

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Pratiques de gestion et mobilisation du personnel enseignant  
au primaire à l'ère de la gestion axée sur les résultats

par

Louise Létourneau

Essai présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation

18 mai 2012

CRP-Education

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Pratiques de gestion et mobilisation du personnel enseignant  
au primaire à l'ère de la gestion axée sur les résultats

Louise Létourneau

A été évalué par:

\_\_\_\_\_ Directeur de recherche  
Guy Pelletier

\_\_\_\_\_ Lectrice  
Lise Corriveau

Essai accepté le \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

La Loi 88 (Gouvernement du Québec, 2008) ayant introduit une dimension contractuelle dans la gestion scolaire; avec une attention portée sur les résultats et une reddition de comptes plus fréquente, oblige les directions à produire une convention de gestion et de réussite éducative avec l'ensemble du personnel des écoles. Les inquiétudes du personnel enseignant sont vives face à ce mode de gestion relativement nouveau en éducation. Plusieurs éléments entourant l'obligation de produire une convention de gestion et de réussite éducative ont amené de la résistance et de la méfiance de la part du personnel enseignant notamment, le délai très court et le fait que la démarche soit imposée hiérarchiquement. Dans un tel contexte, il devient difficile pour une direction d'exercer une gestion participative. Pour y parvenir, le rôle de la direction est fondamental. Ce dernier doit parvenir à mobiliser le personnel enseignant autour de la performance des élèves de l'école au moyen de diverses stratégies. En termes d'objectif général et d'objectifs spécifiques, cette recherche a visé à:

1. Réaliser une revue des écrits sur les pratiques favorisant le leadership d'une direction d'établissement scolaire qui permettraient de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative;
2. Analyser la situation au Québec et proposer une approche appropriée d'intervention auprès des directions d'établissement scolaire afin de les habiliter au contexte actuel.

La gestion axée sur les résultats fait partie des politiques productivistes que l'on peut observer dans divers pays en éducation. Il existe cependant différents courants qui inspirent l'application de la gestion axée sur les résultats. Le premier courant que nous avons présenté est le *school effectiveness*. L'implantation de ce modèle de gestion a toutefois été très variable dans les pays de l'OCDE. Aux États-Unis, ce modèle a été instauré drastiquement en 1991 et il a entraîné un désengagement chez certains enseignants. La littérature démontre toutefois que les écoles qui réagissent bien dans un cadre de responsabilisation sont celles qui font un consensus sur les normes de pratiques pédagogiques et des processus d'évaluation des élèves fiables. Il existe une façon d'utiliser la gestion axée sur les résultats différemment que le modèle utilisé par les Américains. La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec pourrait s'inspirer du courant dit *school improvement*. Cette approche permet une plus grande collaboration avec le personnel des écoles et elle est moins directive.

À partir des théories présentées et de notre problématique portant sur la mobilisation du personnel enseignant dans un contexte de gestion axée sur les résultats, d'une analyse de la situation au Québec et des écarts observés, nous avons extrait les pratiques et les idées qui permettraient selon nous d'exercer un leadership mobilisateur. Nous avons ensuite établi un ordre de priorité des pratiques probantes selon la littérature qui répond à notre problématique de recherche. Les pratiques probantes en ordre de priorité deviennent les recommandations que nous proposons afin d'enrichir les pratiques de gestion porteuses de réussite pour les directions d'établissement scolaire, dans la mobilisation du personnel enseignant lors de l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

Voici donc les recommandations que nous faisons :

- avoir une vision large et systémique;
- utiliser une gestion centrée sur les pratiques pédagogiques;
- établir une culture de la gestion et du rendement;
- favoriser la concertation et la collaboration de l'équipe-école;
- avoir une communication claire et fréquente;
- assurer le cycle de la régulation.

À ce jour, il y a très peu d'études portant sur la réalisation et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative. L'ensemble des directions d'établissement scolaire du Québec est tenu de réaliser cette convention contractuelle et d'en assurer sa mise en œuvre. La première année d'implantation de la démarche s'est faite avec peu de moyens, d'expertise et surtout avec peu de temps. La deuxième année de mise en œuvre pourrait être le lieu pour rétablir une communication et une confiance avec le personnel de l'école, car si le travail de réalisation et de suivi demeure uniquement une procédure administrative, l'opération n'amènera aucun changement sur le plan de la réussite scolaire et elle aura coûté très cher en temps et en ressources. Les recommandations proposées dans ce chapitre pourraient guider la direction d'établissement scolaire dans sa pratique et lui permettre de favoriser la mobilisation du personnel enseignant.

Cette recherche permet l'élaboration de plusieurs pistes pour d'éventuelles études. Les pratiques de gestion et les recommandations issues de cette recherche ne sont pas un mode d'emploi qui assure le succès assuré. En effet, l'approche utilisée par les commissions scolaires n'est pas uniforme et nécessairement la même qu'au sein de notre commission scolaire. Aussi, beaucoup d'éléments peuvent venir s'immiscer dans la gestion quotidienne d'un établissement scolaire et influencer la mobilisation du personnel enseignant face à la réussite des élèves. L'application des recommandations que nous proposons n'est pas un gage de succès assuré et l'approche utilisée par la commission scolaire auprès des directions peut influencer le choix des pratiques de gestion utilisées par celles-ci. De plus, les annonces faites dans les médias par les dirigeants politiques et les lois promulguées par le Gouvernement sont aussi des facteurs qui peuvent influencer la mobilisation du personnel enseignant. Les pratiques utilisées par les commissions scolaires et par la classe politique pourraient être reprises et étudiées afin de mesurer l'impact sur la mobilisation des directions d'établissement et établir une relation avec la mobilisation des enseignants. Il serait aussi très intéressant de voir les changements d'approches au cours des années des commissions scolaires face à leurs dirigeants et voir à long terme si les résultats des élèves ont augmenté, quel est le lien avec la gestion axée sur les résultats.

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Monsieur Guy Pelletier, le directeur de recherche. Malgré la distance, il a toujours eu une grande présence. Il a toujours été disponible et généreux de commentaires. Ses conseils ont toujours été très judicieux et ses encouragements m'ont permis de réaliser cet essai pour lequel j'ai beaucoup de fierté. Ces années de travail ont été très enrichissantes sur le plan personnel, mais aussi très pertinentes dans mon métier afin d'enrichir ma réflexion entourant mes pratiques de gestion.

J'aimerais aussi souligner la contribution de Lise Corriveau qui m'a soutenue dans mes moments de découragements et qui me permettait de me situer dans le temps et par rapport au groupe d'étudiantes et d'étudiants en recherche tout au long de ce travail.

Merci à Martin mon conjoint ainsi que mes enfants qui m'ont toujours encouragée dans ce projet et qui démontrent de la fierté devant ma persévérance.

Finalement, j'aimerais remercier mon organisation qui m'a donné des moyens de réaliser cette recherche, entre autres pour avoir mis à ma disposition des documents et du temps de qualité. Aussi, je souhaite remercier mes collègues de travail avec qui je partageais mes interrogations au sujet de la démarche entourant la gestion axée sur les résultats ainsi que les pratiques de gestion. Nos rencontres et nos discussions sont toujours très enrichissantes et plaisantes.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>11</b>
<b>CHAPITRE PREMIER.....</b>	<b>13</b>
1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	13
2. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	19
3. PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	20
<b>DEUXIEME CHAPITRE –MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>22</b>
1. TYPE DE RECHERCHE.....	22
2. TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	23
3. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	24
4. TAITEMENT DES DONNÉES.....	24
<b>TROISIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....</b>	<b>26</b>
1. CADRE CONCEPTUEL.....	26
1.1 Gestionnaire.....	26
1.2 Pratiques de gestion.....	27
1.3 Convention de gestion et de réussite éducative.....	28
1.4 Reddition de compte.....	29
1.5 Cibles et indicateurs.....	29
1.6 Suivi.....	30
1.7 Changement.....	30
1.8 Leadership.....	31

1.9 Mobilisation.....	31
<b>2. CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>32</b>
2.1 Les vagues du changement en éducation et la gestion axée sur les résultats.....	32
2.2 Deux courants majeurs orientés vers l'amélioration de la réussite en éducation.....	36
2.3 Leçons tirées de l'expérience de gestion axée sur les résultats dans les organisations canadiennes.....	40
2.4 Les recherches conduites sur l'amélioration de la réussite scolaire- un état des lieux..	43
2.4.1 La communauté d'apprentissage professionnelle.....	45
2.4.2 Présentation et analyse du cas de la Finlande.....	49
2.4.3 Autres moyens.....	51
<b>QUATRIÈME CHAPITRE- ANALYSE ET RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>53</b>
1. ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE DU QUÉBEC.....	55
2. ÉCARTS OBSERVÉS.....	58
3. ÉLÉMENTS DE SOLUTION.....	60
4. RECOMMANDATIONS.....	62
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>68</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>71</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1- Exemples de cibles de la convention de partenariat d'une commission scolaire..15

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1-	Recommandations pour la direction d'établissement scolaire sur le plan des pratiques de gestion.....	66
-----------	--	----

## INTRODUCTION

Au Québec, l'arrivée en mai 2000 de la Loi sur l'administration publique (Loi 82)(Gouvernement du Québec, 2000) a introduit la gestion axée sur les résultats au sein des ministères. En éducation, la Loi 124 de décembre 2002 (Gouvernement du Québec) oblige les commissions scolaires à élaborer un plan stratégique et les écoles un plan de réussite. En 2008, la Loi 88 (Gouvernement du Québec) modifie la Loi sur l'instruction publique et introduit pour sa part, l'obligation de produire une convention de partenariat pour les commissions scolaires et une convention de gestion et de réussite éducative pour les écoles. Cette convention est l'outil préconisé pour suivre les performances des écoles au regard de la réussite des élèves dans un cadre de gestion axée sur les résultats. Ces conventions de gestion et de partenariat sont des outils contractuels, car les directions d'établissement scolaire ainsi que les directions générales ont signé le document dans lequel elles s'engagent à atteindre des cibles précises à la suite d'une analyse de la situation. À la fin de chaque année, tous les établissements devront rendre des comptes sur l'atteinte des cibles dans le rapport annuel. Au sein de notre commission scolaire, le syndicat des enseignants et des enseignantes a demandé à ses membres de ne pas participer à la fixation des cibles quantifiables au printemps 2011. Ces cibles sont des éléments essentiels à l'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative dans les établissements scolaires. Ce contexte est préoccupant, car la loi oblige les directions à produire cette convention. Actuellement les directions d'établissement scolaire et les directions générales ne savent pas quelles seront les conséquences si les cibles ne sont pas atteintes. Au sein de notre organisation, l'évaluation des directions d'établissement porte sur le suivi fait à la convention de gestion.

Cette situation nous amène à réaliser une recherche portant sur les pratiques de gestion. Plus spécifiquement, nous souhaitons à partir d'une revue des écrits, identifier les pratiques favorisant le leadership d'une direction d'établissement scolaire qui permettent de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une convention de gestion et de réussite éducative.

La recherche se divise en quatre chapitres. Le premier chapitre de cette recherche présentera le contexte et la problématique. Par la suite, le chapitre deux traite de la méthodologie que nous avons suivie pour réaliser cette recherche documentaire. Le troisième chapitre présente le cadre conceptuel et le cadre théorique entourant le sujet de recherche. Finalement, le

quatrième chapitre porte sur l'analyse et l'interprétation des écrits au regard de la problématique de recherche et les recommandations extraites de la littérature sur les pratiques de gestion efficaces pour mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

Plusieurs éléments entourant la démarche d'implantation de la convention de gestion et de réussite éducative ont entraîné de la résistance et de la méfiance de la part du personnel enseignant. Le contexte rend difficile la gestion participative. La mobilisation du personnel enseignant derrière la réussite des élèves est essentielle pour atteindre les cibles de la convention. À ce jour, très peu d'études portent sur le sujet et malgré tout, les directions d'établissement scolaire doivent élaborer et mettre en œuvre une convention. Si le travail de réalisation et de suivi demeure une procédure administrative et que les enseignants n'adhèrent pas aux objectifs, nous croyons que l'opération n'entraînera aucun changement sur le plan de la réussite scolaire au Québec.

## CHAPITRE PREMIER

### CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Le système scolaire vit de nombreux changements et ces derniers influencent les pratiques de gestion pour les directions d'établissement. La première partie de ce chapitre traite du contexte politique actuel au Québec au regard de la gestion axée sur les résultats qui influence les pratiques de gestion de la direction d'établissement scolaire. Par la suite, la situation au sein d'une commission scolaire est présentée ainsi que la situation d'un établissement d'enseignement afin de dégager l'impact que peut représenter la gestion axée sur les résultats auprès du personnel enseignant et le défi que représente ce changement pour les directions d'établissement scolaire.

#### 1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Au Québec, le milieu de l'éducation a vécu un changement profond au début des années 2000 avec l'arrivée du nouveau pédagogique qui donnait suite à la réforme de 1998. Le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS) ne fut pas le seul touché par le changement. En effet, la Loi sur l'administration publique (Loi 82) (Gouvernement du Québec) apportait un changement sur le plan du management public en précisant davantage la gestion par objectifs. Elle instaurait aussi un cadre de gestion axée sur les résultats et accordait une priorité au respect du principe de la transparence (L.A.P., Art.1). En 2002, la Loi 124 (Gouvernement du Québec, 2008) introduit la gestion axée sur les résultats dans le système scolaire avec la planification stratégique et le plan de réussite. L'arrivée de la Loi 88 (Gouvernement du Québec, 2008), quant à elle, modifie la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2011). Ces changements ont un impact sur la gestion des établissements scolaires. En effet, la gestion en éducation est toujours basée sur des objectifs, mais désormais, des cibles précises sont à définir dans une convention de partenariat pour les commissions scolaires avec le MÉLS et dans une convention de gestion et de réussite éducative entre les écoles et la commission scolaire. Les directions générales des commissions scolaires et les directions d'établissement scolaire deviennent signataires d'un contrat dans lequel elles s'engagent à atteindre les cibles visées. Le Secrétariat du Conseil du trésor (dans Gouvernement du Québec, 2008) définit ainsi ce style de gestion :

La gestion axée sur les résultats est une approche fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir. Elle s'exerce dans un contexte de transparence, de responsabilisation et de flexibilité quant aux moyens utilisés pour atteindre les résultats visés. (p.29)

Le Gouvernement québécois dans un rapport synthèse sur la réussite des garçons (Gouvernement du Québec, 2004) souhaite améliorer les performances en éducation afin de diminuer le taux de décrochage et augmenter le taux de diplomation particulièrement chez les garçons. Afin d'améliorer la performance des établissements scolaires face à la réussite des élèves autant les filles que les garçons, la Loi 88 (2008, chapitre 29) génère de grands changements dans le domaine de l'éducation. En voici quelques-uns :

- Pilotage du système recentré (leadership du MÉLS pour orienter le système d'éducation);
- Liens de cohérence et de complémentarité formalisés par les plans stratégiques du MÉLS, de la commission scolaire et le projet éducatif/plan de réussite des écoles;
- Gestion axée sur les résultats par des buts, des objectifs et des cibles à atteindre;
- Mission de la commission scolaire plus explicite, dont celle de veiller à la qualité des services éducatifs et à la réussite des élèves pour atteindre un plus haut niveau de scolarisation et de qualification.

Pour faire suite à la Loi 88 (Gouvernement du Québec, 2008) le MÉLS a modifié son plan stratégique (2009-2013) (Gouvernement du Québec, 2009). Dans ce plan, l'approche visée sur le plan de la gestion scolaire est centrée sur la poursuite de résultats mesurables et d'une reddition de comptes. Les orientations visent les sujets suivants : améliorer la persévérance et la réussite scolaires, répondre aux besoins de formation des personnes et aux besoins de main-d'œuvre, maintenir des conditions favorables à la poursuite des études, augmenter la diplomation et la qualification avant l'âge de 20 ans et finalement, améliorer la maîtrise de la langue française (lecture et écriture).

Afin de se conformer aux prescriptions ministérielles, chaque commission scolaire du Québec doit produire une convention de partenariat avec le MÉLS. Ce document doit viser les mêmes objectifs que le MÉLS et mettre des cibles que la direction générale s'engage à atteindre dans un délai précis. Voici quelques exemples de cibles d'une commission scolaire au tableau 1 de la page suivante:

Tableau 1

Exemples de cibles d'une convention de partenariat d'une commission scolaire

<u>Sujets ciblés</u>	<u>2008/2009</u>	<u>2012/2013</u>	<u>2014/2015</u>
Épreuve ministérielle Volet écriture	85,1%		90,1%
Épreuve ministérielle Volet lecture	85,6%		89%
Taux annuel de sortie sans diplôme	31,7%	28,7%	
Taux de diplomation chez les garçons	69,2%		74,2%

Pour donner suite à la convention de partenariat des commissions scolaires, chaque école doit produire une convention de gestion et de réussite éducative; ce document doit être signé par la direction d'établissement scolaire et la direction générale de la commission scolaire. Les directions d'établissement doivent aussi s'engager à atteindre des cibles en lien avec les prescriptions ministérielles.

Nous dirigeons une école primaire au sein d'une commission scolaire et nous devons produire une convention de gestion et de réussite éducative qui porte sur les éléments ciblés de la commission scolaire. À titre d'exemple, nous présentons quelques éléments pour lesquels l'équipe-école doit s'engager à améliorer les performances des élèves en lien avec les prescriptions ministérielles et celles de la commission scolaire qui s'en inspirent. Ainsi, dans un premier temps, il est important de spécifier que les résultats des élèves de l'école sous notre responsabilité sont inférieurs à ceux de la commission scolaire (Desjardins, 2010). En effet, l'écart entre la réussite des élèves de l'école et celui de la commission scolaire en 2009-2010 est de 5% inférieur en écriture au deuxième cycle et de 3% inférieur au troisième cycle. Dans un deuxième temps, nous constatons que les garçons sont en plus grandes difficultés que les filles, surtout en écriture. En français troisième cycle, le résultat moyen chez les filles est de 78% alors

que chez les garçons, il est de 72%. Finalement, nous sommes inquiète du nombre d'élèves à risque au niveau des apprentissages (résultat entre 60 et 69%) chez les garçons en français écriture et lecture. Les garçons ayant un résultat inférieur à 70% sont quatre fois plus élevés que les filles. Des cibles concernant ces données se retrouvent dans la convention de gestion et de réussite éducative produite avec le personnel au printemps 2011. Le projet de convention doit être approuvé par le Conseil d'établissement (art. 209.2, LIP) avant la signature avec la direction générale. À titre de directrice d'un établissement scolaire, nous devons ensuite rendre des comptes de l'atteinte ou non des cibles auprès de la direction générale de la commission scolaire.

Afin de guider les directions dans l'élaboration de la convention, certaines commissions scolaires comptent des écoles associées (pilotes) qui ont débuté la démarche d'implantation dès la rentrée scolaire 2010, avant d'être présentée à l'ensemble des directions d'établissement scolaire. Au sein de notre organisation, la commission scolaire a guidé la démarche pour l'ensemble des écoles via les rencontres du Conseil consultatif de gestion (CCG). En août 2010, lors du premier CCG, toutes les directions d'établissement scolaire ont assisté à une conférence donnée par Pierre Collerette de l'Université du Québec en Outaouais sur le changement et l'importance de l'analyse des actions. La gestion du changement est un sujet présent au sein de notre commission scolaire depuis quelques années. Par la suite, des rencontres mensuelles ont eu lieu, dans lesquelles différents outils ont été présentés afin d'être réutilisés avec le personnel des écoles. Ces outils ont été développés par les ressources éducatives et les directions des écoles associées qui ont débuté le processus dès avril 2010. À partir de l'expérimentation des écoles associées et des documents remis, la commission a demandé aux directions de s'en inspirer et de conclure la démarche par la signature de la convention de gestion et de réussite éducative au 30 avril 2011. La convention est un document officiel avec signature et imputabilité de la direction d'établissement scolaire, introduisant une dimension contractuelle qui n'existait pas auparavant. Pour le moment, la direction générale et les directions d'établissement scolaire ne connaissent pas les conséquences qui seront infligées si les cibles ne sont pas atteintes.

L'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative nécessite une vision commune avec le personnel enseignant au sujet de la réussite des élèves et des moyens à prendre pour y parvenir. Cette mobilisation est essentielle pour atteindre les cibles fixées. Cependant, il semble que la recherche de productivité et d'efficacité en éducation est une conception peu

partagée par les enseignantes et les enseignants (Dutercq et Cuculou, 2011). Ces derniers ont des inquiétudes à l'effet que les directions d'établissement scolaire utilisent les résultats pour faire de la supervision pédagogique essentiellement axée sur les résultats mesurables des élèves. Au sein de notre commission scolaire, le syndicat a demandé au personnel enseignant de ne pas participer à l'élaboration des cibles quantitatives de la convention de gestion et de réussite éducative. Le syndicat évoque notamment l'application de la gestion axée sur les résultats aux États-Unis qui a conduit à des licenciements chez le personnel de certaines écoles, dont les élèves n'atteignaient pas les objectifs. Aussi, certains établissements jugés moins performants sont devenus privés (Charter schools), ont subi une restructuration et/ou ont été carrément fermés. En ce qui a trait aux comportements des enseignants, ce mode de gestion a eu pour effet de diminuer leurs exigences pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs. D'autres enseignants ont cessé l'enseignement plusieurs mois à l'avance afin de préparer les élèves aux examens. L'apprentissage était basé sur la maîtrise des tests plutôt que sur la matière. Certains enseignants ont, quant à eux, priorisé l'enseignement de la langue et les mathématiques au détriment des autres matières. Finalement, lors des contrôles au niveau fédéral, l'amélioration des résultats n'a pas été observée (Ravitch, 2010)...

La gestion axée sur les résultats est une technologie de gestion, un processus administratif qui vise l'obtention d'actions concertées et efficaces. Elle repose sur la combinaison de visées, de ressources, de forces de travail, de stratégies d'action, de contrôles, de correctifs et d'évaluations pour atteindre les résultats escomptés. Peu importe que les milieux aient la liberté de choisir les moyens pour améliorer les résultats, la technologie de gestion imposée par le Gouvernement implique des objectifs non négociables et au bout du compte, le résultat attendu est de réduire les échecs scolaires (Dutercq et Cuculou, 2011). Ce mode de gestion génère auprès du personnel la perception d'être responsables des échecs du système scolaire. Il est aussi perçu comme étant intrusif, car il intervient dans la classe et la pédagogie réduisant ainsi l'autonomie professionnelle (Lessard, 2010). Nous en avons eu la démonstration lors d'une rencontre paritaire sur le Comité de suivi du renouveau pédagogique (CRP) le 8 octobre 2011. En effet, le vice-président du syndicat exprimait : «... avoir de grandes réserves face à la gestion axée sur les résultats qui pourrait mener à un suivi disciplinaire de la direction envers les enseignants lorsque les taux de réussite des élèves seraient inférieurs à la moyenne de la commission ». À notre avis,

il y aura des discussions très animées sur le sujet tout au long du processus et dans les années qui suivront.

Les délais très courts qui ont été donnés aux directions d'établissement scolaire à l'automne 2010 ainsi que l'approche imposée hiérarchiquement, du MÉLS à la commission scolaire puis à l'école, rend la gestion participative complexe, car c'est une obligation légale et contractuelle à rencontrer pour les directions générales des commissions scolaires et les directions d'établissement. Dans ces conditions, la situation souhaitée serait d'arriver à mobiliser les enseignants, par des pratiques de gestion efficaces et un leadership adéquat, autour de la convention de gestion et de réussite éducative qui prend en considération l'augmentation de la réussite des jeunes en vue de favoriser la persévérance scolaire à plus long terme.

Ainsi, l'ensemble des défis auxquels sont confrontées les directions d'établissement primaire du Québec depuis quelques années rend la profession plus complexe (Pelletier, 2008). Les changements sur le plan de la gestion en milieu éducatif demandent à la direction d'établissement de surmonter plusieurs défis pour arriver à atteindre les cibles de la convention de gestion et de réussite éducative. Le mode de gestion axée sur les résultats et la notion de responsabilité de l'ensemble des intervenants provoquent beaucoup de réactions autant chez les directions d'établissement que chez le personnel enseignant. Dans un tel contexte, le leadership de la direction d'établissement devient l'élément central de la mobilisation du personnel enseignant. Selon Collerette (2009, p.13), le leadership : «c'est de pouvoir gérer sans avoir la nécessité de recourir à des sanctions formelles». La convention de gestion et de réussite éducative étant prescrite par la LIP, la direction d'établissement scolaire devra utiliser tout son leadership pour mobiliser le personnel, car l'exercice de l'autorité et du leadership est plus complexe pour une direction qui œuvre auprès de professionnels qui ont fait des études supérieures et qui ont une importante autonomie professionnelle. Quand la gestion axée sur les résultats est teintée d'une vision bureaucratique mécaniste (Mintzberg, 1978 dans Brassard, Lusignan, Pelletier, 2011) avec des pratiques de supervision directe et des contrôles professionnels pointus, la direction néglige que les élèves et leurs parents sont aussi les responsables de leur réussite, pas uniquement le personnel éducatif (Brassard, Lusignan, Pelletier, 2011). Dans ce contexte, la compréhension du rôle du dirigeant et les attentes envers l'ensemble du personnel représentent un changement important.

## 2. QUESTIONS ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La Loi 88 ayant amené une dimension contractuelle dans la gestion scolaire avec une attention portée sur les résultats, une reddition de comptes plus fréquente et une prescription gouvernementale quant aux orientations des cibles de la convention de gestion et de réussite éducative, oblige les directions d'établissement scolaire à produire une convention avec l'ensemble du personnel de leurs écoles. L'objectif ministériel derrière ces changements en éducation est d'améliorer la réussite des élèves et la persévérance à long terme en imposant des cibles précises à rencontrer et des échéanciers. Afin d'atteindre les résultats escomptés, le rôle de la direction est fondamental. En effet, elle doit parvenir à mobiliser le personnel enseignant autour de la performance des élèves de l'école, et ce, tout en cherchant à atténuer l'impact négatif des prescriptions ministérielles directives sur la mobilisation de celui-ci. Ce contexte et ces raisons nous incitent à poser la question générale et les questions spécifiques de recherche suivantes :

Question générale :

Quelles pratiques de gestion une direction d'établissement scolaire peut-elle utiliser afin de favoriser la mobilisation du personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats?

Questions spécifiques :

1. Quelles pratiques favorisant le leadership d'une direction d'établissement scolaire permettraient de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une convention de gestion et de réussite éducative?
2. Quelles sont les recommandations de la littérature au sujet des pratiques porteuses de succès dans la gestion axée sur les résultats qui pourraient être utilisées en éducation?

En termes d'objectif général et d'objectifs spécifiques de recherche, ce projet vise à :

Objectif général :

Identifier des pratiques de gestion porteuses de réussite que peut privilégier une direction d'établissement scolaire pour favoriser la mobilisation du personnel enseignant dans

l'élaboration et la mise en œuvre d'une convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

Objectifs spécifiques :

1. Réaliser une revue des écrits sur les pratiques favorisant le leadership d'une direction d'établissement scolaire qui permettraient de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative.
2. Analyser la situation au Québec et proposer une approche appropriée d'intervention auprès des directions d'établissement scolaire afin de les habiliter au contexte actuel.

### 3. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

#### 3.1 Sur le plan scientifique

À notre connaissance, il n'existe que très peu d'écrits québécois portant sur l'implantation de la convention de gestion et de réussite éducative dans le système scolaire du Québec. En conséquence, nous considérons ce projet de recherche pertinent. En effet, il nous permettra d'alimenter les connaissances à partir de la littérature, notamment internationale. Nous souhaitons proposer des pratiques de gestion porteuses de réussite qui pourraient être utilisées dans les écoles par les directions d'établissement scolaire afin de mobiliser le personnel enseignant lors de l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative.

#### 3.2 Sur le plan social

Étant donné la nouveauté que représente la convention de gestion et de réussite éducative et le peu d'écrits à ce jour disponibles sur l'expérience vécue, nous pensons que cette recherche pourrait guider les directions d'établissement scolaire au regard des pratiques de gestion porteuses de réussite dans une approche axée sur les résultats. Ces pratiques pourront favoriser la mobilisation du personnel enseignant à atteindre les cibles des conventions de gestion et de réussite éducative et ainsi parvenir à l'amélioration de la performance des élèves.

La réussite scolaire et la persévérance sont des sujets qui intéressent la population. Les intervenantes et les intervenants impliqués en éducation sont aussi préoccupés par le décrochage et les élèves en difficulté. Les changements apportés à la Loi sur l'instruction publique pour contrer les phénomènes qui préoccupent tout le monde, ont une influence directe sur les pratiques de gestion des directions d'établissement, car ces derniers doivent rédiger avec leur équipe école un contrat dans lequel le personnel s'engage à améliorer la réussite des élèves et à atteindre les cibles des autres buts imposés par le Gouvernement. Les notions d'imputabilité et de reddition de compte sont très présentes dans le discours des commissions scolaires et du MÉLS. Toutefois, personne ne connaît les conséquences qui seront imposées si les cibles désignées dans la convention de gestion ne sont pas atteintes à la fin de l'année scolaire. La situation n'étant pas favorable à une gestion participative, nous souhaitons à travers la littérature dégager des pratiques qui permettraient aux directions d'établissement, de mobiliser le personnel enseignant derrière les moyens de la convention de gestion dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique et se divise en quatre parties à savoir : le type de recherche effectué, la technique de collecte de données, le déroulement de la recherche et le traitement des données.

#### 1. TYPE DE RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche visant à identifier les pratiques de gestion qui favorisent la mobilisation du personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats, invite à la réalisation d'une recherche appliquée. Ce type de recherche utilise des théories, des principes et plus généralement des connaissances pour résoudre des problèmes pratiques (Legendre, 2000). Le but de ce type de recherche est d'apporter des solutions appropriées selon la situation et le contexte qui, dans le cadre de notre recherche, est la gestion axée sur les résultats.

La méthodologie de recherche choisie est qualitative. Cette méthode selon Fortin, Côté et Filion (2006) permettrait de comprendre un phénomène à partir de la littérature et d'en dégager un modèle. Par cette méthode, nous espérons construire une conceptualisation de la gestion axée sur les résultats en éducation. Nous ferons une analyse documentaire pour décrire le phénomène et examiner des associations possibles. En effet, la littérature peut mieux nous guider sur les pratiques de gestion efficaces dans un cadre de gestion axée sur les résultats, car les pratiques utilisées à ce jour dans les écoles nécessiteront quelques années d'expérimentation avant d'en évaluer leurs résultats. En conséquence, il serait hasardeux de dégager des conclusions rigoureuses à partir des pratiques actuelles.

Selon Bourque et Normandeau (2003), l'analyse documentaire utilise le document écrit ou informatisé comme source d'information. Cette technique permet de traiter une grande quantité d'information et élimine les biais liés à la personne qui pourrait être interrogée. Il est recommandé selon les auteurs, de bien déterminer les objectifs de la recherche, de vérifier l'origine des documents consultés et de s'assurer de la crédibilité des sources documentaires.

## 2. TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de débiter l'analyse documentaire, il est important de bien déterminer les objectifs de l'analyse avant de procéder à la collecte des données. Notre objectif de recherche touche les pratiques de gestion qui permettent la mobilisation du personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative, dans un contexte de gestion axée sur les résultats. Nous avons pris soin de vérifier l'origine des documents utilisés ainsi que la crédibilité des sources documentaires choisies. Pour notre recherche documentaire, nous avons utilisé des documents repérés à partir de la banque de mots suivants : pratique de gestion, gestion, gestionnaire, leadership, mobilisation, gestion axée sur les résultats, convention de partenariat, convention de gestion et de réussite éducative, reddition de compte, cibles et indicateurs, suivi et changement.

À partir de cette banque de mots mentionnés dans le paragraphe précédent, nous avons revu l'ensemble des notes de cours et des manuels utilisés depuis le début du parcours du deuxième cycle en administration scolaire. Nous avons extrait les documents jugés pertinents. Aussi, nous sommes allée consulter les publications de Pelletier sur le site de l'Université de Sherbrooke. Beaucoup d'articles en lien avec le leadership étaient pertinents : nous avons lu une dizaine d'articles portant sur notre sujet et nous avons finalement retenu trois publications. Par la suite, Monsieur Pelletier a partagé avec nous de nombreux articles et études américaines, québécoises et européennes pertinents pour notre sujet de recherche.

Étant dans une démarche d'élaboration d'une convention de gestion et de réussite éducative auprès d'un établissement primaire, nous avons demandé à la direction générale adjointe de nous acheminer des documents qui pourraient nourrir notre réflexion sur la gestion axée sur les résultats dans le monde scolaire. Parmi cinq documents lus, aucun ne répondait à notre problématique, car elle ne traitait pas des pratiques de gestion. La commission scolaire a aussi remis de la documentation afin d'accompagner les directions d'établissement dans leur démarche d'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative que nous avons consultée pour cette recherche, car elle était pertinente.

Plusieurs documents ont été remis aussi sur la Loi 88, la convention de gestion et de réussite éducative et la convention de partenariat par l'Association des directions d'établissement

de la Rive-Sud et lors de formations données par la Fédération des commissions scolaires du Québec.

Nous avons utilisé le catalogue Crésus de l'Université de Sherbrooke avec les termes de recherche énoncés précédemment. Pour le sujet pratiques de gestion en éducation, nous avons trouvé trente-deux documents, aucun sur la gestion axée sur les résultats, ni la convention de gestion et de réussite éducative. Ces sujets sont relativement récents en éducation au Québec. Aussi, nous avons consulté, à la Bibliothèque nationale, des documents portant sur la recherche qualitative et consulté les dictionnaires de l'éducation sur les concepts de notre recherche ainsi que la bibliothèque du quartier sur les pratiques de gestion.

Pour les pratiques de gestion en éducation, le sujet ne semblait pas assez précis, car le moteur de recherche nous a trouvé 42 900 000 sites. Le site du MÉLS (Gouvernement du Québec) nous a donné beaucoup d'articles sur les pratiques de gestion efficaces pour la réussite des élèves notamment la revue *Vie pédagogique*. Nous avons également consulté le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario (Gouvernement de l'Ontario). Finalement, nous avons aussi utilisé Google comme moteur de recherche et nous avons trouvé de la documentation sur le leadership mobilisateur que nous n'avons pas retenue pour la recherche.

### 3. DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

À partir des recherches, des analyses et des théories portant sur notre objectif de recherche, nous avons fait des fiches de lecture qui nous ont permis de mieux définir la problématique de recherche. L'ensemble des textes répertoriés a été lu, annoté et placé par catégorie. Par la suite nous avons fait des fiches de lecture pour les documents touchant spécifiquement notre problématique. Les fiches de lecture ont été consignées dans un cahier et ensuite retranscrites dans un document informatisé. À partir de la documentation trouvée, nous avons résumé les concepts et les théories en lien avec notre objectif de recherche.

### 4. TRAITEMENT DES DONNÉES

Nous avons terminé cette recherche documentaire par une analyse de la démarche utilisée pour implanter la convention de gestion et de réussite éducative dans notre commission scolaire au regard de de la recherche portant sur la gestion axée sur les résultats et les pratiques de gestion

utilisées par les directions dans les écoles performantes. Nous avons comparé la démarche proposée par notre commission scolaire pour réaliser la convention de gestion et les pratiques proposées dans la littérature de leadership favorisant la mobilisation du personnel dans un contexte de gestion axée sur les résultats. Cette comparaison nous a permis de constater des écarts entre les modèles de la littérature et la situation qui se vit présentement dans notre commission scolaire. Nous énonçons finalement quelques suggestions et recommandations qui pourraient permettre de combler les écarts observés entre la situation souhaitée de mobilisation du personnel enseignant pour la convention de gestion et de réussite scolaire et la situation de résistance actuelle répondant ainsi, à notre objectif de recherche.

Le contexte actuel qui entoure l'élaboration de la convention de gestion, le court délai accordé pour réaliser la démarche et la nouveauté du modèle de gestion prôné représentent un grand défi pour les directions d'établissement. La littérature concernant la gestion axée sur les résultats dans l'entreprise privée est abondante ainsi que celle portant sur les pratiques de gestion efficaces en éducation, mais très peu de littérature portent sur les pratiques gagnantes en éducation de gestion axée sur les résultats. Les écrits portant sur les deux sujets proviennent de quelques pays qui ont utilisé la gestion axée sur les résultats en éducation. À partir des lectures portant sur ces sujets, nous souhaitons proposer des pratiques de gestion aux directions d'établissement qui seraient applicables à notre contexte, notre culture et qui permettraient de mobiliser le personnel enseignant.

## TROISIÈME CHAPITRE

### CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Ce chapitre a pour but de définir les principaux concepts reliés aux questions et objectifs de recherche liés à notre problématique. Dans le cadre théorique, nous présentons la gestion axée sur les résultats dans l'administration publique et deux courants majeurs orientés vers l'amélioration de la réussite en éducation : l'approche inspirée du courant dit du *school effectiveness* et l'approche inspirée du courant dit du *school improvement*. Nous abordons ensuite les leçons tirées de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans certaines organisations canadiennes. Nous présentons finalement, un état des lieux sur les recherches conduites sur l'amélioration de la réussite, notamment en présentant la communauté d'apprentissage professionnelle et le cas de la Finlande.

#### 1. CADRE CONCEPTUEL

Ce cadre conceptuel présente et définit les principaux concepts liés à la problématique énoncée, à savoir : gestionnaire, pratique de gestion, convention de gestion et de réussite éducative, reddition de compte, cibles et indicateurs, suivi, changement, leadership et mobilisation.

##### 1.1 Gestionnaire

La façon de concevoir et de définir le rôle du gestionnaire a beaucoup évolué depuis les cinquante dernières années. Le monde du travail et les organisations ont subi de profonds changements ce qui a amené la nécessité de revoir les pratiques des gestionnaires afin de s'adapter aux mutations des organisations. D'abord, qu'est-ce qu'un gestionnaire? Il est important d'apporter des précisions sur ce concept.

De manière générale, les définitions de gestionnaire s'apparentent. Ainsi, selon Schermerhorn, Hunt, Osborn et de Billy (2006, p.17), le gestionnaire est celui « dont la tâche consiste à soutenir les efforts déployés par d'autres ». Le gestionnaire dans un établissement scolaire est la direction de l'école. Selon Legendre (2000), la direction d'école est la personne responsable de l'administration et de la gestion dans un établissement scolaire.

Un autre terme est parfois utilisé pour désigner le gestionnaire ou la direction d'établissement scolaire, il s'agit du dirigeant ou de la dirigeante. Le dirigeant selon Larousse (2009, p.325) est celui « qui exerce ou détient un pouvoir ».

Pour sa part, la définition du directeur selon Larousse (*Ibid.*), est la « personne qui dirige, qui est à la tête d'une entreprise, d'un service, etc. Directeur d'école ».

La direction d'école selon la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2011, p.25), « assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école ».

Nous retenons de l'ensemble des définitions que la direction d'établissement scolaire exerce plusieurs fonctions et pouvoirs. Elle doit diriger le personnel de l'école, gérer les ressources matérielles et financières de l'école et assurer la direction pédagogique de l'école, ce qui réfère au travail de gestionnaire.

La nature du travail de la direction d'établissement et du gestionnaire, en général, était traditionnellement résumée dans les fonctions de planification, d'organisation, de direction et de contrôle (Schermerhorn *et al.*, 2006). Aujourd'hui, plusieurs situations peuvent nécessiter des changements de pratiques. Les attentes sur le plan des performances demandent au personnel de gestion beaucoup d'adaptations. En ce sens, le domaine public a emboîté le pas au secteur privé dans la gestion de la performance. Le Gouvernement québécois a amorcé un virage au niveau de la gestion avec l'arrivée de la Loi sur l'administration publique. Désormais, la gestion axée sur les résultats n'est plus spécifique à l'entreprise privée. Depuis 2008, la Loi 88 a amené le principe de gestion axée sur les résultats plus loin en ajoutant la dimension contractuelle dans le milieu scolaire en modifiant la Loi sur l'instruction publique.

## **1.2 Pratiques de gestion**

Les pratiques de gestion sont en lien avec le travail effectué par le personnel de gestion. Pour le sujet qui nous intéresse, le gestionnaire est la direction d'établissement scolaire. Lorsque l'on parle de pratique, le dictionnaire Larousse (2009) définit ainsi ce terme : « Qui s'attache aux faits, à l'action... Application, mise en œuvre des règles, des principes d'une science »

(p.812). Selon les définitions extraites d'un document de l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (site télé accessible, consulté le 20 juin 2011) intitulé *Les bonnes pratiques émergentes pour une gestion axée sur les résultats de développement*, les pratiques de gestion sont des actions qui sont menées en vue de produire des réalisations précises. Pour y parvenir, l'activité mobilise des ressources telles que des fonds, une assistance technique et d'autres types de moyens.

Cette dernière définition est retenue, car celle-ci fait état de la mobilisation des ressources nécessaires pour parvenir à notre objectif de recherche.

### **1.3 Convention de gestion et de réussite éducative**

La modification apportée à la Loi sur l'instruction publique par la Loi 88 (Gouvernement du Québec, 2008) oblige les écoles à produire une convention de gestion et de réussite éducative. Dans le cadre de la gestion axée sur les résultats, l'article 209.2 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2011) précise sur quoi doit porter la convention :

Elle porte sur les éléments suivants : les modalités de contribution de l'école à l'atteinte des cibles ministérielles, les ressources allouées par la commission scolaire, les mesures de soutien et d'accompagnement à mettre en place, et les mécanismes de suivi et de reddition de compte. (p.56)

Selon un document préparé par Dolbec, Dumont, Morel et Roy (2009) et remis lors d'une formation destinée aux gestionnaires dans le cadre d'un programme de formation de la Fédération des commissions scolaires du Québec, la convention de gestion et de réussite éducative est :

un outil de gestion convenu entre la commission scolaire et les établissements qui vise à assurer la mise en œuvre de la convention de partenariat et la réalisation du projet éducatif de l'école et du plan de réussite. (p.44)

La première définition explique davantage le contenu et la deuxième explique le contexte dans lequel s'inscrit la convention de gestion et de réussite éducative. Nous considérons que ces deux définitions se complètent mutuellement, car elles permettent de comprendre le sens de la convention de gestion et de réussite éducative et aussi de comprendre ce que doit contenir le document.

#### 1.4 Reddition de compte

La LIP (*Ibid.*, 2011) mentionne à l'article 209.2 la nécessité d'introduire les mécanismes de suivi et la reddition de compte dans la convention de gestion. Selon le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2009, p.7), la reddition de compte est un élément essentiel à la gestion axée sur les résultats et son « principal outil est le rapport annuel ». Selon le document produit par Dolbec *et al.* (2009, p.44), la reddition de compte « est l'obligation de répondre de l'exercice d'une responsabilité qui a été conférée ou de répondre de ses actions ».

Encore une fois, les deux définitions se complètent, mais celle de Dolbec *et al.*, (2009) souligne très bien la notion de responsabilité. Pour sa part, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) clarifie comment la direction d'établissement scolaire doit rendre des comptes de l'atteinte des cibles de la convention de gestion et de réussite éducative au public par le biais du rapport annuel présent depuis 2002.

#### 1.5 Cibles et indicateurs

Les modalités de contribution de l'école pour atteindre les objectifs ministériels face à la réussite scolaire auxquelles fait référence l'article 209.2 de la LIP (Gouvernement du Québec, 2011) dans la convention de gestion doivent être précisées par des cibles et des indicateurs. La reddition de compte de la direction d'établissement doit porter sur l'atteinte ou non des cibles. Selon le MÉLS (Gouvernement du Québec, 2009), une cible est :

un énoncé que l'organisation prévoit atteindre dans une période précise. Elle est quantifiable et elle est élaborée à partir d'un indicateur retenu dans la formulation de l'objectif auquel elle se réfère.(p.11)

Selon le document préparé par Dolbec *et al.* (2009, p.21), les cibles sont « un niveau à atteindre en considérant la situation actuelle. Elle est en lien avec l'indicateur ». Toujours selon ce document (2009, p.23), un indicateur est « une mesure quantitative ou qualitative qui permet d'évaluer ou de déterminer l'atteinte des résultats escomptés. C'est ce qu'on fixe comme mesure pour déterminer si on a atteint le résultat visé ». Le guide d'implantation de la convention de partenariat du MÉLS (Gouvernement du Québec, 2009, p.11) définit un indicateur comme « toute mesure ou tout paramètre servant à évaluer les résultats d'une organisation ou d'une de ses composantes. »

Pour ce qui est des cibles, nous retenons la définition de Dolbec *et al.* (2009), car elle précise un élément important soit celui que les cibles sont choisies en considérant la situation actuelle de l'établissement. De plus, cette définition amène l'élément de changement majeur depuis l'arrivée de la gestion axée sur les résultats, soit celui de rendre des comptes sur l'atteinte des cibles à partir des indicateurs. En ce qui concerne l'indicateur, la définition du document de Dolbec *et al.* (*Ibid.*), est aussi retenue, car elle amène la possibilité d'avoir un indicateur qualitatif et/ou quantitatif ce qui précise davantage les attentes au moment de choisir des cibles. Ce mode de gestion représente un changement majeur dans le système scolaire.

## 1.6 Suivi

Selon Larousse (2009, p.974), un suivi « est un ensemble d'opérations consistant à suivre et à surveiller un processus ». Schermerhorn *et al.* (2006) introduisent le suivi dans la fonction de contrôle du dirigeant lorsque ce dernier s'assure du bon déroulement du plan d'action fixé au départ. Dans les milieux de travail qui ont du personnel hautement qualifié comme le personnel enseignant, selon les auteurs, le suivi passe davantage par l'encadrement et le soutien que par le contrôle.

Nous retenons la définition de Schermerhorn *et al.* car le milieu de l'éducation demande davantage qu'une surveillance de processus mentionné par le Larousse. La définition de ces derniers implique la notion de soutien et d'encadrement qui supporterait davantage le changement induit par la Loi 88.

## 1.7 Changement

Selon Brassard (1996, p.371), le changement est « un processus plus ou moins complexe par lequel sont modifiés un élément ou plusieurs de l'organisation. Il vise soit l'adaptation de l'organisation, soit son développement ». Pour Schermerhorn *et al.* (2006), le changement est une transformation plus ou moins profonde selon le cas. Le changement profond donne lieu à une révision majeure de certaines composantes. On parlera alors de changement transformationnel.

Les deux définitions démontrent assez bien l'impact de la gestion axée sur les résultats et l'arrivée des conventions dans le monde scolaire. Nous retenons de la définition de Brassard la

notion de développement de l'organisation. En effet, l'objectif ministériel avec ces changements est le développement de l'éducation au Québec avec une augmentation du taux de diplomation des jeunes. Le mode de gestion pour y parvenir représente une transformation profonde qui est bien illustrée dans la définition de Schermerhorn *et al.* (2006). Le personnel de l'éducation est responsabilisé davantage par contractualisation de la persévérance et de la réussite des élèves. C'est particulièrement le cas de ses dirigeants, notamment des directions d'établissement. Selon le document *La convention de partenariat* (Gouvernement du Québec, 2009), la direction d'établissement doit s'adapter à ce changement de gestion afin de mobiliser le personnel enseignant autour de la réussite des élèves. Les retombés de la gestion de la performance des élèves par le biais d'une convention de gestion et de réussite éducative, qui constitue un contrat de performance, souligne l'importance d'un leadership adéquat de la direction dans la gestion du personnel de son établissement.

### **1.8 Leadership**

Selon Collerette (2009, p.13), le leadership «c'est de pouvoir gérer sans avoir la nécessité de recourir à des sanctions formelles. C'est d'obtenir l'adhésion volontaire du personnel à nos propositions, notre position ».En quelques mots, Anderson et Gossen (1997, p.27) résument le leadership ainsi : « l'essence du leadership est l'influence, non le pouvoir ». Pelletier (1999, p.3),quant à lui, résume bien la complexité que peut représenter le leadership pour un gestionnaire « c'est une combinaison complexe de savoirs, savoir-faire et savoir-être quine vient pas avec le poste, mais relève de la capacité d'influencer ».

Les trois définitions ramènent la direction à son rôle d'influence auprès du personnel de son équipe. Le leadership de la direction permet de mobiliser l'ensemble du personnel dans une mission commune.

### **1.9 La mobilisation**

Les directions d'établissement scolaire de notre commission scolaire ont produit leur convention de gestion, mais celle-ci mobilise-t-elle l'ensemble de leur personnel enseignant? La mobilisation, selon Tremblay et Wils (2005, p.37), c'est « d'inciter les employés à travailler ensemble dans un but commun ou un projet collectif ». Pour Pelletier (1999), un leadership

mobilisateur nécessite du charisme, de la reconnaissance individuelle et de la stimulation intellectuelle de la part du dirigeant envers ses employés.

Nous retenons les deux définitions, d'abord celle de Tremblay et Wils (2005, p.37), car elle représente la notion de mobilisation qu'une direction d'établissement scolaire souhaite favoriser dans ses pratiques de gestion et celle de Pelletier, car elle décrit les caractéristiques que le dirigeant doit manifester dans sa pratique.

## 2. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique introduit les théories choisies afin de répondre à la question de recherche portant sur les pratiques de gestion qui permettent à la direction d'établissement scolaire de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats. Nous présentons, dans un premier temps, la gestion axée sur les résultats dans l'administration publique. Nous présentons ensuite deux courants majeurs orientés vers l'amélioration de la réussite en éducation: l'approche inspirée du courant dit du *school effectiveness* et l'approche inspirée du courant dit du *school improvement*. Nous complétons la gestion axée sur les résultats par les leçons tirées de la littérature portant sur celle-ci au sein d'organisations canadiennes. Nous tirons de ces leçons diverses solutions qui pourraient s'appliquer au monde de l'éducation. Nous faisons aussi un état des lieux sur les recherches conduites sur l'amélioration de la réussite scolaire. Finalement, nous présentons et analysons le cas de la Finlande afin de comparer deux orientations différentes. Nous complétons le cadre théorique par une présentation des divers constats issus de la littérature portant sur les pratiques efficaces des directions d'établissement.

### 2.1 Les vagues de changement en éducation et la gestion axée sur les résultats

Le monde scolaire en Amérique du Nord, particulièrement aux États-Unis, est en changement permanent et l'impulsion qui provoque ces changements provient de plusieurs sources : les mouvements sociaux, économiques et politiques, la conception du progrès en éducation, la pression du monde des affaires, les décisions des tribunaux, les lois, le lobby des groupes influents tels que les maisons d'édition, les fondations, les universitaires, etc. (Cuban, 1983, dans Brassard et Lessard, 1998). De nos jours, le monde des affaires soumet l'éducation à une plus grande pression en exigeant une éducation plus performante et mieux branchée sur les

besoins de l'économie. Selon Haché (2001), le monde des affaires a semé le doute sur l'efficacité du système public et il tente maintenant d'imposer un modèle basé sur l'idéologie du marché. L'argument invoqué est que l'éducation ne produit pas les résultats escomptés. Il faut donc remplacer l'éducation publique par un système à l'image de l'entreprise privée qui est conforme aux lois du marché. Une des notions de commercialisation de l'éducation au modèle de marché proposé est la notion de libre choix (Haché, 2001). Cette notion amène les parents à agir en consommateurs et ces derniers estiment que l'argent investi en éducation doit être utilisé d'une manière efficiente. De plus, les comparaisons internationales sur la performance des élèves, les discours catastrophiques sur la performance des écoles publiques, la culture friande de compétition, amènent une pression énorme dans le milieu scolaire. À cet égard, les vagues de réformes remplissent la fonction d'apaisement des inquiétudes, une forme de « thérapie collective par l'action » selon Brassard et Lessard (1998, p.27).

Selon ces auteurs, l'éducation aux États-Unis aurait subi trois vagues de changement au cours des dernières décennies. Le scénario de base est toujours le même: une crise de l'école médiatisée et largement liée à l'état et à la position de l'économie génère la nécessité de changement et ce dernier se traduit par un mouvement pour une réforme. La première vague de changement débute à la fin des années cinquante et début des années soixante. À ce moment, la conquête de l'espace par les Russes préoccupe les États-Unis qui de leur côté rencontrent une croissance économique importante. En éducation, ces éléments ont amené un changement du curriculum des sciences et des programmes nationaux. Ces changements ont obligé les enseignantes et les enseignants à se recycler. L'État a investi massivement en éducation dans le but d'augmenter l'accessibilité afin de répondre à la diversité de la clientèle. L'objectif derrière ces investissements était d'augmenter l'égalité des chances. L'égalité des chances pour tous rejoignait l'idéologie des économistes qui prônent le développement du potentiel individuel (du capital humain), ressource essentielle au développement de la société. La pédagogie était centrée sur l'apprenant, le curriculum enseigné était plus large et ouvert avec l'ajout des sciences, des sciences humaines et de la culture technique. Ces changements imposés par l'État ont eu pour conséquence de rechercher des moyens de mieux contrôler les enseignantes et les enseignants de faire en sorte que ces derniers adoptent les solutions décidées par les autorités. Les changements de cette première vague ont aussi eu comme conséquence d'augmenter les activités de gestion, mais aussi les lourdeurs bureaucratiques.

La deuxième vague (1980) apparaît à une époque semée d'inquiétudes liées au choc pétrolier et une récession économique. Le gouvernement américain (Reagan) réagit en diminuant les dépenses publiques sauf en ce qui concerne la défense du pays. C'est le début du désengagement de l'État. Le constat dans le monde scolaire est que la réussite des élèves américains est en baisse dans les matières liées au développement économique et technologique (mathématique et sciences). Un mouvement de restructuration de l'école publique commence à prendre de l'ampleur. Selon Elmore (1990, dans Brassard et Lessard, 1998), trois discours se développent à cette période : le premier discours touche la démographie, l'équité et la justice sociale. Les jeunes doivent être éduqués pour s'auto-suffirent. Les emplois qui exigent peu d'instruction sont en diminution. L'éducation devient un outil de mobilité sociale ascendante des individus, un instrument de croissance économique. Au milieu des années quatre-vingt, un mouvement de « retour à l'essentiel » remet l'accent sur les contenus de formation et les résultats des élèves. Ce mouvement a pour conséquence d'augmenter les exigences pour les élèves, mais aussi pour le personnel enseignant et leurs dirigeants. Désormais, l'approche préconisée est l'acquisition de connaissances et des stratégies pour acquérir et intégrer ces connaissances. Au changement pédagogique s'ajoute une stratégie de contrôle (Rowan, 1990, dans Brassard et Lessard, 1998). Cette stratégie repose sur l'idée que les buts de l'établissement peuvent être établis clairement et mesurés en termes de résultats. Cette stratégie consiste à renforcer le modèle traditionnel comportant une explication poussée des programmes de formation et l'obligation pour le personnel enseignant de s'y conformer, le contrôle du rendement scolaire et l'évaluation du personnel enseignant.

Le deuxième discours reprend le premier en ajoutant la dimension de la professionnalisation de l'enseignement avec l'utilisation des approches jugées efficaces. Le postulat est qu'il est possible d'améliorer l'enseignement grâce à l'utilisation de ces dernières et une meilleure organisation scolaire. Cette approche qualifiée de technologique sert la stratégie de contrôle, car c'est à partir des approches efficaces que les enseignantes et les enseignants seront évalués. Le troisième discours arrive dans la deuxième partie des années quatre-vingt. C'est le mouvement de *school restructuring* (Brassard et Lessard, 1998, p.13). Ce mouvement est une réaction au peu d'efficacité de l'école publique dû à un excès de bureaucratisation et de réglementation qui mine l'autorité du personnel enseignant et qui brouille la responsabilité de l'école face aux élèves et aux parents américains. Une autre critique qui donne vie à ce courant

repose sur l'écart entre certains établissements qui réussissent bien alors que d'autres sont peu performants. Le postulat serait que certaines écoles ne seraient pas imputables directement des résultats auprès des parents et de la communauté.

En réponse à ces critiques, deux idées inspireront le changement : celle de « l'empowerment » et de l'imputabilité. Selon Pinar, Slattery et Taubman (1995, dans Brassard et Lessard, 1998), l'idée que souhaitent certains conservateurs est de soumettre l'école à la concurrence. La concurrence dans un libre marché forcerait les établissements qui réussissent moins bien à s'améliorer ou à disparaître selon la théorie de la sélection naturelle (Brassard, 1996). Les changements qui découlent de ces idées touchent le travail du personnel enseignant, leurs conditions de travail et leur formation. La gouvernance, la gestion de l'école ainsi que les systèmes d'incitation utilisés seront aussi affectés par ces idées. Désormais, de nouvelles formes de privatisation se manifestent aux États-Unis avec l'arrivée de la sous-traitance des écoles *charters schools*. À cette approche s'ajoutent deux autres stratégies, celle du *school-site management* et celle du *school-choice*. Ces stratégies visent, dans un premier temps, à faire émerger au sein des établissements une dynamique susceptible d'améliorer la qualité de l'éducation en amenant la dimension de l'analyse du marché. Dans un deuxième temps, elle vise à répondre aux attentes des clients, c'est la logique de la satisfaction du client. La conviction fondamentale de ces stratégies est que le système scolaire public est incapable de s'améliorer et qu'un modèle de l'entreprise privée peut réussir là où l'État a échoué.

Sur cette trame de fond, depuis la fin des années quatre-vingt, quatre courants inspirés de l'entreprise privée ont pénétré les systèmes d'éducation (Brassard et Lessard, 1998). Le premier courant est issu de la gestion totale de la qualité. Il vise à ce que tous les efforts déployés soient investis vers l'obtention de la qualité voulue. Le deuxième courant préconise l'instauration de l'organisation apprenante (Fullan, 1993 dans Brassard et Lessard, 1998). L'organisation, à travers ses pratiques, développe de nouvelles attitudes, valeurs, normes, ce qui modifie l'univers symbolique. Nous détaillerons le concept de l'organisation apprenante un peu plus loin dans ce travail lorsque nous parlerons de la communauté d'apprentissage professionnelle. Le troisième courant se nomme la réingénierie (Hammer et Champy, 1993 dans Brassard et Lessard, 1998). Ce courant pousse les établissements à questionner toute la stratégie éducative et les processus en vue d'améliorer le rendement. Finalement, le dernier courant est l'approche prospectiviste. Il

s'agit d'essayer de prévoir ce que sera l'école dans vingt ans et d'aménager les changements en fonction des éventualités. Cette approche a l'avantage de développer une attitude proactive de la part des établissements.

On retrouve l'influence américaine dans la gestion publique québécoise. Depuis plusieurs décennies, le Gouvernement modernise régulièrement la gestion de ses différents ministères. Cette volonté de moderniser la gestion était présente au début des années 1970. En effet, déjà à cette époque, les ministères ont administré selon le concept de budget-programme, une approche développée par Mc Namara lors de la guerre du Vietnam (le PPBS). La démarche à cette époque était d'exiger que les administrateurs « budgètent » par objectif sur une base des coûts réels plutôt que de reprendre le budget de l'année précédente. Le budget et ses crédits devaient être finalisés par des atteintes de résultats. Les plans stratégiques pour leur part existaient dès la fin des années 1980. En 1993, le gouvernement du Québec a adopté une loi sur l'imputabilité et cette loi obligeait les dirigeants à rendre des comptes à l'Assemblée nationale. Dès 1994, le gouvernement a mis en place un modèle de gestion axée sur les résultats et il a créé des unités autonomes de services (UAS). Jusqu'à la fin 1998, quatorze unités autonomes de services ont été mises en place et chacune devait produire une entente de gestion, un plan d'action annuel et un rapport de gestion. En 2000, la Loi sur l'administration publique (Loi 82) (Gouvernement du Québec) introduit un cadre de gestion dont la volonté était de moderniser la gestion budgétaire, axer le travail sur les résultats et renforcer le rôle du Parlement dans l'examen de la reddition de compte (Bourgault, 2004). Le Gouvernement souhaitait avec cette loi, fournir une image plus complète de la performance des ministères. En éducation, la Loi 88 (2008) introduit la gestion axée sur les résultats en modifiant la Loi sur l'instruction publique (LIP). Elle précise le mode de gestion qui est toujours basé sur une gestion par objectifs, mais désormais, des cibles précises sont à définir dans une convention de partenariat et des conventions de gestion et de réussite.

## **2.2 Deux courants majeurs orientés vers l'amélioration de la réussite en éducation**

Il existe deux courants majeurs orientés vers l'amélioration de la réussite en éducation : soit celui du *school effectiveness* et celui du *school improvement*. Le courant du *school effectiveness* mise sur des liens de causalité avec ce qui est qualifié des « meilleures pratiques » d'enseignement selon la littérature, c'est-à-dire un enseignement structuré et des attentes élevées envers le personnel et les élèves. Les moyens prônés dans ce mode de gestion sont de déterminer

des standards clairs sur le plan des seuils de réussite. Le matériel utilisé par le personnel enseignant est prescrit et obligatoire ainsi que la formation continue. La direction effectue une supervision rapprochée du personnel enseignant et ce dernier est imputable des résultats des élèves. Le moyen d'évaluation des élèves est le test diagnostic. Ce mode de gestion prône aussi les moyens suivants :

- l'enseignement explicite en classe;
- des rétroactions fréquentes au personnel enseignant par la direction;
- le développement professionnel de ces derniers par une formation continue obligatoire;
- la supervision pédagogique;
- l'accompagnement et de la régulation en classe;
- une combinaison de pressions et de soutien;
- l'attribution de récompenses et de sanctions selon l'atteinte des objectifs.

Plusieurs pays prônent des politiques qui visent une amélioration du rendement en éducation. On peut observer cette tendance dans divers pays, notamment les États-Unis et la Grande-Bretagne. Dans ces pays, la gestion des établissements est basée selon l'inspiration du courant dit du *school effectiveness* (Lessard, 2010).

L'implantation de ce modèle de gestion a été très variable dans les pays de l'OCDE. Les États-Unis et la Grande-Bretagne ont appliqué ces mesures drastiquement. En effet, les États-Unis ont voté en 1991 la Loi *No Child Left Behind* (NCLB). Cette loi exige que chaque État évalue les capacités en lecture et en calcul des élèves. À l'époque, la vice-ministre fédérale de l'éducation était partisane de payer le personnel enseignant au rendement des élèves (Ravitch, 2010). Cette loi a amené le personnel de certaines écoles dont les élèves n'atteignaient pas les objectifs à être licencié. D'autres établissements moins performants sont devenus privés *Charter schools*, ont subi une restructuration et/ou ont été carrément fermés. En ce qui a trait aux comportements des enseignantes et des enseignants, cette loi a amené une diminution de leurs exigences pour permettre aux élèves d'atteindre les objectifs. Lors de contrôles au niveau fédéral, l'amélioration des résultats ne s'est pas observée... D'autres enseignantes et enseignants ont cessé l'enseignement plusieurs mois à l'avance afin de préparer les élèves aux examens

(*drill*). L'apprentissage était basé sur la maîtrise des tests plutôt que sur la matière. Finalement, certains ont priorisé l'enseignement de la langue et les mathématiques au détriment des autres matières parce que ces deux matières étaient les plus évaluées.

Selon Elmore (2003), l'initiative de la Loi NCLB démontre de nombreux défauts de conception. En effet, les stratégies de mise en œuvre de cette loi nécessitent un investissement excessif dans les tests et un sous-investissement dans l'amélioration des capacités. Les orientations sur des améliorations de ce type ne sont pas validées par la recherche. Les connaissances sont insuffisantes sur les mesures à prendre pour transformer les écoles peu performantes et, finalement, des incitatifs aux effets pervers ont été utilisés relativement à la qualité et au rendement. Toujours selon Elmore (2003, p.37), « les systèmes de responsabilisation sont efficaces dans la mesure où ils font appel aux connaissances, aux compétences et à la volonté du personnel travaillant dans les écoles ». Pour permettre aux écoles d'améliorer leurs performances, l'accompagnement par un investissement dans le capital humain est fondamental. Pour y parvenir, l'utilisation de stratégies pour développer et diffuser les connaissances et les compétences dans les classes et dans les écoles est de mise. Autant pour le personnel enseignant que pour les directions d'établissement scolaire, le développement des pratiques qui favorisent l'amélioration continue permet l'amélioration des performances des écoles.

La gestion axée sur les résultats pourrait s'appliquer différemment au Québec que le modèle utilisé en Grande-Bretagne et aux États-Unis (inspiré de l'approche dit du *school effectiveness*). Quelques observations se dégagent de l'expérience vécue dans certains pays qui permettent de penser que le personnel peut être mobilisé dans une gestion axée sur les résultats. Déjà au Québec, les prescriptions de l'approche basée sur l'efficacité existent « en partie » par l'utilisation de matériel précis et prescrit ainsi que, dans une moindre mesure, par la formation continue. En partie, parce que le personnel enseignant et les écoles ont la possibilité d'effectuer des choix dans le matériel pédagogique homologué par le MÉLS alors qu'au regard de la formation continue, les contenus et les modalités de réalisation ne sont pas obligatoires. Il demeure que le personnel enseignant a souvent la perception que le modèle basé essentiellement sur l'efficacité et les résultats réduirait leur autonomie professionnelle et, en conséquence, cela suscite des stratégies de protection (Lessard, 2010).

Par ailleurs, la gestion inspirée du courant dit *school improvement* propose une approche qui, selon Lessard (2010), s'adapte aux besoins du milieu et son contexte. Le plan d'action de l'école et les pratiques d'enseignement selon ce courant seraient partagés par l'équipe. Les pratiques de gestion privilégieraient la collaboration et la participation, ce qui susciterait l'engagement du personnel vers l'amélioration de l'enseignement. L'expertise et le jugement professionnel du personnel enseignant seraient reconnus et ils favoriseraient la construction d'une communauté de pratiques et d'apprentissage. La direction d'établissement scolaire serait en recherche constante d'informations pertinentes pour solutionner les problèmes de l'organisation afin d'avoir une vision globale de la complexité de la situation. Elle porterait une attention particulière aux processus et aux relations afin de préserver le climat qui règne dans l'école. Ce modèle rehausserait l'autorité des enseignantes et des enseignants plutôt que de le réduire. L'utilisation de ce modèle par les directions d'établissement scolaire est rarement appliquée de manière complète, soutenue et intensive. La combinaison et la régulation des éléments constitutifs de ce modèle tels que : la participation du personnel enseignant aux décisions, le réseau de contrôle professionnel, l'extension du rôle des enseignantes et des enseignants, la collégialité et la communauté ne sont pas encore bien maîtrisés par bien des dirigeants. C'est surtout le cas pour qui « diriger c'est d'abord et avant tout contrôler ». Selon Lessard (2010), les recherches indiquent toutefois que le modèle est bon s'il est appliqué intensivement. En effet, toujours selon ces recherches, l'engagement des enseignantes et des enseignants augmente lorsqu'ils sont impliqués dans le processus décisionnel et lorsque leur rôle devient plus important. Au sein d'une telle dynamique, la responsabilisation n'est pas imposée de façon hiérarchique, mais assumée de façon professionnelle à la fois individuelle et collective.

Au-delà de l'utilisation d'un mode de gestion inspiré par le courant dit du *school improvement*, le fait demeure néanmoins présent que la direction d'établissement scolaire doit tenir compte des résultats dans sa pratique de gestion et ce sans ressources supplémentaires. Selon Leclerc (2010), la qualité de l'éducation dépendrait davantage de la gestion des écoles que de la quantité de ressources disponibles. La capacité des écoles d'améliorer les pratiques d'enseignement et l'apprentissage est fortement influencée (influence indirecte) par les aptitudes démontrées par la direction d'établissement scolaire. En ce sens, Lessard (2010) recommande pour susciter la collaboration de clarifier son rapport à la gestion axée sur les résultats en faisant un exercice de réflexion. Par la suite, la direction devrait considérer la gestion axée sur les

résultats comme un outil de concertation et d'analyse, pas une fin en soi. Ensuite, la commission scolaire devrait prioriser la stabilité des directions au sein des établissements afin de permettre la cohésion et la cohérence et ainsi éviter la rotation. De plus, la direction d'établissement devrait pouvoir travailler avec l'ensemble des intervenants dans une optique de partenariat, avoir une vision large et systémique, gérer avec transparence, avoir un bon plan de communication, demeurer centrée sur les pratiques pédagogiques et finalement assurer le cycle de la régulation. Ce suivi, elle l'assurera par une collecte des données, une analyse des pratiques et en déterminant des correctifs. Les causes les plus fréquentes d'échec de la gestion axée sur les résultats sont le manque de suivi du plan de réussite et des résultats, une attention centrée davantage sur le plan de travail que le fonctionnement de l'organisation et des attentes de performances et des indicateurs qui ne sont pas issus d'une vision partagée. Au-delà de l'ensemble de ces conditions de réussite, Lessard (2010) recommande aux directions d'être prudentes et de prioriser les pratiques pédagogiques. L'implantation de la gestion axée sur les résultats doit être en harmonie avec l'historique et la culture de l'organisation.

Il existe d'autres conditions de réussite qui pourraient être considérées dans l'application de la gestion axée sur les résultats. Les entreprises peuvent inspirer certains moyens, car la gestion axée sur les résultats est utilisée depuis plusieurs années au sein de certaines organisations. Des recommandations sont suggérées à la suite de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans diverses organisations canadiennes.

### **2.3 Leçons tirées de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au sein d'organisations canadiennes**

Selon les leçons tirées d'un rapport du Bureau du vérificateur du Gouvernement du Canada (BVG, 2000), des tendances communes se dégagent des expériences des organisations canadiennes sur le plan de la gestion axée sur les résultats. Dans un premier temps, la mise en œuvre et le maintien d'un système de gestion et de mesure de rendement représentent un important engagement pour une organisation. Le rapport du BVG fait état de nombreux facteurs organisationnels et humains qui favorisent l'implantation dans les organisations de ce modèle de gestion. Voici une brève description de ces facteurs :

**FACTEURS ORGANISATIONNELS :**

1. **Un modèle bâti sur mesure :** Le modèle utilisé doit être basé sur l'analyse des besoins de l'organisation, les cibles et les indicateurs utilisés doivent convenir à l'organisation. La stratégie d'implantation doit aussi être spécifique à la situation des utilisateurs.
2. **Prendre le temps :** Le processus d'implantation et de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats est long et avant de voir une amélioration des résultats, cela peut prendre quelques années (de 3 à 5 ans). La difficulté réside dans la force d'impulsion qui doit être entretenue avant de voir la réalisation concrète d'une amélioration. L'organisation doit être patiente et persévérante.
3. **Lier le rendement au cadre politique ou stratégique :** Le plan d'action énonce les buts et les objectifs de l'organisation clairement et simplement. Le plan traduit une vision ou une mission à long terme. Le lien doit être clairement établi entre le cadre politique et les opérations du quotidien de l'organisation afin de rendre signifiant le plan auprès du personnel. En lien avec la stratégie, il est important aussi d'établir une culture de gestion et du rendement par un leadership approprié et en assurant une compréhension commune du concept de la reddition de compte. La perception traditionnelle de la reddition de comptes est basée sur une hiérarchie (un dirigeant rend des comptes à la population). Il est important de favoriser la participation à tous les niveaux. En ce sens, la mobilisation de l'ensemble du personnel pour atteindre les résultats escomptés est essentielle. La communication est fondamentale dans le processus, car les employés ont besoin de comprendre les mesures de rendement et de savoir leur rôle à jouer. Les personnes informées s'ajustent plus facilement au système et leur rendement s'en trouve amélioré.
4. **Le nombre d'indicateurs :** Le nombre d'indicateurs est restreint et chacun est pertinent. Le grand nombre d'indicateurs traduit la difficulté de l'organisation à prioriser les éléments essentiels. Aussi, il est important de fixer des normes et des cibles de rendement, car il faut un point de référence afin d'apprécier le rendement et d'appuyer la reddition de compte. L'information sur le rendement doit être utilisée par l'organisation rapidement et les correctifs apportés sont expliqués au personnel en faisant des liens. Il en va de la crédibilité du processus.
5. **Utiliser l'évaluation comme complément de la mesure du rendement :** La gestion axée sur les résultats n'enlève pas la nécessité de l'évaluation. La mesure du rendement complète l'évaluation. L'évaluation ajoute une profondeur d'analyse que la mesure du rendement ne donne pas. Elle est essentielle pour la recherche de solutions et pour expliquer les résultats. Les systèmes de gestion axée sur les résultats qui obtiennent du succès n'utilisent pas le système de punition. Ils encouragent plutôt l'utilisation de l'information afin de soutenir l'amélioration des programmes et des projets.

**FACTEURS HUMAINS :**

6. **Prévoir les ressources humaines et financières appropriées :** La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats implique des coûts d'opération et de suivi qui doivent être considérés au moment de l'élaboration du plan afin de déterminer des objectifs réalistes en fonction des ressources disponibles. Les cadres et les employés doivent avoir les connaissances, les compétences et les habiletés pour élaborer et exploiter un système de mesure de rendement. La formation des ressources humaines est importante afin de stimuler l'efficacité.
7. **Mettre en valeur l'expertise en place :** Il est préférable de référer à quelqu'un d'expérience pour analyser les données, car cela permet d'économiser du temps et d'offrir un certain niveau d'assurance de l'analyse.
8. **Harmoniser les mesures de rendement, la reddition de compte et le pouvoir décisionnel :** Les gestionnaires doivent disposer d'une souplesse et d'un pouvoir suffisant d'intervention pour rendre des comptes et redresser une situation. La responsabilité est partagée à l'ensemble des intervenants et ne relève pas que du seul dirigeant. Afin de favoriser l'approche participative, les intervenants dans le processus voudront être informés du progrès par rapport aux attentes. Une diffusion de l'information est faite pour favoriser la participation du personnel et ainsi permettre des ajustements. La réussite de la gestion axée sur les résultats nécessite un suivi rigoureux et des améliorations constantes.

La gestion axée sur les résultats est une technologie de gestion qui répond aux politiques productivistes en ce sens que l'école produit des compétences, des diplômés et des taux de réussite (Lessard, 2010). Le premier levier de ces politiques productivistes est l'imputabilité par la mesure des performances et le second levier, la concurrence. Actuellement, le modèle proposé de convention de gestion et de réussite éducative semble fortement inspiré des facteurs organisationnels et humains tirés des leçons de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au sein des organisations canadiennes. Les facteurs de réussite proposés par la littérature peuvent néanmoins guider les directions d'établissement scolaire dans leur démarche d'implantation et ainsi parvenir à rassembler suffisamment d'intervenants dans le milieu pour atteindre l'objectif partagé d'améliorer la réussite des élèves. Le Gouvernement du Québec cherche à améliorer les performances des élèves particulièrement celle des garçons et favoriser la

persévérance scolaire afin d'améliorer le taux de diplomation d'ici 2020 (Gouvernement du Québec, 2008). Actuellement le modèle prôné est celui des contrats de performance avec la convention de gestion et de réussite éducative (Brassard, Lusignan, Pelletier, 2011). Ce modèle amènera-t-il les écoles du Québec à améliorer leur performance? Tous les indicateurs imposés par le MÉLS visent la qualification. Qu'advient-il des autres missions de l'école d'instruire et de socialiser? Le défi pour une direction d'établissement scolaire au Québec est de taille dans le contexte actuel.

#### **2.4 Les recherches conduites sur l'amélioration de la réussite scolaire : un état des lieux**

Selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (Secrétariat général de l'OCDE, 2011) qui évalue la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes d'éducation dans quelque 70 pays, un rendement élevé de l'éducation est un facteur très probant des perspectives de croissance économique. Les systèmes d'éducation les plus performants sont ceux dont la performance en compréhension de l'écrit est supérieure à la moyenne de l'OCDE (493 points) et dont la performance des élèves subit le moins l'influence du milieu socioéconomique<sup>1</sup>.

Les systèmes les plus performants accueillent les élèves dans toutes leurs diversités. Ils ont des objectifs ambitieux clairs et partagés. La qualité d'un système d'éducation repose sur la qualité de son personnel enseignant et de ses directions d'établissement (*Ibid.*). Parmi les systèmes performants, un élément se distingue, tous confèrent un pouvoir de décision important à la direction et au personnel enseignant à propos de l'affectation des ressources et ils offrent un environnement propice à la collaboration. Ces systèmes performants accordent une plus grande autonomie individuelle aux établissements dans l'élaboration des programmes et des politiques d'évaluation, sans permettre la concurrence. Des études sur l'efficacité des établissements mettent en évidence que l'apprentissage nécessite un environnement qui favorise l'ordre et la coopération, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des classes (Jennings et Greenberg, 2009, dans *Ibid.*).

---

<sup>1</sup> À noter que le PISA du Secrétariat général de l'OCDE a recours à de multiples indicateurs pour évaluer les systèmes éducatifs et que, contrairement, à la gestion axée sur les résultats préconisée par la direction du MÉLS, les indicateurs ne sont pas uniquement quantitatifs et associés à des résultats scolaires.

Selon Fullan (2006, dans *Ibid.*) et Hopkins (2007, dans *Ibid.*), le recours à la gestion des performances a permis d'obtenir un gain des performances notables à court terme. Dans la plupart des cas cependant, ce gain a atteint un plateau. De plus, les gains rencontrés touchaient les compétences de haut niveau. Selon Fullan (2006, dans Pont, Nusche, Hopkins, 2008) et Hargreaves (2004, dans *Ibid.*) les politiques qui mettent en place un enseignement encadré ont largement atteint leurs limites sur le plan de l'amélioration des résultats. Malheureusement, le durcissement de la concurrence entre les établissements a eu pour effets pervers d'isoler certains établissements et de réduire leurs possibilités d'amélioration.

Dans le cadre de l'implantation de la gestion axée sur les résultats, les écoles ont besoin du soutien de cadres très compétents et bien formés afin d'éviter le dérapage de la Loi NCLB. La direction d'établissement scolaire pourrait s'inspirer d'un modèle de leadership partagé et axé sur une amélioration à grande échelle. Elmore (2003) propose un modèle et ce modèle s'inspire de cinq principes. Le premier principe touche l'objet du leadership qui doit porter sur l'amélioration de la pratique pédagogique et du rendement du personnel enseignant. Le deuxième principe est celui du leadership qui vise un apprentissage soutenu de l'organisation par une auto-analyse régulière, le partage d'information et la réflexion. Le troisième principe est celui de la modélisation du personnel enseignant et de la direction. Le dirigeant doit mettre en pratique ce qu'il exige des enseignants. Le quatrième principe vise à ce que le rôle et les activités de leadership du dirigeant découlent de l'expertise de ce dernier quant à l'apprentissage et à l'amélioration, ils ne doivent pas venir de directives hiérarchiques. Finalement le cinquième principe est la réciprocité de la responsabilisation. Le dirigeant doit s'assurer que le travail demandé soit réalisé (suivi).

Au-delà des principes de leadership qui devrait guider les organisations efficaces, l'Ontario Public Supervisory Officers Association (OPSOA, 2004) a conçu un cadre de leadership en éducation intitulé *A framework for Leadership in Education* à la suite d'un examen du leadership effectué auprès de ses membres qui sont des commissaires d'école. Le document présente neuf qualités essentielles à un commissaire d'école et nous les présentons car, ces qualités seraient aussi bénéfiques pour une direction d'établissement scolaire dans le contexte actuel :

- Acquisition de vastes connaissances sur les questions liées à l'éducation;
- Modélisation de l'acquisition continue du savoir;
- Formulation d'une vision des « gestes stratégiques »;
- Assumer et accepter la responsabilité;
- Acquisition d'une résilience affective afin de soutenir l'intégrité;
- Protection de la qualité et de l'excellence;
- Démonstration de communications efficaces;
- Promotion de rapports constructifs avec tous les intervenants;
- Établissement et entretien des relations.

Les éléments énoncés précédemment parlent de la nature des directions. Il existe aussi des stratégies que la direction d'établissement scolaire pourraient utiliser dans sa pratique qui permettraient d'augmenter les performances scolaires de façon notable et soutenue des élèves et de favoriser la mobilisation du personnel enseignant dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

#### *2.4.1 La communauté d'apprentissage professionnelle*

Selon la Nationale Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2005, dans Leclerc 2010), la plupart du temps de classe est encore actuellement comblée par des méthodes traditionnelles d'enseignement telles que les exercices avec papier et crayons. Or, les besoins variés des élèves demandent des interventions adaptées de la part du personnel enseignant, car les méthodes traditionnelles ont atteint leurs limites. Il existe un moyen pour les soutenir en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques reconnues comme favorisant la réussite scolaire. Les écoles performantes, selon Leclerc (2010), ont des équipes d'enseignants qui réfléchissent sur leurs pratiques par une approche qu'on appelle une communauté d'apprentissage professionnelle. Cette stratégie peut créer un impact positif sur la culture organisationnelle et améliorer les performances des élèves. « L'expression communauté d'apprentissage fait référence à un processus de changement à travers lequel des apprentissages sont effectués, la communauté se transformant continuellement » (*Ibid*, p.30). Toujours selon la même auteure, le concept de communauté d'apprentissage professionnelle tire son origine de certaines théories prônant l'apprentissage organisationnel. Selon ces théories, il faut porter attention au mode de fonctionnement des travailleurs pour comprendre l'impact des actions individuelles et collectives sur le rendement d'une organisation. La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) met l'accent sur la relation entre le personnel enseignant et les divers professionnels afin de rendre les échanges productifs face aux problématiques rencontrées en

classe. Le travail d'équipe ainsi formé favoriserait l'engagement du personnel envers les buts et la mission de l'école. Au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle, la réussite des élèves est au cœur du questionnement du personnel enseignant (Dufour et Eaker, 2004; Hord, 1997; Roy et Hord, 2006 dans Leclerc, 2010).

Il y aurait cinq caractéristiques à la base d'une communauté d'apprentissage. Dans un premier temps, le leadership de la direction doit être partagé. Il règne au sein de l'équipe un esprit de collégialité, un partage du pouvoir et un climat qui favorisent la participation du personnel aux décisions. Deuxièmement, la vision et les valeurs de l'organisation sont partagées entre tous, ce qui se manifeste par un engagement envers la réussite des élèves. Troisièmement, l'apprentissage collectif du personnel est en réponse aux besoins des élèves, on retrouve donc des actions concrètes en lien avec les apprentissages réalisés. Quatrièmement, l'évaluation par les pairs des stratégies et la rétroaction sur celle-ci ainsi que le soutien offert permettent d'améliorer les résultats des élèves. Finalement, les conditions physiques et humaines sont présentes pour favoriser la collaboration et le partage (Hord, 1997, dans Leclerc, 2010).

Dans la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle, il y aurait sept indicateurs qui permettraient de déterminer trois stades de progression de la communauté (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b, dans Leclerc, 2010) reliés à la démarche de changement planifié de Fullan (2001, dans Leclerc, 2010). Les sept indicateurs sont les suivants :

1. La vision de l'école;
2. Les conditions physiques et humaines qui permettent la collaboration et le partage;
3. La culture collaborative;
4. Le leadership de la direction et du personnel enseignant;
5. La diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif;
6. Les thèmes abordés qui tiennent compte des préoccupations liées aux apprentissages des élèves;
7. Les décisions qui sont basées sur l'utilisation de données précises.

À partir de ces indicateurs, on peut identifier le stade où se situe la communauté dans sa démarche. Les trois stades sont les suivants :

- a) Initiation. À ce stade, les priorités sont multiples, la vision des priorités est peu perceptible dans la pratique. Les conditions humaines et physiques ne permettent pas la collaboration ni le partage. C'est la direction qui prend les principales décisions et les données utilisées sont imprécises pour déterminer l'impact des actions sur les apprentissages;
- b) Implantation. À ce stade, la vision est claire et partagée. Les liens entre les données et les actions sont démontrés et les priorités sont dégagées. Les conditions physiques et humaines sont favorables à la collaboration et au partage. Le pouvoir est partagé au sein de l'équipe et les données sont utilisées pour déterminer les impacts des interventions sur les élèves;
- c) Intégration. À ce niveau, la vision claire pour tous se manifeste dans les pratiques. Les conditions sont toujours favorables aux échanges et à la collaboration. La culture de collaboration se manifeste par des encouragements et la remise en question. Le partage du pouvoir est encouragé ainsi que le leadership. Les rencontres de développement professionnel sont considérées comme un élément de développement professionnel.

Le rôle de la direction d'établissement scolaire dans l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle est fondamental. Voici une énumération des dix rôles que devrait jouer la direction (Leclerc et Leclerc-Morin, 2007; Leclerc, Moreau et Lépine, 2009a, dans Leclerc, 2010) :

1. Faciliter les rencontres collaboratives par une structure adéquate : ordre du jour prévu à l'avance et procédures bien établies. Les objectifs des rencontres sont clairs;
2. Orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis. La direction de l'équipe doit être claire pour tous ainsi que les objectifs afin d'amener une harmonisation des pratiques;
3. Fournir les ressources nécessaires. Il peut s'agir de ressources pédagogiques telles que des livres, des meubles ou des outils spécialisés afin de mettre en place des pratiques pédagogiques efficaces;
4. Procurer du temps de qualité. Planifier les rencontres à l'avance et prévoir du temps à l'horaire pendant le jour. Idéalement, les rencontres devraient être d'une demi-journée aux cinq semaines;

5. S'informer des préoccupations du personnel enseignant et aider à cibler les priorités. Les données doivent être utilisées et être très précises sur l'évolution des élèves afin de favoriser un questionnement éclairé;
6. Accompagner par un soutien pédagogique. La présence de la direction est très appréciée, car elle permet de communiquer les inquiétudes. Les rencontres permettent à la direction d'être à jour pédagogiquement et d'appuyer son personnel;
7. Réagir au compte rendu et donner un suivi. Le compte rendu permet d'assurer un fil conducteur. Il est aidant pour structurer les rencontres suivantes et faire des liens auprès de la direction pour les besoins liés à l'horaire et au budget;
8. Participer activement aux rencontres. L'implantation des communautés d'apprentissages professionnelles est facilitée par la présence de la direction aux réunions. Cette présence permet d'écouter et d'appuyer les enseignantes et les enseignants;
9. Créer un climat bienveillant et propice au partage. Il s'agit d'assurer un climat de respect auprès des membres du comité afin de pouvoir discuter librement sans être jugé. Ce climat permet d'amener des sujets délicats et de discuter de réels problèmes pédagogiques auxquels le personnel fait face;
10. Susciter l'apprentissage du personnel enseignant et la diffusion d'expertise. Cet apprentissage peut se présenter sous forme de cours universitaires, de lectures ciblées, de modelage ou d'observation en classe suivie par une rétroaction.

La direction d'établissement joue un rôle fondamental dans la communauté d'apprentissage professionnelle. La culture qui règne à l'école et le climat sont des éléments importants pour amener la stratégie dans son établissement. Pour y parvenir, le leadership de la direction est essentiel. La manifestation du leadership devrait tenir compte des conditions suivantes : une communication claire sur la vision et les objectifs à poursuivre. Ces objectifs sont basés sur la réussite des élèves et les informations doivent être honnêtes et précises. La direction doit aussi donner du sens au changement. Pour y parvenir, le personnel enseignant doit définir eux-mêmes les problèmes liés à la réussite scolaire en se basant sur les données et l'analyse de celles-ci. De plus, il est important pour la direction d'encourager le réinvestissement en classe des questionnements suscités par l'analyse des données. La formation continue doit aussi être revue afin de sortir du modèle de l'acquisition de connaissances. Les rencontres collaboratives sont plus efficaces pour développer des compétences et pour transférer les connaissances dans la

salle de classe. Finalement, le temps offert pour les rencontres doit être de qualité et être bien structuré (Leclerc, 2010).

#### 2.4.2 Présentation et analyse du cas de la Finlande

Le modèle de la Finlande est à l'opposé du mouvement dit du *school effectiveness* en éducation. Contrairement à ce mouvement valorisé par certains, le modèle finlandais n'utilise pas de test standardisé, pas d'objectifs précis ni de concurrence. Pourtant, les élèves de 15 ans de la Finlande sont arrivés en tête de l'enquête PISA en 2003, 2006 et 2008 (Secrétariat général de l'OCDE, 2009) en compréhension écrite, en mathématiques et en sciences. « La Finlande et ses bons résultats peuvent être considérés comme un exemple de déviation positive dont les autres pays peuvent s'inspirer. » (*Ibid.*, 2008, p. 81). Ce pays a mis au point des stratégies innovantes de coopération et de répartition des fonctions dans les établissements scolaires. Un modèle innovateur est celui de la direction systémique collaborative. Ce modèle de gestion permet de :

procurer une stimulation intellectuelle, soutenir le développement personnel et apporter d'autres types de soutien, élaborer une stratégie d'apprentissage en commun et considérer cet apprentissage comme prioritaire, constituer une communauté solidaire de professionnels de l'enseignement dédié à l'apprentissage et à l'obtention de résultats... (Pont, Nusche, Hopkins, 2008, p.75).

Le modèle des stratégies collaboratives est mieux adapté que le modèle basé uniquement sur l'efficacité, car il vise l'amélioration des compétences et des capacités chez le personnel enseignant comme chez les élèves, et cela, dans une perspective durable. Le principal enjeu consiste à faire progresser le niveau des performances en coopérant avec les autres acteurs en apprenant à leur contact et en influant sur leur comportement. Selon Hopkins (2007), un objectif commun d'amélioration et la coordination des efforts représentent un modèle de direction systémique. Une telle direction à des fins d'apprentissages et non dédiée aux performances et aux évaluations inspire, stimule et soutient les individus afin de renforcer l'implication du personnel, d'élever les attentes et d'améliorer les performances par des objectifs communs. La direction systémique en Finlande ainsi que le système pédagogique repose sur la décentralisation et une vaste participation. L'amélioration passe par le soutien, la constitution de réseaux, par des évaluations permettant une auto correction et des interactions plutôt que par des sanctions. Il n'existe aucune crainte à l'égard de la hiérarchie. À cet égard, la réussite des élèves en Finlande est fonction du climat au sein de l'établissement et dans la salle de classe, et non d'une

intervention autoritaire et hiérarchique en cascade du ministère à l'école. Selon Bryk et Schneider (2004), les systèmes éducatifs qui reposent sur une confiance élevée produisent de meilleurs résultats. Il n'existe pas dans le système finlandais de système harmonisé de tests ou de contrôles. Les établissements ne sont pas soumis à la concurrence et les pouvoirs publics ne sanctionnent pas les établissements. Lorsqu'un établissement montre des signes de faiblesse, la formation et le soutien sous forme d'assistance sont offerts dans un esprit de coopération. En instaurant une entraide et un partage des pratiques entre les établissements performants et ceux qui rencontrent des difficultés, la pratique amène une amélioration des résultats (Hargreaves, 2006; Hargreaves, 2007b, dans Pont, Nusche, Hopkins, 2008). De plus, lorsque les établissements scolaires fonctionnent et sont dirigés comme des organisations apprenantes capables de résoudre leurs problèmes, ils accroissent leur efficacité et améliorent leurs performances sur le plan des résultats des élèves (Leithwood et Louis, 1998; Mulford, 1998, dans Pont, Nusche, Moorman, 2008).

Dans les pays de l'OCDE, la Finlande fait figure d'exemple de réussite pour ce qui est des résultats en éducation. La direction n'est pas axée que sur des résultats mesurables, mais privilégie les conditions, les processus et les objectifs favorables à des performances élevées. Le système travaille à renforcer les liens entre l'éducation et le développement économique sans sacrifier la culture et la créativité. De plus, ce système contribue à améliorer la qualité de l'éducation en élevant le plus grand nombre plutôt que quelques privilégiés. Le modèle finlandais donne de la matière à réfléchir... Toutefois, selon Hargreaves, Halasz et Pont (dans Pont, Nusche, Hopkins, 2008) :

le contexte pédagogique en Finlande est l'aboutissement d'une expérience grandeur nature en matière de résultats de l'éducation. Il n'est ni possible ni souhaitable d'extraire ou de transposer ailleurs une composante unique de l'approche suivie, car elle concerne la société dans son ensemble, et ses composantes se renforcent mutuellement au sein d'un système complexe. (p.102)

Selon les mêmes auteurs (*Ibid.*p.102), le modèle de la Finlande nous démontre néanmoins qu'une réforme réussie et durable s'accompagne de changements en profondeur de la société et de l'économie.

### 2.4.3 Autres moyens

D'autres moyens pourraient être utilisés pour améliorer les résultats des élèves. Une étude de Mourched, Chijioke et Barber (2007) portant sur une analyse de 600 mesures de mise en œuvre pour améliorer les résultats des élèves dans les systèmes scolaires performants selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et d'un examen de la littérature à travers le monde indique que la qualité de l'enseignement surdétermine les autres facteurs tels que les ratios plus bas d'élèves par classe, un investissement massif ou même une réforme de la réussite scolaire. Selon cette étude, les systèmes les plus performants ont misé sur l'amélioration des pratiques d'enseignement par une évaluation des forces et des faiblesses des élèves et par l'adaptation de l'enseignement aux élèves. Pour y parvenir, l'accompagnement individualisé en classe est priorisé. La littérature scientifique propose d'autres approches susceptibles de favoriser la réussite des élèves tout en gardant le personnel enseignant motivé.

Selon la recension des écrits scientifiques et professionnels sur la gestion des écoles dont les élèves réussissent le mieux en milieu défavorisé, les approches efficaces utilisées par la direction sont le leadership pédagogique, le leadership transformationnel et le leadership participatif (Archambault, Ouellet, Harnois, 2006). Le leadership pédagogique est un processus d'influence qui touche l'équipe-école, les élèves, les parents et les membres de la communauté à se centrer sur l'apprentissage de tous les élèves (*Ibid.*p.1). Le leadership pédagogique est essentiellement un processus de relation avec les autres, ce qui oblige nécessairement la direction d'établissement scolaire à être présent dans son école.

Selon Knapp, Copland et Tabert (2003, dans Pont, Nusche, Moorman, 2008), la direction d'établissement joue son rôle pédagogique dans cinq domaines. Le premier domaine est celui de l'apprentissage. La direction porte attention à sa formation, elle visite aussi régulièrement les classes et elle discute de pédagogie avec son personnel. Le deuxième domaine consiste à faire la promotion d'une communauté professionnelle d'apprentissage par une supervision professionnelle qui vise à soutenir le développement professionnel du personnel enseignant et des spécialistes par une structure qui favorise les échanges. Pour établir des partenariats avec des organismes qui se soucient de l'apprentissage, le leader pédagogique peut, comme troisième domaine, visiter les familles pour présenter le projet éducatif, encourager aussi son personnel à le faire et il pourrait même établir des associations avec des organismes pour des occasions

complémentaires d'apprentissage. Le quatrième domaine d'action du leader pédagogique est le « agir stratégiquement ». Cet aspect signifie que la direction d'établissement optimise les structures, les ressources et les expertises pour améliorer les apprentissages ou encore cibler d'autres moyens d'intervention qui pourraient donner de meilleurs résultats. Il procède pour se faire à une analyse rigoureuse de la situation de l'école. Finalement, le dernier domaine pour exercer un leadership pédagogique est celui de la cohérence autour de l'apprentissage par un développement professionnel structuré à partir des données sur les élèves et sur le personnel enseignant et en s'assurant que les formations, les discussions et les lectures soient en cohérence avec les valeurs privilégiées par l'ensemble des acteurs de l'école.

Dans ce chapitre, nous avons présenté les théories qui répondent à la question de recherche portant sur les pratiques de gestion qui permettent à la direction d'établissement scolaire de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats. En première partie du chapitre, les vagues de changement en éducation en lien avec la gestion axée sur les résultats sont abordées. Ensuite, nous avons comparé les forces et les faiblesses de deux courants majeurs de gestion orientés vers l'amélioration de la réussite en éducation soit celui du *school effectiveness* et du *school improvement*. Afin d'approfondir davantage la gestion axée sur les résultats, les leçons tirées de la mise en œuvre de ce mode de gestion dans les entreprises canadiennes ont été résumées. Nous avons ajouté au cadre théorique de ce chapitre un état des lieux sur les recherches conduites sur l'amélioration de la réussite scolaire. Nous avons notamment abordé la communauté d'apprentissage professionnelle et analysé le cas de la Finlande qui utilise un modèle de gestion en éducation qui est en contraste avec la gestion axée sur les résultats basée sur l'efficacité. Un modèle d'accompagnement individualisé des enseignantes et des enseignants en classe et de leadership pédagogique complète la section qui porte sur les autres moyens d'améliorer la réussite des élèves.

## QUATRIEME CHAPITRE

### ANALYSE ET RECOMMANDATIONS

La gestion scolaire, depuis les modifications de la Loi de l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2008) comporte une dimension contractuelle et une d'imputabilité qui provoque des réactions surtout auprès du personnel enseignant alors que ce sont les directions qui sont les plus interpellées. Les directions d'établissement sont imputables des performances des élèves et ils ont les contraintes administratives reliées à la production d'un contrat de performance, soit la convention de gestion et de réussite éducative. L'objectif derrière ce processus est une augmentation des résultats des élèves et de la diplomation. La réussite scolaire dépend de plusieurs facteurs et les études démontrent que les enseignantes et les enseignants ont un grand rôle à jouer (Mourshed, Chijioke, Barber, 2007). Le travail du personnel enseignant est de plus en plus balisé depuis l'arrivée de la progression des apprentissages et des examens ministériels qui seront obligatoires en deuxième année dès 2012-2013 (4<sup>ième</sup> et 6<sup>ième</sup> actuellement). Le contrôle externe est de plus en plus grand pour le personnel enseignant et la convention ajoute une dimension de responsabilité. L'autonomie professionnelle de ces derniers ne cesse de diminuer (Brassard, Lusignan, Pelletier, à paraître). Ce contrôle exercé par le politique touche aussi les directions générales des commissions scolaires.

À titre d'exemple, le MÉLS a fait des rencontres régionales avec les directions générales des commissions scolaires afin de constater les moyens mis en place dans le suivi de la convention de partenariat. À la suite de la rencontre de novembre 2011, les directions générales ont reçu un document qui résume les moyens mis en place au sein de la commission scolaire et à nouveau, elles devaient signer pour attester la validité des informations contenues dans le document<sup>2</sup>. Cet accent mis sur les résultats quantitatifs uniquement et envers des objectifs prescrits par le Gouvernement réduit le management en une approche techniciste (*Ibid.*). Les moyens prônés auprès du MÉLS par la commission scolaire dans la convention de partenariat impliquent nécessairement les directions d'établissement scolaire.

---

<sup>2</sup>Information donnée par la direction générale lors d'un conseil consultatif de gestion le 7 février 2012.

La gestion des performances scolaires des écoles et la recherche de productivité par la gestion axée sur les résultats peut comporter des risques. En effet, le danger derrière la gestion axée sur les résultats essentielle à la réalisation de la convention de gestion et de réussite éducative est que l'attention des dirigeants soit figée de façon obsessionnelle sur les résultats, réduisant l'innovation et la vision de l'éducation (Lessard, 2010). Aussi, cette recherche de productivité et d'efficacité en éducation est une conception peu partagée par le personnel enseignant (Dutercq et Cuculou, 2011) et, pour l'instant, cette approche n'a pas fait ses preuves (Brassard, Lusignan, Pelletier, à paraître) (Ravitch, 2010). Alors, comment mobiliser le personnel enseignant lorsque le moyen utilisé ne fait pas l'unanimité?

La société québécoise souhaite améliorer la réussite scolaire des élèves, la persévérance et diminuer le taux de décrochage. Les cibles des conventions doivent porter sur ces éléments. Au-delà de la rédaction de la convention, les écoles ne pourront améliorer leurs performances que si l'ensemble du personnel est mobilisé dans un objectif commun. Les directions d'établissement ont le choix des moyens à prendre pour atteindre les objectifs avec leur équipe, mais comme finalité, l'attente est la réduction significative des échecs scolaires. Malheureusement, « la mesure de la qualité et de l'efficacité se confondent souvent avec l'obligation de résultats » (Lusignan, Pelletier, 2009, p.12). La pression exercée sur le milieu scolaire rend le contexte peu propice à la gestion participative. Ces raisons nous ont amené à poser la question générale et les questions spécifiques suivantes :

Question générale :

Quelles pratiques de gestion une direction d'établissement scolaire peut-elle utiliser afin de favoriser la mobilisation du personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats?

Questions spécifiques :

1. Quelles pratiques favorisant le leadership d'une direction d'établissement scolaire permettraient de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une convention de gestion et de réussite éducative?
2. Quelles sont les recommandations de la littérature au sujet des pratiques porteuses de succès dans la gestion axée sur les résultats qui pourraient être utilisées en éducation?

Afin de répondre aux questions de recherche, nous présentons dans ce chapitre, par un exemple puisé au sein d'une école sous notre responsabilité, une analyse de la situation au Québec entourant les pratiques de gestion utilisées dans la réalisation et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative. Par la suite, nous soulignons les écarts entre, les pratiques utilisées tout au long de la démarche de réalisation et de mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative en lien avec la mobilisation du personnel enseignant, et les recommandations de la littérature. Nous terminons le chapitre avec des recommandations qui permettront à la direction d'établissement scolaire de mobiliser le personnel enseignant dans la réalisation et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

## 1. ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE AU QUÉBEC

Les changements au sein des différents ministères au Québec sont tributaires des mouvements sociaux et du climat politique. L'éducation n'échappe pas à cette règle, car elle est, entre autres, un instrument de développement économique (Brassard, Lessard, 1998). Politiquement, le contexte de la gestion axée sur les résultats s'inscrit dans un souhait de rationalisation budgétaire et elle est une réponse à la perte de confiance du public face à ses institutions (Maroy, 2011). L'application de la gestion axée sur les résultats au Québec a été appréciée par les gestionnaires au sein de certains ministères notamment celui des transports. Les gestionnaires de certains ministères considèrent les gains plus élevés que les coûts. Cependant, le taux de satisfaction diminue lorsqu'il est question de la dimension concrète et opérationnelle du plan. L'implantation de ce mode de gestion a permis de réfléchir et de dégager un consensus sur les valeurs, les enjeux et les résultats à atteindre (Bourgault, 2004).

En éducation, la gestion axée sur les résultats trouve son application dans l'obligation pour les établissements scolaires de réaliser une convention de gestion et de réussite éducative. Au sein de notre commission scolaire, la démarche entourant l'obligation de réaliser le document a été présentée à l'automne 2010. D'une commission scolaire à l'autre, le processus pouvait différer. En ce qui nous concerne, le processus complet de réalisation devait être accompli au 30 avril 2011. À partir d'un scénario proposé, chaque direction d'établissement amorçait la démarche de réalisation de la convention avec le personnel de son école. Les craintes exprimées

par le personnel enseignant ont amené le syndicat à débiter une campagne de mobilisation afin que s'opposer aux cibles quantitatives qui pourraient être menaçantes. Au sein d'une école que nous dirigeons, nous avons convenu des moyens que nous souhaitons mettre en œuvre et des cibles réalistes dans le temps selon un échéancier déterminé. La convention a été acceptée en assemblée générale en janvier 2011. À la suite de la visite du syndicat en février 2011, les enseignantes et les enseignants ont voulu se rétracter afin d'adhérer au mouvement syndical. La démarche de gestion participative a failli être déboutée par un mouvement de solidarité syndicale. Même si le personnel enseignant de l'école était en accord avec les moyens choisis et que ces moyens étaient proposés par eux suite à une analyse réfléchie et partagée du milieu, les cibles quantifiables ne passaient pas. Le conseil d'établissement a finalement approuvé majoritairement en mars 2011 la convention de gestion en émettant toutefois une réserve sur l'utilisation des cibles chiffrées et en souhaitant apporter un suivi sur le sujet. Plusieurs conseils d'établissement n'ont pas adopté la convention de gestion et les présidents ont reçu une mise en demeure à la maison les informant de leur rôle au sein des écoles selon la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2011). Les écoles dont le président du conseil d'établissement a reçu une mise en demeure ont donc une convention imposée. Cette procédure prévue dans la Loi sur l'instruction publique (*Ibid.*) et appliquée par notre commission scolaire a fait réagir le comité de parents et le conseil des commissaires.

L'an deux de la convention est sous le thème de la régulation. Chaque direction doit démontrer le suivi apporté à la convention auprès de son supérieur immédiat. Des outils de « monitoring » sont proposés aux directions. Les conseillers pédagogiques ont été mis à contribution afin de dresser le portrait des écoles et de la commission scolaire ainsi que des résultats des élèves de sixième année aux épreuves du MÉLS. Aussi, l'utilisation des surplus des écoles doit désormais être justifiée par un lien avec les éléments de la convention auprès des ressources financières et préalablement autorisée par la direction générale adjointe, si elle dépasse la limite d'utilisation des surplus de 10% imposé par le Gouvernement.

La deuxième année de la convention de gestion est amorcée avec une proposition d'approche différente auprès des présidents des conseils d'établissement suite à l'expérience vécue et aux réactions des commissaires. Le conseil consultatif de gestion du 15 février 2012 avait pour but de faire un retour sur la démarche de l'an passé. La direction générale adjointe

responsable des conventions a fait un retour sur les objectifs poursuivis de la convention de gestion et a expliqué la raison du choix des écoles associées pour l'année 2011-2012 (écoles pilotes qui présentent leur démarche afin de guider les autres directions). En parallèle avec la démarche préconisée l'année dernière, les directions d'établissement devaient réfléchir sur les pratiques de gestion utilisées et faire un échange avec les directions de leur secteur. Dans le secteur où nous travaillons, nous avons décidé de partager les outils utilisés dans notre planification. Les outils proposés lors de la rencontre sont des propositions, mais ces propositions permettent de clarifier les attentes de l'organisation envers le mode de gestion à prioriser par les directions d'établissement scolaire. Une clarification a aussi été faite face à la gestion axée sur les résultats. La direction générale adjointe a affirmé clairement l'objectif de centrer l'attention sur les moyens et d'éluder auprès du personnel des établissements les craintes de chasse aux sorcières face aux résultats. Le mot d'ordre est désormais, on réfléchit sur nos moyens. Lors d'une rencontre entre la direction générale et le syndicat de Champlain en janvier dernier (2012), le syndicat a réitéré son opposition aux cibles quantitatives, mais a mentionné que le vécu du personnel enseignant avec les conventions de gestion se passait bien. La commission scolaire doit revoir cependant sa position concernant les mises en demeure pour le prochain exercice, car les établissements doivent retravailler leur convention et apporter des changements avant le 15 octobre 2012 pour l'année scolaire 2012-2013.

Lors de la table du primaire du 23 février 2012, une personne des ressources éducatives a présenté aux directions une analyse des résultats d'un groupe de sixième année en lecture et en écriture. À partir du tableau projeté, la personne indiquait ce que pouvait dégager une direction comme constat et les actions pédagogiques qui pouvaient être mises en œuvre. Désormais, l'analyse des résultats et la responsabilité d'apporter des correctifs selon les zones de vulnérabilité sont le travail des directions d'établissement. Pour plusieurs directions, ce mode de gestion représente une nouveauté et il amène une pression supplémentaire.

Dans la société en général, plusieurs semblent avoir perdu confiance envers l'efficacité de l'école publique et beaucoup de familles se tournent vers le réseau des écoles privées (Maroy, à paraître). Le mouvement actuel des palmarès des écoles répond à une culture friande de compétition (Bourgault, 2004). En réponse aux inquiétudes exprimées dans les médias, dès qu'une étude est publiée, nous observons que le ministère multiplie les mesures qui débarqueront

dans les écoles (écoles branchées 2.0, mesures pour le français dès la maternelle et la première année, anglais intensif, intimidation, etc.). Depuis plusieurs années, le Gouvernement resserre le contrôle en éducation et en même temps, les exigences de travail pour le personnel enseignant et les attentes de performance des élèves ont augmenté (Brassard, Lusignan, Pelletier, à paraître). Les fonds gouvernementaux quant à eux diminuent constamment de façon drastique. Un nouveau parti politique se propose même d'augmenter le salaire du personnel enseignant, mais de les soumettre à une évaluation régulière. Le monde scolaire subit les mêmes moyens que l'entreprise privée avec l'arrivée de la gestion axée sur les résultats et les mesures de la qualité et de l'efficacité (Brassard et Lessard, 1998). La course à la performance des établissements aura comme conséquence de renforcer la compétition des écoles entre elles selon Pelletier (2012).

## 2. LES ÉCARTS OBSERVÉS

Actuellement, le modèle de gestion imposé prône l'utilisation d'un véritable contrat de performance appelé convention de gestion et de réussite éducative (Brassard, Lusignan, Pelletier, à paraître). L'élaboration du document a nécessité une forte mobilisation de temps et de ressources autant pour préparer les directions d'établissement que pour chaque équipe-école avant d'arriver à la réalisation du document. La gestion axée sur les résultats peut être un moment propice pour mobiliser le personnel enseignant autour de la réussite éducative. Cependant, les réalités; du manque de temps, des orientations prescrites par le Gouvernement, de l'obligation de convenir de cibles chiffrées, de l'opposition du syndicat, n'ont pas favorisé cette mobilisation auprès de certaines équipes-écoles au sein de notre commission scolaire. La prescription ministérielle n'a laissé aucune place aux directions d'établissement pour valider l'adhésion ou non à la démarche, voire à sa bonification. L'accueil auprès des directions d'établissement de la gestion axée sur les résultats est partagé entre une façon de mobiliser le personnel pour certains et, pour d'autres, un autre processus qui fait suite au projet éducatif, au plan de réussite et qui alourdit la gestion pour quelle valeur ajoutée? (*Ibid.*). L'implantation dans les écoles au sein de notre commission scolaire s'est faite rapidement, ne permettant pas de réfléchir en profondeur sur la démarche idéale à utiliser. Néanmoins, une approche de gestion qui questionne la pertinence des actions peut être bénéfique en éducation. Cependant, modifier un système éducatif par la performance nécessite d'intégrer des valeurs, des habitudes professionnelles qui permettront au personnel enseignant de modifier leur relation au métier

d'enseignant (Dutercq et Cuculou, 2011). La compréhension du rôle de l'enseignant actuellement n'est pas dans la logique de l'efficacité. Une organisation ne peut penser atteindre les cibles à long terme si les émotions et les sentiments du personnel enseignant sont négligés (*Ibid.* p.12). Le changement actuel avec les contrats de performance rend responsables les enseignantes et les enseignants, et surtout les directions d'école, de la réussite scolaire. Or, la logique de l'efficacité s'oppose pour le personnel enseignant à la logique de remédiation et de prévention des difficultés (*Ibid.*). Au Québec la démarche d'évaluation des élèves risque d'être perçue comme une forme de surveillance des pratiques professionnelles par les enseignantes et les enseignants, comme c'est le cas en France (*Ibid.*p.11).

Un moyen de rassembler le personnel enseignant afin de pallier aux multiples contradictions engendrées par les contrats de performance est de les associer aux décisions qui les concernent.

La performance ne peut s'imposer si elle n'affiche pas des changements qualitativement supérieurs aux modèles précédents : la rupture ne peut se faire que si elle favorise davantage de responsabilité et d'initiatives partagées. (*Ibid.*, p. 12)

La régulation par les résultats peut avoir une portée néfaste telle qu'une réduction du curriculum réel enseigné (Maroy, à paraître). Il faut faire confiance au professionnalisme du personnel enseignant et porter une attention critique au transfert aveugle des « meilleures pratiques » pédagogiques qui ne permettent pas une implantation adéquate (*Ibid.*). Le progrès de la science enrichit beaucoup les connaissances sur l'apprenant et l'apprentissage. Malheureusement, on tente trop souvent de vendre des approches dites « efficaces d'enseignement » par des formations qui ne cessent de se diversifier et qui sont parfois contradictoires.

Pour les directions en éducation, la bureaucratie ne fait que s'alourdir (Brassard, Lusignan et Pelletier, à paraître). Chaque mesure additionnelle du Gouvernement en éducation demande de produire un plan d'action qui doit s'inscrire à la convention de gestion et de réussite éducative. La violence et l'intimidation (projet de Loi 56) est une illustration de ce constat si la Loi est adoptée. Les priorités multiples du Gouvernement et les changements fréquents suite à la publication de certaines études, d'événements de l'actualité ou d'un reportage médiatique, provoquent une certaine irritation chez tous les intervenants du monde scolaire. Plusieurs

exigences ministérielles en éducation demandent du temps et des ressources alors que les budgets des commissions scolaires sont soumis à des coupures importantes. Le modèle priorisé actuellement est fortement inspiré de celui basé sur l'efficacité avec des résultats quantitatifs à atteindre et qui sont facilement mesurables (*Ibid.*). L'ensemble des demandes imposées par le Gouvernement en éducation actuellement représente un immense chantier de construction qui demande du temps, de l'énergie et qui est caractérisé par un accroissement continu de redevances de comptes (*Ibid.*). Pendant qu'on est occupé à réaliser des plans, des conventions et des rapports, que reste-t-il en temps de qualité pour alimenter une vision large de l'éducation (Lessard, 2010)? L'amélioration des pratiques éducatives ne peut se faire sans la participation du personnel enseignant et un travail de concertation. La mise en œuvre et le maintien d'un système de mesure du rendement représentent un important défi pour une organisation éducative sans être assuré que le dispositif mis en place contribuera à améliorer les résultats et la persévérance scolaires (Brassard, Lusignan et Pelletier, à paraître).

## 1.2 ÉLÉMENTS DE SOLUTION

L'approche préconisée par le Gouvernement ainsi que les réactions des syndicats du personnel enseignant obligent la direction d'établissement scolaire à user de prudence avec sa stratégie d'élaboration et de mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative. Il ne fait aucun doute selon la littérature qu'un rendement élevé en éducation est un indicateur probant des perspectives économiques (Secrétariat général de l'OCDE, 2011). En ce sens, le Gouvernement et la population continueront d'exiger des améliorations du système scolaire. Dans les systèmes performants, la direction d'établissement scolaire jouit d'un pouvoir décisionnel sur l'affectation des ressources. Ces systèmes offrent un environnement propice à la collaboration ainsi qu'une autonomie individuelle des établissements dans l'élaboration des programmes, des évaluations, et ce, sans concurrence. Le modèle de la Finlande est basé sur la décentralisation et une vaste participation du personnel enseignant aux décisions. Il utilise des stratégies innovantes de coopération et de répartition des fonctions. Le modèle de direction systémique collaborative est prôné comme approche de gestion. Les élèves finlandais sont très performants et le lien causal avec les pratiques de gestion est démontré.

Selon Bryk et Schneider (2004, dans Pont, Nusche, Hopkins, 2008), un système d'éducation qui repose sur une confiance élevée envers son personnel, obtient de meilleurs

résultats scolaires de ses élèves. Aussi, les établissements qui fonctionnent et qui sont dirigés comme des organisations apprenantes étant capables de résoudre leurs problèmes augmentent en efficacité et les performances des élèves s'améliorent (Leitwood et Louis, 1998, Mulford, 1998, dans Pont, Nusche, Moorman, 2008). Les pratiques imposées par le Gouvernement en éducation obligent à une gestion axée sur les résultats. Certaines recommandations des entreprises canadiennes dans la gestion axée sur les résultats sont transférables en éducation, car malgré les limites de ce mode de gestion, les établissements scolaires sont tenus d'utiliser les résultats dans leur convention de gestion et de réussite éducative. L'utilisation des pratiques de gestion qui visent l'amélioration continue est plus susceptible de générer une amélioration des résultats auprès des élèves. Un modèle de gestion axée sur les résultats inspiré du courant dit du *school improvement* privilégie davantage la collaboration et la participation du personnel enseignant, ce qui favorise leur engagement. L'attention plus grande portée au personnel permettrait de préserver un climat de travail et d'augmenter l'autorité du personnel. La qualité d'un système repose sur la qualité du personnel enseignant et de la direction d'établissement scolaire (Secrétariat général de l'OCDE, 2011). Ces systèmes performants confèrent un pouvoir important à la direction et au personnel enseignant sur l'affectation des ressources. L'environnement de travail est propice à la collaboration, à l'autonomie individuelle des établissements dans les programmes de formation et dans les politiques d'évaluation. Le modèle de stratégies collaboratives est mieux adapté que celui basé sur « l'efficacité » telle que définie par les tenants du *school effectiveness*, car il vise l'amélioration continue des compétences individuelles et collectives. Une direction d'établissement qui vise des objectifs d'apprentissages collectifs et qui ne se limite pas qu'à quelques résultats facilement mesurables, inspire, stimule et renforce l'implication du personnel enseignant (Lessard, 2010).

À la lumière de la situation actuelle dans les écoles du Québec et au sein des commissions scolaires, de la revue des écrits portant sur la gestion axée sur les résultats et les pratiques de gestion, quelles sont les pratiques de gestion qu'une direction d'établissement scolaire peut utiliser afin de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre d'une convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats?

### 3. RECOMMANDATIONS

Afin de répondre à cette question, nous avons extrait les éléments essentiels du cadre théorique que nous avons ensuite reformulés. Les recommandations toucheront les pratiques de gestion susceptibles de favoriser la mobilisation du personnel enseignant autour de la réussite scolaire des jeunes. Nos recommandations se regroupent sous six énoncés. La présentation des recommandations est par ordre d'importance. Les éléments sont tous néanmoins reliés entre eux. À la fin des recommandations, nous avons produit une figure qui résume les recommandations dans un modèle circulaire où les éléments sont tous reliés entre eux, car chaque élément est important dans les pratiques de gestion utilisées afin de favoriser la mobilisation du personnel enseignant particulièrement dans le contexte actuel.

Voici donc les recommandations que nous faisons à une direction d'établissement scolaire.

1. Avoir une vision large et systémique. Pour y parvenir, la direction d'établissement connaît : l'exercice administratif inhérent à la convention de gestion et de réussite éducative, les objectifs ministériels et les objectifs poursuivis par la commission scolaire afin d'arrimer les besoins de son milieu, sa clientèle, son personnel ainsi que les forces et défis de ce dernier. Sa connaissance de l'ensemble des éléments permet d'accroître sa crédibilité auprès du personnel enseignant. Aussi, la connaissance de l'ensemble des éléments entourant la démarche d'élaboration de la convention lui permet de générer une vision commune par l'expertise et de susciter l'adhésion des membres autour d'objectifs communs et partagés. Au moment de l'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative, la direction priorise un nombre limité d'indicateurs et s'assure de viser des cibles réalistes selon les moyens dont l'organisation dispose. La définition des objectifs, des indicateurs et des cibles se fait en mettant en valeur l'expertise des gens qui travaillent dans l'organisation afin de susciter la collaboration du personnel enseignant. En plus de mettre en valeur l'expertise du personnel, la direction coordonne le travail de l'ensemble des intervenants impliqués au sein de l'école afin de favoriser la collaboration.

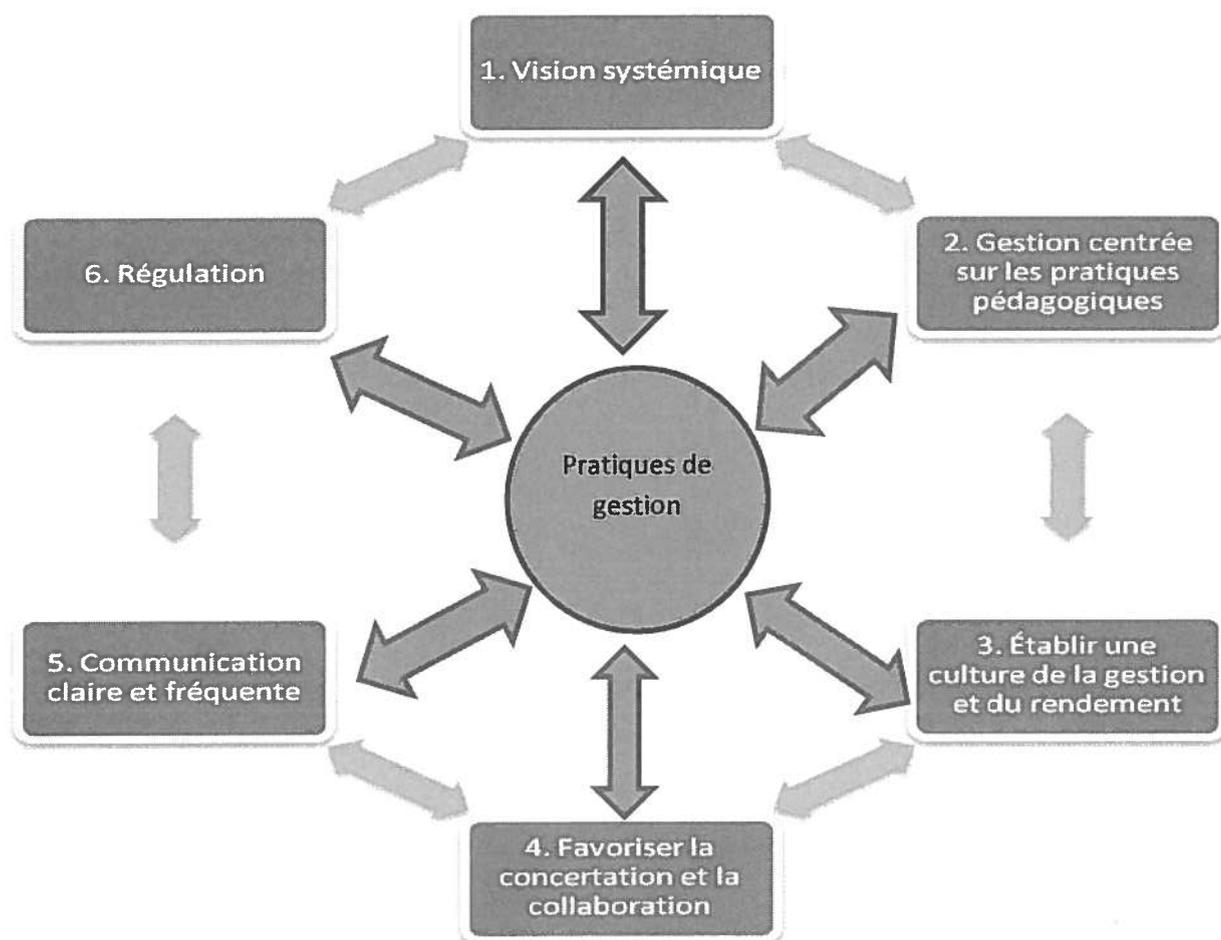
2. Utiliser une gestion centrée sur les pratiques pédagogiques. En ayant une vision systémique, la direction oriente les discussions entourant l'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative et le suivi de celle-ci autour des pratiques pédagogiques efficaces. La constitution d'une communauté d'apprentissage professionnelle qui s'intéresse aux apprentissages et aux résultats permet à l'équipe de développer des stratégies d'apprentissages cohérentes. La direction procure une stimulation intellectuelle auprès du personnel en soutenant le développement personnel et professionnel de ces derniers par la formation continue. La formation permet aussi de favoriser la modélisation du personnel enseignant sur les pratiques probantes. Dans sa vision systémique, la direction possède une bonne connaissance des pratiques pédagogiques afin d'exercer un leadership pédagogique auprès du personnel enseignant et de garder le cap sur les pratiques. Il faut demeurer toutefois prudent face aux approches à la mode et bien sélectionner les formations offertes au personnel afin de ne pas disperser les énergies.
3. Établir une culture de la gestion et du rendement. La direction soulève les questions pertinentes qui permettent de créer des discussions à partir des données portant sur la réussite des élèves. C'est par les discussions soulevées lors de l'analyse des résultats que des objectifs et des moyens sont amenés. Les solutions proviennent du milieu et sont établies selon l'expertise en place, la connaissance des besoins des élèves et une lecture juste et partagée de la situation. La formation continue sur mesure pour aider à solutionner les problématiques est recommandée. Il faut prendre soin de ne pas utiliser les données sur la réussite des élèves comme une fin en soi et nuancer leur utilisation dans les assemblées afin de ne pas mettre de pression inutile. Au-delà du questionnement soulevé par l'analyse des données, le dirigeant évite d'évaluer le personnel enseignant uniquement à partir des résultats élèves. Toutes ces démarches permettent d'instaurer une culture de la gestion du rendement qui est partagée par l'ensemble du personnel.
4. Favoriser la concertation et la collaboration de l'équipe-école. La direction joue un rôle de premier plan dans la concertation et la collaboration de l'équipe-école. Elle initie les rencontres en formulant clairement son intention. Au départ, elle travaille avec des gens

qui adhèrent aux objectifs. Les rencontres sont planifiées et structurées par un ordre du jour et un compte-rendu. L'exercice du leadership de la direction est essentiel à cet égard. Elle participe aux rencontres ou s'assure d'un suivi de celle-ci, si elle ne peut être présente. La direction crée les conditions favorables à la participation en priorisant du temps de qualité pendant les heures normales de travail et elle n'hésite pas à déléguer les opérations auprès du personnel compétent. Les échanges fréquents et le partage d'information en assemblée permettent une vision partagée de la réussite des élèves. Le principe de réciprocité et de responsabilisation s'induit dans la vision et la poursuite d'un but commun.

5. Avoir une communication claire et fréquente. La direction s'assure de faire circuler l'information à l'ensemble du personnel. Pour y parvenir, elle n'hésite pas à présenter le travail fait avec les comités et reprend régulièrement les objectifs de la convention poursuivis par l'équipe-école. La vision commune est nourrie et stimulée pour entretenir la mobilisation. La reconnaissance publique des bons coups et l'avancée des travaux permettent de valoriser le travail accompli et de nourrir l'engagement du personnel. L'analyse des forces et des faiblesses de l'organisation ne vient pas uniquement du dirigeant. L'ensemble du personnel doit prendre part à cette analyse. La direction répond aux questions, clarifie et explique différents concepts pour aider la compréhension commune. L'ensemble des intervenants est impliqué afin de développer une masse critique qui partage la vision et de favoriser une concentration des énergies. Elle n'hésite pas à utiliser les symboles pour susciter la fierté et l'engagement de son personnel. Les attentes de la direction sont clairement énoncées et elles sont élevées.
6. Assurer le cycle de la régulation. Pour y parvenir, la direction recueille les données pertinentes afin de soutenir une analyse documentée et apporte les correctifs nécessaires à l'atteinte des objectifs. Ces correctifs seront déterminés avec l'équipe de travail. Pour rendre signifiante cette étape, les données utilisées sont crédibles. Le dirigeant acquiert les connaissances et l'expertise nécessaire ou fait appel à des collaborateurs afin de supporter sa réflexion essentielle à l'exercice d'un leadership mobilisateur. Il est aussi recommandé de prendre le temps nécessaire dans l'évaluation des moyens. La

précipitation dans l'analyse des résultats pourrait conduire à des changements continus qui appauvriraient la qualité de l'enseignement et surtout épuiserait le personnel enseignant. Finalement, allouer des ressources supplémentaires (libérations, matériel pédagogique, formations) est essentiel pour supporter le personnel.

Figure 1 Recommandations pour la direction d'établissement scolaire primaire sur le plan des pratiques de gestion



À ce jour, il y a très peu d'études portant sur la gestion axée sur les résultats en éducation et l'implantation de la convention de gestion et de réussite éducative. Toutes les directions d'établissement scolaire publique du Québec sont tenues d'élaborer avec leur équipe-école une convention et de faire un suivi des résultats, car une reddition compte doit se faire à la fin de chaque année. La première année d'implantation de la démarche s'est faite avec peu de moyens, d'expertise et de temps nécessaires à une bonne concertation. La deuxième année de mise en œuvre peut être l'occasion de rétablir les ponts avec l'équipe-école si la convention et le suivi demeurent uniquement une procédure administrative qui ne se traduit pas par des sanctions. Les recommandations proposées dans ce chapitre pourraient guider la direction dans sa pratique et lui permettre de favoriser la mobilisation du personnel enseignant autour des objectifs de la convention et ainsi améliorer la performance des élèves. Au-delà de la réalisation et de la mise en œuvre de la convention de gestion, les recommandations permettront aussi, nous l'espérons, de préserver un climat de travail positif et respectueux du travail du personnel enseignant.

## CONCLUSION

La Loi 88 (Gouvernement du Québec, 2008) ayant introduit une dimension contractuelle dans la gestion scolaire; avec une attention portée sur les résultats et une reddition de comptes plus fréquente, oblige les directions à produire une convention de gestion et de réussite éducative avec l'ensemble du personnel des écoles. Les inquiétudes du personnel enseignant sont vives face à ce mode de gestion relativement nouveau en éducation. Plusieurs éléments entourant l'obligation de produire une convention de gestion et de réussite éducative ont amené de la résistance et de la méfiance de la part du personnel enseignant notamment, le délai très court et le fait que la démarche soit imposée hiérarchiquement. Dans un tel contexte, il devient difficile pour une direction d'exercer une gestion participative. Pour y parvenir, le rôle de la direction est fondamental. Ce dernier doit parvenir à mobiliser le personnel enseignant autour de la performance des élèves de l'école au moyen de diverses stratégies. En termes d'objectif général et d'objectifs spécifiques, cette recherche a visé à:

1. Réaliser une revue des écrits sur les pratiques favorisant le leadership d'une direction d'établissement scolaire qui permettraient de mobiliser le personnel enseignant dans l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative;
2. Analyser la situation au Québec et proposer une approche appropriée d'intervention auprès des directions d'établissement scolaire afin de les habiliter au contexte actuel.

La gestion axée sur les résultats fait partie des politiques productivistes que l'on peut observer dans divers pays en éducation. Il existe cependant différents courants qui inspirent l'application de la gestion axée sur les résultats. Le premier courant que nous avons présenté est le *school effectiveness*. L'implantation de ce modèle de gestion a toutefois été très variable dans les pays de l'OCDE. Aux États-Unis, ce modèle a été instauré drastiquement en 1991 et il a entraîné un désengagement chez certains membres du personnel enseignant. La littérature démontre toutefois que les écoles qui réagissent bien dans un cadre de responsabilisation sont celles qui font un consensus sur les normes de pratiques pédagogiques et des processus d'évaluation des élèves fiables. Il existe une façon d'utiliser la gestion axée sur les résultats différemment que le modèle utilisé par les Américains. La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec pourrait s'inspirer du courant dit *school improvement*. Cette approche permet une plus grande collaboration avec le personnel des écoles et elle est moins directive.

À partir des théories présentées et de notre problématique portant sur la mobilisation du personnel enseignant dans un contexte de gestion axée sur les résultats, d'une analyse de la situation au Québec et des écarts observés, nous avons extrait les pratiques et les idées qui permettraient selon nous d'exercer un leadership mobilisateur. Nous avons ensuite établi un ordre de priorité des pratiques probantes selon la littérature qui répond à notre problématique de recherche. Les pratiques probantes en ordre de priorité deviennent les recommandations que nous proposons afin d'enrichir les pratiques de gestion porteuses de réussite pour les directions d'établissement scolaire, dans la mobilisation du personnel enseignant lors de l'élaboration et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

Voici donc les recommandations que nous faisons :

- avoir une vision large et systémique;
- utiliser une gestion centrée sur les pratiques pédagogiques;
- établir une culture de la gestion et du rendement;
- favoriser la concertation et la collaboration de l'équipe-école;
- avoir une communication claire et fréquente;
- assurer le cycle de la régulation.

À ce jour, il y a très peu d'études portant sur la réalisation et la mise en œuvre de la convention de gestion et de réussite éducative. L'ensemble des directions d'établissement scolaire du Québec est tenu de réaliser cette convention contractuelle et d'en assurer sa mise en œuvre. La première année d'implantation de la démarche s'est faite avec peu de moyens, d'expertise et surtout avec peu de temps. La deuxième année de mise en œuvre pourrait être le lieu pour rétablir une communication et une confiance avec le personnel de l'école, car si le travail de réalisation et de suivi demeure uniquement une procédure administrative, l'opération n'amènera aucun changement sur le plan de la réussite scolaire et elle aura coûté très cher en temps et en ressources. Les recommandations proposées dans ce chapitre pourraient guider la direction d'établissement scolaire dans sa pratique et lui permettre de favoriser la mobilisation du personnel enseignant.

Cette recherche permet l'élaboration de plusieurs pistes pour d'éventuelles études. Les pratiques de gestion et les recommandations issues de cette recherche ne sont pas un mode d'emploi qui assure le succès assuré. En effet, l'approche utilisée par les commissions scolaires n'est pas uniforme et nécessairement la même qu'au sein de notre commission scolaire. Aussi, beaucoup d'éléments peuvent venir s'immiscer dans la gestion quotidienne d'un établissement scolaire et influencer la mobilisation du personnel enseignant face à la réussite des élèves. L'application des recommandations que nous proposons n'est pas un gage de succès assuré et l'approche utilisée par la commission scolaire auprès des directions peut influencer le choix des pratiques de gestion utilisées par celles-ci. De plus, les annonces faites dans les médias par les dirigeants politiques et les lois promulguées par le Gouvernement sont aussi des facteurs qui peuvent influencer la mobilisation du personnel enseignant. Les pratiques utilisées par les commissions scolaires et par la classe politique pourraient être reprises et étudiées afin de mesurer l'impact sur la mobilisation des directions d'établissement et établir une relation avec la mobilisation du personnel enseignant. Il serait aussi très intéressant de voir les changements d'approches au cours des années des commissions scolaires face à leurs dirigeants et voir à long terme si les résultats des élèves ont augmenté, quel est le lien avec la gestion axée sur les résultats.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, J., Gossen, D. (1998). *Amorcer le changement. Un nouveau leadership pour une école qualité*. Traduction de Gervais Sirois. Montréal : Chenelières / Mc Graw-Hill.
- Archambault, J., Ouellet, G., Harnois, L. (2006). *Gérer une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Programme de soutien à l'école montréalaise. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Bourgault, J. (2004). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats : leçons tirées de l'expérience québécoise. *Revue française d'administration publique*. 109, p.109-128.
- Bourque, S., Normandeau, A., (2003). *Guide méthodologique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion. Les conceptions mécanistes, centrées sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal : Éditions Nouvelles, chapitres 2, 5, 6.
- Brassard, A., Lessard, C. (1998). L'Expérience Nord-américaine du changement en éducation : Un double regard<sup>1</sup>. In Pelletier et R. Charron (dir.). *Diriger en période de transformation*. Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- Brassard, A., Lusignan, J., Pelletier, G. (à paraître). *La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : Du discours à la pratique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Bryk, A.S., Schneider, B.L. (2004). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New-York :Russell Sage Foundation.
- Bureau du vérificateur général du Canada (2000). *Mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats : leçons tirées des efforts de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans diverses administrations canadiennes et mondiales*. Rapport synthèse. Ottawa. Site téléaccessible<[http://www.oagbvg.ca/internet/francais/meth\\_gde\\_f\\_10225.html](http://www.oagbvg.ca/internet/francais/meth_gde_f_10225.html)>
- Consulté le 20 octobre 2010.
- Collerette, P. (2009). *École efficace et gestion axée sur les résultats*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Collerette, P. (2009). *Gérer le changement en période de turbulence*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais.
- Commission scolaire des Patriotes (2010). *Projet de convention de partenariat entre le MELS et la Commission scolaire des Patriotes*.
- Desjardins, C. (2010). *Synthèse globale données et indicateurs relatifs à la réussite des élèves année scolaire 2008-2009*. Saint-Bruno : Commission scolaire des Patriotes.

- Dolbec, C., Dumont, G., Morel, R., Roy, D. (2009). *Une gouvernance efficace et des outils en cohérence (gestionnaires)*. Un monde plein de ressources. Québec : Fédération des commissions scolaires du Québec.
- Dufour, R., Eaker, R. (1998). *Professional Learning communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, Indiana: National Education Service.
- Dutercq, Y., Cuculou, S. (2011). *La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire?* France : Université de Nantes.
- Elmore, R. (2003). A plea for Strong Practice, *Educational Leadership*, 61, (3), p.37.
- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, (2009). *Projet de Loi 88 (2008, chapitre 29)*. Version commentée. Document préparé pour la tournée provinciale de la FQDE par Torben Borgers, Avocat et coordonnateur en relations du travail 19-02-2009.
- Fortin, M-F., Côté, J., Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gervais, L.-M. (2011) Rapport sur les performances scolaires - La gestion spontanée des résultats. *Le Devoir*, 6 décembre 2011. Site téléaccessible <<http://www.ledvoir.com/société/éducation/337541/rapport-sur-les-performances-scolaires>>.
- Consulté le 6 décembre 2011
- Gouvernement du Québec (2011). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Guide d'implantation. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec.
- Gouvernement du Québec (2008). *Loi 88*. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). *La réussite des garçons des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse. Ministère de l'éducation des loisirs et du sport du Québec.
- Gouvernement du Québec (juin, 2002), *Modernisation de la gestion publique : guide sur la gestion axée sur les résultats*. Québec : Secrétariat du Conseil du trésor, p.9
- Gouvernement du Québec (1982). *Loi sur l'administration publique*. Québec : Les publications du Québec.
- Haché, D. (2001). La commercialisation de l'éducation publique. Un cheval de Troie menaçant? *Éducation et Francophonie*, XXIX (2).
- Larousse (2009). *Dictionnaire Le Petit Larousse Illustrée*. Paris : Éditions Larousse.

- Leclerc, M. (2010). La communauté d'apprentissage professionnelle : Quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissement scolaire. *La revue des Échanges*, 101. 29-42.
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (2<sup>ième</sup> éd. 1988).
- Lessard, C. (2010). *Le progrès scolaire, entre l'impératif de succès et l'amélioration des pratiques des écueils à éviter*. In Conférence d'ouverture de la rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation. Laval : 18 mai 2010.
- Lusignan, J., Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In G. Pelletier (dir). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrements dans les politiques éducatives*. Paris : Ed. De Boeck. p.12.
- Maroy, C. (à paraître). Accountability et confiance dans l'institution scolaire. Article à paraître dans *Éducation comparée*.
- Mourshed, M., Chijioke, C., Barber, M. (2007). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.
- National Audit Office, (2006). *Department for Education and Skills Improving poorly performing schools in England*. Report by the Comptroller and Auditor General, 11 January 2006.
- Ontario Public Supervisory Officials Association (2002). *A framework for leadership and Education*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.opsoa.org>> consulté le 15 août 2010.
- Pelletier, G. (2012). *Le leadership en éducation : jeu de pistes pour un temps actuel*. Longueuil : Université de Sherbrooke.
- Pelletier, G. (2008). *Qui sommes-nous? Gestionnaires ou chefs?* Conférence présentée au congrès de l'Association des directions d'école de Montréal, Mont-Tremblant, Québec, 8 mai. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.guypelletier.ca>>.
- Consulté le 12 septembre 2010.
- Pelletier, G. (1999). *Le leadership au sein des organisations : une histoire inachevée...* Québec : Université de Montréal/Sherbrooke.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, D. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, vol. 1 : Politique et pratiques*. Paris : Éditions OCDE.
- Pont, B., Nusche, D., Hopkins, D. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires, vol. 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*. Paris : Éditions OCDE. p.75.
- Ravitch, D. (2010). À quoi sert l'Éducation secondaire? Volteface d'une ministre américaine. *Le Monde diplomatique*. Document consulté le 7 février 2011.
- Schermerhorn, J., Hunt, J., Osborn., De Billy, C. (2006). *Comportement humain et organisation 3ième édition*. Montréal: Édition du Renouveau pédagogique. 298-324

Secrétariat général de l'OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement, Ressources, Politiques et Pratiques*. Volume IV. Paris : Éditions OCDE.

Tremblay, M., Wills, T. (2005). La mobilisation des ressources humaines : une stratégie de rassemblement des énergies de chacun pour le bien de tous. *Gestion*, (30), 2.

<[http://www.syndicatchamplain.com/fileadmin/FSE/syndicats/z26/publications/Info\\_ens\\_Des\\_Patriotes/2010-2011/edp110511.pdf](http://www.syndicatchamplain.com/fileadmin/FSE/syndicats/z26/publications/Info_ens_Des_Patriotes/2010-2011/edp110511.pdf)>

Consulté le 10 février 2011.

<<http://www.oecd.org>> Consulté le 20 juin 2011.