



Institut de hautes études en administration publique  
Swiss Graduate School of Public Administration

L'Université pour le service public

Nils SOGUEL  
Jean-Marc HUGUENIN  
Cécile ECABERT

**Les cadres scolaires souhaitent plus  
d'autonomie qu'ils pensent en avoir :  
une analyse de la situation en Suisse  
romande**

IDHEAP Working Paper 6/2013  
Chaire Finances publiques



Institut de hautes études en administration publique  
Swiss Graduate School of Public Administration

L'Université pour le service public

# **Les cadres scolaires souhaitent plus d'autonomie qu'ils pensent en avoir : une analyse de la situation en Suisse romande**

Nils Soguel  
Jean-Marc Huguenin  
Cécile Ecabert

IDHEAP Working Paper 6/2013

Chaire Finances publiques

Octobre 2013

Toute désignation de personne, de statut ou de fonction  
s'entend indifféremment au féminin et au masculin.

*This working paper can be downloaded from [www.idheap.ch](http://www.idheap.ch) > Publications > Working Papers*

© 2013 IDHEAP

## **Résumé**

*De manière générale, l'autonomie des établissements de formation influence positivement la performance scolaire. Une enquête réalisée en Suisse romande auprès de 219 cadres scolaires permet, dans la présente contribution, de mesurer l'écart existant entre le degré d'autonomie souhaitée par les cadres scolaires d'une part et le degré d'autonomie dont ils disent disposer d'autre part.*

*Le traitement descriptif des données de l'enquête démontre que, dans tous les domaines de gestion, les cadres scolaires souhaitent disposer de plus d'autonomie qu'ils n'en perçoivent. Ce constat est valable dans tous les cantons, tous les degrés du système éducatif et toutes les fonctions. Le degré d'autonomie souhaitée ne varie que peu selon les cantons, les degrés ou les fonctions. Sur cette base, il n'est pas possible de conclure à la nécessité ou à la pertinence d'un degré d'autonomie différenciée selon les cantons, les degrés ou les fonctions.*

*Le traitement analytique des données de l'enquête identifie les facteurs expliquant l'écart entre les degrés d'autonomie souhaitée et perçue. Cet écart est plus élevé que la moyenne dans les cantons de Fribourg et de Genève, dans le degré primaire et dans la fonction de directeur. En d'autres termes, l'adéquation entre les degrés d'autonomie souhaitée et perçue est moins bonne dans ces cantons, ce degré et cette fonction. Un rattrapage en matière de délégation d'autonomie est dès lors possible.*

*La reconnaissance, à l'intérieur de l'établissement, d'une faculté de conduite et de pilotage à la direction exerce un effet positif sur le degré d'autonomie souhaitée et un effet positif plus important encore sur le degré perçu. Par conséquent, il apparaît qu'une direction dont la faculté de conduite est avérée souhaite non seulement disposer de plus d'autonomie mais parvienne à obtenir (ou à « gagner ») plus d'autonomie.*

## **Abstract**

*School autonomy has a positive influence on pupils' performance. This article presents the results of a survey conducted in the French-speaking part of Switzerland on 219 school leaders. The objective of the survey is to measure and to explain the gap between the level of autonomy desired by school leaders, and the level of autonomy that they perceive. Descriptive statistics show that, in every single management area, school leaders wish to have more autonomy than they actually have. This result is valid in all cantons, all levels of the education system and all types of job.*

*The desired level of autonomy varies only slightly depending on the cantons, the levels of the education system and the types of job. On this basis, it is not possible to conclude that it is necessary and relevant to differentiate the level of autonomy depending on the cantons, the levels of the education system and the types of job.*

*Analytical statistics identify the explanatory variables of the gap between the desired level of autonomy and the perceived level of autonomy. This gap is higher than average in the cantons of Fribourg and Geneva, in the primary level of education and in the position of head-teacher. In other words, the adequacy between the desired and the perceived levels of autonomy is worse in these cantons, this level and this position. As a result, a catch-up on the delegation of school autonomy is possible.*

*Results also show that school leaders, whose management competence is recognized by its staff, not only want more autonomy but succeed in securing (or "gaining") more autonomy.*

## TABLE DES MATIERES

<b>1. INTRODUCTION ET OBJECTIFS .....</b>	<b>1</b>
<b>2. REVUE DE LITTÉRATURE .....</b>	<b>3</b>
2.1 AUTONOMIE DES ETABLISSEMENTS DE FORMATION.....	3
2.2 AUTONOMIE ET PERFORMANCE .....	4
2.3 CLASSIFICATION DES DOMAINES DE GESTION .....	8
<b>3. PRÉCISIONS SUR LA DÉMARCHE D'ENQUÊTE .....</b>	<b>9</b>
<b>4. PRÉSENTATION DE L'ÉCHANTILLON ET DE SA REPRÉSENTATIVITÉ .....</b>	<b>11</b>
<b>5. AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS ET ÉCART ENTRE SOUHAI ET PERCEPTION .....</b>	<b>13</b>
<b>6. ANALYSE ÉCONOMÉTRIQUE DE L'AUTONOMIE SOUHAIÉE ET DE L'AUTONOMIE PERÇUE.....</b>	<b>17</b>
6.1 ANALYSE BIVARIEE .....	17
6.2 ANALYSE MULTIVARIEE .....	19
<b>7. INTERPRÉTATION .....</b>	<b>22</b>
7.1 AUTONOMIE SOUHAITEE.....	22
7.2 AUTONOMIE ET APPARTENANCE CANTONALE.....	24
7.3 AUTONOMIE ET DEGRE DU SYSTEME EDUCATIF .....	25
7.4 AUTONOMIE ET FONCTION DES CADRES SCOLAIRES.....	25
<b>8. CONCLUSION.....</b>	<b>26</b>
<b>9. BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>29</b>

## 1. Introduction et objectifs

Sur la base d'une revue de la littérature empirique, Leithwood, Harris et Hopkins (2008, p. 28) concluent à l'importance que le leadership exerce sur la performance scolaire, de manière directe ou indirecte<sup>1</sup>. De manière plus générale, Andrews, Boyne et Enticott (2006) démontrent que les organisations publiques qui performant le moins bien sont celles dont le leadership est faible. Or le leadership des directions d'établissements de formation ne peut s'exercer que si les responsables des établissements bénéficient d'une autonomie de gestion (Productivity Commission, 2012, p. 239 ; Pont, Nusche & Moorman, 2008, p. 46). L'autonomie est par exemple un élément important de la motivation et du développement de l'esprit d'entreprendre (pour ne pas parler d'esprit d'entreprise). Par conséquent, l'autonomie est une condition incontournable pour qu'un leadership se développe, et notamment dans les domaines de gestion de l'établissement qui exercent un impact sur la performance scolaire. Faute d'autonomie, pas de développement d'un leadership efficace. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) recommande ainsi d'octroyer plus d'autonomie aux leaders dans les établissements de formation (OECD, 2011a).

Le degré d'autonomie des établissements suisses de la scolarité obligatoire est inférieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE, tant dans l'affectation des ressources que dans le choix des programmes et des évaluations (OCDE, 2011b, pp. 225 et 228)<sup>2</sup>. Une autre mesure de l'autonomie existante porte sur le nombre de décisions prises par les établissements de formation dans les domaines de l'organisation de l'enseignement et de la gestion du personnel. Sur 100 décisions portant sur l'organisation de l'enseignement, 56 sont prises par les établissements (en Suisse), contre 75 en moyenne dans les pays membres de l'OCDE (OCDE, 2012, p. 530) ; sur 100 décisions portant sur la gestion du personnel, 25 sont prises par les établissements (en Suisse), contre 31 en moyenne dans les pays membres de l'OCDE (OCDE, 2012, p. 530).

Dans la *Teacher Review* réalisée en Suisse en 2003, l'OCDE recommandait (déjà) de poursuivre le processus d'autonomisation cantonal (Wagner, Santiago, Thieme and Zay, 2004). Elle évoquait la nécessité de clarifier davantage le rôle de la direction de l'école et de celui des autorités scolaires. Elle mentionnait par ailleurs que la direction d'établissement devait obtenir une autonomie accrue en matière de développement du profil de l'établissement, de la gestion des ressources humaines et de l'allocation des ressources (p. 47).

---

<sup>1</sup> Dans une étude récente, Bjornholt, Houlberg, Strombaek et Andersen (2012) ne parviennent cependant pas à démontrer un impact du leadership exercé par les cadres scolaires sur la performance des élèves des écoles primaires et secondaires danoises. Selon les différentes études qui cherchent à mesurer cet impact, il est à relever que la notion générique de leadership peut différer et être approximée à l'aide de différents indicateurs. Cela explique vraisemblablement les conclusions contradictoires de certaines études par rapport à d'autres. A titre d'illustration, Hallinger, Bickman et Davies (1996) ne parviennent pas non plus à démontrer un effet direct du leadership pédagogique (*instructional leadership*) sur la performance des élèves. Marks et Printy (2003), au contraire, démontrent un effet positif du leadership transformationnel, lorsqu'il est conjugué au leadership pédagogique, sur les résultats des élèves.

<sup>2</sup> Relevons que l'autonomie des établissements canadiens et belges est encore moindre que celle des établissements suisses dans l'affectation des ressources. Dans le choix des programmes et des évaluations, les établissements canadiens sont également moins autonomes que les établissements suisses. Par contre, les établissements belges disposent d'une plus grande autonomie dans ce domaine (mais elle demeure toutefois inférieure à la moyenne des pays membres de l'OCDE). Les données pour la France ne sont pas connues.

En Suisse, la politique d'éducation est une compétence cantonale (hormis pour le domaine de la formation professionnelle qui est définie au niveau de la Confédération suisse). En parallèle à un degré d'autonomie déjà relativement bas, 15 cantons (sur 26) ont adhéré au concordat intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse –HarmoS– (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2007), entré en vigueur en 2009. En harmonisant les objectifs de l'enseignement, les plans d'études, les moyens d'enseignement et les structures scolaires, ce concordat semble aller dans le sens d'une autonomie (encore) réduite des établissements de la scolarité obligatoire. Dans ce cadre, on peut s'interroger sur le fait que les cadres scolaires disposent d'un degré d'autonomie dans la gestion des établissements qui correspondent à celui dont ils pensent avoir besoin.

L'objectif de cette contribution est précisément de mesurer l'écart existant entre le degré d'autonomie souhaitée par les cadres scolaires d'une part et le degré d'autonomie dont ils disent disposer d'autre part<sup>3</sup>. L'objectif est de mesurer cet écart dans les divers domaines de la gestion de l'établissement : gestion pédagogique, gestion des ressources humaines, gestion administrative et financière, communication et marketing, gestion des infrastructures, gestion globale. Au-delà de la mesure, l'objectif est aussi d'identifier les facteurs expliquant l'écart entre degré d'autonomie souhaitée et perçue. L'objectif est finalement d'identifier les éléments influençant l'autonomie souhaitée.

Le champ empirique comprend l'ensemble des degrés du système éducatif. Il couvre un très large échantillon de cadres œuvrant dans des établissements de formation appartenant à ces degrés en Suisse romande (francophone), soit dans sept cantons (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud). Ces cadres ont tous suivi, entre 2008 et 2012, la formation mise en place à leur attention (FORDIF<sup>4</sup>). Relevons que tous les cantons de Suisse romande ont adhéré au concordat HarmoS.

La démarche pour atteindre ces objectifs consiste, dans la section suivante (Section 2), en une succincte revue de trois volets de la littérature. Le premier volet s'intéresse à la notion d'autonomie dans les établissements scolaires. La littérature provient essentiellement des sciences de l'éducation. Ce premier volet s'intéresse aux différentes dimensions de l'autonomie (prescrite, perçue et souhaitée). Le second volet cherche à identifier les composantes de l'autonomie qui impactent positivement les résultats des élèves. Ces composantes seront précisément testées auprès des cadres scolaires dans l'enquête développée dans la présente contribution. La littérature provient essentiellement des sciences économiques. Relevons que l'impact global de l'autonomie sur la performance scolaire est nuancé dans la littérature (Scheerens & Maslowski, 2008 ; Mons, 2007). Ce second volet ne vise par conséquent pas à présenter une revue exhaustive de l'impact (positif ou négatif) de l'autonomie sur la performance scolaire, mais bien à identifier, parmi les études qui établissent un lien positif entre autonomie et performance scolaire, les composantes de l'autonomie à intégrer dans l'enquête réalisée. Enfin, le troisième volet s'intéresse aux classifications des domaines de gestion. Ces classifications sont essentiellement offertes par les sciences de la gestion et de l'organisation. Cette revue de littérature nous offre ainsi un canevas pour analyser le degré d'autonomie souhaitée et perçue dans les divers domaines de gestion. Elle nous oriente également sur les variables explicatives de ces perceptions et de ces souhaits.

---

<sup>3</sup> Le terme de cadre (scolaire) est utilisé pour désigner les responsables d'un établissement scolaire. Il comprend le directeur et les autres membres de l'équipe de direction.

<sup>4</sup> Formation en direction d'institutions de formation –FORDIF– ([www.fordif.ch](http://www.fordif.ch)).

Du point de vue empirique, la démarche s'appuie ensuite sur une enquête par questionnaire et l'analyse quantitative des informations ainsi recueillies. La Section 3 apporte des précisions méthodologiques sur le contenu du questionnaire. Elle indique notamment que les cadres ont été invités à évaluer l'autonomie dont ils bénéficient dans le cadre de leur gestion. Ils ont également été invités à faire part de l'autonomie dont ils souhaiteraient bénéficier. Cette section précise également comment le questionnaire a été administré. La Section 4 renseigne sur l'échantillon récolté et sur sa représentativité. La section 5 présente sous un angle essentiellement descriptif l'écart constaté entre l'autonomie souhaitée et l'autonomie perçue, au total et pour chacun de six domaines de gestion considérés. La Section 6 offre une analyse des facteurs qui expliquent non seulement cette différence, mais qui expliquent également le degré d'autonomie souhaitée et le degré d'autonomie perçue. On s'intéresse en particulier aux facteurs associés aux conditions sociales et politiques entourant l'établissement et sa direction. La septième partie (Section 7) contient une interprétation des résultats présentés dans la section précédente. Elle propose des pistes pouvant expliquer les écarts constatés entre autonomie souhaitée et autonomie perçue dans certains cantons, degrés du système éducatif et fonctions. Enfin, la section 8 conclut la contribution. Elle synthétise les principaux constats établis et suggère des prolongements possibles à la présente enquête.

## 2. Revue de littérature

### 2.1 *Autonomie des établissements de formation*

Trois dimensions de l'autonomie peuvent être considérées. La première dimension est celle de l'autonomie prescrite ou statutaire. Elle est définie par le cadre légal, par exemple dans le cahier des charges des cadres scolaires. La seconde dimension est celle de l'autonomie perçue. Elle correspond à l'autonomie dont les cadres scolaires disent disposer (et ce quel que soit l'autonomie prescrite). La troisième dimension est celle de l'autonomie souhaitée. Elle correspond à l'autonomie dont les cadres scolaires souhaiteraient idéalement disposer<sup>5</sup>.

Les travaux sur l'autonomie mettent en évidence « l'écart pouvant exister entre la norme (prescription imposée par l'organisation) et l'action située de l'opérateur (un individu ou un groupe) » (Lessard, Camanzi & Larochelle, 2008, p. 98). Cet écart peut s'expliquer par le fait que l'autonomie prescrite n'est pas concrètement déléguée par l'administration centrale aux établissements de formation (Huguenin & Soguel, 2013). Il peut également s'expliquer par le fait que, malgré une délégation effective, l'autonomie prescrite n'est pas investie par les cadres scolaires (Lockheed & Zhao, 1992). Lorsqu'un écart est constaté, la notion d'autonomie prescrite n'est pas réalisée. Il est alors important d'analyser l'autonomie perçue, qui peut être assimilée à l'autonomie réelle dont bénéficie l'établissement scolaire. L'autonomie perçue est ainsi souvent privilégiée dans les enquêtes auprès des chefs d'établissements, comme dans Esquieu (2013).

L'autonomie perçue ne renseigne cependant pas sur le degré d'autonomie souhaitée par les cadres scolaires pour leur permettre d'améliorer la performance de leurs établissements. A

---

<sup>5</sup> Dans la présente contribution, nous considérons que l'autonomie perçue est une approximation satisfaisante de l'autonomie effectivement réalisée dans les établissements. Dans l'absolu, l'autonomie réalisée pourrait être considérée comme une dimension à part entière, qui pourrait potentiellement s'éloigner de l'autonomie perçue (par exemple lorsqu'un cadre scolaire perçoit son autonomie mais ne la réalise pas) ou de l'autonomie prescrite (par exemple lorsqu'un cadre scolaire va au-delà de l'autonomie prescrite). La dimension de l'autonomie réalisée se heurte cependant à la difficulté de sa mesure objective.

notre connaissance, aucune étude existante ne cherche à mesurer l'autonomie dont les cadres scolaires souhaiteraient idéalement bénéficier. En ce sens, la présente contribution est originale car elle vise à mesurer l'écart entre autonomie perçue et souhaitée dans le cadre des établissements de formation.

## 2.2 *Autonomie et performance*

L'autonomie d'un établissement de formation se définit par la délégation d'une tâche ou d'un pouvoir de décision à un agent (l'établissement) par un principal (entités locales, régionales ou nationales). Par cette délégation, le principal souhaite faciliter la production de prestations éducationnelles dans le système éducatif (Woessmann, 2005). L'autonomie des établissements englobe par conséquent tant l'autonomie des cadres scolaires que celles des enseignants. Certains auteurs établissent une distinction entre la délégation de compétence portant sur les réels pouvoirs de décisions et l'autonomie administrative, portant sur les actes purement administratifs et sans enjeu (Davies & Hentschke, 1994).

Sur le plan théorique, l'autonomie des établissements devrait produire un effet positif sur la performance des élèves. En disposant d'une meilleure connaissance des réalités locales que le principal (par exemple l'administration centrale), les établissements sont les plus compétents pour analyser la situation, développer une stratégie et prendre les décisions de gestion (y compris pédagogiques) qui favorisent la réussite des élèves. A titre d'illustration, les enseignants connaissent mieux leurs élèves que l'administration centrale. Ils savent par conséquent quels sont les meilleurs moyens d'enseignement à utiliser pour maximiser leur réussite<sup>6</sup>. En ce sens, une augmentation de l'efficacité, de l'efficience et de l'équité est attendue de l'autonomie grâce à un acheminement des ressources là où elles dégagent l'utilité la plus élevée.

De manière générale, l'ouvrage fondateur de Chubb et Moe (1990) traitant de l'autonomie des établissements de formation et de son impact sur la performance des élèves constitue un bon point de départ pour la présente revue de la littérature. En permettant aux établissements de développer une organisation efficace, Chubb et Moe (1990) démontrent que l'autonomie a un effet indirect sur la réussite des élèves. Les analyses économétriques réalisées par les auteurs mettent en évidence :

- (1) que les établissements avec une organisation efficace dans les domaines de la fixation d'objectifs (*goals*), de la direction d'établissement (*leadership*), de la gestion des ressources humaines (*personnel*) et des pratiques pédagogique (*practice*) sont celles dans lesquelles les élèves réussissent le mieux ;
- (2) que le degré d'autonomie est le facteur qui a l'impact le plus fort (parmi l'ensemble des variables indépendantes testées, dont le profil socioéconomique des élèves) sur l'organisation des établissements.

Une démonstration similaire de l'effet indirect de l'autonomie sur la performance des élèves, par l'intermédiaire de l'organisation de l'établissement, est réalisée plus récemment par Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu et Easton (2010). Les auteurs analysent la réforme de la fin des années 1980 dans les écoles primaires publiques de la ville de Chicago (*Chicago School Reform Act* de 1988). Cette réforme avait pour objectif de transférer les pouvoirs de décision liés à la gestion des ressources humaines et aux finances aux conseils d'établissements (élus

---

<sup>6</sup> L'hypothèse sous-jacente est que les enseignants cherchent effectivement à maximiser la réussite de leurs élèves et non, par exemple, à augmenter leur confort personnel en conservant année après année les mêmes moyens d'enseignement.



localement) et aux directions d'établissements. Sur la base d'une analyse longitudinale portant sur plusieurs centaines d'établissement pendant sept ans (1990-1996), les auteurs démontrent que cette réforme a eu un impact positif sur la performance des écoles primaires en leur permettant de développer une organisation efficace.

La déclinaison de la notion d'autonomie en différentes composantes permet de nuancer le diagnostic en identifiant finement celles qui sont statistiquement significatives. Les analyses économétriques réalisées dans différentes études permettent cette fois-ci d'établir l'effet direct de l'autonomie sur la performance scolaire d'une part et les conditions de mise en œuvre de ces composantes d'autre part. Elles permettent également d'identifier les effets démultiplicateurs de ces composantes lorsqu'elles sont associées à d'autres facteurs. Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a largement été exploité dans ce sens. En matière d'autonomie, les établissements participant à PISA doivent indiquer leur degré d'autonomie dans l'affectation des ressources et dans le choix des programmes et des évaluations<sup>7</sup>.

L'analyse de Woessmann, Lüdemann, Schütz et West (2007) se concentre sur les données PISA 2003. Elle démontre que les élèves performant mieux dans les pays où la **gestion du personnel** (en général) est déléguée aux établissements. L'autonomie en matière de **recrutement des enseignants** exerce notamment un impact positif<sup>8</sup>. Cet effet confirme les résultats similaires d'études antérieures (Woessmann, 2003 ; Bishop & Woessmann, 2004). Par contre, la possibilité de fixer le salaire de départ des enseignants et la possibilité de déterminer le contenu des cours ne sont pas des variables significatives. Toujours selon Woessmann *et al.* (2007), les élèves performant moins bien dans les pays où les établissements peuvent formuler eux-mêmes leur propre budget. Ces résultats démontrent que l'impact de l'autonomie sur la performance scolaire est nuancé.

L'autonomie déploie cependant pleinement ses effets lorsqu'elle est associée à un système d'*accountability*, et notamment lorsque les élèves sont soumis à des examens externes (centralisés) et standardisés ou lorsque les établissements sont comparés les uns aux autres sur la base de leur performance, soit localement soit sur le plan national<sup>9</sup>. En produisant une information concernant le résultat des élèves, en la rendant accessible et transparente, un système d'*accountability* permet de réduire les coûts d'agence entre le principal et l'agent.

---

<sup>7</sup> Les items compris dans PISA sont les suivants (OCDE, 2011b):

Affectation des ressources: (1) recrutement des enseignants; (2) licenciement des enseignants; (3) définition du salaire de départ des enseignants; (4) définition des augmentations de salaire des enseignants; (5) définition du budget de l'établissement; (6) définition de l'affectation du budget au sein de l'établissement.

Choix des programmes et des évaluations: (1) définition des politiques d'évaluation des élèves; (2) choix des manuels scolaires; (3) définition du contenu des cours; (4) définition de l'offre pédagogique.

De manière additionnelle, une question est posée sur l'autonomie en matière de gestion du personnel (de manière générale).

Relevons que le questionnaire d'enquête utilisé dans la présente contribution reprend volontairement les items ci-dessus.

<sup>8</sup> Relevons que l'autonomie en matière de recrutement des enseignants impacte positivement l'efficacité des établissements de formation mais également leur efficience (Naper, 2010).

<sup>9</sup> Relevons que dans le cas empirique traité dans cet article, tous les cantons (à l'exception de la partie francophone du canton de Berne) organisent des examens externes et standardisés. Les résultats sont communiqués aux établissements. Les résultats d'un établissement sont également comparés à la moyenne des établissements de la région ou du canton. Relevons que ces résultats ne sont pas rendus publics. Dans certains cas, ils ne sont pas transmis par les directions des établissements à leurs enseignants.

Autrement dit, lorsque la performance des établissements est évaluée ou lorsque les établissements sont comparés les uns aux autres, leur propre intérêt s'aligne sur celui du principal. En conséquence, ils sont incités à utiliser leur autonomie pour maximiser la réussite des élèves.

Ainsi, l'autonomie dans la **formulation du budget**, lorsqu'elle est associée à un système d'*accountability*, exerce cette fois-ci un impact positif sur la réussite des élèves. Le comportement opportuniste de l'agent (l'établissement) en matière de formulation de budget disparaît avec l'existence d'un examen externe ou d'une comparaison des résultats des établissements. En d'autres termes, l'établissement construit son budget pour maximiser la réussite des élèves lorsqu'il est soumis à une transparence en matière de résultats. De manière similaire, l'autonomie en matière de **politiques salariales** des enseignants exerce un effet positif sur la performance scolaire lorsqu'un système d'*accountability* est en place. L'association d'un système d'*accountability* à l'autonomie en matière de détermination du **contenu des cours** produit également un effet positif.

Woessmann *et al.* (2007) concluent que l'impact de l'autonomie sur la performance scolaire dépend en grande partie du fait qu'un système d'*accountability* soit mis en place ou non.

D'autres études utilisant les données PISA, comme celle de Fuchs et Woessmann (2004), démontrent que les élèves réussissent mieux dans les établissements bénéficiant d'une autonomie en matière de **choix des manuels scolaires** et d'**allocation du budget** à l'intérieur de l'établissement. Le fait de pouvoir **licencier les enseignants** ne semble pas produire un effet positif additionnel à celui de pouvoir recruter les enseignants. Mais il est de toute manière positif lorsqu'il est associé à des examens externes. Mentionnons enfin que les items « définition des politiques d'évaluation des élèves » et « définition de l'offre pédagogique » contenus dans le questionnaire de l'enquête PISA ne sont pas testés.

En se basant sur les données de TIMSS, Woessmann (2003) et Bishop et Woessmann (2001) démontrent enfin que les établissements disposant d'une autonomie en matière d'**achat des fournitures scolaires** et de choix des **méthodes pédagogiques** obtiennent une meilleure performance scolaire<sup>10</sup>.

Une récente analyse réalisée sur la base des quatre enquêtes PISA réalisées à ce jour révèle toutefois une différence d'impact de l'autonomie entre pays développés et pays en développement (Hanushek, Link et Woessmann, 2012). Si les différentes composantes de l'autonomie (cf. ci-dessus) exercent bien une influence positive sur la performance scolaire dans les pays développés, cette influence est négative dans les pays en développement. Ce résultat plaide en faveur de politiques de décentralisation différenciées selon la richesse des nations.

Si PISA (ou d'autres programmes d'évaluation comme TIMSS) permettent d'aboutir à des constats sur le plan international, certains auteurs se concentrent sur des pays particuliers en utilisant soit les mêmes bases de données soit d'autres bases de données. A titre d'illustrations, quatre études nationales sont présentées ci-dessous.

En Angleterre, Schagen, Davies, Rudd et Schagen (2002) se basent sur les *league tables* pour démontrer empiriquement que les écoles bénéficiant d'un statut d'autonomie sont plus performantes que les autres. Pour un type d'établissements autonomes (les *foundation schools*), Clark (2009) démontre un effet positif du statut d'autonomie dont ils bénéficient sur

---

<sup>10</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) est un programme d'évaluation internationale des compétences cognitives des élèves de la scolarité obligatoire. Il est conduit par l'*International Association for the Evaluation Achievement* (IEA).

les résultats des élèves. Pour ces mêmes établissements, Allen (2012) constate cependant que cet effet disparaît lorsque l'on tient compte du fait que le statut d'autonomie n'est pas obtenu au hasard (mais par le vote des parents) et que les élèves ne sont pas distribués au hasard dans les établissements.

Di Gropello et Marshall (2011) évalue l'impact d'un programme de décentralisation des pouvoirs de décision dans les écoles rurales du Honduras (*Programa Hondureño de Educación Comunitaria –PROHECO–*). Ils démontrent que les élèves des écoles qui participent à ce programme obtiennent de meilleures performances scolaires que ceux des écoles qui n'y participent pas.

Sur la base d'un échantillon tiré au hasard de 1113 écoles urbaines argentines, Eskeland et Filmer (2007) identifient un impact positif d'une autonomie accrue sur les résultats des élèves. Relevons que cet impact est plus important lorsque la **participation des parents** dans la gestion de l'établissement est avérée (participation des parents au conseil d'établissement ; implication des parents dans les activités de l'établissement ; nombre de rencontres entre les parents et l'établissement ; participation des parents dans les prises de décision de l'établissement).

A l'aide de la base de données PISA, Hindriks, Verschelde, Rayp et Schoors (2010) démontrent également un effet positif de l'autonomie (recrutement des enseignants ; définition du contenu des cours ; définition de l'offre pédagogique ; choix des programmes et des évaluations ; définition du budget de l'établissement ; définition de l'affectation du budget au sein de l'établissement ; le tout combiné dans un indice intitulé « *school staff empowerment* ») sur la performance des élèves des établissements de Flandres. Ces résultats sont confirmés par Verschelde, Hindriks, Rayp et Schoors (2012).

Les études d'impact de l'autonomie sur la performance scolaire portent essentiellement sur les établissements des degrés primaire et secondaire inférieur. Elles démontrent que, dans les pays développés, l'autonomie exerce souvent un impact direct sur la réussite des élèves (lorsqu'elle est considérée isolément) et dans tous les cas lorsqu'elle est associée à un système d'*accountability*. Les conclusions valables pour les degrés primaire et secondaire inférieur sont généralement reprises *mutatis mutandis* pour les établissements du degré secondaire supérieur, comme dans Pochard (2008), malgré le fait qu'aucune étude ne se concentre spécifiquement sur ces établissements.

Dans le degré tertiaire, peu d'études portant sur le lien entre autonomie et performance ont été réalisées (de Boer, Jongbloed, Enders & File, 2008). Estermann et Nokkala (2008) estiment (sans le démontrer) qu'un faible degré d'autonomie des universités limite leur performance. Ils constatent toutefois une tendance à l'augmentation de l'autonomie des universités à travers l'Europe. Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell et Sapir (2007, 2008) démontrent une corrélation positive entre la performance en matière de recherche d'une part et l'**autonomie budgétaire**, l'autonomie en matière de **recrutement de personnel** et l'autonomie en matière de **gestion salariale** d'autre part. Ils démontrent en outre un effet positif de l'autonomie budgétaire sur la performance en matière de recherche. Les mêmes auteurs (2009) démontrent que l'autonomie mesurée à l'aide d'un indice est positivement corrélée à l'output des universités (nombre de brevets et position dans les classements internationaux). Ils identifient une relation causale entre l'autonomie et la performance des universités.

### 2.3 Classification des domaines de gestion

Boyer, Hirigoyen, Thépot, Tournois et Védrine (2004) considèrent qu'une organisation (certes commerciale) doit remplir cinq fonctions fondamentales qui constituent autant de domaines à gérer : stratégie, finance, ressources humaines, production et marketing. D'autres auteurs, comme Porter (2008), affinent ou étendent ces fonctions. Ces fonctions de l'organisation ne sont pas à confondre avec les quatre fonctions *transversales* du management que sont la planification, l'activation (des ressources), l'organisation et l'évaluation (Thiétart, 2012). Ces fonctions du management précisent les rôles et les responsabilités à assumer par le management (donc, par extension, par la direction de l'établissement de formation). Mais elles ne définissent pas en soi les domaines de gestion.

Les établissements de formation, en tant qu'organisation, ne sont traditionnellement pas caractérisés selon leurs fonctions (d'organisation) mais plutôt selon leurs missions, leurs processus ou encore les rôles et les responsabilités des cadres scolaires.

Ainsi, Pont, Nusche et Moorman (2008) estiment que les cadres scolaires assument les responsabilités suivantes : soutien, évaluation et amélioration du niveau de qualité des enseignants ; définition des objectifs, évaluation et rendre compte ; gestion stratégique des ressources. Ces « responsabilités » constituent en réalité un mélange de fonctions du management (comme l'évaluation par exemple) et de fonctions de l'organisation (comme la gestion stratégique des ressources –faisant appel à la fonction de stratégie, de finance et de ressources humaines selon la taxonomie de Boyer *et al.*, 2004–).

Dans la pratique, les responsabilités des cadres scolaires peuvent facilement être regroupées dans les cinq fonctions de l'organisation. Relevons que ce regroupement est souvent réalisé dans le contenu des cahiers des charges des cadres scolaires. A titre d'illustration, le cahier des charges des directeurs des écoles primaires du canton de Genève (Suisse) structure l'école en quatre fonctions (ou domaines de gestion) : pédagogie ; ressources humaines ; finance et administration ; communication, relations et collaboration (Direction générale de l'enseignement primaire, 2007). Les rôles et les responsabilités des directeurs s'inscrivent ensuite dans ces quatre fonctions.

Le questionnaire d'enquête conçu dans le cadre de la présente contribution considère par conséquent les cinq fonctions fondamentales de l'organisation appliquée à la réalité des établissements de formation. Pour certaines d'entre elles, la terminologie a été adaptée. Ainsi :

- La fonction « stratégie » est remplacée par l'expression de gestion globale. Cette expression apparaît comme mieux adaptée à la réalité de certains établissements de formation qui ne définissent pas forcément de véritables stratégies d'établissement mais plutôt un projet d'établissement dont la conception et la conduite peuvent s'inspirer des étapes du processus du management stratégique<sup>11</sup>.
- La fonction « finance » est reprise avec la même terminologie. Toutefois, la gestion administrative qui, dans la pratique, est un domaine de gestion souvent dévolu aux cadres scolaires, lui est adjointe. Ainsi, nous considérons la gestion administrative et financière.
- La fonction « ressources humaines » est reprise avec la même terminologie. Si cette fonction couvre la gestion des enseignants et des collaborateurs administratifs et

---

<sup>11</sup> Relevons que les établissements suisses de la scolarité obligatoire développent rarement de véritables stratégies d'établissements. Par contre, de nombreux établissements du degré secondaire supérieur, comme les écoles professionnelles, et toutes les institutions du degré tertiaire définissent une stratégie d'établissement.

techniques, le questionnaire de l'enquête réalisée dans la présente contribution se concentre exclusivement sur celle des enseignants.

- La fonction « production » est remplacée par l'expression de gestion pédagogique. Relevons que l'expression de production éducationnelle aurait également pu être retenue. Pour des raisons de compatibilité avec la terminologie usitée dans les établissements de formation, l'expression de gestion pédagogique lui a été préférée.
- La fonction « marketing » est reprise avec la même terminologie, en y adjoignant la communication pour marquer l'importance de cette notion dans les systèmes éducatifs. Ainsi, la fonction « communication et marketing » couvre non seulement les quatre « P » du marketing (formations à offrir –*Product*– ; tarification des formations –*Price*– ; lieux où la formation est proposée –*Place*– ; promotion des formations –*Promotion*–) mais également les aspects de communication interne et de gestion des partenariats à l'extérieur de l'établissement.
- Enfin, une sixième fonction a été ajoutée. Il s'agit de la gestion des infrastructures scolaires, parfois dévolue à la direction des établissements de formation. L'impact des bâtiments et de l'équipement des établissements de formation sur la performance des élèves est controversé. Une revue de la littérature est réalisée par PricewaterhouseCoopers (2001) sur ce sujet. De manière synthétique, un lien positif est généralement observé entre la qualité des infrastructures et les résultats scolaires. Mais de nombreuses études qui établissent ce lien souffrent de problèmes méthodologiques. Relevons que la construction et l'équipement des établissements scolaires font l'objet d'un programme spécifique de l'OCDE (Theisens, Benavides & Dumont, 2008).

### 3. Précisions sur la démarche d'enquête

Le questionnaire est conçu pour être administré par courrier et sous forme papier. Il comprend vingt-deux questions sur dix pages<sup>12</sup>. Quelques propos introductifs rappellent l'objectif du questionnaire, indiquent que 15 minutes suffisent à y répondre et garantissent la confidentialité du traitement des réponses. Suivent immédiatement les questions sur l'autonomie perçue puis sur l'autonomie souhaitée. Pour ce qui est de l'autonomie souhaitée, on demande : « De quel degré d'autonomie souhaiteriez-vous que la direction et les membres de votre établissement disposent s'agissant des tâches suivantes ? ». Pour ce qui est de l'autonomie perçue, on demande : « Comment percevez-vous l'autonomie dont bénéficient la direction et les membres de votre établissement s'agissant des tâches suivantes ? ». Quarante tâches, regroupées en six domaines de gestion, sont passées en revue. Pour chaque tâche, la personne répondant doit choisir entre quatre degrés d'autonomie : « beaucoup d'autonomie ; autonomie modérée ; peu d'autonomie ; aucune autonomie ». Le Tableau 1 présente les quarante tâches considérées.

---

<sup>12</sup> Le questionnaire est disponible sur simple demande auprès des auteurs. La base de données constituée au terme de l'enquête est également disponible sur demande.

**Tableau 1**  
**Domaines et tâches de gestion considérés dans le questionnaire**

Domaine	Tâche
Gestion « pédagogique »	(1) Définir les politiques d'évaluation des élèves ; (2) Décider du plan d'études ; (3) Décider des cours à proposer ; (4) Déterminer le contenu des cours ; (5) Choisir les manuels (scolaires) à utiliser ; (6) Choisir les méthodes pédagogiques à utiliser ; (7) Choisir les élèves/étudiants à accueillir dans l'établissement ; (8) Affecter les élèves aux différentes classes (autrement dit, définir la composition des classes) ; (9) Organiser les classes (multi-niveaux, décloisonnement, nombre d'élèves, etc.) ; (10) Organiser le calendrier de l'année scolaire (périodes de cours, vacances, etc.) ; (11) Organiser la journée d'école (horaire, etc.) ; (12) Choisir le type de soutien pédagogique et socio-éducatif à offrir.
Gestion des ressources humaines	(13) Définir le profil de poste des enseignants à recruter ; (14) Choisir les enseignants à engager ; (15) Congédier les enseignants ; (16) Déterminer le salaire initial des enseignants ; (17) Déterminer les augmentations de salaire des enseignants ; (18) Gérer la formation continue des enseignants ; (19) Evaluer les enseignants ; (20) Contrôler la qualité de l'enseignement.
Gestion administrative et financière	(21) Etablir le budget de l'établissement ; (22) Décider de la ventilation du budget dans l'établissement ; (23) Acquérir des ressources financières alternatives (sponsoring ou autres) ; (24) Organiser les activités financières et comptables ; (25) Administrer les dossiers des élèves ; (26) Concevoir et mettre en œuvre son propre tableau de bord.
Communication et marketing	(27) Choisir et définir les formations à offrir ; (28) Fixer les éventuelles finances d'inscription (écolage) ; (29) Choisir l'endroit où la formation est dispensée ; (30) Gérer la promotion des formations ; (31) Gérer à l'externe l'image de l'établissement ; (32) Gérer les partenariats externes (communes, parents, entreprises, etc.) ; (33) Gérer la communication interne
Gestion des infrastructures	(34) Proposer les ajustements architecturaux lors de rénovations/agrandissements ; (35) Choisir le projet architectural lors de la construction d'un nouveau bâtiment ; (36) Choisir le mobilier et l'équipement (bureaux, classes, etc.) ; (37) Choisir le type d'équipements techniques (PC, etc.) ; (38) Gérer la sécurité dans le bâtiment et le préau.
Gestion globale	(39) Définir et gérer la stratégie de l'établissement ; (40) Définir et gérer le projet d'établissement.

A la suite des questions relatives à chaque domaine de gestion, quelques lignes sont à disposition des répondants pour d'éventuels commentaires. La seconde partie du questionnaire est composée de seize questions de contrôle essentiellement fermées. Ces questions concernent, par exemple, le type et la taille de l'établissement de formation (nombre d'élèves, d'enseignants et d'employés), le canton dans lequel se trouve l'établissement, la pression exercée sur l'établissement en matière de performance scolaire, la faculté de conduite et de pilotage reconnue à l'interne à la direction de l'établissement. Pour terminer des questions renseignent sur quelques caractéristiques de la personne interrogée : fonction, genre, âge, la formation précédant la FORDIF.

Le questionnaire a été administré à 405 individus. La population-mère est constituée de l'ensemble des cadres d'établissements de formation ayant participé et réussi la formation FORDIF depuis sa création en 2008. L'enquête cible ainsi les directeurs des établissements de formation situés dans les 7 cantons romands (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel,

Valais et Vaud) et couvre l'ensemble des degrés du système éducatif, soit environ 340 établissements.

Le questionnaire a été envoyé par courrier postal accompagné d'une lettre nominative. Cette lettre expose l'objectif de l'enquête. Afin de favoriser le taux de réponse, la lettre mentionne que les personnes répondant au questionnaire participeront au tirage au sort pour des bons d'achat (200 CHF chacun). Une enveloppe-réponse préaffranchie accompagnait également le questionnaire. Un délai de réponse de trois semaines était donné. A l'échéance du délai, un courriel de rappel incluant le questionnaire en version électronique a été envoyé. Une *help-line* a enfin été instituée (et annoncée sur la première page du questionnaire) pour permettre aux répondants qui rencontraient des difficultés de compréhension à obtenir les clarifications nécessaires.

#### **4. Présentation de l'échantillon et de sa représentativité**

Au total, 219 questionnaires nous sont parvenus. Le taux de réponse s'élève ainsi à 54,07 % (219 / 405). Le Tableau 2 présente les résultats selon cinq critères qui nous sont connus s'agissant de l'échantillon, mais aussi de la population-mère, c'est-à-dire de la population des cadres d'établissements de formation ayant participé et réussi la formation FORDIF. Ces cinq critères sont : l'appartenance cantonale, le degré du système éducatif dans lequel l'établissement se situe, la fonction, le genre ainsi que l'âge du répondant<sup>13</sup>. Le test du Khi-2 ne conclut pas à une différence significative entre l'échantillon et la population-mère. Ainsi, l'échantillon se révèle être représentatif de la population-mère, et ce concernant les cinq critères connus. Il faut relever que les établissements des degrés primaire, secondaire I et secondaire II constituent l'essentiel de la population-mère et de l'échantillon<sup>14</sup>.

Comparé aux cadres scolaires n'ayant pas suivi la FORDIF, l'échantillon présente un risque de biais dans la mesure où les 219 répondants ont acquis durant leur formation différentes compétences les rendant plus aptes et conscients à disposer des marges de manœuvre dans la gestion de leurs établissements. Les résultats de la présente enquête ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des cadres scolaires de Suisse romande. Relevons cependant que le suivi de la FORDIF est obligatoire pour les cadres de la scolarité obligatoire et du degré secondaire supérieur. Dans un proche avenir, tous les cadres scolaires disposeront donc des mêmes compétences. Les compétences et connaissances à acquérir par les cadres scolaires sont d'ailleurs définies dans un Profil édicté en 2009 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Les formations pour cadres scolaires qui respectent ce Profil sont reconnues par la CDIP. La FORDIF a obtenu la reconnaissance de la CDIP en 2012.

---

<sup>13</sup> Faute de détails à disposition concernant la population-mère, nous avons parfois été contraints de fusionner les catégories qui demeurent distinctes dans le questionnaire ; soit le degré primaire de 1<sup>er</sup> cycle avec le degré primaire de 2<sup>ème</sup> cycle, les directeurs ou responsables d'établissement avec les directeurs ou responsables de cycle ainsi que les doyens membres de l'équipe de direction avec les doyens non membres de l'équipe de direction.

<sup>14</sup> En Suisse, la scolarité obligatoire comprend les degrés primaire (dans lequel est inclus la pré-scolarité) et secondaire I (secondaire inférieur). Elle dure onze ans. Selon la classification internationale type de l'éducation (CITE), elle couvre les degrés CITE 0, 1 et 2.

**Tableau 2**  
**Représentativité de l'échantillon**

<b>Critères</b>		<b>Population-mère</b>	<b>Echantillon</b>
<b>Canton</b>	<b>N (nombre d'observations)</b>	<b>405</b>	<b>219</b>
	Berne	3.21%	3.65%
	Fribourg	22.47%	22.83%
	Genève	30.62%	25.11%
	Jura	1.23%	2.28%
	Neuchâtel	10.86%	10.96%
	Vaud	22.96%	26.48%
	Valais	8.40%	8.68%
	Tessin <sup>a</sup>	0.25%	0.00%
<b>Degré</b>	<b>N (nombre d'observations) <sup>b</sup></b>	<b>431</b>	<b>264</b>
	Degré primaire, dont... <sup>c</sup>	54.06%	56.82%
	... Primaire I (HarmoS 1-4)		
	... Primaire II (HarmoS 5-8)		
	Degré secondaire I	29.47%	27.65%
	Ecole de formation professionnelle, Ecole des métiers (secondaire II)	10.67%	9.47%
	Gymnase, Lycée, Ecole de culture générale, Ecole de maturité (secondaire II)	4.41%	5.68%
	Haute école spécialisée ou pédagogique	1.16%	0.00%
	Haute école universitaire <sup>d</sup>	0.23%	0.38%
<b>Fonction</b>	<b>N (nombre d'observations) <sup>e</sup></b>	<b>369</b>	<b>189</b>
	Directeur, dont... <sup>f</sup>	72.36%	86.24%
	... directeur/responsable d'établissement		
	... directeur ou responsable de cycle		
	Adjoint de direction (membre de l'équipe de direction)	12.20%	13.76%
	Doyen, dont... <sup>g</sup>	14.36%	14.81%
	... membre de l'équipe de direction		
	... non membre de l'équipe de direction		
	Enseignant <sup>h</sup>	2.14%	16.22%
<b>Âge</b>	<b>N (nombre d'observations) <sup>i</sup></b>	<b>404</b>	<b>217</b>
	25-29 ans	0.25%	0.00%
	30-34 ans	3.22%	2.76%
	35-39 ans	11.39%	9.68%
	40-44 ans	14.85%	17.05%
	45-49 ans	18.32%	23.50%
	50-54 ans	21.78%	16.59%
	55-59 ans	24.01%	25.81%
	60-64 ans	6.19%	4.61%
<b>Sexe</b>	<b>N</b>	<b>405</b>	<b>219</b>
	Femme	39.26%	35.16%
	Homme	60.74%	64.84%



- a La variable « Tessin » n'apparaît pas dans les résultats de l'analyse étant donné que l'échantillon ne contient aucune observation pour ce canton.
- b Le nombre total d'observations enregistré pour le degré du système éducatif dans lequel se situe l'établissement est plus élevé que le nombre de cadres aussi bien dans la population-mère que dans l'échantillon. Ceci s'explique par le fait qu'un établissement peut couvrir plusieurs degrés.
- c Pour cette caractéristique, la base de données des participants à la FORDIF pour la population-mère n'offre pas de distinction, contrairement à la base de donnée de l'échantillon issue de l'enquête.
- d La variable « Haute école universitaire » n'apparaît pas dans les modèles de régression multivariée. En effet, elle n'est représentée que par une observation, ce qui la conduit à être colinéaire avec les autres variables par manque de variance.
- e Le nombre total d'observations enregistré pour le degré du système éducatif dans lequel se situe l'établissement est plus élevé que le nombre de cadres aussi bien dans la population-mère que dans l'échantillon. Ceci s'explique par le fait qu'un établissement peut couvrir plusieurs degrés.
- f Le nombre d'observations relatives à la fonction des cadres d'établissements s'avère inférieur au nombre d'individus de la population-mère ainsi que de l'échantillon. En effet, pour certains cadres soit l'information manquait par rapport à ce critère soit leur fonction était trop marginalement représentée pour en faire une catégorie. Ces observations ne seront donc pas utilisées dans l'analyse multivariée.
- g En Suisse, le doyen est un enseignant qui est partiellement déchargé par la direction de l'établissement scolaire dans lequel il travaille pour effectuer certaines tâches (administratives, pédagogiques, etc.). Selon les établissements et les cantons, il peut être membre ou non de l'équipe de direction.
- h Le taux d'enseignant inférieur dans la population-mère par rapport à l'échantillon s'explique par un manque de détails dans la base de données utilisée. Dans la population-mère, lorsqu'un individu exerce deux fonctions dont celle d'enseignant, seules les fonctions de directeur, d'adjoint de direction ou de doyen sont indiquées. Par contre, concernant l'échantillon, l'enquête a permis de déterminer les doubles fonctions. Ainsi tous les enseignants identifiés par l'enquête exercent, en parallèle à leur fonction d'enseignant à temps partiel, une fonction de cadre scolaire. Près de trois quarts des 16,22% d'enseignants identifiés exercent également la fonction de directeur ou de responsable d'établissement.
- i Le nombre d'observations est inférieur au nombre de cadres de la population-mère et de l'échantillon ; une personne de la population-mère et deux personnes de l'échantillon n'ont pas indiqué leur âge. Ces observations ne seront donc pas utilisées dans l'analyse multivariée.

*Source :* Propre enquête.

---

Une analyse de cohérence interne du questionnaire a été réalisée. Elle démontre que les différentes tâches prévues dans chacun des domaines permettent bien de mesurer les domaines concernés. Les valeurs des  $\alpha$  standardisés de Cronbach (1951) sont supérieures à 0.7 dans tous les domaines de gestion, et ce tant pour l'autonomie souhaitée que pour l'autonomie perçue. Pour deux domaines (gestion pédagogique et gestion globale), elles sont supérieures à 0.8. La cohérence interne peut par conséquent être qualifiée d'acceptable pour les domaines dont la valeur est supérieure à 0.7 et de bonne pour les domaines dont la valeur est supérieure à 0.8 (George & Mallery, 2003).

## **5. Autonomie des établissements et écart entre souhait et perception**

Le Tableau 3 renseigne sur le degré d'autonomie souhaitée par les répondants. Il renseigne également sur le degré d'autonomie dont les répondants déclarent disposer. Par différence, il renseigne aussi sur l'écart entre le degré d'autonomie souhaitée et perçue. En raison des contraintes d'espace, les résultats pour les quarante tâches considérées sont synthétisés par rapport aux six domaines de gestion investigués. Pour y parvenir nous calculons la moyenne des degrés d'autonomie à l'intérieur de chaque domaine et pour tous les répondants. La moyenne est obtenue en codant les réponses de la manière suivante : 0 = aucune autonomie ; 1 = peu d'autonomie ; 2 = autonomie modérée ; 3 = beaucoup d'autonomie. Nous établissons également comment les avis des répondants se dispersent autour de cette moyenne en calculant l'écart-type. Les domaines sont classés dans l'ordre décroissant d'écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue. Une ligne « Total » offre une vision d'ensemble.

On constate ainsi que c'est dans le domaine de la **gestion des infrastructures** que l'écart entre l'autonomie souhaitée en moyenne et l'autonomie perçue en moyenne est le plus important : il s'élève à 1,11 points. Dans ce domaine les répondants souhaitent une autonomie élevée (2,48 points). Mais ils ne perçoivent disposer que d'assez peu d'autonomie (1,36). Autrement dit, les répondants voudraient disposer d'une autonomie presque deux fois plus élevée que celle dont ils pensent disposer ( $2,48 / 1,36 = 1,82$ ). Compte tenu des écarts-types calculés, l'écart entre la moyenne pour l'autonomie souhaitée et la moyenne pour l'autonomie perçue est statistiquement significatif au seuil de 99%.

Les écarts entre les moyennes se révèlent moins important pour les autres domaines de gestion. C'est dans le domaine de la **gestion globale** que l'écart est le plus faible : il s'y élève à 0,53 point. Mais c'est paradoxalement dans ce domaine que les répondants souhaitent l'autonomie la plus élevée (2,70 points). Et c'est aussi dans ce domaine que les répondants pensent bénéficier de la plus grande autonomie (2,17). Par conséquent, le rapport entre souhait et perception n'est que de 1,24 ( $2,70 / 2,17$ ). Cela suffit néanmoins pour que le constat statistique pointe en direction d'un écart significatif.

Quant au plus faible degré d'autonomie perçue, il concerne la **gestion des ressources humaines**<sup>15</sup>. Dans ce domaine l'évaluation de l'autonomie perçue s'élève à 1,19 point. Les répondants souhaitent en moyenne une autonomie modérée (2,07 points) à l'instar de la moyenne en matière de **gestion pédagogique** (1,99) ou de la moyenne en matière de **gestion de la communication et du marketing** (2,08). C'est d'ailleurs dans ce domaine que l'écart est le plus faible avec 0,14 point. Quoiqu'il en soit dans tous ces domaines, l'écart entre souhaits et perceptions est statistiquement significatif.

Le constat général est donc que, dans tous les domaines de gestion, les répondants souhaitent en moyenne davantage d'autonomie de gestion qu'ils ne perçoivent en disposer. Ce constat est robuste dans la mesure où le test statistique de différence des moyennes témoigne d'un écart significatif. Autrement et succinctement dit, la probabilité que l'autonomie souhaitée soit plus importante que l'autonomie perçue est supérieure à 99%.

---

<sup>15</sup> A l'intérieur du domaine de la gestion des ressources humaines, la tâche correspondant à la détermination du salaire initial des enseignants ainsi que celle concernant les augmentations de salaires présentent un degré d'autonomie perçue de 0,05. Cela ne va que peu à l'encontre du désir des répondants étant donné le faible degré d'autonomie souhaité, respectivement 0,60 et 0,90. Ajoutons que le plus grand écart, à savoir 1,63, concerne la tâche correspondant au licenciement des enseignants : les répondants souhaiteraient considérablement plus d'autonomie qu'ils n'en possèdent.

**Tableau 3**  
**Autonomie des établissements dans les différents domaines de la gestion (N = 219)**

Domaine de gestion	Ecart entre degrés d'autonomie souhaitée et perçue		Degré d'autonomie souhaitée		Degré d'autonomie perçue	
	Moyenne	Ecart-Type	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
Gestion des infrastructures	1.11**	0.56	2.48	0.45	1.36	0.68
Gestion des ressources humaines	0.88**	0.44	2.07	0.42	1.19	0.55
Gestion administrative et financière	0.86**	0.43	2.26	0.47	1.41	0.60
Communication et marketing	0.69**	0.34	2.08	0.55	1.39	0.51
Gestion pédagogique	0.67**	0.33	1.99	0.48	1.32	0.56
Gestion globale	0.53**	0.26	2.70	0.42	2.17	0.61
Total	0.79**	0.19	2.26	0.25	1.47	0.32

*Note :* Un double astérisque (\*\*) indique que l'écart entre la moyenne du degré d'autonomie souhaitée et la moyenne du degré d'autonomie perçue est significatif à 99% (test de différence des moyennes).

*Source :* Propre enquête.

Le Tableau 4 se concentre sur l'autonomie d'ensemble des établissements (cf. ligne « Total » du Tableau 3). Cette autonomie d'ensemble est calculée par canton, par degré et par fonction.

Dans tous les cantons, l'autonomie perçue se situe entre 1 (peu d'autonomie) et 2 (autonomie modérée). Elle est la plus faible dans les cantons de Genève et de Fribourg, et la plus élevée dans les cantons du Valais et de Neuchâtel. L'autonomie souhaitée, quant à elle, se situe entre 2 (autonomie modérée) et 3 (beaucoup d'autonomie) dans tous les cantons. Elle varie entre 2,13 (Berne) et 2,37 (Neuchâtel). L'écart entre les degrés d'autonomie souhaitée et perçue est par conséquent positif dans tous les cantons. Il est le plus élevé dans les cantons de Fribourg et de Genève.

Dans tous les degrés, l'autonomie perçue se situe entre 1 (peu d'autonomie) et 2 (autonomie modérée). Elle est la plus faible dans le degré primaire et la plus élevée dans le degré secondaire supérieur (formation professionnelle ou gymnase). L'autonomie souhaitée, quant à elle, se situe entre 2 (autonomie modérée) et 3 (beaucoup d'autonomie) dans tous les degrés. Elle varie entre 2,22 (primaire) et 2,48 (formation professionnelle). L'écart entre les degrés d'autonomie souhaitée et perçue est par conséquent positif dans tous les degrés. Il est le plus élevé dans le degré primaire.

Enfin, l'autonomie perçue se situe entre 1 (peu d'autonomie) et 2 (autonomie modérée) dans toutes les fonctions. Elle est la plus faible dans la fonction d'enseignant (1,33) et de directeur (1,39), et la plus élevée dans la fonction d'adjoint de direction. L'autonomie souhaitée, quant à elle, se situe entre 2 (autonomie modérée) et 3 (beaucoup d'autonomie) dans toutes les fonctions. Elle varie entre 2,24 (directeur ou responsable d'établissement et directeur ou responsable de cycle) et 2,54 (doyen). L'écart entre les degrés d'autonomie souhaitée et

perçue est par conséquent positif dans toutes les fonctions. Il est le plus élevé dans les fonctions d'enseignant, de doyen et de directeur.

Le constat général est donc que, dans tous les cantons, dans tous les degrés et dans toutes les fonctions, les répondants souhaitent en moyenne davantage d'autonomie de gestion qu'ils ne perçoivent en disposer. Ce constat est robuste dans la mesure où le test statistique de différence des moyennes témoigne d'un écart significatif. Autrement et succinctement dit, la probabilité que l'autonomie souhaitée soit plus importante que l'autonomie perçue est supérieure à 99%.

**Tableau 4**  
**Autonomie des établissements selon les cantons, les degrés et les fonctions (N=219)**

Variables	Ecart entre degrés d'autonomie souhaitée et perçue		Degré d'autonomie souhaitée		Degré d'autonomie perçue	
	Moy.	Ecart-type	Moy.	Ecart-type	Moy.	Ecart-type
<b>Appartenance cantonale</b>						
Berne	0.50**	0.44	2.13	0.37	1.64	0.42
Fribourg	0.97**	0.45	2.27	0.28	1.31	0.40
Genève	0.95**	0.37	2.19	0.32	1.24	0.25
Jura	0.79**	0.45	2.35	0.24	1.57	0.41
Neuchâtel	0.62**	0.37	2.37	0.33	1.75	0.46
Valais	0.53**	0.29	2.33	0.30	1.80	0.48
Vaud	0.68**	0.31	2.27	0.30	1.59	0.37
<b>Degré</b>						
Degré primaire, 1 <sup>er</sup> cycle (HarmoS 1-4)	0.87**	0.41	2.22	0.30	1.34	0.35
Degré primaire, 2 <sup>eme</sup> cycle (HarmoS 5-8)	0.86**	0.41	2.22	0.29	1.36	0.34
Degré sec. I (HarmoS 9-11)	0.70**	0.30	2.25	0.28	1.55	0.32
Ecole de formation professionnelle, Ecole des métiers	0.64**	0.41	2.48	0.28	1.84	0.45
Gymnase, Lycée, Ecole de culture générale, Ecole de maturité	0.57**	0.31	2.41	0.25	1.83	0.40
Haute école universitaire	0.68**	<sup>a</sup>	2.25	<sup>a</sup>	1.57	<sup>a</sup>
<b>Fonction</b>						
Directeur ou responsable d'établissement	0.84**	0.41	2.24	0.32	1.39	0.40
Directeur ou responsable de cycle	0.72**	0.34	2.24	0.26	1.51	0.32
Adjoint de direction (membre de l'équipe de direction)	0.58**	0.30	2.34	0.25	1.75	0.41
Doyen (membre de l'équipe de direction)	0.75**	0.36	2.38	0.27	1.62	0.43
Doyen (non membre de l'équipe de direction)	1.00**	<sup>a</sup>	2.54	<sup>a</sup>	1.55	<sup>a</sup>
Enseignant	0.95**	0.45	2.27	0.32	1.33	0.46

*Note :* Un double astérisque (\*\*) indique que l'écart entre la moyenne du degré d'autonomie souhaitée et la moyenne du degré d'autonomie perçue est significatif à 99% (test de différence des moyennes).

*a* L'écart-type n'apparaît pas pour cette variable car il n'existe qu'une seule observation.

*Source :* Propre enquête.

## 6. Analyse économétrique de l'autonomie souhaitée et de l'autonomie perçue

### 6.1 Analyse bivariée

La variabilité constatée précédemment –en particulier à travers l'écart-type- tant s'agissant de la différence entre autonomie souhaitée et perçue que s'agissant du niveau d'autonomie souhaitée ou perçue mérite d'être expliquée. Pour ce faire, nous recourons dans un premier temps à une analyse bivariée. Les résultats sont présentés dans le Tableau 5. Rappelons que ce type d'analyse met en évidence la relation existante entre une variable à expliquer et un facteur explicatif considéré indépendamment d'autres facteurs explicatifs. Les facteurs explicatifs considérés individuellement dans cette analyse sont le canton auquel appartient l'établissement, le degré du système éducatif dans lequel l'établissement se situe ainsi que de la fonction du répondant. Toutes les variables explicatives sont dichotomiques. Elles prennent la valeur 1 si la situation est avérée et la valeur 0 dans le cas contraire.

Nous avons considéré trois variables à expliquer différentes correspondant à la ligne « Total » du Tableau 3 : (a) la différence entre degrés d'autonomie souhaitée et perçue ; cette différence est expliquée par les variables explicatives des Modèles 1 du Tableau 5 ; (b) le degré d'autonomie souhaitée ; ce degré est expliqué par les variables explicatives des Modèles 2 ; (c) le degré d'autonomie perçue ; ce degré est expliqué par les variables explicatives des Modèles 3. Pour tous les modèles, le tableau indique le coefficient estimé pour chaque variable et si la variable concernée a une influence significative sur le degré d'autonomie<sup>16</sup>.

Les Modèles 1 montrent que l'APPARTENANCE CANTONALE influence significativement la différence entre le degré d'autonomie souhaitée et perçue par les répondants, hormis s'agissant du canton du Jura. L'écart est plus important qu'en moyenne pour les répondants d'établissements fribourgeois ou genevois (signe positif des coefficients). Pour les répondants genevois, l'écart s'explique par le fait que l'autonomie est perçue comme étant plus faible (-0,31 dans le Modèle 3), même si, par ailleurs, l'autonomie souhaitée est un peu moindre (-0,10 dans le Modèle 2). Les répondants fribourgeois perçoivent leur autonomie comme étant plus faible qu'ailleurs (-0,22 dans le Modèle 3) et ne souhaitent pas plus d'autonomie que les autres.

L'écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue est, a contrario, plus faible que la moyenne pour les répondants des cantons de Berne, Neuchâtel, Vaud et Valais (signe négatif des coefficients des Modèles 1). En d'autres termes, l'adéquation entre le degré d'autonomie désiré des cadres et celui perçu est meilleure dans ces cantons. Hormis pour Berne, cela provient significativement du fait que les répondants perçoivent disposer d'une autonomie plus importante qu'en moyenne (signe positif des coefficients des Modèles 3).

S'agissant du DEGRÉ du système éducatif dans lequel l'établissement se situe, les Modèles 1 montrent que l'écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue est plus important que la moyenne pour les répondants actifs au degré primaire (signe positif des coefficients). Ces derniers perçoivent leur autonomie comme étant plus faible (signe négatif des coefficients des Modèles 3), même si, par ailleurs, l'autonomie souhaitée est un peu moindre que la moyenne (signe négatif des coefficients des Modèles 2). Cet écart est moindre pour les degrés suivant celui du primaire (signe négatif des coefficients des Modèles 1). Au degré secondaire I, comme dans les gymnases et les lycées, cela s'explique par un degré d'autonomie perçue plus

---

<sup>16</sup> Nous parlons au pluriel des Modèles 1, 2 et 3. Cela s'explique par le fait qu'un modèle est estimé pour déterminer l'influence individuelle de chaque variable explicative sur la variable expliquée concernée.

important (respectivement 0,12 et 0,38 dans les Modèles 3). En formation professionnelle, cela s'explique par un degré d'autonomie perçue bien plus élevé que la moyenne (0,41 dans les Modèles 3), même si l'autonomie souhaitée est plus élevée que la moyenne (0,24 dans les Modèles 2). On peut donc en conclure que l'adéquation entre autonomie désirée et autonomie perçue par les cadres s'améliore lorsque le degré scolaire augmente. Cela s'explique par le fait que l'autonomie perçue augmente plus rapidement que l'autonomie souhaitée avec le degré de l'établissement.

La FONCTION des répondants exerce dans trois cas un effet significatif sur la différence entre l'autonomie souhaitée et perçue, selon les Modèles 1. Les directeurs ou responsables d'établissement, ainsi que les enseignants indiquent un écart supérieur à la moyenne entre autonomie souhaitée et autonomie perçue (signe positif). Ceci est dû à un degré d'autonomie perçue inférieur à la moyenne (signe négatif dans les Modèles 3). A contrario, les adjoints de direction membres de l'équipe de direction témoignent d'un écart inférieur à la moyenne (-0,24 dans les Modèles 1) en raison d'une autonomie perçue supérieure (signe positif dans les Modèles 3). Les doyens membres de l'équipe de direction souhaitent une autonomie plus importante que la moyenne, mais en même temps perçoivent une autonomie plus élevée. Par conséquent, pour ces derniers, l'adéquation entre autonomie souhaitée et perçue n'est ni meilleure, ni pire que la moyenne (Modèles 1).

Notons également que l'influence de variables liées à des caractéristiques personnelles a été testée : tendance politique, âge, genre, état civil, nombre d'enfants, formation. Elles n'influent cependant pas significativement l'autonomie souhaitée ou perçue ou sur l'écart entre l'une et l'autre. C'est la raison pour laquelle ces variables sont absentes du Tableau 5. Seuls les répondants ayant suivi une formation en sciences exactes et naturelles désirent moins d'autonomie que la moyenne et perçoivent en disposer de davantage. Ainsi pour ces personnes, l'écart entre l'une et l'autre est plus faible.

**Tableau 5**  
**Analyse bivariée du degré d'autonomie**

Variables	Différence entre degrés d'autonomie souhaitée et perçue (Modèles 1)		Degré d'autonomie souhaitée (Modèles 2)		Degré d'autonomie perçue (Modèles 3)	
	Coefficient	T-test	Coefficient	T-test	Coefficient	T-test
<b>Appartenance cantonale</b>						
Berne	-0.31*	(-2.11)	-0.14	(-1.24)	0.17	(1.11)
Fribourg	0.23**	(3.56)	0.01	(0.19)	-0.22**	(-3.25)
Genève	0.21**	(3.37)	-0.10*	(-2.20)	-0.31**	(-6.49)
Jura	-0.01	(-0.03)	0.09	(0.68)	0.09	(0.52)
Neuchâtel	-0.19*	(-2.22)	0.12	(1.81)	0.31**	(3.49)
Valais	-0.28**	(-2.86)	0.07	(0.93)	0.35**	(3.44)
Vaud	-0.14*	(-2.34)	0.02	(0.38)	0.16*	(2.52)
<b>Degré</b>						
Degré primaire, 1 <sup>er</sup> cycle (HarmoS 1-4)	0.25**	(4.47)	-0.12**	(-2.79)	-0.37**	(-6.11)
Degré primaire, 2 <sup>ème</sup> cycle (HarmoS 5-8)	0.22**	(3.93)	-0.14**	(-3.30)	-0.37**	(-5.83)
Degré sec. I (HarmoS 9-11)	-0.14**	(-2.79)	-0.03	(-0.61)	0.12*	(2.17)
Ecole de formation professionnelle, Ecole des métiers	-0.17*	(-2.02)	0.24**	(3.81)	0.41**	(4.81)
Gymnase, Lycée, Ecole de culture générale, Ecole de maturité	-0.23*	(-2.16)	0.15	(1.86)	0.38**	(3.46)
Haute école universitaire	-0.12	(-0.28)	-0.02	(-0.07)	0.10	(0.22)
<b>Fonction</b>						
Directeur ou responsable d'établissement	0.16**	(2.79)	-0.09	(-1.94)	-0.25**	(-4.16)
Directeur ou responsable de cycle	-0.07	(-0.72)	-0.03	(-0.39)	0.04	(0.41)
Adjoint de direction (membre de l'équipe de direction)	-0.24**	(-3.02)	0.08	(1.35)	0.32**	(3.93)
Doyen (membre de l'équipe de direction)	-0.04	(-0.49)	0.13*	(2.09)	0.17*	(1.98)
Doyen (non membre de l'équipe de direction)	0.21	(0.52)	0.28	(0.92)	0.07	(0.17)
Enseignant	0.18**	(2.65)	0.01	(0.17)	-0.17*	(-2.41)
<i>Note :</i>	Sur la base du test de Student bilatéral (T-test), un double astérisque (**) indique que la variable concernée exerce une influence significative à 99% ; un astérisque simple (*) une significativité de 95%.					
<i>Source :</i>	Propre enquête.					

## 6.2 Analyse multivariée

L'analyse bivariée nous a permis de mettre en évidence isolément l'influence de diverses variables sur l'autonomie souhaitée, sur l'autonomie perçue et sur l'écart entre l'une et l'autre. L'analyse multivariée qui suit vise à mettre en évidence l'influence conjointe des facteurs explicatifs considérés. Le Tableau 6 est structuré de la même manière que le précédent et présente trois modèles : (a) le Modèle 4 explique l'écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue ; (b) le Modèle 5 s'intéresse au degré d'autonomie souhaitée ; (c) le

Modèle 6 au degré d'autonomie perçue. Le tableau indique le coefficient estimé pour chaque variable et si la variable concernée a une influence significative sur le degré d'autonomie<sup>17</sup>.

Dans nos trois modèles nous considérons les trois variables qualitatives utilisées précédemment : l'appartenance cantonale de l'établissement, le degré du système éducatif dans lequel l'établissement se situe et la fonction du répondant. Afin d'éviter les problèmes de colinéarité, une variable indicatrice dichotomique est éludée<sup>18</sup>. Ainsi s'agissant de l'appartenance cantonale, l'appartenance au canton de Vaud est éludée et est implicitement retenue comme référence lorsque l'établissement n'appartient à aucun autre canton concerné<sup>19</sup>. Pour le degré, la variable « Degré primaire, cycle 1 » est éludée et sert de référence. Pour la fonction, la variable « doyen non membre de l'équipe de direction » est éludée et sert de référence.

A ces variables, déjà présentées dans l'analyse bivariée, s'ajoutent ici quatre autres variables de contrôle :

- (1) Une variable numérique témoigne du NOMBRE D'ÉLÈVES dans l'établissement du répondant.
- (2) Une autre variable numérique de l'effectif de PERSONNEL enseignant et autre (mesuré en équivalents à plein temps).
- (3) La variable discrète PERFORMANCE est construite sur la base des réponses à la question « Comment jugez-vous la pression exercée sur votre établissement s'agissant de la performance scolaire qu'il doit atteindre (résultats aux épreuves et aux tests) ? ». Les réponses possibles sont : aucune pression, peu de pression, pression modérée, beaucoup de pression. Ces réponses sont codées de manière croissante de 0 à 3.
- (4) La variable RECONNAISSANCE est également une variable discrète construite d'après les réponses à la question « A l'intérieur de votre établissement, reconnaît-on à la direction une faculté de conduite et de pilotage ? ». Les réponses possibles sont : inexistante, faible, modérée, élevée. Ces réponses sont également codées de manière croissante de 0 à 3.

Compte tenu du fait que notre échantillon comprend 219 observations, intégrer 19 variables explicatives dans le modèle ne présente aucun problème car le nombre de degrés de liberté reste très élevé.

Comme on l'attend d'une analyse multivariée, le nombre de variables exerçant une influence significative est plus faible que dans un contexte bivarié. Mais certains résultats méritent cependant d'être mis en évidence.

L'ensemble des variables explicatives expliquent respectivement 31%, 18% et 46% de la variance de l'écart entre les degrés d'autonomie souhaitée et perçue, du degré d'autonomie

---

<sup>17</sup> Nous parlons au singulier du Modèle 4 ou 5 ou encore 6. Cela s'explique par le fait qu'un modèle est estimé pour déterminer l'influence conjointe des variables sur la variable expliquée concernée.

<sup>18</sup> La multicolinéarité entre certaines variables a été mesurée à l'aide du VIF (*variance inflation factor*). Le test de Breusch-Pagan a été utilisé afin de détecter de l'hétéroscédasticité. Dans les cas d'hétéroscédasticité, une correction de White a été appliquée.

<sup>19</sup> Si l'établissement n'appartient ni à Fribourg (0), ni à Genève (0), ni au Jura (0), ni à Neuchâtel (0), ni à Berne (0), ni au Valais (0), alors il appartient par définition au canton de Vaud (1). Le choix de la variable indicatrice éludée repose sur la maximisation de la significativité des variables indicatrices maintenues dans le modèle.



souhaitée et du degré d'autonomie perçue. Le F-test révèle que le modèle 5 est moins explicatif que les modèles 4 et 6.

Les variables correspondant à l'APPARTENANCE au canton de Fribourg et Genève, au DEGRÉ primaire de 2<sup>ème</sup> cycle ainsi qu'au PERSONNEL révèlent une relation positive avec l'écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue (Modèle 4). Notons que la variable relative à la FONCTION d'enseignant est proche du seuil de significativité à 95%. Autrement dit, l'adéquation entre l'autonomie souhaitée et l'autonomie perçue est assurément moins bonne lorsque le répondant est un enseignant d'un établissement genevois ou fribourgeois, du degré primaire de 2<sup>ème</sup> cycle qui emploie un effectif élevé de personnel. Relevons cependant que la fonction d'enseignant est toujours exercée à temps partiel par les cadres scolaires, en parallèle à une autre fonction. Ainsi, sur les 16,22% d'enseignants identifiés dans l'échantillon des répondants (cf. Tableau 2), près de trois quarts d'entre eux exercent la fonction de directeur ou de responsable d'établissement.

Une relation positive, proche du seuil de significativité à 95%, se dégage entre l'autonomie souhaitée et le DEGRÉ du système éducatif correspondant aux écoles de formation professionnelle et aux écoles des métiers (Modèle 5). A l'opposé, le NOMBRE D'ÉLÈVES accueilli dans l'établissement s'avèrent être liés négativement au degré d'autonomie souhaitée (Modèle 5). Autrement dit, plus l'établissement accueille d'élèves, moins les cadres souhaiteront d'autonomie. Néanmoins, cette influence est très faible (-0.03).

L'APPARTENANCE au canton de Genève ainsi que la FONCTION d'enseignant (avoisinant le seuil de significativité à 95%) impactent négativement le degré d'autonomie perçue (Modèle 6). Ainsi, un enseignant d'un établissement genevois perçoit disposer de moins d'autonomie que la moyenne.

La pression exercée sur l'établissement en ce qui concerne la PERFORMANCE scolaire affecte de manière positive le degré d'autonomie souhaitée (Modèle 5). La RECONNAISSANCE, à l'intérieur de l'établissement, d'une faculté de conduite et de pilotage à la direction, exerce un impact négatif sur la différence entre l'autonomie souhaitée et perçue (Modèle 4) et un impact positif sur le degré d'autonomie perçue (Modèle 6).

**Tableau 6**  
**Analyse multivariée du degré d'autonomie**

Variables	Différence entre degrés d'autonomie souhaitée et perçue (Modèle 4)		Degré d'autonomie souhaitée (Modèle 5)		Degré d'autonomie perçue (Modèle 6)	
	Coefficient	T-test	Coefficient	T-test	Coefficient	T-test
<b>Appartenance cantonale</b>						
Berne	-0.14	(-1.04)	-0.18	(-1.05)	-0.03	(-0.15)
Fribourg	0.25**	(2.79)	0.05	(0.59)	-0.20	(-1.88)
Genève	0.33**	(3.85)	-0.12	(-1.55)	-0.45**	(-4.83)
Jura	0.12	(0.81)	0.06	(0.42)	-0.06	(-0.57)
Neuchâtel	-0.01	(-0.11)	0.11	(1.16)	0.12	(0.91)
Valais	0.00	(0.01)	0.01	(0.11)	0.01	(0.07)
<b>Degré</b>						
Degré primaire, 2 <sup>ème</sup> cycle (HarmoS 5-8)	0.15*	(2.13)	-0.02	(-0.30)	-0.17	(-1.79)
Degré sec. I (HarmoS 9-11)	0.03	(0.41)	0.00	(0.00)	-0.03	(-0.31)
Ecole de formation professionnelle, Ecole des métiers	0.05	(0.44)	0.19	(1.82)	0.14	(1.03)
Gymnase, Lycée, Ecole de culture générale, Ecole de maturité	0.02	(0.15)	0.06	(0.56)	0.04	(0.32)
<b>Fonction</b>						
Directeur ou responsable d'établissement	-0.01	(-0.08)	0.08	(0.66)	0.09	(0.68)
Directeur ou responsable de cycle	0.06	(0.47)	0.03	(0.28)	-0.03	(-0.24)
Adjoint de direction (membre de l'équipe de direction)	-0.09	(-0.58)	0.11	(0.88)	0.20	(1.43)
Doyen (membre de l'équipe de direction)	0.08	(0.40)	0.13	(0.90)	0.05	(0.31)
Enseignant	0.15	(1.78)	-0.01	(-0.10)	-0.15	(-1.82)
<b>Autres variables de contrôle</b>						
Nombre d'élèves (en centaines)	0.00	(-0.70)	-0.03*	(-2.06)	0.01	(-0.96)
Personnel (EPT, en centaines)	0.04**	(6.99)	0.00	(1.75)	0.00	(-1.85)
Performance	0.05	(1.16)	0.06*	(2.04)	0.01	(0.40)
Reconnaissance	-0.15**	(-2.86)	0.07	(1.74)	0.22**	(4.66)
R <sup>2</sup>	0.31		0.18		0.46	
F	16.46		1.84		8.99	

*Note :* Sur la base du test de Student bilatéral (T-test), un double astérisque (\*\*) indique que la variable concernée exerce une influence significative à 99% ; un astérisque simple (\*) une significativité de 95%.

*Source :* Propre enquête.

## 7. Interprétation

### 7.1 Autonomie souhaitée

Les cadres scolaires perçoivent une autonomie de 1,47 et souhaitent une autonomie de 2,26 sur 3 (cf. Tableau 3). En considérant que l'autonomie maximale de 3 correspond à une

autonomie de 100%, l'autonomie perçue est de 49% ( $1,47 / 3 * 100$ ) et l'autonomie souhaitée de 75% ( $2,26 / 3 * 100$ ).

Les cadres scolaires souhaitent donc plus d'autonomie qu'ils disent en avoir. Certains relèveront que ce résultat était « attendu » et que le même type de réponses aurait vraisemblablement émergé dans d'autres domaines et auprès de personnes exerçant d'autres fonctions. S'il peut paraître « naturel », dans le sens de normal, que les cadres scolaires souhaitent plus d'autonomie qu'ils disent en avoir, il est cependant étonnant qu'ils ne souhaitent « que » 75% d'autonomie, et non 100%. Trois interprétations peuvent être avancées pour expliquer ce résultat :

- 1) Interprétation 1 : les cadres scolaires ne souhaiteraient pas (ou peu) effectuer certaines tâches de gestion.

Les cadres scolaires ne souhaiteraient pas (ou peu) effectuer certaines tâches de gestion. Il pourrait s'agir de tâches perçues comme complexes ou contraignantes. Il pourrait également s'agir de tâches que les cadres scolaires n'ont, pour la plupart, jamais été amenés à assumer au moment de la passation du questionnaire. Sur 40 tâches contenues dans l'enquête, six obtiennent un score d'autonomie souhaitée inférieur à 1,5 (ou à 50%). Trois de ces tâches concernent la gestion pédagogique (décider du plan d'études, choisir les élèves/étudiants à accueillir dans l'établissement et organiser le calendrier de l'année scolaire) ; deux la gestion des ressources humaines (déterminer le salaire initial des enseignants et déterminer les augmentations de salaire des enseignants) ; une la communication et le marketing (fixer les éventuelles finances d'inscription).

- 2) Interprétation 2 : une aversion au risque pourrait se manifester à partir d'un certain seuil d'autonomie.

Une autonomie proche de 100% imposerait aux cadres scolaires de sortir de leur zone de confort, de prendre des risques dans des domaines de gestion qu'ils affectionnent moins. Elle signifierait également le passage d'une responsabilité partagée –qui prévaut lorsque l'autonomie est partielle– à une responsabilité qu'ils assumeraient intégralement dans le cadre d'une autonomie totale.

- 3) Interprétation 3 : certains cadres scolaires concevraient leur fonction comme celle d'un administrateur plutôt que d'un véritable leader.

Selon cette interprétation, certains cadres souhaiteraient que l'exécution des tâches soit clairement encadrée par l'administration centrale, par exemple en étant régie par des procédures établies. La fonction ne porterait pas sur de réels pouvoirs de décision mais sur l'application de procédures.

Relevons également que l'enquête ne contient pas de questions portant sur l'existence ou l'introduction d'un système d'*accountability* en lien avec l'autonomie souhaitée. En Suisse romande, aucun véritable système d'*accountability* n'est en vigueur. Certes, des épreuves cantonales de référence sont organisées dans tous les cantons (sauf dans la partie francophone du canton de Berne), et les établissements reçoivent leurs propres résultats et leur situation par rapport à la moyenne cantonale. Mais les établissements ne doivent pas en rendre compte. Aucun mécanisme de discrimination positive ou négative (récompense ou sanction) n'est instauré dans les cantons sur cette base. Si l'enquête réalisée avait demandé aux cadres scolaires de s'exprimer sur l'autonomie souhaitée compte tenu de l'entrée en vigueur d'un système d'*accountability* (impliquant un contrôle accru de leurs établissements), il ne peut pas être exclu qu'ils se seraient exprimés en faveur d'une autonomie souhaitée moindre que celle constatée. En l'absence de la mention explicite d'un système d'*accountability* dans l'enquête,

il est cependant légitime d'escompter que les répondants se sont exprimés sur l'autonomie souhaitée « toutes choses étant égales par ailleurs », en considérant donc la non-existence d'un système d'*accountability*.

Si le questionnaire ne contient pas de question explicite portant sur l'existence ou l'introduction d'un système d'*accountability*, il pose la question suivante : « Comment jugez-vous la pression exercée sur votre établissement s'agissant de la performance scolaire qu'il doit atteindre ? ». Cette question, même si elle n'est pas formulée en termes de « rendre des comptes », se rapproche cependant de la thématique de l'*accountability*. L'analyse multivariée démontre que la variable PERFORMANCE influence positivement et significativement le degré d'autonomie souhaitée. Autrement dit, plus la pression exercée sur l'établissement est forte, plus le degré d'autonomie souhaitée est élevé. Ce résultat va à l'encontre d'une influence négative de l'*accountability* sur le degré d'autonomie souhaitée.

## 7.2 *Autonomie et appartenance cantonale*

Les degrés d'autonomie souhaitée sont très proches dans les sept cantons (valeur minimale de 2,13 pour Berne et maximale de 2,37 pour Neuchâtel, soit un écart de 11,27%). Les écarts les plus élevés entre autonomie souhaitée et perçue sont observés dans les cantons de Genève et de Fribourg. L'analyse bivariée indique par ailleurs que les écarts dans ces deux cantons sont supérieurs à l'écart moyen observé dans l'ensemble des cantons. Ce constat est corroboré par l'analyse multivariée. Autrement dit, le fait qu'un établissement scolaire soit localisé dans les cantons de Genève ou de Fribourg influence positivement l'écart entre autonomie souhaitée et perçue.

Dans le canton de Genève, le degré d'autonomie perçue est égal à 1,24. Il est de 1,31 à Fribourg. Il s'agit des deux valeurs d'autonomie perçue les plus basses. Cela peut s'expliquer par le fait que la fonction de directeur (Genève) ou de responsable d'établissement (Fribourg) au degré primaire a été récemment introduite dans ces deux cantons (2008 à Genève et 2010 à Fribourg). Or les répondants issus du degré primaire correspondent à 57% de l'échantillon. Précédemment, les écoles primaires fonctionnaient sans direction. Deux interprétations peuvent être avancées pour expliquer l'écart supérieur à la moyenne entre autonomie souhaitée et perçue dans les cantons de Fribourg et Genève :

- 1) Interprétation 1 : l'autonomie prescrite, telle que prévue dans le cahier des charges des directeurs, est conséquente, mais elle n'a pas encore été pleinement déléguée par l'administration centrale.

Cette interprétation est particulièrement plausible dans le canton de Genève (Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire, 2011). Les directeurs perçoivent peu d'autonomie, car l'autonomie effectivement déléguée par l'administration centrale ne concerne pas la totalité de l'autonomie prescrite. Les directeurs souhaitent par conséquent obtenir un degré d'autonomie correspondant à ce qui est prévu dans leur cahier des charges.

- 2) Interprétation 2 : les directeurs souhaitent disposer d'une autonomie supérieure à celle qui est prévue dans leur cahier des charges (i.e. autonomie prescrite).

Cette interprétation est particulièrement plausible dans le canton de Fribourg. Les directeurs perçoivent peu d'autonomie car l'autonomie prescrite est limitée (Service de l'enseignement obligatoire de langue française, 2008). Par conséquent, l'écart entre autonomie perçue et autonomie prescrite est faible. Cependant, les directeurs souhaitent un degré d'autonomie supérieur à ce qui est prévu dans leur cahier des charges, et correspondant à ce qui est observé dans les autres cantons.

Relevons qu'une troisième interprétation peut être entrevue pour le canton de Genève. Elle voudrait que, malgré une délégation effective, l'autonomie prescrite –conséquente– n'ait pas encore été pleinement investie par les directeurs. Toutefois, si cette interprétation s'avérait correcte, le degré d'autonomie perçue serait vraisemblablement supérieur à celui observé dans le canton de Genève, et l'écart entre autonomie souhaitée et perçue serait moindre. Cette interprétation n'est par conséquent guère plausible

Les cantons de Berne et du Valais présentent les plus faibles écarts entre autonomie souhaitée et perçue (0,5 et 0,53 respectivement). Leur autonomie perçue est élevée (1,64 et 1,8). L'analyse bivariée indique par ailleurs que les écarts observés dans ces deux cantons sont inférieurs à l'écart moyen observé dans l'ensemble des cantons. Les coefficients négatifs associés à ces deux cantons sont les plus importants (−0,21 et −0,38). Le caractère bilingue des cantons de Berne et du Valais peut expliquer ces résultats. De manière générale, les cantons alémaniques de Suisse ont débuté le processus d'autonomisation partielle des écoles plus tôt que les cantons romands. Dans les cantons bilingues, il est probable que la partie alémanique ait influencé la partie romande en matière d'autonomisation. Par conséquent, l'autonomie a été soit effectivement déléguée soit investie par les cadres scolaires romands des cantons bilingues de manière plus aboutie que dans les cantons purement romand. D'où une autonomie perçue supérieure dans les cantons bilingues par rapport aux cantons purement romands. Le canton de Fribourg, également bilingue, ne va pas dans le sens de cette interprétation car il présente un écart positif, contrairement à Berne et au Valais. Rappelons toutefois que Fribourg a introduit les directions d'écoles en 2010 seulement dans la partie romande.

### **7.3 *Autonomie et degré du système éducatif***

Les degrés d'autonomie souhaitée sont très proches dans les six degrés du système éducatif (valeur minimale de 2,22 pour le degré primaire et de 2,48 pour le degré secondaire II professionnel, soit un écart de 11,71%). Les écarts les plus élevés entre autonomie souhaitée et perçue sont observés dans le degré primaire (0,87 pour le 1<sup>er</sup> cycle et 0,86 pour le 2<sup>ème</sup> cycle). L'analyse bivariée indique par ailleurs que les écarts observés dans ce degré sont supérieurs à l'écart moyen observé dans l'ensemble des degrés. Ce constat est corroboré par l'analyse multivariée. Autrement dit, le fait qu'un établissement scolaire soit situé dans le degré primaire influence positivement l'écart entre autonomie souhaitée et perçue.

Dans l'introduction de la présente contribution, nous avons relevé que le concordat HarmoS, accepté par tous les cantons romands, harmonise les objectifs de l'enseignement, les plans d'études, les moyens d'enseignement et les structures scolaires de la scolarité obligatoire (degrés primaire et secondaire I). En ce sens, HarmoS semble se traduire par une autonomie réduite des établissements de la scolarité obligatoire. Il est probable que les cadres scolaires du degré primaire (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycle), contrairement à ceux du degré secondaire I (3<sup>ème</sup> cycle) qui ne seront impactés par HarmoS que dans quelques années, commencent d'ores et déjà à percevoir les effets d'HarmoS en matière d'autonomie. Cela pourrait du moins expliquer que le degré primaire présente l'écart le plus important entre autonomie souhaitée et perçue. Dans tous les cas, les cadres scolaires des établissements de la scolarité obligatoire sont ceux qui perçoivent l'autonomie la plus basse.

### **7.4 *Autonomie et fonction des cadres scolaires***

Les degrés d'autonomie souhaitée sont très proches dans les six fonctions considérées (valeur minimale de 2,24 pour les directeurs d'établissements ou de cycles et de 2,54 pour les doyens non-membres de l'équipe de direction, soit un écart maximal de 13,39%). Les écarts les plus

élevés entre autonomie souhaitée et perçue sont observés pour les doyens non-membres de l'équipe de direction, les enseignants et les directeurs d'établissements (1, 0,95 et 0,84 respectivement). Rappelons ici que tous les enseignants identifiés par l'enquête exercent, en parallèle à leur fonction d'enseignant à temps partiel, une fonction de cadre scolaire. Le fait que près de trois-quarts des 16,22% d'enseignants identifiés exercent également la fonction de directeur ou de responsable d'établissement expliquent les résultats similaires de ces deux fonctions.

L'analyse bivariée indique que les écarts observés pour les directeurs d'établissements et les enseignants sont supérieurs à la moyenne et statistiquement significatifs. Elle identifie par contre un écart inférieur à la moyenne pour les adjoints de direction. Les autres fonctions, y compris les doyens non-membres de l'équipe de direction, présentent des coefficients qui ne sont pas statistiquement significatifs. Relevons toutefois que l'analyse multivariée n'identifie aucune fonction comme exerçant une influence statistiquement significative. Les résultats de l'analyse bivariée pour les directeurs d'établissements, les enseignants et les adjoints de direction ne sont par conséquent pas confirmés par l'analyse multivariée.

Le fait que les directeurs d'établissements (et les enseignants exerçant en parallèle la fonction de directeurs d'établissements) présentent le plus grand écart (significatif) entre autonomie souhaitée et autonomie perçue vient corroborer les interprétations portant sur la non-délégation d'une autonomie prescrite conséquente ou de la délégation effective d'une autonomie prescrite limitée. Cet écart reflète par conséquent une délégation de tâches essentiellement administratives par opposition à de réels pouvoirs de décision.

L'autonomie perçue des adjoints de direction est la plus élevée observée (1,75). Les cahiers des charges liés à cette fonction sont souvent développés de manière individualisée à l'intérieur des établissements. Ils concernent des tâches dont le périmètre est clairement délimité et vraisemblablement peu impacté par l'évolution générale du système éducatif. Ainsi, l'autonomie prescrite (définie dans le cahier des charges) est vraisemblablement proche de l'autonomie perçue. Comparativement aux deux autres fonctions statistiquement significatives (directeurs d'établissements et enseignants), l'écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue est ainsi négatif.

## **8. Conclusion**

Les études existantes indiquent que l'autonomie des établissements de formation influence positivement la performance scolaire. Autrement dit, les établissements qui disposent d'une autonomie accrue sont ceux dont les élèves réussissent le mieux.

Une enquête réalisée auprès de 219 cadres scolaires (répondants) permet, dans la présente contribution, de mesurer l'écart existant entre le degré d'autonomie souhaitée par les cadres scolaires d'une part et le degré d'autonomie dont ils disent disposer d'autre part.

Le traitement descriptif des résultats de l'enquête démontre que, dans tous les domaines de gestion, les cadres scolaires suisses souhaitent disposer de plus d'autonomie qu'ils n'en perçoivent. Ce constat est valable dans tous les cantons, dans tous les degrés et dans toutes les fonctions. Ainsi, dans la gestion des infrastructures, les cadres scolaires souhaiteraient disposer de 82% de plus d'autonomie qu'ils ne perçoivent en avoir. Ce pourcentage est de 75% dans la gestion des ressources humaines, de 61% dans la gestion administrative et financière, de 50% dans la gestion pédagogique, de 49% dans la communication et le

marketing et de 24% dans la gestion globale<sup>20</sup>. Rappelons qu'un pourcentage de 100% signifie qu'un cadre scolaire souhaiterait disposer du double d'autonomie par rapport à la situation perçue. Les cadres scolaires estiment par ailleurs que le degré actuel d'autonomie ne leur permet pas d'exercer un leadership efficace<sup>21</sup>.

Dans les composantes de l'autonomie identifiées par la littérature empirique comme exerçant une influence directe et positive sur la performance scolaire, les cadres scolaires souhaiteraient disposer des pourcentages suivants d'autonomie en plus : recrutement des enseignants, 38 ; licenciement des enseignants, 285 ; définition du salaire de départ des enseignants, 1210 ; définition des augmentations de salaire des enseignants, 1665 ; définition du budget de l'établissement, 90 ; définition de l'affectation du budget au sein de l'établissement, 81 ; choix des programmes, 110 ; définition de l'offre pédagogique, 71 ; définition des politiques d'évaluation des élèves, 34 ; choix des manuels scolaires, 116 ; définition du contenu des cours, 31 ; choix des méthodes pédagogiques, 42 ; participation des parents<sup>22</sup>, 36.

Le traitement analytique des résultats de l'enquête permet d'identifier les facteurs expliquant l'écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue. Il permet également d'identifier les éléments influençant l'autonomie souhaitée. Pour l'ensemble des domaines de gestion considérés, l'écart entre autonomie souhaitée et autonomie perçue :

- est plus élevé que la moyenne pour les cadres scolaires des cantons de Fribourg et de Genève ; en d'autres termes, dans ces deux cantons, l'adéquation entre le degré d'autonomie souhaitée par les cadres scolaires et le degré d'autonomie perçue est la moins bonne ; ce sont les deux cantons dans lesquels les cadres scolaires déclarent percevoir le moins d'autonomie ; dans ces deux cantons, la fonction de directeur d'établissement a été introduite récemment (2008 à Genève et 2010 à Fribourg) ; à Genève, l'autonomie prescrite (conséquence) semble n'avoir pas encore été complètement déléguée ; à Fribourg, l'autonomie prescrite (limitée) semble avoir été effectivement déléguée ; mais elle porte sur des tâches essentiellement administratives, sans réels pouvoirs de décision.
- est plus élevé que la moyenne pour les cadres scolaires actifs dans le degré primaire ; en d'autres termes, dans ce degré, l'adéquation entre le degré d'autonomie souhaitée par les cadres scolaires et le degré d'autonomie perçue est la moins bonne ; il s'agit du degré du système éducatif dans lequel les cadres scolaires déclarent percevoir le moins d'autonomie ; ce résultat pourrait s'expliquer par l'introduction du concordat HarmoS qui se traduit par une autonomie réduite des établissements de la scolarité obligatoire.
- est plus élevé que la moyenne pour les répondants occupant la fonction de directeur ou responsable d'établissement ; en d'autres termes, dans cette fonction, l'adéquation entre le degré d'autonomie souhaitée et le degré d'autonomie perçue est la moins bonne ; ce

---

<sup>20</sup> Ces pourcentages sont calculés sur la base des données du Tableau 3. Ainsi, pour la gestion administrative et financière par exemple, le pourcentage de 61% correspond à la différence entre l'autonomie perçue et l'autonomie souhaitée. Il est obtenu par le calcul suivant :  $((100 / 1,41) \times 2,26) - 100$ .

<sup>21</sup> L'enquête utilise le terme de leadership dans son sens générique. Elle ne différencie pas les différentes notions du leadership (transformationnel, pédagogique, systémique, distribué, etc.). Rappelons toutefois que les cadres scolaires ont tous suivis la FORDIF qui contient notamment un module dévolu partiellement au leadership.

<sup>22</sup> La participation des parents est approximée par l'item 32 de notre questionnaire (gérer les partenariats externes).

résultat vient renforcer les hypothèses sur la non-délégation de l'autonomie prescrite ou sur une délégation de tâches administratives au détriment de réels pouvoirs de décision.

La reconnaissance, à l'intérieur de l'établissement, d'une faculté de conduite et de pilotage à la direction exerce un effet positif sur le degré d'autonomie souhaitée et un effet positif plus important encore sur le degré perçu. Par conséquent, il apparaît qu'une direction dont la faculté de conduite est avérée souhaite non seulement disposer de plus d'autonomie mais parvienne à obtenir (ou à « gagner ») plus d'autonomie.

Le degré d'autonomie souhaitée ne varie que peu selon les cantons, les degrés ou les fonctions. L'écart entre le canton qui souhaite le plus d'autonomie (Neuchâtel) et celui qui en souhaite le moins (Berne) s'élève à 11,27%. Cet écart est de 11,71% entre le degré qui souhaite le plus d'autonomie (secondaire supérieur, formation professionnelle) et celui qui en souhaite le moins (primaire). Enfin, cet écart est de 13,39% entre la fonction qui souhaite le plus d'autonomie (doyen) et celle qui en souhaite le moins (directeur). Sur cette base, il n'est pas possible de conclure à la nécessité ou à la pertinence d'un degré d'autonomie différenciée selon les cantons, les degrés ou les fonctions.

Par contre, l'analyse démontre qu'un rattrapage en matière de délégation d'autonomie, dans le sens d'une réduction des écarts constatés, est possible dans les cantons de Fribourg et de Genève (par rapport à la moyenne des cantons), dans le degré primaire –1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycle– (par rapport à la moyenne des degrés) et dans la fonction de directeur (par rapport à la moyenne des fonctions). Huguenin et Soguel (2013) constatent toutefois que l'administration centrale « rechigne » à accorder une trop grande autonomie aux établissements précisément parce qu'elle considère que les cadres scolaires ne possèdent pas les facultés nécessaires à la conduite et au pilotage. Elle attend par conséquent que les cadres démontrent leur aptitude à gérer, notamment par la construction de tableaux de bord équilibrés, avant de déléguer une plus large autonomie. Huguenin et Soguel (2013) démontrent en outre, dans le cadre d'une analyse bivariée, qu'il existe un effet positif de l'importance du recours à des indicateurs de gestion sur l'importance de l'autonomie des établissements. Il est difficile de trancher sur le sens du lien de causalité. Quoiqu'il en soit, en développant un système d'indicateurs, les directions d'écoles démontreraient leur faculté de conduite et de pilotage, créant ainsi les conditions favorables à une délégation accrue d'autonomie.

Dans le cadre d'une recherche ultérieure, les résultats de la présente contribution pourraient être complétés par une analyse qualitative. La conduite d'entretiens avec les cadres scolaires et les membres de l'administration centrale permettrait notamment d'identifier finement les raisons qui empêchent d'accorder une autonomie portant sur les réels pouvoirs de décision ou de déléguer pleinement l'autonomie prescrite.



## 9. Bibliographie

- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. & Sapir, A (2007). Why reform Europe's universities? *Bruegel Policy Brief*, 4, 1-8.
- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. & Sapir, A (2008). *Higher aspiration: An agenda for reforming European universities*. Bruegel Blueprint Series, Volume 5. Brussels: Bruegel.
- Aghion, P., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A. & Sapir, A (2009). The governance and performance of research universities: Evidence from Europe and the U.S. *NBER Working Paper No. 14851*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Allen, R. (2012). Measuring foundation school effectiveness English administrative data, survey data and a regression discontinuity design. *Education Economics*, DOI:10.1080/09645292.2012.687197.
- Andrews, R., Boyne, G. A. & Enticott, G. (2006). Performance failure in the public sector. *Public Management Review*, 8(2), 273-296.
- Bischof, J. H. & Woessmann, L. (2001). Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. *Kiel Working Paper No. 1085*. Kiel: Kiel Institute for World Economics.
- Bischof, J. H. & Woessmann, L. (2004). Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production. *Education Economics*, 12(1), 17-38.
- Bjornholt, B., Houlberg, K., Strombaek, C. & Andersen, V. N. (2012, September). *Leadership and Performance. Linking leadership and organizational performance in primary and secondary schools*. Paper presented at the Conference of the European Group of Public Administration (EGPA), Bergen, Norway.
- Boyer, A., Hirigoyen, G., Thépot, J., Tournois, N. & Védrine, J.-P. (2004). *Les fondamentaux de l'entreprise. Marketing, Production, Finance, Ressources humaines, Stratégie*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chubb, J. E. & Moe, T. M. (1990). *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Clark, D. (2009). The Performance and Competitive Effects of School Autonomy. *Journal of Political Economy*, 117(4), 745-783.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests, *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Davies, B. & Hentschke, G. C. (1994). School Autonomy: Myth or Realty – Developing an Analytical Taxonomy. *Educational Management and Administration*, 22(2), 96-103.

- De Boer, H., Jongbloed, B., Enders, J. & File, J. (2008). *Progress in higher education reform across Europe: Governance Reform* (Report). Brussels: Directorate General for Education and Culture of the European Commission.
- Di Gropello, E. & Marshall, J. H. (2011). Decentralization and educational performance: evidence from the PROHECO Community School Program in rural Honduras. *Education Economics*, 19(2), 161-180.
- Direction générale de l'enseignement primaire (2007). *Cahier des charges provisoire du directeur ou de la directrice d'établissement primaire*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Eskeland, G. S. & Filmer, D. (2007). Autonomy, Participation and Learning: Findings from Argentine Schools, and Implication for Decentralization. *Education Economics*, 15(1), 103-127.
- Esquieu, N. (2013). Regards croisés de chefs d'établissements et conseillers principaux d'orientation dans le second degré public en 2010. *Les dossiers No.201*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Estermann, T. & Nokkala, T. (2009). *University autonomy in Europe I: exploratory study* (Report). Brussels: European University Association.
- Fuchs, T. & Woessmann, L. (2004). What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *IZA Discussion Paper No. 1287*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).
- George, D. & Mallery, P. (2002). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston : Allyn & Bacon.
- Hallinger, P., Bickman, L. & Davies, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2001). The Economics of International Differences in Educational Achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education, volume 3* (pp. 89-200). Amsterdam: North Holland (Elsevier).
- Hanushek, E. A., Link, S. & Woessmann, L. (2012). Does school autonomy make sense every where? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, DOI:10.1016/j.jdeveco.2012.08.002.
- Hindriks, J., Verschelde, M., Rayp, G. & Schoors, K. (2010). School autonomy and educational performance: within-country evidence. *CORE Discussion Paper No. 2010/82*. Louvain-la-Neuve: Center for Operations Research and Econometrics, Université catholique de Louvain.
- Huguenin, J.-M. & Soguel, N. (2013). Les systèmes d'indicateurs des établissements scolaires de Suisse : quelle cohérence avec les déterminants de la performance scolaire ? In C. Maroy (Eds.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (pp. 157-180). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.

Lockheed, M. E. & Zhao, Q. (1992). The Empty Opportunity: Local Control of Secondary Schools and Student Achievement in the Philippines. *Policy Research Working Paper No. 823*. Washington: World Bank.

Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.

Naper, L. R. (2010). Teacher hiring practices and educational efficiency. *Economics of Education Review*, 29(4), 658-668.

Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire (2011). *L'autonomie partielle des établissements* (Rapport de janvier 2011). Genève : Direction générale de l'enseignement primaire, Département de l'instruction publique, Etat de Genève.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011a). *Improving School Leadership Policy and Practice: Pointers for Policy Development*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and development.

Organisation de coopération et de développement économiques (2011b). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. Ressources, politiques et pratiques. Volume IV*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.

Pochard, M. (2008). *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant* (Rapport d'expertise). Paris : Commission pour l'évolution du métier d'enseignant.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1: Politiques et pratiques*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Porter, M. E. (2008). *On competition, Updated and Expanded Edition*. Boston: Harvard Business School Publishing.

PricewaterhouseCoopers (2001). *Building Performance. An empirical assessment of the relationship between schools capital investment and pupil performance* (Technical report). London: Department for Education, United Kingdom.

Productivity Commission (2012). *Schools Workforce* (Research Report). Canberra: Australian Government.

Schagen, S., Davies, D., Rudd, P. & Schagen, I. (2002). *The impact of specialist and faith schools on performance* (LGA Research Report No. 28). Slough: National Foundation for Educational Research.

Scheerens, J. & Maslowski, R. (2008). Autonomie des établissements scolaires: des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue française de pédagogie*, 164, 27-36.

Service de l'enseignement obligatoire de langue française (2008). *Pilotage d'Etablissement et Conduite de Projets à l'école infantine et primaire*. Fribourg : Département de l'instruction publique, de la culture et des sports.

Theisens, H., Benavides, F. & Dumont, H. (2008). Les environnements éducatifs de demain au coeur des travaux de l'OCDE. *PEB Echanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation No. 11*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.

Thiétart, R.-A. (2012). *Le management*. Paris : Presses Universitaires de France.

Verschelde, M., Hindriks, J., Rayp, G. & Schoors, K. (2012). School autonomy and educational performance: within school type evidence. *CORE Discussion Paper No. 2012/53*. Louvain-la-Neuve: Center for Operations Research and Econometrics, Université catholique de Louvain.

Wagner, A., Santiago, P., Thieme, C. & Zay, D. (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Note: Switzerland*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and development.

Woessmann, L. (2003). Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117-170.

Woessmann, L. (2005). The Effect of Heterogeneity of Central Exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics*, 13(2), 143-169.

Woessmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G. & West, M. R. (2007). School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement. International Evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers No. 13*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.