.547607	6.635252

Degrees of freedom: 93

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.3707	t = 0.3707	t = 0.3707
P < t = 0.6442	P > t = 0.7117	P > t = 0.3558

11.2. Test de comparaison du taux de réussite 6^{ème} à 3^{ème} moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants) (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

```
ttest reuc63 if (part4==3|part4==2), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	25	68.784	2.827488	14.13744	62.94835	74.61965
3	97	71.72371	.8840982	8.707357	69.96879	73.47863
combined	122	71.12131	.910845	10.06061	69.31805	72.92457
diff		-2.93971	2.250004		-7.394561	1.515141

Degrees of freedom: 120

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.3065	t = -1.3065	t = -1.3065
P < t = 0.0969	P > t = 0.1939	P > t = 0.9031

. ttest reuc63 if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	70.65811	1.372859	11.80978	67.922	73.39421
3	97	71.72371	.8840982	8.707357	69.96879	73.47863
combined	171	71.26257	.7760515	10.14819	69.73063	72.79451
diff		-1.065603	1.568823		-4.162618	2.031412

Degrees of freedom: 169

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.6792	t = -0.6792	t = -0.6792
P < t = 0.2490	P > t = 0.4979	P > t = 0.7510

. ttest reuc63 if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	97	71.72371	.8840982	8.707357	69.96879	73.47863
4	21	69.61429	2.115502	9.694446	65.20143	74.02714
combined	118	71.3483	.8178702	8.884344	69.72856	72.96805
diff		2.109425	2.138558		-2.126259	6.34511

Degrees of freedom: 116

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.9864	t = 0.9864	t = 0.9864
P < t = 0.8370	P > t = 0.3260	P > t = 0.1630

11.3. Test de comparaison du taux de réussite 3^{ème} à 2^{nde} GT moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

. ttest reuc32 if (part4==1|part4==2), by(part4)
Two-sample t test with equal variances

Annexes

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	55.86892	1.299993	11.18296	53.27804	58.4598
2	25	63.34	3.551521	17.7576	56.01002	70.66998
combined	99	57.75556	1.352228	13.4545	55.0721	60.43901
diff		-7.471081	3.035068		-13.49485	-1.447311

Degrees of freedom: 97

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -2.4616	t = -2.4616	t = -2.4616
P < t = 0.0078	P > t = 0.0156	P > t = 0.9922

. ttest reuc32 if (part4==1|part4==3), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	55.86892	1.299993	11.18296	53.27804	58.4598
3	97	58.29588	1.155453	11.37989	56.00232	60.58943
combined	171	57.24561	.8661486	11.32636	55.53582	58.95541
diff		-2.426958	1.74338		-5.868564	1.014649

Degrees of freedom: 169

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.3921	t = -1.3921	t = -1.3921
P < t = 0.0829	P > t = 0.1657	P > t = 0.9171

. ttest reuc32 if (part4==1|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	55.86892	1.299993	11.18296	53.27804	58.4598
4	21	56.59048	2.014352	9.230921	52.38861	60.79234
combined	95	56.02842	1.101866	10.73966	53.84064	58.2162
diff		-.7215571	2.668571		-6.02081	4.577696

Degrees of freedom: 93

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.2704	t = -0.2704	t = -0.2704
P < t = 0.3937	P > t = 0.7875	P > t = 0.6063

11.4. Test de comparaison du taux de réussite 3^{ème} à 2^{nde} GT moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

ttest reuc32 if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	25	63.34	3.551521	17.7576	56.01002	70.66998
3	97	58.29588	1.155453	11.37989	56.00232	60.58943
combined	122	59.32951	1.178601	13.01807	56.99616	61.66286
diff		5.044123	2.895677		-.6891158	10.77736

Degrees of freedom: 120

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 1.7419	t = 1.7419	t = 1.7419
P < t = 0.9580	P > t = 0.0841	P > t = 0.0420

. ttest reuc32 if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	55.86892	1.299993	11.18296	53.27804	58.4598
3	97	58.29588	1.155453	11.37989	56.00232	60.58943
combined	171	57.24561	.8661486	11.32636	55.53582	58.95541
diff		-2.426958	1.74338		-5.868564	1.014649

Degrees of freedom: 169

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.3921	t = -1.3921	t = -1.3921
P < t = 0.0829	P > t = 0.1657	P > t = 0.9171

. ttest reuc32 if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	97	58.29588	1.155453	11.37989	56.00232	60.58943
4	21	56.59048	2.014352	9.230921	52.38861	60.79234

combined | 118 57.99237 1.01369 11.01149 55.98481 59.99993

diff	1.7054	2.656963	-3.55705	6.967851
------	--------	----------	----------	----------

Degrees of freedom: 116

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.6419	t = 0.6419	t = 0.6419
P < t = 0.7389	P > t = 0.5222	P > t = 0.2611

11.5. Test de comparaison du taux de réussite 3^{ème} à 2nde prof.(BEP+CAP) moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants ;(Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

```
. ttest reuc32p if (part4==1|part4==2), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	27.12162	1.131564	9.734085	24.86642	29.37683
2	25	19.328	1.774885	8.874426	15.66482	22.99118
combined	99	25.15354	1.012298	10.07224	23.14466	27.16241
diff		7.793622	2.204252		3.418792	12.16845

Degrees of freedom: 97

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 3.5357	t = 3.5357	t = 3.5357
P < t = 0.9997	P > t = 0.0006	P > t = 0.0003

```
. ttest reuc32p if (part4==1|part4==3), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	27.12162	1.131564	9.734085	24.86642	29.37683
3	97	24.84845	.8315799	8.190112	23.19778	26.49913
combined	171	25.83216	.6833142	8.935492	24.48329	27.18104
diff		2.273168	1.372138		-.4355702	4.981906

Degrees of freedom: 169

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 1.6567	t = 1.6567	t = 1.6567

Annexes

P < t = 0.9503 P > |t| = 0.0994 P > t = 0.0497

. ttest reuc32p if (part4==1|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	27.12162	1.131564	9.734085	24.86642	29.37683
4	21	26.44286	2.013308	9.226135	22.24317	30.64254
combined	95	26.97158	.9828822	9.579951	25.02004	28.92311
diff		.6787645	2.380303		-4.048045	5.405575

Degrees of freedom: 93

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.2852	t = 0.2852	t = 0.2852
P < t = 0.6119	P > t = 0.7762	P > t = 0.3881

11.6. Test de comparaison du taux de réussite 3^{ème} à 2^{nde} prof.(BEP+CAP) moyen des collègues selon les types de régulation des enseignants : (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

ttest reuc32p if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	25	19.328	1.774885	8.874426	15.66482	22.99118
3	97	24.84845	.8315799	8.190112	23.19778	26.49913
combined	122	23.71721	.7780075	8.593373	22.17694	25.25748
diff		-5.520454	1.868727		-9.220403	-1.820505

Degrees of freedom: 120

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -2.9541	t = -2.9541	t = -2.9541
P < t = 0.0019	P > t = 0.0038	P > t = 0.9981

. ttest reuc32p if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	74	27.12162	1.131564	9.734085	24.86642	29.37683
3	97	24.84845	.8315799	8.190112	23.19778	26.49913
combined	171	25.83216	.6833142	8.935492	24.48329	27.18104

Annexes

diff | 2.273168 1.372138 - .4355702 4.981906

Degrees of freedom: 169

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 1.6567	t = 1.6567	t = 1.6567
P < t = 0.9503	P > t = 0.0994	P > t = 0.0497

. ttest reuc32p if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	97	24.84845	.8315799	8.190112	23.19778	26.49913
4	21	26.44286	2.013308	9.226135	22.24317	30.64254
combined	118	25.1322	.7700104	8.364453	23.60724	26.65717
diff		-1.594404	2.016414		-5.588166	2.399359

Degrees of freedom: 116

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.7907	t = -0.7907	t = -0.7907
P < t = 0.2154	P > t = 0.4307	P > t = 0.7846

11.7. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale selon les types de régulation des enseignants : (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

. ttest reuc1 if (part4==1|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	69	39.17181	1.578026	13.10807	36.02291	42.32071
2	22	44.62999	3.952051	18.53676	36.41125	52.84873
combined	91	40.49137	1.53894	14.68055	37.434	43.54874
diff		-5.458175	3.567938		-12.54759	1.631242

Degrees of freedom: 89

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
--------------	---------------	--------------

Annexes

t = -1.5298 t = -1.5298 t = -1.5298
P < t = 0.0648 P > |t| = 0.1296 P > t = 0.9352

. ttest reucl if (part4==1|part4==3), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	69	39.17181	1.578026	13.10807	36.02291	42.32071
3	92	41.91893	1.163985	11.16455	39.60682	44.23105
combined	161	40.7416	.9515496	12.07381	38.86238	42.62081
diff		-2.747122	1.916515		-6.532232	1.037988

Degrees of freedom: 159

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
t = -1.4334 t = -1.4334 t = -1.4334
P < t = 0.0769 P > |t| = 0.1537 P > t = 0.9231

. ttest reucl if (part4==1|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	69	39.17181	1.578026	13.10807	36.02291	42.32071
4	21	39.74603	2.175083	9.967483	35.20889	44.28318
combined	90	39.3058	1.306671	12.39617	36.70947	41.90212
diff		-.574222	3.106304		-6.747348	5.598904

Degrees of freedom: 88

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
t = -0.1849 t = -0.1849 t = -0.1849
P < t = 0.4269 P > |t| = 0.8538 P > t = 0.5731

11.8. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèves en Seconde Générale selon les types de régulation des enseignants : (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

ttest reucl if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	22	44.62999	3.952051	18.53676	36.41125	52.84873
3	92	41.91893	1.163985	11.16455	39.60682	44.23105
combined	114	42.44212	1.204492	12.86046	40.0558	44.82844

Annexes

diff | 2.711053 3.055008 -3.342053 8.764158

Degrees of freedom: 112

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.8874	t = 0.8874	t = 0.8874
P < t = 0.8116	P > t = 0.3768	P > t = 0.1884

. ttest reucl if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	69	39.17181	1.578026	13.10807	36.02291	42.32071
3	92	41.91893	1.163985	11.16455	39.60682	44.23105
combined	161	40.7416	.9515496	12.07381	38.86238	42.62081
diff		-2.747122	1.916515		-6.532232	1.037988

Degrees of freedom: 159

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.4334	t = -1.4334	t = -1.4334
P < t = 0.0769	P > t = 0.1537	P > t = 0.9231

. ttest reucl if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	92	41.91893	1.163985	11.16455	39.60682	44.23105
4	21	39.74603	2.175083	9.967483	35.20889	44.28318
combined	113	41.51512	1.029381	10.94248	39.47553	43.55471
diff		2.1729	2.650255		-3.078757	7.424557

Degrees of freedom: 111

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.8199	t = 0.8199	t = 0.8199
P < t = 0.7930	P > t = 0.4140	P > t = 0.2070

11.9. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle selon les types de régulation des enseignants :(Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

```
. ttest reuc2 if (part4==1|part4==2), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	69	18.13252	.9098054	7.557411	16.31703	19.94801
2	22	12.56315	1.174627	5.509491	10.12038	15.00593
combined	91	16.78608	.7843592	7.48231	15.22781	18.34435
diff		5.569367	1.745091		2.101909	9.036825

Degrees of freedom: 89

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 3.1914	t = 3.1914	t = 3.1914
P < t = 0.9990	P > t = 0.0020	P > t = 0.0010

```
. ttest reuc2 if (part4==1|part4==3), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	69	18.13252	.9098054	7.557411	16.31703	19.94801
3	92	17.34579	.7010979	6.724695	15.95315	18.73844
combined	161	17.68296	.5580907	7.081378	16.58079	18.78514
diff		.7867304	1.129567		-1.444161	3.017622

Degrees of freedom: 159

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.6965	t = 0.6965	t = 0.6965
P < t = 0.7564	P > t = 0.4871	P > t = 0.2436

```
. ttest reuc2 if (part4==1|part4==4), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	69	18.13252	.9098054	7.557411	16.31703	19.94801
4	21	17.83051	1.082727	4.961679	15.57198	20.08904
combined	90	18.06205	.7392692	7.013324	16.59314	19.53097
diff		.3020076	1.757486		-3.190626	3.794641

Degrees of freedom: 88

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.1718	t = 0.1718	t = 0.1718
P < t = 0.5680	P > t = 0.8640	P > t = 0.4320

11.10. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle des collèges selon les types de régulation des enseignants : (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

ttest reuc2 if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	22	12.56315	1.174627	5.509491	10.12038	15.00593
3	92	17.34579	.7010979	6.724695	15.95315	18.73844
combined	114	16.42283	.6328181	6.756648	15.1691	17.67655
diff		-4.782637	1.54598		-7.845798	-1.719475

Degrees of freedom: 112

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -3.0936	t = -3.0936	t = -3.0936
P < t = 0.0012	P > t = 0.0025	P > t = 0.9988

. ttest reuc2 if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	69	18.13252	.9098054	7.557411	16.31703	19.94801
3	92	17.34579	.7010979	6.724695	15.95315	18.73844
combined	161	17.68296	.5580907	7.081378	16.58079	18.78514
diff		.7867304	1.129567		-1.444161	3.017622

Degrees of freedom: 159

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
--------------	---------------	--------------

t = 0.6965 t = 0.6965 t = 0.6965
P < t = 0.7564 P > |t| = 0.4871 P > t = 0.2436
. ttest reuc2 if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	92	17.34579	.7010979	6.724695	15.95315	18.73844
4	21	17.83051	1.082727	4.961679	15.57198	20.08904
combined	113	17.43587	.6036355	6.416734	16.23985	18.6319
diff		-.4847229	1.558145		-3.572292	2.602846

Degrees of freedom: 111

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
t = -0.3111 t = -0.3111 t = -0.3111
P < t = 0.3782 P > |t| = 0.7563 P > t = 0.6218

11.11. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon les types de régulation des enseignants :(Référence : Type collectif et managérial marqué)

. ttest indreucb if (part4==1|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	67	66.68257	3.26826	26.75186	60.15728	73.20786
2	22	73.13223	6.509805	30.53369	59.59435	86.67011
combined	89	68.27687	2.935749	27.6958	62.44268	74.11105
diff		-6.449663	6.809485		-19.98425	7.084926

Degrees of freedom: 87

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0 Ha: diff != 0 Ha: diff > 0
t = -0.9472 t = -0.9472 t = -0.9472
P < t = 0.1731 P > |t| = 0.3462 P > t = 0.8269

. ttest indreucb if (part4==1|part4==3), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	67	66.68257	3.26826	26.75186	60.15728	73.20786
3	91	70.72689	2.700318	25.75939	65.36224	76.09155
combined	158	69.01189	2.082551	26.17725	64.89846	73.12532

Annexes

```

diff |          -4.044325    4.215066          -12.37029    4.281641
-----
Degrees of freedom: 156

                Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

    Ha: diff < 0          Ha: diff != 0          Ha: diff > 0
      t = -0.9595          t = -0.9595          t = -0.9595
    P < t = 0.1694          P > |t| = 0.3388          P > t = 0.8306

```

. ttest indreucb if (part4==1|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	67	66.68257	3.26826	26.75186	60.15728	73.20786
4	21	77.32337	5.350004	24.5168	66.16345	88.48328
combined	88	69.22185	2.82421	26.49344	63.60843	74.83527
diff		-10.6408	6.564598		-23.69079	2.409189

Degrees of freedom: 86

```

                Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

    Ha: diff < 0          Ha: diff != 0          Ha: diff > 0
      t = -1.6209          t = -1.6209          t = -1.6209
    P < t = 0.0543          P > |t| = 0.1087          P > t = 0.9457

```

11.12. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Générale Corrigée selon les types de régulation des enseignants : (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

ttest indreucb if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	22	73.13223	6.509805	30.53369	59.59435	86.67011
3	91	70.72689	2.700318	25.75939	65.36224	76.09155
combined	113	71.19519	2.504738	26.62573	66.23237	76.15801
diff		2.405337	6.350029		-10.17767	14.98834

Degrees of freedom: 111

```

                Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

    Ha: diff < 0          Ha: diff != 0          Ha: diff > 0
      t = 0.3788          t = 0.3788          t = 0.3788
    P < t = 0.6472          P > |t| = 0.7056          P > t = 0.3528

```

. ttest indreuchb if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	67	66.68257	3.26826	26.75186	60.15728	73.20786
3	91	70.72689	2.700318	25.75939	65.36224	76.09155
combined	158	69.01189	2.082551	26.17725	64.89846	73.12532
diff		-4.044325	4.215066		-12.37029	4.281641

Degrees of freedom: 156

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.9595	t = -0.9595	t = -0.9595
P < t = 0.1694	P > t = 0.3388	P > t = 0.8306

. ttest indreuchb if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	91	70.72689	2.700318	25.75939	65.36224	76.09155
4	21	77.32337	5.350004	24.5168	66.16345	88.48328
combined	112	71.96373	2.414615	25.55388	67.17901	76.74845
diff		-6.596474	6.182512		-18.84876	5.655813

Degrees of freedom: 110

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.0670	t = -1.0670	t = -1.0670
P < t = 0.1442	P > t = 0.2883	P > t = 0.8558

11.13. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèges en Seconde Professionnelle Corrigée selon les types de régulation des enseignants :(Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

. ttest indreuca if (part4==1|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	67	70.6531	6.734426	55.12365	57.20738	84.09881
2	22	58.63497	8.524328	39.98264	40.90766	76.36228
combined	89	67.68232	5.495282	51.84238	56.76161	78.60304

Annexes

```

diff |          12.01812    12.74693                -13.31777    37.35402
-----
Degrees of freedom: 87

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0          Ha: diff != 0          Ha: diff > 0
t = 0.9428            t = 0.9428            t = 0.9428
P < t = 0.8258       P > |t| = 0.3484       P > t = 0.1742

```

```
. ttest indreuca if (part4==1|part4==3), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

```

-----
Group |      Obs      Mean   Std. Err.   Std. Dev.   [95% Conf. Interval]
-----+-----
  1 |      67   70.6531   6.734426   55.12365   57.20738   84.09881
  3 |      91   67.16485   5.259553   50.17294   56.71583   77.61387
-----+-----
combined |     158   68.64404   4.151729   52.18643   60.44359   76.84449
-----+-----
diff |          3.488248   8.423197                -13.14999   20.12648
-----

```

Degrees of freedom: 156

```

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0          Ha: diff != 0          Ha: diff > 0
t = 0.4141            t = 0.4141            t = 0.4141
P < t = 0.6603       P > |t| = 0.6794       P > t = 0.3397

```

```
. ttest indreuca if (part4==1|part4==4), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

```

-----
Group |      Obs      Mean   Std. Err.   Std. Dev.   [95% Conf. Interval]
-----+-----
  1 |      67   70.6531   6.734426   55.12365   57.20738   84.09881
  4 |      21   81.5515   9.339511   42.79902   62.06962   101.0334
-----+-----
combined |      88   73.25385   5.588217   52.42213   62.14666   84.36104
-----+-----
diff |     -10.89841   13.13372                -37.00737   15.21056
-----

```

Degrees of freedom: 86

```

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0          Ha: diff != 0          Ha: diff > 0
t = -0.8298           t = -0.8298           t = -0.8298
P < t = 0.2045       P > |t| = 0.4089       P > t = 0.7955

```

11.14. Test de comparaison du taux brut d'accès des collèves en Seconde Professionnelle Corrigée selon les types de régulation des enseignants : (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

```
ttest indreuca if (part4==3|part4==2), by(part4)
```

Annexes

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	22	58.63497	8.524328	39.98264	40.90766	76.36228
3	91	67.16485	5.259553	50.17294	56.71583	77.61387
combined	113	65.50416	4.544859	48.31251	56.49911	74.50922
diff		-8.529876	11.50114		-31.32015	14.2604

Degrees of freedom: 111

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.7417	t = -0.7417	t = -0.7417
P < t = 0.2299	P > t = 0.4599	P > t = 0.7701

. ttest indreuca if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	67	70.6531	6.734426	55.12365	57.20738	84.09881
3	91	67.16485	5.259553	50.17294	56.71583	77.61387
combined	158	68.64404	4.151729	52.18643	60.44359	76.84449
diff		3.488248	8.423197		-13.14999	20.12648

Degrees of freedom: 156

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.4141	t = 0.4141	t = 0.4141
P < t = 0.6603	P > t = 0.6794	P > t = 0.3397

. ttest indreuca if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	91	67.16485	5.259553	50.17294	56.71583	77.61387
4	21	81.5515	9.339511	42.79902	62.06962	101.0334
combined	112	69.86234	4.63193	49.01974	60.68387	79.04082
diff		-14.38665	11.84188		-37.85447	9.081167

Degrees of freedom: 110

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.2149	t = -1.2149	t = -1.2149
P < t = 0.1135	P > t = 0.2270	P > t = 0.8865

11.15. Test de comparaison du taux de redoublement moyen des collèges selon les types de régulation des enseignants: (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

```
. /* redoub */
.
. ttest redoub if (part4==1|part4==2) & typetab==1, by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	76	5.996053	.2775547	2.419666	5.443135	6.54897
2	25	8.092	.7807458	3.903729	6.48062	9.70338
combined	101	6.514851	.2964289	2.979073	5.926745	7.102958
diff		-2.095947	.6573899		-3.400351	-.7915432

Degrees of freedom: 99

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -3.1883	t = -3.1883	t = -3.1883
P < t = 0.0010	P > t = 0.0019	P > t = 0.9990

```
. ttest redoub if (part4==1|part4==3) & typetab==1, by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	76	5.996053	.2775547	2.419666	5.443135	6.54897
3	98	6.432653	.2191484	2.169459	5.997704	6.867602
combined	174	6.241954	.1732764	2.285673	5.899946	6.583962
diff		-.4366004	.3487854		-1.125051	.2518505

Degrees of freedom: 172

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.2518	t = -1.2518	t = -1.2518
P < t = 0.1062	P > t = 0.2124	P > t = 0.8938

```
. ttest redoub if (part4==1|part4==4) & typetab==1, by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	76	5.996053	.2775547	2.419666	5.443135	6.54897
4	21	6.72381	.7328647	3.358408	5.195081	8.252539
combined	97	6.153608	.2689153	2.648508	5.619816	6.687401
diff		-.7277569	.652103		-2.022345	.5668312

Degrees of freedom: 95

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.1160	t = -1.1160	t = -1.1160
P < t = 0.1336	P > t = 0.2672	P > t = 0.8664

11.16. Test de comparaison du taux de redoublement moyen des collèves selon les types de régulation des enseignants: (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

/* redoub college */

. ttest redoub if (part4==3|part4==2) & typetab==1, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	25	8.092	.7807458	3.903729	6.48062	9.70338
3	98	6.432653	.2191484	2.169459	5.997704	6.867602
combined	123	6.769919	.2417668	2.681324	6.291317	7.24852
diff		1.659347	.5840971		.5029725	2.815721

Degrees of freedom: 121

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 2.8409	t = 2.8409	t = 2.8409
P < t = 0.9974	P > t = 0.0053	P > t = 0.0026

. ttest redoub if (part4==3|part4==1) & typetab==1, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	76	5.996053	.2775547	2.419666	5.443135	6.54897
3	98	6.432653	.2191484	2.169459	5.997704	6.867602
combined	174	6.241954	.1732764	2.285673	5.899946	6.583962

```
-----+-----
diff |      -.4366004   .3487854      -1.125051   .2518505
-----+-----
```

Degrees of freedom: 172

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

```
Ha: diff < 0      Ha: diff != 0      Ha: diff > 0
t = -1.2518      t = -1.2518      t = -1.2518
P < t = 0.1062   P > |t| = 0.2124   P > t = 0.8938
```

```
. ttest redoub if (part4==3|part4==4) & typetab==1, by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

```
-----+-----
Group |  Obs   Mean   Std. Err.  Std. Dev.  [95% Conf. Interval]
-----+-----
3 |    98  6.432653  .2191484  2.169459  5.997704  6.867602
4 |    21  6.72381  .7328647  3.358408  5.195081  8.252539
-----+-----
combined |  119  6.484034  .2206379  2.406875  6.047111  6.920957
-----+-----
diff |      -.2911565   .5806123      -1.441029   .8587157
-----+-----
```

Degrees of freedom: 117

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

```
Ha: diff < 0      Ha: diff != 0      Ha: diff > 0
t = -0.5015      t = -0.5015      t = -0.5015
P < t = 0.3085   P > |t| = 0.6170   P > t = 0.6915
```

11.17. Test de comparaison du taux de redoublement moyen des lycées selon les types de régulation des enseignants.(Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

```
.
. /* redoub */
.
. ttest redoub if (part4==1|part4==2) & typetab==2, by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

```
-----+-----
Group |  Obs   Mean   Std. Err.  Std. Dev.  [95% Conf. Interval]
-----+-----
1 |    10  10.55   .65984     2.086597  9.057338  12.04266
2 |     8  11.475  1.325674  3.749571  8.34028  14.60972
-----+-----
combined |   18  10.96111  .6797798  2.884061  9.526901  12.39532
-----+-----
diff |      -.9249999   1.391043      -3.873879   2.023879
-----+-----
```

Degrees of freedom: 16

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

```
Ha: diff < 0      Ha: diff != 0      Ha: diff > 0
t = -0.6650      t = -0.6650      t = -0.6650
P < t = 0.2578   P > |t| = 0.5155   P > t = 0.7422
```

```
. ttest redoub if (part4==1|part4==3) & typetab==2, by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	10.55	.65984	2.086597	9.057338	12.04266
3	28	10.94643	.46023	2.435308	10.00211	11.89074
combined	38	10.84211	.3776025	2.327698	10.07701	11.6072
diff		-.3964285	.8668244		-2.15443	1.361573

Degrees of freedom: 36

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.4573	t = -0.4573	t = -0.4573
P < t = 0.3251	P > t = 0.6502	P > t = 0.6749

```
. ttest redoub if (part4==1|part4==4) & typetab==2, by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	10.55	.65984	2.086597	9.057338	12.04266
4	2	10.05	.25	.3535534	6.873449	13.22655
combined	12	10.46667	.5485978	1.900399	9.259211	11.67412
diff		.4999999	1.535773		-2.921916	3.921916

Degrees of freedom: 10

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.3256	t = 0.3256	t = 0.3256
P < t = 0.6243	P > t = 0.7515	P > t = 0.3757

11.18. Test de comparaison du taux de redoublement moyen des lycées selon les types de régulation des enseignants: (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

```
/* redoub lycee */
```

```
. ttest redoub if (part4==3|part4==2) & typetab==2, by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	8	11.475	1.325674	3.749571	8.34028	14.60972
3	28	10.94643	.46023	2.435308	10.00211	11.89074
combined	36	11.06389	.454504	2.727024	10.1412	11.98658

Annexes

diff | .5285714 1.105492 -1.718058 2.775201

Degrees of freedom: 34

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.4781	t = 0.4781	t = 0.4781
P < t = 0.6822	P > t = 0.6356	P > t = 0.3178

. ttest redoub if (part4==3|part4==1) & typetab==2, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	10.55	.65984	2.086597	9.057338	12.04266
3	28	10.94643	.46023	2.435308	10.00211	11.89074
combined	38	10.84211	.3776025	2.327698	10.07701	11.6072
diff		-.3964285	.8668244		-2.15443	1.361573

Degrees of freedom: 36

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.4573	t = -0.4573	t = -0.4573
P < t = 0.3251	P > t = 0.6502	P > t = 0.6749

. ttest redoub if (part4==3|part4==4) & typetab==2, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	28	10.94643	.46023	2.435308	10.00211	11.89074
4	2	10.05	.25	.3535534	6.873449	13.22655
combined	30	10.88667	.4311901	2.361725	10.00478	11.76855
diff		.8964283	1.751027		-2.690388	4.483245

Degrees of freedom: 28

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.5119	t = 0.5119	t = 0.5119
P < t = 0.6936	P > t = 0.6127	P > t = 0.3064

11.19. Test de comparaison du taux brut de réussite général des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

. ttest reulbx1 if (part4==1|part4==2), by(part4)

Annexes

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	9	84.82222	1.692859	5.078578	80.91848	88.72596
2	7	86.17143	1.565965	4.143153	82.33965	90.00321
combined	16	85.4125	1.148364	4.593456	82.96482	87.86018
diff		-1.349209	2.368845		-6.429876	3.731459

Degrees of freedom: 14

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.5696	t = -0.5696	t = -0.5696
P < t = 0.2890	P > t = 0.5780	P > t = 0.7110

. ttest reulbx1 if (part4==1|part4==3), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	9	84.82222	1.692859	5.078578	80.91848	88.72596
3	28	84.65	1.346969	7.12749	81.88625	87.41375
combined	37	84.69189	1.08849	6.621026	82.48433	86.89945
diff		.1722203	2.572855		-5.050953	5.395394

Degrees of freedom: 35

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.0669	t = 0.0669	t = 0.0669
P < t = 0.5265	P > t = 0.9470	P > t = 0.4735

. ttest reulbx1 if (part4==1|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	9	84.82222	1.692859	5.078578	80.91848	88.72596
4	2	86.15	.4500008	.6363972	80.4322	91.8678
combined	11	85.06363	1.380466	4.578488	81.98776	88.1395
diff		-1.327777	3.746724		-9.803456	7.147902

Degrees of freedom: 9

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.3544	t = -0.3544	t = -0.3544
P < t = 0.3656	P > t = 0.7312	P > t = 0.6344

11.20. Test de comparaison du taux brut de réussite général des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

ttest reulbx1 if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	7	86.17143	1.565965	4.143153	82.33965	90.00321
3	28	84.65	1.346969	7.12749	81.88625	87.41375
combined	35	84.95429	1.118067	6.614572	82.6821	87.22647
diff		1.521429	2.824813		-4.225697	7.268554

Degrees of freedom: 33

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.5386	t = 0.5386	t = 0.5386
P < t = 0.7031	P > t = 0.5938	P > t = 0.2969

. ttest reulbx1 if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	9	84.82222	1.692859	5.078578	80.91848	88.72596
3	28	84.65	1.346969	7.12749	81.88625	87.41375
combined	37	84.69189	1.08849	6.621026	82.48433	86.89945
diff		.1722203	2.572855		-5.050953	5.395394

Degrees of freedom: 35

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.0669	t = 0.0669	t = 0.0669
P < t = 0.5265	P > t = 0.9470	P > t = 0.4735

. ttest reulbx1 if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	28	84.65	1.346969	7.12749	81.88625	87.41375
4	2	86.15	.4500008	.6363972	80.4322	91.8678

Annexes

combined | 30 84.75 1.257728 6.888859 82.17766 87.32234

```
-----+-----
diff | -1.499997 5.123541 -11.99509 8.9951
-----+-----
```

Degrees of freedom: 28

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.2928	t = -0.2928	t = -0.2928
P < t = 0.3859	P > t = 0.7719	P > t = 0.6141

11.21. Test de comparaison du taux brut de réussite total des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

```
. ttest reulbx2 if (part4==1|part4==2), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

```
-----+-----
Group | Obs Mean Std. Err. Std. Dev. [95% Conf. Interval]
-----+-----
1 | 10 82.92 1.200352 3.795845 80.20461 85.63538
2 | 8 85.875 1.842334 5.210909 81.51857 90.23143
-----+-----
combined | 18 84.23333 1.082481 4.592577 81.9495 86.51717
-----+-----
diff | -2.955001 2.120495 -7.450249 1.540247
-----+-----
```

Degrees of freedom: 16

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.3935	t = -1.3935	t = -1.3935
P < t = 0.0913	P > t = 0.1825	P > t = 0.9087

```
. ttest reulbx2 if (part4==1|part4==3), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

```
-----+-----
Group | Obs Mean Std. Err. Std. Dev. [95% Conf. Interval]
-----+-----
1 | 10 82.92 1.200352 3.795845 80.20461 85.63538
3 | 28 83.82143 1.065592 5.638581 81.63501 86.00784
-----+-----
combined | 38 83.58421 .8408534 5.183369 81.88048 85.28794
-----+-----
diff | -.9014291 1.930024 -4.815699 3.012841
-----+-----
```

Degrees of freedom: 36

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.4671	t = -0.4671	t = -0.4671
P < t = 0.3216	P > t = 0.6433	P > t = 0.6784

```
. ttest reulbx2 if (part4==1|part4==4), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	82.92	1.200352	3.795845	80.20461	85.63538
4	2	86.3	.6000023	.8485314	78.67625	93.92375
combined	12	83.48333	1.064	3.685804	81.14148	85.82518
diff		-3.38	2.797098		-9.612323	2.852323

Degrees of freedom: 10

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.2084	t = -1.2084	t = -1.2084
P < t = 0.1273	P > t = 0.2547	P > t = 0.8727

11.22. Test de comparaison du taux brut de réussite total des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

ttest reulbx2 if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	8	85.875	1.842334	5.210909	81.51857	90.23143
3	28	83.82143	1.065592	5.638581	81.63501	86.00784
combined	36	84.27778	.9235638	5.541383	82.40284	86.15271
diff		2.053572	2.226242		-2.470697	6.577841

Degrees of freedom: 34

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.9224	t = 0.9224	t = 0.9224
P < t = 0.8186	P > t = 0.3628	P > t = 0.1814

. ttest reulbx2 if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	82.92	1.200352	3.795845	80.20461	85.63538
3	28	83.82143	1.065592	5.638581	81.63501	86.00784
combined	38	83.58421	.8408534	5.183369	81.88048	85.28794
diff		-.9014291	1.930024		-4.815699	3.012841

Degrees of freedom: 36

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.4671	t = -0.4671	t = -0.4671
P < t = 0.3216	P > t = 0.6433	P > t = 0.6784

. ttest reulbx2 if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	28	83.82143	1.065592	5.638581	81.63501	86.00784
4	2	86.3	.6000023	.8485314	78.67625	93.92375
combined	30	83.98667	1.000353	5.47916	81.94071	86.03262
diff		-2.478571	4.054351		-10.78353	5.826391

Degrees of freedom: 28

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.6113	t = -0.6113	t = -0.6113
P < t = 0.2730	P > t = 0.5459	P > t = 0.7270

11.23. Test de comparaison du pourcentage de bacheliers des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

. ttest pbach if (part4==1|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	73.67	2.463153	7.789174	68.09796	79.24204
2	8	67.45	3.934735	11.12911	58.14583	76.75417
combined	18	70.90556	2.275896	9.65581	66.10383	75.70728
diff		6.22	4.457678		-3.229854	15.66985

Degrees of freedom: 16

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 1.3953	t = 1.3953	t = 1.3953
P < t = 0.9090	P > t = 0.1820	P > t = 0.0910

```
. ttest pbach if (part4==1|part4==3), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	73.67	2.463153	7.789174	68.09796	79.24204
3	28	69.8	1.376763	7.285144	66.97512	72.62488
combined	38	70.81842	1.219034	7.514629	68.34842	73.28842
diff		3.87	2.731409		-1.669554	9.409553

Degrees of freedom: 36

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 1.4169	t = 1.4169	t = 1.4169
P < t = 0.9174	P > t = 0.1651	P > t = 0.0826

```
. ttest pbach if (part4==1|part4==4), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	73.67	2.463153	7.789174	68.09796	79.24204
4	2	75.6	5.200001	7.353912	9.527728	141.6723
combined	12	73.99167	2.143223	7.424341	69.27447	78.70887
diff		-1.930003	6.000606		-15.30018	11.44018

Degrees of freedom: 10

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.3216	t = -0.3216	t = -0.3216
P < t = 0.3772	P > t = 0.7544	P > t = 0.6228

11.24. Test de comparaison du pourcentage de bacheliers des lycées selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

```
ttest pbach if (part4==3|part4==2), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	8	67.45	3.934735	11.12911	58.14583	76.75417
3	28	69.8	1.376763	7.285144	66.97512	72.62488
combined	36	69.27778	1.361122	8.16673	66.51455	72.041
diff		-2.350001	3.297234		-9.050787	4.350785

Degrees of freedom: 34

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.7127	t = -0.7127	t = -0.7127
P < t = 0.2404	P > t = 0.4809	P > t = 0.7596

. ttest pbach if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	73.67	2.463153	7.789174	68.09796	79.24204
3	28	69.8	1.376763	7.285144	66.97512	72.62488
combined	38	70.81842	1.219034	7.514629	68.34842	73.28842
diff		3.87	2.731409		-1.669554	9.409553

Degrees of freedom: 36

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 1.4169	t = 1.4169	t = 1.4169
P < t = 0.9174	P > t = 0.1651	P > t = 0.0826

. ttest pbach if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	28	69.8	1.376763	7.285144	66.97512	72.62488
4	2	75.6	5.200001	7.353912	9.527728	141.6723
combined	30	70.18667	1.334707	7.31049	67.45689	72.91645
diff		-5.800002	5.333985		-16.72618	5.126171

Degrees of freedom: 28

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.0874	t = -1.0874	t = -1.0874
P < t = 0.1431	P > t = 0.2861	P > t = 0.8569

11.25. Test de comparaison du taux brut de réussite des lycées professionnels selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

```
. ttest reulp if (part4==1|part4==2), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	15	84.92667	2.242054	8.683439	80.11794	89.73539
2	6	91.33333	2.133334	5.225579	85.84942	96.81724
combined	21	86.75714	1.804803	8.270646	82.99239	90.5219
diff		-6.406667	3.826303		-14.41521	1.601879

Degrees of freedom: 19

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.6744	t = -1.6744	t = -1.6744
P < t = 0.0552	P > t = 0.1104	P > t = 0.9448

```
. ttest reulp if (part4==1|part4==3), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	15	84.92667	2.242054	8.683439	80.11794	89.73539
3	21	84.0619	2.334518	10.69811	79.19219	88.93162
combined	36	84.42222	1.630844	9.785065	81.11143	87.73301
diff		.8647622	3.352971		-5.949295	7.67882

Degrees of freedom: 34

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.2579	t = 0.2579	t = 0.2579
P < t = 0.6010	P > t = 0.7980	P > t = 0.3990

```
. ttest reulp if (part4==1|part4==4), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	15	84.92667	2.242054	8.683439	80.11794	89.73539
4	4	82.925	3.576398	7.152796	71.54331	94.30669
combined	19	84.50526	1.890086	8.238695	80.53434	88.47619
diff		2.001668	4.745816		-8.011129	12.01446

Degrees of freedom: 17

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
--------------	---------------	--------------

t = 0.4218 t = 0.4218 t = 0.4218
P < t = 0.6608 P > |t| = 0.6785 P > t = 0.3392

11.26. Test de comparaison du taux brut de réussite des lycées professionnels selon les types de régulation des enseignants(Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

.ttest reulp if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	6	91.33333	2.133334	5.225579	85.84942	96.81724
3	21	84.0619	2.334518	10.69811	79.19219	88.93162
combined	27	85.67778	1.951063	10.13802	81.66731	89.68825
diff		7.271429	4.559627		-2.119298	16.66216

Degrees of freedom: 25

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 1.5947	t = 1.5947	t = 1.5947
P < t = 0.9383	P > t = 0.1233	P > t = 0.0617

.ttest reulp if (part4==3|part4==1), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	15	84.92667	2.242054	8.683439	80.11794	89.73539
3	21	84.0619	2.334518	10.69811	79.19219	88.93162
combined	36	84.42222	1.630844	9.785065	81.11143	87.73301
diff		.8647622	3.352971		-5.949295	7.67882

Degrees of freedom: 34

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.2579	t = 0.2579	t = 0.2579
P < t = 0.6010	P > t = 0.7980	P > t = 0.3990

.ttest reulp if (part4==3|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
3	21	84.0619	2.334518	10.69811	79.19219	88.93162
4	4	82.925	3.576398	7.152796	71.54331	94.30669
combined	25	83.88	2.019414	10.09707	79.71213	88.04787
diff		1.136905	5.621881		-10.49284	12.76665

Degrees of freedom: 23

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.2022	t = 0.2022	t = 0.2022
P < t = 0.5792	P > t = 0.8415	P > t = 0.4208

11.27. Test de comparaison du pourcentage des élèves major total des lycées professionnels selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial marqué*)

```
. ttest pmajor if (part4==1|part4==2), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	17	6.247059	1.163764	4.798322	3.779989	8.714128
2	8	12.1375	5.566383	15.74411	-1.024904	25.2999
combined	25	8.132	1.954599	9.772995	4.097906	12.16609
diff		-5.890441	4.100247		-14.37245	2.591567

Degrees of freedom: 23

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.4366	t = -1.4366	t = -1.4366
P < t = 0.0821	P > t = 0.1643	P > t = 0.9179

```
. ttest pmajor if (part4==1|part4==3), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	17	6.247059	1.163764	4.798322	3.779989	8.714128
3	23	6.3	1.049562	5.033524	4.123341	8.476659

Annexes

combined	40	6.2775	.7703686	4.872239	4.719282	7.835717
diff		-.0529413	1.578717		-3.248886	3.143004

Degrees of freedom: 38

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.0335	t = -0.0335	t = -0.0335
P < t = 0.4867	P > t = 0.9734	P > t = 0.5133

. ttest pmajor if (part4==1|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	17	6.247059	1.163764	4.798322	3.779989	8.714128
4	4	4.225	.3986958	.7973915	2.956172	5.493828
combined	21	5.861905	.9555969	4.379095	3.868564	7.855245
diff		2.022059	2.453292		-3.112741	7.156858

Degrees of freedom: 19

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.8242	t = 0.8242	t = 0.8242
P < t = 0.7900	P > t = 0.4200	P > t = 0.2100

11.28. Test de comparaison du pourcentage des élèves major total des lycées professionnels selon les types de régulation des enseignants (Référence : *Type collectif et managérial modéré*)

ttest pmajor if (part4==3|part4==2), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
2	8	12.1375	5.566383	15.74411	-1.024904	25.2999
3	23	6.3	1.049562	5.033524	4.123341	8.476659
combined	31	7.806452	1.637858	9.119208	4.461499	11.1514
diff		5.8375	3.649482		-1.62653	13.30153

Degrees of freedom: 29

Ho: mean(2) - mean(3) = diff = 0

Annexes

```
Ha: diff < 0      Ha: diff != 0      Ha: diff > 0
t = 1.5995        t = 1.5995        t = 1.5995
P < t = 0.9397    P > |t| = 0.1205    P > t = 0.0603
```

```
. ttest pmajor if (part4==3|part4==1), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

```
-----
Group |  Obs   Mean  Std. Err.  Std. Dev.  [95% Conf. Interval]
-----+-----
  1 |   17  6.247059  1.163764  4.798322  3.779989  8.714128
  3 |   23   6.3  1.049562  5.033524  4.123341  8.476659
-----+-----
combined |   40  6.2775  .7703686  4.872239  4.719282  7.835717
-----+-----
diff |           -0.0529413  1.578717           -3.248886  3.143004
-----
```

Degrees of freedom: 38

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

```
Ha: diff < 0      Ha: diff != 0      Ha: diff > 0
t = -0.0335       t = -0.0335       t = -0.0335
P < t = 0.4867    P > |t| = 0.9734    P > t = 0.5133
```

```
. ttest pmajor if (part4==3|part4==4), by(part4)
```

Two-sample t test with equal variances

```
-----
Group |  Obs   Mean  Std. Err.  Std. Dev.  [95% Conf. Interval]
-----+-----
  3 |   23   6.3  1.049562  5.033524  4.123341  8.476659
  4 |    4  4.225  .3986958  .7973915  2.956172  5.493828
-----+-----
combined |   27  5.992593  .9042307  4.698521  4.13392  7.851265
-----+-----
diff |           2.075  2.562378           -3.202317  7.352317
-----
```

Degrees of freedom: 25

Ho: mean(3) - mean(4) = diff = 0

```
Ha: diff < 0      Ha: diff != 0      Ha: diff > 0
t = 0.8098        t = 0.8098        t = 0.8098
P < t = 0.7872    P > |t| = 0.4257    P > t = 0.2128
```

12. Test de comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé selon le type de régulation des enseignants (trois types d'établissement)

```
. ttest pcsdef if (part4==1|part4==2), by(part4)
```

Annexes

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	101	42.03267	1.29384	13.00293	39.46573	44.59962
2	42	35.65	2.817214	18.25763	29.96052	41.33948
combined	143	40.15804	1.251082	14.96077	37.68489	42.6312
diff		6.382673	2.703669		1.037704	11.72764

Degrees of freedom: 141

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 2.3607	t = 2.3607	t = 2.3607
P < t = 0.9902	P > t = 0.0196	P > t = 0.0098

end of do-file

. do "C:\DOCUME~1\PATRICK\LOCALS~1\Temp\STD000000.tmp"

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==3), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	101	42.03267	1.29384	13.00293	39.46573	44.59962
3	145	40.39034	1.182113	14.23452	38.05381	42.72688
combined	246	41.06463	.8759617	13.73892	39.33926	42.79001
diff		1.642329	1.781182		-1.866126	5.150784

Degrees of freedom: 244

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.9220	t = 0.9220	t = 0.9220
P < t = 0.8213	P > t = 0.3574	P > t = 0.1787

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==4), by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	101	42.03267	1.29384	13.00293	39.46573	44.59962
4	26	43.21154	2.241945	11.43172	38.59417	47.82891
combined	127	42.27402	1.123636	12.66274	40.05037	44.49766
diff		-1.178865	2.793852		-6.708244	4.350514

Degrees of freedom: 125

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.4219	t = -0.4219	t = -0.4219

P < t = 0.3369

P > |t| = 0.6738

P > t = 0.6631

12.1. Test de comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les collèges selon le type de régulation des enseignants

. /* Collège */

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==2) & typetab==1, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	76	42.17763	1.468491	12.80201	39.25225	45.10302
2	26	34.63077	3.908089	19.92742	26.58191	42.67963
combined	102	40.25392	1.504629	15.196	37.26914	43.2387
diff		7.546862	3.38667		.827806	14.26592

Degrees of freedom: 100

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 2.2284	t = 2.2284	t = 2.2284
P < t = 0.9860	P > t = 0.0281	P > t = 0.0140

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==3) & typetab==1, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	76	42.17763	1.468491	12.80201	39.25225	45.10302
3	98	40.57245	1.393056	13.79055	37.80762	43.33728
combined	174	41.27356	1.012341	13.35369	39.27543	43.27169
diff		1.605183	2.043324		-2.428036	5.638402

Degrees of freedom: 172

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.7856	t = 0.7856	t = 0.7856
P < t = 0.7834	P > t = 0.4332	P > t = 0.2166

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==4) & typetab==1, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
-------	-----	------	-----------	-----------	----------------------	--

	1	2	3	4	5	6
1	76	42.17763	1.468491	12.80201	39.25225	45.10302
4	21	44.0619	4699	11.11137	39.00407	49.11974
combined	97	42.58557	1.261524	12.42457	40.08146	45.08967
diff		-1.884273	3.073031		-7.985012	4.216466

Degrees of freedom: 95

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.6132	t = -0.6132	t = -0.6132
P < t = 0.2706	P > t = 0.5412	P > t = 0.7294

12.2. Test de comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les lycées selon le type de régulation des enseignants.

ttest pcsdef if (part4==1|part4==2) & typetab==2, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	28.44	2.855218	9.028991	21.98105	34.89895
2	8	29.4375	5.515593	15.60045	16.3952	42.4798
combined	18	28.88333	2.824811	11.98466	22.9235	34.84316
diff		-9.975001	5.854473		-13.40843	11.41343

Degrees of freedom: 16

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.1704	t = -0.1704	t = -0.1704
P < t = 0.4334	P > t = 0.8668	P > t = 0.5666

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==3) & typetab==2, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	28.44	2.855218	9.028991	21.98105	34.89895
3	28	30.11429	1.648743	8.724326	26.73135	33.49723
combined	38	29.67368	1.413568	8.713819	26.80952	32.53785
diff		-1.674286	3.242414		-8.250207	4.901636

Degrees of freedom: 36

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -0.5164	t = -0.5164	t = -0.5164
P < t = 0.3044	P > t = 0.6088	P > t = 0.6956

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==4) & typetab==2, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	10	28.44	2.855218	9.028991	21.98105	34.89895
4	2	27.6	6.999999	9.899494	-61.34342	116.5434
combined	12	28.3	2.511911	8.701515	22.77132	33.82868
diff		.8400006	7.064152		-14.89991	16.57991

Degrees of freedom: 10

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.1189	t = 0.1189	t = 0.1189
P < t = 0.5461	P > t = 0.9077	P > t = 0.4539

12.3. Test de comparaison du pourcentage d'élèves en situation défavorisé dans les Lycées professionnels selon le type de régulation des enseignants.

/* Lycée professionnel */

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==2) & typetab==3, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	15	50.36	2.174195	8.42062	45.69682	55.02318
2	8	45.175	4.170977	11.79731	35.31221	55.03779
combined	23	48.55652	2.040691	9.78681	44.32439	52.78866
diff		5.185	4.236997		-3.626318	13.99632

Degrees of freedom: 21

Ho: mean(1) - mean(2) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 1.2237	t = 1.2237	t = 1.2237
P < t = 0.8827	P > t = 0.2346	P > t = 0.1173

Annexes

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==3) & typetab==3, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	15	50.36	2.174195	8.42062	45.69682	55.02318
3	19	54.59474	2.345538	10.22396	49.66694	59.52253
combined	34	52.72647	1.641851	9.573552	49.3861	56.06684
diff		-4.234736	3.273425		-10.90249	2.433013

Degrees of freedom: 32

Ho: mean(1) - mean(3) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = -1.2937	t = -1.2937	t = -1.2937
P < t = 0.1025	P > t = 0.2050	P > t = 0.8975

. ttest pcsdef if (part4==1|part4==4) & typetab==3, by(part4)

Two-sample t test with equal variances

Group	Obs	Mean	Std. Err.	Std. Dev.	[95% Conf. Interval]	
1	15	50.36	2.174195	8.42062	45.69682	55.02318
4	3	47.66667	4.790383	8.297187	27.05531	68.27802
combined	18	49.91111	1.93735	8.21948	45.82366	53.99856
diff		2.693334	5.315972		-8.576024	13.96269

Degrees of freedom: 16

Ho: mean(1) - mean(4) = diff = 0

Ha: diff < 0	Ha: diff != 0	Ha: diff > 0
t = 0.5066	t = 0.5066	t = 0.5066
P < t = 0.6903	P > t = 0.6193	P > t = 0.3097

13. Questionnaire

Université de Bourgogne

IREDU

M.Hassani

Questionnaire

Chefs d'établissements

et la régulation des enseignants.

À renvoyer avant la fin du mois de décembre, merci

-Nom du département :

-Nom de l'établissement scolaire :

-Numéro administratif :

-Nombre de professeurs :

Technologique

-Nombre d'élèves dans le secondaire:

- Nombre de divisions :

- Privé Public

- ZEP Hors ZEP

d'établissement :

- Urbain Rural

-Collège

-Lycée :

Général

Professionnel Polyvalent

Général et technologique

-Années d'expérience :

-comme chef

-comme enseignant :

-Sexe : F M

-Age :

1. Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même discipline se réunissent-ils?

Jamais	1 fois	2 fois	3 fois	4 fois ou plus
--------	--------	--------	--------	----------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Combien de fois par an réunissez vous les enseignants pour parler du projet d'établissement ou de l'établissement en général?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Combien de fois par an, en moyenne, entrez vous dans la classe d'un enseignant même de façon rapide et informelle?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Dans votre établissement scolaire combien de fois par an, en moyenne, les enseignants d'une même classe se réunissent-ils de façon formelle en dehors des conseils des classes ?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Il vous arrive de discuter avec les enseignants des points faibles et forts de leur travail...

souvent	assez souvent	quelque fois	rarement	Jamais
---------	---------------	--------------	----------	--------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Dans votre établissement, arrive-t-il que les enseignants prennent ensemble des décisions pédagogiques ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dans votre établissement, il vous arrive de conseiller à un enseignant de suivre telle formation continue ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Dans votre établissement, les enseignants d'une même classe se coordonnent-ils entre eux ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Rencontrez vous les enseignants pendant la récréation ou à d'autres occasions informelles, même de façon rapide?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Dans votre établissement scolaire, les enseignants discutent-ils entre eux du niveau de performance de leurs élèves et des moyens d'améliorer la performance des uns et des autres ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Dans votre établissement y a-t-il une coordination entre les enseignants d'une même discipline sur l'objet ou les méthodes de l'évaluation ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	En désaccord	Ne sait pas
12. Les enseignants acceptent volontiers de participer aux activités de l'établissement. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Dans mon établissement, les enseignants partagent les mêmes valeurs professionnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Travailler en équipe ajoute beaucoup à l'efficacité de chaque enseignant....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Confier telle classe de tel niveau scolaire à un enseignant se fait sur la base des résultats d'une évaluation (explicite ou implicite) de son efficacité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. L'une des tâches du chef d'établissement est la direction et la supervision du travail des enseignants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Les enseignants d'une discipline doivent toujours avoir le dernier mot quant à la pédagogie de cette discipline.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Les chefs d'établissements doivent inciter les enseignants à contrôler eux-mêmes la qualité de leur travail...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Le chef d'établissement doit jouer un rôle pédagogique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Le contrôle de la qualité du travail des enseignants par le chef d'établissement est légitime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. La plupart des enseignants aiment être responsables et autonomes dans leur travail...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. L'intervention du chef d'établissement sur le travail des enseignants améliorerait la qualité de leur travail.

23. C'est d'abord le travail de tous les enseignants qui fait l'efficacité de mon établissement...

24. D'après mon expérience, les réunions entre enseignants sont plutôt une perte de temps.

25. Si vous deviez répondre par oui ou par non, diriez vous que, tous comptes faits, le travail collectif existe dans votre établissement ?

Oui Non

26. Si oui, combien d'heures chaque enseignant, en moyenne, consacre-t-il à se coordonner avec les collègues de sa classe ou de sa discipline pendant un mois?

1h ou moins 2h 3h 4h ou plus

27. Est-ce que vous contrôlez les cahiers de texte des enseignants ?

Oui Non

28. Si oui, en moyenne pour chaque enseignant, combien de fois par an ?

1 fois 2 fois 3 fois 4 ou plus

29. Vous rencontrez individuellement les enseignants pour discuter et évoquer les performances de leurs élèves ?

Oui Non

30. Si oui, combien de fois, en moyenne, par an ?

1 fois 2 fois 3 fois 4 fois ou plus

31. Avez-vous indiqué aux enseignants les critères selon lesquels vous appréciez la qualité de leur travail (ex : ponctualité, autorité, efficacité, prise en charge des élèves les plus faibles, participation aux activités de l'établissement, concertation avec les collègues,... ?

oui, formellement oui, mais plutôt de façon informelle
 à certains, à de rares occasions jamais

32. Est-ce que vous utilisez les indicateurs du tableau de bord IPES (Indicateurs de Pilotage des Etablissements secondaires) pour évaluer votre établissement?

régulièrement exceptionnellement non

33. Si oui, est-ce que vous discutez avec certains enseignants de ces indicateurs?

assez souvent quelque fois rarement jamais

34. Est-ce que vous utilisez des indicateurs de l'Inspection Académique ou du rectorat pour évaluer votre établissement ?

régulièrement exceptionnellement non

35. L'année dernière, êtes-vous intervenu dans la classe d'un enseignant à propos d'un problème rencontré par ce dernier?

Oui Non

36. Si oui, combien de fois cela est-il arrivé ?

1 fois 2 fois 3 fois 4 fois ou plus

37. Vous assurez-vous en tant que chef d'établissement, de l'adaptation du travail des enseignants aux objectifs et aux programmes de leur discipline ?

Oui Non

38. Si oui, cela se réalise-t-il plutôt par l'examen des résultats qu'ils obtiennent avec leurs élèves ou par l'examen de ce qui se passe dans leur classe ?

Les résultats Les activités Les deux

39. En moyenne, combien de fois par semaine rencontrez-vous les enseignants dans la salle des professeurs ?

1 fois ou moins 2 fois 3 fois 4 fois ou plus

40. Selon vous, votre action a-t-elle, sur l'enseignement en classe, une influence ...

forte assez forte faible nulle

14. Caractérisation de la typologie en 4 classes par les variables chef

14.1. Caractérisation par les modalités des classes de la partition

Coupure 'a' de l'arbre en 4 classes

Classe: CLASSE 1 / 4 (Effectif: 101 - Pourcentage: 32.17)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
sexe	sexe=1	44,55	34,08	42,06	2,55	0,005	107
sexe	sexe=2	55,45	65,92	27,05	-2,55	0,005	207

Classe: CLASSE 2 / 4 (Effectif: 42 - Pourcentage: 13.38)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
------------------------	----------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-------------	-------------	-------

Classe: CLASSE 3 / 4 (Effectif: 145 - Pourcentage: 46.18)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
------------------------	----------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-------------	-------------	-------

Classe: CLASSE 4 / 4 (Effectif: 26 - Pourcentage: 8.28)

Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité	Valeur-Test	Probabilité	Poids
------------------------	----------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---------------------------------	-------------	-------------	-------

14.2. Caractérisation par les variables continues de la partition

Coupure 'a' de l'arbre en 4 classes

Libellé de la variable	Fisher	Nb. de degrés de liberté	Valeur-Test	Probabilité
chefexp	2,11	310	1,29	0,098
age	1,15	310	0,44	0,329
ensexp	0,49	310	-0,49	0,689