

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**L'ORGANISATION ET L'ACTUALISATION
DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS
AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès Arts

PAR

© JOHANNE TRUDEAU

Décembre 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Bastien Sasseville, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Jean Bernatchez, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Catherine Larouche, examinateur externe, Université du Québec à Chicoutimi

Dépôt initial le 30 septembre 2013

Dépôt final le 19 décembre 2013

REMERCIEMENTS

Cette grande aventure prend fin. Motivée par un développement professionnel continu, j'ai pu confirmer, à travers ce projet de recherche, certaines croyances. Je crois sincèrement que les actions que nous posons peuvent faire toute la différence. Seulement, elles doivent être empreintes de conscience et d'engagement. Ces paroles de Margaret Mead m'ont suivie ces dernières années : *Ne doutez jamais qu'un petit groupe d'individus conscients et engagés puisse changer le monde. C'est même la seule chose qui ne se soit jamais produite.*

Je tiens à remercier tout d'abord monsieur Jean Bernatchez, mon directeur de recherche, qui a été d'une grande disponibilité au cours de la dernière année. Nos rencontres et nos discussions m'ont toujours permis de confirmer mon travail de réflexion. Vous avez su me transmettre une confiance en mes capacités. Grâce à vous, j'ai pu terminer cette galère.

Je ne peux passer sous silence l'apport de madame Anne-Marie Lamarre et la remercier de son accompagnement au début de mes études.

Je tiens à remercier également les directions d'école qui ont participé à cette recherche. Vous avez accepté avec beaucoup de générosité de donner de votre temps et de partager votre vécu. Sans vous, ce projet n'aurait pu aboutir. C'était un plaisir de travailler avec vous.

Un grand merci à mon amie Marie, ma deuxième lectrice. J'attendais toujours avec impatience nos échanges autour d'un repas ou d'un café. Ils ont été d'une richesse extraordinaire et tes critiques constructives m'ont toujours permis d'aller encore plus loin.

Enfin, merci à Alain, mon compagnon, qui m'a toujours encouragée à poursuivre cette aventure et à la terminer surtout.

Chers Élios et Azalé, mes enfants, les souvenirs que je garde de ce grand voyage avec vous sont les chasses aux trésors que nous avons à la bibliothèque pour trouver les livres que j'avais choisis ainsi que les heures passées à mes côtés à me regarder travailler et à compter le nombre de pages écrites. Puis-je un jour être une inspiration pour vous comme vous l'avez été pour moi!

RÉSUMÉ

Au cours des années, le rôle de la direction d'école a subi plusieurs modifications. Ses responsabilités n'ont cessé d'augmenter et de s'étendre. Les directions d'école doivent maintenant assumer des tâches de gestion et d'administration beaucoup plus diversifiées. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il est de plus en plus complexe de gérer une école. La gestion des écoles est passée d'un modèle bureaucratique, hiérarchisé et traditionnel à un modèle décentralisé impliquant plus directement les directions d'école dans les orientations et dans la prise de décision de leur établissement. L'adoption de la *Loi sur l'administration publique* en 2000 instaure un cadre de gestion axé sur l'atteinte des résultats dans les ministères et organismes gouvernementaux. Les directions d'école doivent donc modifier leur mode de gestion en faveur d'une gestion davantage axée sur les résultats. Elles devaient auparavant utiliser différents moyens afin de fournir une éducation pour tous les élèves, elles doivent maintenant prévoir les mesures pour atteindre des résultats en fonction d'objectifs préétablis, rendus publics et mesurés à l'aide d'indicateurs. En plus d'être des leaders pédagogiques, elles sont devenues des gestionnaires scolaires et doivent participer à la performance de leur organisation et atteindre des résultats. La responsabilité de l'atteinte des résultats vient complètement changer la culture de l'organisation et les pratiques des directions d'école. Cette recherche de type qualitative a pour objectif de saisir comment s'organise et s'actualise la gestion axée sur les résultats dans les établissements scolaires. Au plan théorique, le concept de gestion axé sur les résultats a été analysé et décrit tel qu'il est vécu au Québec. Ensuite, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de huit directions d'écoles primaires de la région du Bas Saint-Laurent. Ces entrevues avaient pour but de connaître leur conception face à ce nouveau mode de gestion, le processus de gestion utilisé et les capacités et habiletés qu'elles considèrent requises pour répondre à leurs nouvelles obligations. Les résultats démontrent que les directions d'école n'ont d'autre choix que de modifier leurs pratiques de gestion. Certaines s'investissent dans leur nouveau rôle tandis que pour d'autres, c'est une toute autre affaire. Elles considèrent qu'elles s'éloignent de la dimension pédagogique de leur travail. Enfin, synchroniser les activités menées dans l'école avec les résultats ciblés sont des nouveaux éléments avec lesquels elles doivent maintenant jongler.

ABSTRACT

Throughout the years, the role of school principals has gone through various modifications. Their responsibilities constantly increased and spread. Principals now have to undertake much more diversified management and administration tasks. It is increasingly complex to manage a school. School management has changed from a bureaucratic, hierarchical and traditional model to a decentralized model, implying school principals more directly in the guidance and decision-making of their establishment. The modifications brought to the Law on Public Education oblige school boards to establish a management framework focused on the achievement of results. School principals therefore have to modify their management to meet their new obligations. Principals previously had to use different tools to provide instruction for all students. They must now plan to achieve results according to predetermined targets, made public and measured using indicators. In addition to being instructional leaders, principals have become school managers and now have to participate in the performance of their organization and the achievement of results. The responsibility to achieve results entirely changes the culture of the organization and the practices of school principals. The goal of this qualitative research is to understand how to organize and actualize results-based management in educational institutions. In theory, the concept of management focused on the achievement of results has been analyzed and described as it is lived in Quebec. Then semi-directed interviews were conducted with eight elementary school principals in the Bas Saint-Laurent region. The purpose of these interviews was to obtain their conception face to this new management, the management process use and the skills and abilities they consider necessary to meet their new obligations. The results showed that school principals have no choice but to modify their managing practices. Some principals accept this new role whereas others feel uneasy about it. They think it distances them from the pedagogical dimension of their work. Finally, synchronizing the activities carried out in schools with the targeted results are the new elements with which they must now deal.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	VII
RÉSUMÉ.....	IX
ABSTRACT.....	XI
TABLE DES MATIÈRES.....	XIII
LISTE DES TABLEAUX.....	XVII
LISTE DES FIGURES.....	XIX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XXI
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 LES MODIFICATIONS DE LA FONCTION DE LA DIRECTION D'ÉCOLE À TRAVERS LES DIFFÉRENTS ENCADREMENTS LÉGAUX	6
1.2 L'ÉVOLUTION DU RÔLE DE LA DIRECTION D'ÉCOLE	11
1.3 LE PROBLÈME.....	15
1.4 LES OBJECTIFS ET LES QUESTIONS ET DE LA RECHERCHE.....	17
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	19
2.1 LE NOUVEAU MANAGEMENT PUBLIC.....	19
2.2 LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS.....	21
2.3 LES FONCTIONS DU GESTIONNAIRE.....	24
2.4 LES MODES DE GESTION.....	25
2.4.1 LE MODÈLE DE GESTION DE LECLERC (2001).....	25
2.4.2 LA GESTION PARTICIPATIVE.....	28
2.5 LES CAPACITÉS ET HABILITÉS	29
2.5.1 LES CAPACITÉS DU GESTIONNAIRE.....	29
2.5.2 LES HABILITÉS DU GESTIONNAIRE.....	31
2.6 L'ORGANISATION ET L'ACTUALISATION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.....	32

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	35
3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	35
3.2 LES PARTICIPANTES À LA RECHERCHE.....	38
3.3 LA COLLECTE DES DONNÉES.....	42
3.3.1 LA REVUE SYSTÉMATIQUE DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES.....	42
3.3.2 L'ÉTUDE DE DOCUMENTS.....	43
3.3.3 LA PRISE DE NOTES.....	44
3.3.4 L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	44
3.4 L'ANALYSE DES DONNÉES.....	46
CHAPITRE 4 L'ORGANISATION DE LA GESTION AXÉE	
SUR LES RÉSULTATS.....	49
4.1 LA PLANIFICATION STRATÉGIQUE.....	51
4.1.1 LE PLAN STRATÉGIQUE DU MELS.....	53
4.1.2 LE PLAN STRATÉGIQUE DE LA COMMISSION SCOLAIRE.....	54
4.2 LE PROJET ÉDUCATIF.....	55
4.3 LE PLAN DE RÉUSSITE.....	57
4.4 LA CONVENTION DE PARTENARIAT.....	59
4.5 LA CONVENTION DE GESTION ET DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE.....	61
CHAPITRE 5 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	65
5.1 LA CONCEPTION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS.....	65
5.1.1 L'ATTEINTE DE RÉSULTATS.....	66
5.1.2 LES OBJECTIFS MESURABLES.....	67
5.1.3 LA REDDITION DE COMPTES.....	69
5.2 LE PROCESSUS DE GESTION.....	70
5.2.1 L'ANALYSE DU MILIEU.....	71
5.2.2 LA DÉFINITION DES OBJECTIFS.....	72
5.2.3 L'ÉVALUATION DES OBJECTIFS.....	74
5.2.4 LE SUIVI AUPRÈS DES ENSEIGNANTES.....	74
5.2.5 LA COMPILATION DES RÉSULTATS.....	75

5.3	LA PARTICIPATION DU PERSONNEL.....	75
5.4	LES CAPACITÉS ET LES HABILITÉS.....	77
5.4.1	LES CONNAISSANCES.....	78
5.4.2	LES CAPACITÉS.....	79
5.4.3	LES HABILITÉS.....	80
	CHAPITRE 6 DISCUSSION.....	83
6.1	LA CONCEPTION DES DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	83
6.2	LE PROCESSUS DE GESTION.....	85
6.3	LA GESTION PARTICIPATIVE.....	88
6.4	LES CAPACITÉS ET LES HABILITÉS.....	89
6.5	L'ORGANISATION ET L'ACTUALISATION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.....	91
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	95
	ANNEXE I.....	99
	ANNEXE II.....	109
	ANNEXE III.....	111
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les différentes actions du gestionnaire en contexte de NMP.....	24
Tableau 2 : Portrait des participantes à la recherche selon les critères établis.....	41
Tableau 3 : Les cinq règles de validité de l'analyse de contenu.....	48
Tableau 4 : Connaissances, capacités et habiletés dégagées des entrevues menées avec les directions d'école.....	81
Tableau 5 : Parallèle entre les capacités et habiletés nommées par les directions d'école et celles identifiées par Mazouz et Leclerc (2008).....	90

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La capacité à gérer du gestionnaire.....	23
Figure 2 : Modèle de gestion de Leclerc (2001).....	26
Figure 3 : Processus général de la recherche qualitative.....	37
Figure 4 : Le cadre de gestion axée sur les résultats en éducation au Québec.....	50
Figure 5 : Modèle de gestion dégagé des entrevues menées avec les directions d'école.....	71
Figure 6 : Parallèle entre le modèle de gestion dégagé des entrevues menées avec les directions d'école et celui de Leclerc (2001).....	86

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

GAR	Gestion axée sur les résultats
LAP	Loi sur l'administration publique
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
NMP	Nouveau Management Public

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La gestion des organisations publiques a été transformée en 2000 avec l'adoption de la *Loi sur l'administration publique* (Québec, 2000). Plusieurs facteurs poussent les gouvernements à apporter des modifications dans leur administration. Leclerc (2001) en identifient trois : la population, la situation économique et sociale et le contexte politique.

Tout d'abord, la population est plus instruite et tend à s'affirmer, à s'épanouir et à être plus autonome. Elle manifeste son insatisfaction à l'égard des services fournis par les organisations publiques et questionne les sommes investies et les résultats qu'ils produisent. Ses attentes sont plus élevées.

Sur le plan économique et social, les marchés se mondialisent et de nouvelles formes de concurrence émergent avec l'arrivée des nouvelles technologies. On fabrique maintenant des produits à moindres coûts et ce, rapidement.

Enfin, sur le plan politique, le gouvernement fait face à une crise de ses finances publiques. D'un côté, les dépenses ne cessent d'augmenter ainsi que le déficit et l'endettement et de l'autre, les ressources financières diminuent. On remet également en question le rôle de l'État dans la mondialisation des marchés.

Devant tous ces facteurs, le gouvernement est incité à modifier la gestion de son administration publique afin qu'elle réponde à ces nouveaux impératifs. Elle doit répondre aux besoins de la société (être efficace), elle doit être capable de rendement (être efficiente) et elle doit s'adapter aux transformations incessantes du marché (Mazouz et Leclerc, 2008).

C'est pourquoi le gouvernement choisit la gestion axée sur les résultats (GAR) pour répondre à ces différents facteurs. Le gouvernement du Québec définit ce mode de gestion en ces termes :

Gérer par résultats signifie concentrer l'essentiel de son attention à l'atteinte des résultats. [...] Fondée sur une responsabilisation qui comporte d'une part, la

latitude d'action dans un contexte de transparence et d'équité dans les processus et d'autre part, [sur] la reddition de comptes [à l'égard] des résultats atteints en fonction des ressources disponibles [...] (Gouvernement du Québec, 2000 : 5).

Cette nouvelle forme de gestion se concrétise dans la gestion des organisations publiques. Tout d'abord, l'adoption de la *Loi sur l'administration publique* (Québec, 2000) impose dorénavant à ces organisations d'atteindre des résultats mesurables. Cette nouvelle obligation transforme leur culture de gestion. De nature hiérarchisées et bureaucratiques, les organisations publiques deviennent décentralisées et elles doivent être performantes, atteindre des résultats et en rendre compte.

Le monde de l'éducation, à son tour, se voit imposer, par différents projets de loi, de nouvelles obligations. La direction¹ d'école devait auparavant cibler des objectifs à atteindre pour assurer la réussite des élèves. En 2002, elle doit identifier les moyens lui permettant d'y arriver et les mesures requises pour évaluer les résultats obtenus. Enfin, en 2008, la commission scolaire convient avec la direction des mesures qu'elle entend adopter pour atteindre les objectifs fixés par une convention de gestion et de réussite éducative.

La direction d'école devient garante de la qualité des services éducatifs de son établissement mais également des résultats. Elle doit rendre compte de ses décisions de façon rigoureuse. Son autonomie augmente, ses responsabilités se diversifient et elle devient imputable de ses décisions. De plus, ses rapports se contractualisent avec la commission scolaire.

Le problème est que ces différentes obligations d'atteindre des résultats et d'en être imputable viennent transformer les fonctions et le rôle de la direction d'école. Celle-ci n'a d'autre choix que d'y adhérer.

¹ Le féminin sera employé tout au long de ce travail pour en alléger la lecture

Ce qui est complexe, c'est qu'elle doit à la fois intégrer ce changement de culture et la véhiculer auprès des membres de son personnel (Fortier, 2010) puisqu'elle a la responsabilité d'accroître la performance de son organisation.

La présente recherche tente de saisir les impacts de la GAR sur les rôles et les responsabilités de la direction d'école. Elle s'intéresse d'une part à l'organisation de ce mode de gestion au sein des établissements scolaires et d'autre part à son actualisation. Gravelle (2012) fait la distinction entre le travail prescrit et le travail réel. Nous associons le concept « organisation » au travail prescrit et le concept « actualisation » au travail réel.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'organisation du mode de gestion axé sur les résultats dans les établissements scolaires, nous avons analysé le contenu de chacun des documents exigés légalement et avons ressorti les différentes obligations du MELS, de la commission scolaire et de l'école en lien avec le projet de loi 88 (Québec, 2008) et l'atteinte des résultats traduisant ainsi le travail prescrit décrit par Gravelle (2012).

Dans un deuxième temps, nous avons mené des entrevues semi-dirigées avec des directions d'écoles primaires afin de saisir l'actualisation de ce mode de gestion au sein de leur établissement. L'actualisation est définie par Le Petit Robert (2013) comme étant le « passage de l'état virtuel à l'état réel » (p. 30). L'actualisation, pour sa part, fait référence au travail réel de la direction d'école, à ses pratiques quotidiennes (Gravelle, 2012).

L'originalité de cette recherche relève du fait que nous n'avons pas recensé d'écrits relatifs à l'actualisation de ce nouveau mode de gestion au sein des établissements scolaires du Québec. La direction d'école se voit confier des responsabilités de plus en plus diversifiées par les nombreuses décisions qu'elle doit prendre, augmentant d'une part son autonomie, mais d'autre part la rendant imputable de ses décisions. Elle ne doit pas seulement mettre des moyens en place, mais doit aussi atteindre des résultats. De plus, elle a un rapport contractuel (Fortier, 2010; Bernatchez, 2011) avec la commission scolaire. Enfin, elle doit également tenir compte des nombreuses politiques en vigueur et rendre des

comptes sur les moyens entrepris (Fortier, 2010; Bernatchez, 2011). Son autonomie est largement réglementée (Fortier, 2010; Bernatchez, 2011; Gravelle, 2012).

Ce mémoire est divisé en huit chapitres. Le premier présente une introduction générale. Le deuxième, la problématique, expose l'évolution de la fonction de la direction d'école à travers les différents projets de loi adoptés au cours des années ayant pour conséquence une transformation de son rôle. On y présente également les objectifs et les questions de la recherche. Les troisième et quatrième chapitres définissent le cadre théorique et la méthodologie menant à la collecte des données. Le cinquième chapitre décrit l'organisation de la gestion axée sur les résultats dans les établissements scolaires sur le plan théorique à travers les différentes obligations légales. Le sixième chapitre présente les résultats des entrevues réalisées auprès des directions d'école. Le septième chapitre discute de ces résultats en lien avec les objectifs et les questions de la recherche et enfin, le huitième chapitre conclut le présent mémoire et propose différentes possibilités de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

En 2000, le gouvernement adopte la *Loi sur l'administration publique* (Québec, 2000) ayant pour objectif d'instaurer un cadre de gestion axé sur l'atteinte des résultats (GAR) dans les ministères et organismes gouvernementaux afin d'accroître sa performance.

La gestionnaire de l'organisation publique doit travailler différemment dans un contexte de rationalisation des dépenses. L'organisation publique effectue un virage de 180 degrés (Leclerc, 2001) obligeant la gestionnaire à modifier ses pratiques et à développer des savoir-faire différents afin de répondre à ses nouvelles obligations.

En 2008, le projet de loi 88 (Québec, 2008) vise le monde de l'éducation. Cette loi impose aux commissions scolaires et aux directions d'école l'obligation d'atteindre des résultats. Les rôles et les responsabilités sont transformés : la direction d'école doit modifier ses pratiques de gestion puisqu'elle doit maintenant fournir les résultats des moyens entrepris (Mazouz et Leclerc, 2008).

De nature bureaucratique, la culture de gestion des organisations publiques doit maintenant passer à une culture qui ressemble à celle de l'entreprise privée, la culture entrepreneuriale, où l'orientation sur les résultats est privilégiée (Fortier, 2010).

Les fonctions de la direction d'école se modifient. Elle doit maintenant assumer des tâches de gestion et d'administration plus nombreuses et diversifiées. Il est plus complexe qu'auparavant de gérer une école (Leclerc, 1996; Perrenoud, 1998; Pelletier, 2003; Pont et al., 2008; Brassard, 2009a). La gestion des écoles passe d'un modèle hiérarchisé et bureaucratique à un modèle décentralisé où l'atteinte des résultats est visée amenant la direction d'école à être plus rigoureuse dans sa gestion. Elle est maintenant imputable de ses décisions.

La direction d'école, responsable des aspects éducatifs et pédagogiques de son établissement (Dupuis, 2004; Brassard, 2006), devient avec les années une gestionnaire. Elle a dorénavant l'obligation d'atteindre des résultats en fonction d'objectifs préétablis, rendus publics et mesurés à l'aide d'indicateurs (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002).

Les modifications apportées à la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) au cours des années viennent encadrer les fonctions de la direction d'école, l'amenant à travailler différemment. Elle doit maintenant évaluer la portée de ses actions, cibler des résultats et en rendre compte.

La présente recherche tente de saisir les impacts de la gestion axée sur les résultats sur les rôles et les responsabilités de la direction d'école. Elle s'intéresse plus particulièrement à l'organisation et à l'actualisation de ce mode de gestion au sein des établissements scolaires.

Afin de mieux cerner les différents éléments de la problématique, les modifications de la fonction de la direction d'école sont exposées à travers les divers projets de loi qui ont été adoptés depuis 1988 transformant ainsi son rôle. Cette analyse fait ressortir le tournant majeur que la direction d'établissement scolaire doit prendre et la nécessité pour elle de modifier ses pratiques et développer des savoir-faire différents.

1.1. LES MODIFICATIONS DE LA FONCTION DE LA DIRECTION D'ÉCOLE À TRAVERS LES DIFFÉRENTS ENCADREMENTS LÉGAUX

Divers projets de loi ont été adoptés au cours des années modifiant et complexifiant les fonctions de la direction d'école. Ils sont présentés à l'annexe I. Le terme « fonction » est défini dans Le Petit Robert (2013) comme étant ce que doit accomplir une personne. Dans le même ordre d'idée, Brassard (2007) associe la fonction à des responsabilités encadrées par des lois.

Le rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963) est un tournant majeur en éducation. Autrefois réservée à l'Église, l'éducation est reprise en main par l'État. Ce rapport recommande de créer un ministère de l'Éducation qui aurait pour « fonction de promouvoir et de coordonner l'enseignement à tous les degrés, tant dans le secteur privé que dans le secteur public » (vol. I, par. 143).

Ce rapport fait ressortir l'absence du rôle et de la fonction de la direction d'école (vol. II, par. 192 et 251). Il recommande de statuer l'autorité réelle dont elle doit jouir et recommande qu'elle devrait avoir la responsabilité de l'organisation générale de son école et de son bon fonctionnement (vol. II, par. 251).

On retrouve les fonctions de la direction d'école dans le Guide d'organisation administrative de la commission scolaire et de la commission régionale (MEQ, 1972). Selon ce guide, la direction gère son école sur le plan de l'enseignement, du personnel, de l'équipement et du budget que lui fournit la commission scolaire. Elle doit « préparer un rapport annuel des activités de l'école et indiquer les projets de développement envisagés » (p. 18).

En 1979, la loi 71 (Québec, 1979) établit que la direction d'école est sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire. Ses pouvoirs sont plus grands, cette loi encadre ses fonctions lui donnant maintenant le droit de participer à la définition des orientations de l'école et aux politiques de la commission scolaire et rendre compte de ses activités dans un rapport annuel.

Le projet de loi 107 (Québec, 1988) encadre la mission de l'école ainsi que les fonctions de la direction. Selon le projet de loi, l'école a l'obligation d'assurer la formation de l'élève, de collaborer au développement social et culturel de la communauté et de réaliser sa mission dans le cadre d'un projet éducatif. Ce dernier est élaboré avec la participation des élèves, des parents, des membres du personnel de l'école et de la commission scolaire et contient les orientations de l'école.

Un conseil d'orientation est formé avec l'adoption de cette loi. Il est composé de parents et de membres du personnel et détermine les orientations du projet éducatif de l'école. La direction, pour sa part, adopte les mesures pour en assurer sa réalisation et son évaluation. Elle s'assure également de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école et assume la direction pédagogique et administrative de son établissement.

En 1996, le Conseil supérieur de l'éducation publie son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation qui se consacre au partage des pouvoirs et responsabilités en éducation (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1996). Selon ce rapport, l'école a une vitalité institutionnelle et doit adapter ses services aux particularités et aux besoins de la communauté qu'elle dessert. Le rapport recommande de rapprocher le pouvoir de décision du lieu d'action qu'est l'école. On veut lui donner plus de marge de manœuvre selon le principe de subsidiarité, principe selon lequel les responsabilités et les décisions doivent être prises par les personnes les plus susceptibles de le faire, dans ce cas-ci, l'école et sa dirigeante, la direction.

Enfin, selon ce rapport, l'école a pour mission la réussite de l'élève, elle est responsable de son instruction, de son développement intellectuel mais aussi de son développement social. La direction d'école a une responsabilité communautaire et les citoyens qui la côtoient doivent être partie prenante des décisions qui y sont prises. Pour ce faire, elle doit collaborer avec les différents partenaires qui gravitent autour de l'élève, soit les parents, le réseau de la santé et des services sociaux, les entreprises et la municipalité.

En 1997, le projet de loi 180 (Québec, 1997) réorganise les pouvoirs entre la commission scolaire et les écoles. Le conseil d'établissement est créé, remplaçant le conseil d'orientation. La différence entre ces deux conseils tient d'une part par sa composition et d'autre part par ses pouvoirs. Des représentants de la communauté s'ajoutent à sa composition et il doit approuver les différentes règles et politiques relatives aux services éducatifs, aux services extrascolaires et aux ressources matérielles et financières de l'école.

L'école est désormais considérée comme un organisme déconcentré de la commission scolaire. Elle est plus autonome et doit adapter ses services aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves et de son milieu. Le projet de loi stipule également que l'école doit collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle est considérée comme une unité autonome et responsable, elle est le pivot de l'action communautaire (Pelletier, 1998). La direction d'école doit dorénavant veiller à la vitalité institutionnelle de son établissement, voir à l'organisation d'activités de perfectionnement de son personnel et être responsable de l'entretien des biens de son établissement. Enfin, elle doit assister le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et faire part à la commission scolaire de ses besoins en ressources humaines et matérielles.

La direction d'école est plus autonome dans sa gestion, mais celle-ci est hautement circonscrite par la loi. De plus, elle doit rendre compte de façon rigoureuse de ses décisions (Fortier, 2010; Bernatchez, 2011; Gravelle, 2012). Ses responsabilités se diversifient, elle doit développer plusieurs savoir-faire tant sur le plan de la pédagogie que sur celui de la gestion.

Dans les années 2000, l'administration et la fonction publiques sont analysées par les instances gouvernementales. N'ayant plus autant les moyens financiers qu'auparavant, des questionnements surgissent sur la pertinence des sommes investies (Mazouz et Leclerc, 2008). Ces constats amènent les instances politiques à concevoir et à gérer autrement la performance de l'administration publique. De nature bureaucratique, la gestion publique était fondée sur des principes basés sur des procédures, de la hiérarchie et de l'équité. L'administration publique se tourne dorénavant sur les principes d'efficacité et d'efficience, autrefois dévolus au secteur de l'entreprise privée, où les dépenses sont ciblées, doivent être rentables et donner des résultats (Lessard, 2004; Mazouz et Leclerc, 2008).

En éducation, malgré les mesures mises en place pour assurer l'éducation pour tous, plusieurs finissants de l'école secondaire ne savent ni lire, ni écrire et le taux d'abandon scolaire ne cesse de grimper (Lessard, 2004; Brassard, 2009a). L'État vise un système

éducatif plus performant et transparent. On assiste à un changement de culture passant d'une culture de gestion des processus à une culture de gestion des résultats (Lessard, 2004).

En 2000, le gouvernement adopte la *Loi sur l'administration publique* (Québec, 2000) visant l'atteinte de résultats dans les ministères et organismes gouvernementaux. L'État vise à atteindre un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population.

En 2002, le gouvernement du Québec adopte le projet de loi n° 124 (Québec, 2002) commandant aux établissements scolaires d'élaborer un plan de réussite qui prévoit les moyens à prendre pour actualiser les orientations et les objectifs de son projet éducatif ainsi que les modes d'évaluation de sa réalisation. De nouvelles obligations surgissent quant à la diffusion de l'information et à la reddition de comptes.

Le système éducatif et ses différentes instances avaient l'obligation de fournir une éducation à tous les élèves par différents moyens. Maintenant, la direction d'école a l'obligation de fournir les résultats des moyens entrepris dans son établissement dans le cadre de son projet éducatif.

Les fonctions de la direction d'école se précisent : elle doit prévoir les moyens concrets qu'elle compte mettre en place pour atteindre les objectifs de son projet éducatif et les mesures pour évaluer les résultats obtenus, tant sur le plan quantitatif que qualitatif (MELS, 2007). De plus, elle doit s'assurer que le conseil d'établissement a toutes les informations nécessaires pour approuver les propositions, rendre publics le projet éducatif et le plan de réussite et enfin, rendre compte annuellement de la réalisation de son plan de réussite.

Afin d'atteindre une performance globale plus élevée du système d'éducation, le projet de loi n° 88 (Québec, 2008) propose un nouveau mode de gouvernance axé sur la responsabilisation et une meilleure cohérence des actions (MELS, 2009a). De nouvelles règles en matière de reddition de comptes sont prévues.

La commission scolaire doit dorénavant convenir avec la direction de chacun de ses établissements, dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative, des mesures qu'elle entend prendre pour assurer l'atteinte des but fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre. De plus, la convention de gestion et de réussite éducative doit tenir compte du plan de réussite de l'établissement et de sa situation particulière (LIP, art. 209.2).

La direction d'école voit alors ses responsabilités se transformer. En plus de prévoir les moyens pour atteindre ses objectifs, elle en est redevable. Il n'y a pas que ses fonctions et son autonomie qui augmentent, mais surtout son imputabilité (Fortier, 2010; Bernatchez, 2011; Gravelle, 2012).

1.2. L'ÉVOLUTION DU RÔLE DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

Brunet et *al.* (1985) définissent le rôle de la direction d'école comme étant « un ensemble organisé plus ou moins explicite des comportements et des modes de conduite d'un individu en poste dans une organisation » (p. 49). Le rôle s'exprime par les comportements d'un individu : ses paroles, ses gestes et ses actions et est lié à la fonction qu'il occupe dans un système social (Brunet et *al.*, 1985). Les différents projets de lois adoptés depuis 1988 ont transformé les fonctions de la direction d'école mais également son rôle. La recension des écrits confirme que le rôle de la direction d'école a énormément évolué, notamment au point de vue de sa gestion.

Avant les années 1960, il y avait des écoles de fabriques, sous la responsabilité des communautés religieuses, et des écoles publiques, ouvertes par le gouvernement (Audet et Gauthier, 1969; Bouchard et *al.*, 1981). Toutefois, peu d'écrits sont recensés à cette époque sur les fonctions et le rôle de la direction (Brassard, 2006).

En ce qui concerne les communautés religieuses, l'école est un milieu propice pour transmettre la foi religieuse. La direction gère son établissement comme elle gère une communauté religieuse. Son autorité est incontestable.

Dans le secteur public, les inspecteurs d'école supervisent la tâche des enseignants des écoles primaires étant donné qu'elles sont très petites. Un supérieur religieux exerce la fonction de directeur dans les écoles secondaires, qui comptent beaucoup plus de classes qu'au primaire. Ce dernier est nommé « supérieur » et a la responsabilité de diriger l'établissement (Brunet et *al.*, 1985). À défaut d'un religieux, un laïc est nommé, qu'on appelle alors le « principal ». C'est en 1943 que le terme « directeur » commence à être utilisé. En 1959, 71% des dirigeants sont des religieux. De plus, dans ces années, le rôle et les fonctions du directeur sont mal définis, tant au primaire qu'au secondaire (Brassard, 2009a).

Dans les années 1960, le système de l'éducation adopte un modèle bureaucratique et centralisateur. La commission scolaire détient l'autorité, elle a les responsabilités administratives et financières des écoles. La direction d'école est considérée comme la principale pédagogue de l'école (Brunet et *al.*, 1986). Sous l'autorité du directeur général, sa gestion est planifiée en fonction des encadrements nationaux. Pour beaucoup de commissions scolaires, la direction doit s'occuper de l'aspect éducatif de son école et être libérée autant que possible des tâches de gestion (Brassard, 2006).

La direction d'école relève de la commission scolaire à qui elle doit rendre compte dans un rapport annuel de ses activités et des projets de développement qu'elle envisage (Brassard, 2006). Elle assume toutefois la responsabilité entière de l'école. Elle est perçue comme une administratrice responsable des aspects éducatifs de l'école, elle administre la pédagogie (Dupuis, 2004).

Brassard et *al.* (1986) mentionnent qu'à cette époque « la direction devait inspirer l'approche éducative de l'école et animer la vie pédagogique tout en prenant les principales

décisions concernant l'organisation pédagogique, l'enseignement et l'évolution des élèves [...] » (p. 11).

Bien qu'elle soit considérée comme une administratrice des activités pédagogiques, elle ne consacre pas beaucoup de temps à la gestion et à la supervision de l'enseignement, surtout préoccupée par les tâches administratives reliées aux absences du personnel, à leur suppléance ainsi qu'à l'organisation de leurs horaires (Brunet et *al.*, 1985).

Brunet et *al.* (1985) soulignent que les responsabilités de la direction d'école sont différentes selon la forme d'autorité que la commission scolaire exerce envers ses établissements. Elle ne participe pas à la définition des orientations particulières de l'école. Ce droit est acquis en 1979 lors de l'adoption du projet de loi n° 71 (Québec, 1979). De plus, elle préside le conseil d'orientation créé par ce projet de loi.

Le projet de loi n° 107 (Québec, 1988) donne de nouvelles responsabilités à la direction d'école : elle doit élaborer un projet éducatif, voir à sa réalisation et procéder à son évaluation. Pour ce faire, elle doit analyser les besoins et les caractéristiques de son milieu. Elle est maintenant responsable de l'organisation des services éducatifs de son établissement. Elle doit établir des modes de gestion assurant la qualité des services dispensés à l'école et assumer la direction pédagogique et administrative de son établissement.

Le remplacement du conseil d'orientation par le conseil d'établissement en 1997 transforme le rôle de la direction d'école. Il est composé de parents, de membres du personnel et maintenant de représentants de la communauté. C'est le début de la décentralisation des pouvoirs de la commission scolaire vers les écoles, pouvoirs qui sont dorénavant partagés entre le conseil d'établissement et la direction d'école. La venue des représentants de la communauté au sein de l'école amène la direction d'école à gérer différentes relations.

La direction d'école a une plus grande autonomie dans ses décisions et ses rôles et responsabilités s'étendent et se diversifient faisant en sorte qu'elle devient un agent

mobilisateur autant dans sa communauté qu'auprès des usagers et de son personnel. Elle doit favoriser la participation et l'engagement de ce dernier dans la prise de ses décisions. Enfin, elle doit manier de façon adroite les règles et politiques tout en répondant aux besoins et attentes des usagers. Les attentes à son endroit sont beaucoup plus élevées qu'auparavant (Gravelle, 2012).

En 2002, avec l'adoption du projet de loi n° 124 (Québec, 2002), l'obligation, pour la direction, d'élaborer un plan de réussite prévoyant les moyens à prendre pour actualiser les orientations et les objectifs du projet éducatif de l'école transforme à nouveau son rôle. Elle devient entièrement responsable de ses décisions. Elle est à la fois garante de la qualité des services éducatifs de son établissement, mais également de ses résultats. D'un côté, on lui lègue plus d'autonomie dans la prise de ses décisions mais d'un autre côté, elle en est imputable et doit en rendre compte (Fortier, 2010; Bernatchez, 2011; Gravelle, 2012).

Le rôle de la direction d'école se diversifie ayant pour conséquence le développement de savoir-faire différents (Bernatchez, 2011). Elle doit démontrer des savoir-faire sur le plan de la pédagogie, mais également sur le plan de la gestion.

Bernatchez (2011) parle d'un savoir-agir complexe. Il est complexe par la multiplicité des actions que la direction d'école doit accomplir : organiser des services pour des élèves avec des besoins particuliers, adapter différentes filières de formations aux besoins individuels des élèves, gérer divers canaux de communication et rendre des comptes à un nombre d'acteurs toujours plus grand (Bernatchez, 2011).

Ce savoir-agir est également complexe par l'incertitude engendrée par « l'accélération du temps social » (Rosa, 2005) et l'avènement des technologies. La direction d'école doit rapidement répondre aux demandes en ne disposant pas toujours de tous les renseignements nécessaires pour prendre une décision éclairée et réfléchir longuement à ses conséquences.

La direction d'école vit dans une sorte de tension. D'une part, elle doit rapidement et adéquatement répondre aux besoins de son organisation. D'autre part, elle est imputable de

ses décisions et doit atteindre des résultats (Fortier, 2010; Bernatchez, 2011; Gravelle, 2012).

Pour sa part, Mazouz (2008) soutient que la notion de performance pousse la direction d'une organisation publique à développer de nouveaux savoir-faire afin d'assumer ses responsabilités qui vont au-delà du contrôle des moyens et des ressources, mais vers l'atteinte des résultats. Selon lui, elle est une gestionnaire qui doit passer de l'acte administratif à la performance managériale. Pour ce faire, elle doit modifier ses pratiques de gestion et développer de nouveaux savoir-faire.

La responsabilité de l'atteinte des résultats de l'administration publique vient changer la culture de l'organisation qu'est l'école. Leclerc (2001) soutient qu'elle « commande des valeurs, des croyances, des comportements, des façons de faire, des rôles et des responsabilités qui se distinguent de l'approche bureaucratique » (Leclerc, 2001 : 115).

Selon Dupuis (2004), la direction d'école devient une administratrice responsable de la gestion du personnel et de la mobilisation de celui-ci autour du projet éducatif et de la réussite des élèves.

L'obligation de résultats selon Lessard (2004) provoque des exigences revues à la hausse pour la direction d'école. D'après l'auteur, elle doit remplir plusieurs rôles : manager, entrepreneur et visionnaire pour bien assumer ses responsabilités.

1.3. LE PROBLÈME

Les différentes modifications apportées à la LIP ont permis de préciser les fonctions de la direction d'école ayant des conséquences directes sur l'évolution de son rôle. D'une part, elles ont augmenté et diversifié ses fonctions, notamment par les différentes obligations en lien avec la gestion et l'administration. D'autre part, elles ont modifié son rôle, elle est passée de direction d'école à gestionnaire scolaire.

À chacun de ces projets de loi, la direction d'école s'est vue confier des responsabilités de plus en plus variées augmentant son autonomie, mais également son imputabilité. Elle doit élaborer un projet éducatif contenant les diverses orientations de l'école; mettre en place un plan de réussite qui tient compte du plan stratégique de la commission scolaire et qui comprend des objectifs mesurables; atteindre des résultats par une convention de gestion et de réussite éducative convenue avec la commission scolaire et enfin, déterminer des indicateurs permettant d'atteindre les buts fixés dans son plan de réussite.

L'atteinte de résultats se situe dans le même paradigme que la transparence et la reddition de comptes. C'est pourquoi la direction d'école doit maintenant adopter un mode de gestion visant l'amélioration continue par une évaluation des actions afin d'atteindre des résultats. Lessard (2004) et Collerette (2010) affirment l'importance de rendre compte des actions selon une approche axée sur les résultats. Cette affirmation est également confirmée par le MELS (2009a) qui soutient que ce nouveau mode de gouvernance doit être instauré afin d'obtenir une performance globale du système d'éducation.

Le MELS retient ce mode de gouvernance et le définit comme « une approche de gestion fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et cibles définis préalablement en fonction des services à fournir » (MELS, 2009a : 3).

Collerette (2010), pour sa part, soutient que le projet de loi n° 88 (Québec, 2008) entraîne de nouvelles exigences en matière de gouvernance. Les modifications apportées par cette loi obligent la direction d'école à réviser ses pratiques afin d'adopter un mode de gestion centré sur les résultats des élèves plutôt que sur la mécanique du fonctionnement.

L'organisation scolaire est aux résultats, à la mesure, au contrôle et à l'évaluation systématique (Mazouz et Leclerc, 2008) entraînant la direction d'école à modifier ses pratiques considérant qu'elle est maintenant la gestionnaire d'un établissement scolaire.

Elle doit modifier son mode de gestion en faveur d'une gestion davantage axée sur les résultats. Ce n'est pas une nouvelle exigence de gestion s'ajoutant au mode de gestion

actuellement utilisé, c'est une activité qui remplace les activités et les approches de gestion habituelles (Collerette, 2010).

La direction d'école doit développer et maîtriser des savoir-faire particuliers (Lessard, 2004; Mazouz et Leclerc, 2008). Selon Mazouz (2008), le gestionnaire doit maintenant favoriser un mode de gestion participatif dans son organisation pour pouvoir remplir son mandat d'atteindre des résultats. Plus les employés sont impliqués dans le processus de prise des décisions et plus ils vont participer activement à l'atteinte des objectifs ciblés (Mazouz et Leclerc, 2008).

Le changement dans la culture de gestion des organisations publiques est maintes fois souligné par les auteurs (Leclerc, 1996 et 2001; Pelletier, 1998 et 2003; Dupuis, 2004; Lessard, 2004; Martin et Jobin, 2004; Mazouz, 2008; Mazouz et Leclerc, 2008 et Collerette, 2010). La direction d'école doit délaisser la culture de gestion bureaucratique pour une gestion participative.

Pour leur part, Amar et Berthier (2007) soulignent que cette transformation dans la culture de gestion peut faire en sorte qu'il y ait coexistence des deux cultures créant ainsi des situations d'incertitudes et d'incompréhension. La direction d'école fait face à une double difficulté : elle doit accepter de modifier sa culture de gestion mais également persuader les membres de son personnel de s'engager dans l'atteinte de résultats.

1.4. LES OBJECTIFS ET LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Les fonctions de la direction d'école ont subi diverses transformations avec les années et ses responsabilités se sont diversifiées entraînant une évolution dans son rôle. Elle est devenue une gestionnaire scolaire et doit maintenant participer à la performance de son organisation et atteindre des résultats par une convention de gestion et de réussite éducative convenue avec la commission scolaire.

L'obligation de modifier les pratiques de gestion visant l'amélioration continue des actions pour atteindre des résultats vient complètement changer la culture de l'organisation et les pratiques de la direction d'école. Mazouz (2008) parle d'une nouvelle ère pour le gestionnaire public, l'invitant à développer de nouveaux savoir-faire.

Cette recherche a deux objectifs principaux. Premièrement, elle cherche à comprendre comment s'organise sur le plan théorique la gestion axée sur les résultats au sein des établissements scolaires. Pour ce faire, nous avons étudié les différents textes de lois qui ont été adoptés au cours des années faisant référence au nouveau cadre de gestion et avons ressorti les différentes obligations du MELs, de la commission scolaire et de l'école en lien avec l'atteinte des résultats.

Cette recherche a pour deuxième objectif de saisir comment s'actualise ce mode de gestion dans les activités quotidiennes des directions d'école, c'est pourquoi nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle est la conception des directions d'école face à l'atteinte de résultats et la reddition de comptes?
2. Quel processus de gestion utilisent-elles?
3. Comment le personnel est-il impliqué dans le processus?
4. Quelles sont les savoir-faire requis pour remplir leurs fonctions?

Pour effectuer cette recherche, nous nous sommes inspirés des travaux de Mazouz (2008) et Mazouz et Leclerc (2008) qui se sont penchés sur le nouveau gestionnaire public en lien avec l'atteinte des résultats : son processus de gestion et les savoir-faire requis.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous analysons tout d'abord le concept du Nouveau Management Public (NMP) qui a eu une influence sur la gestion des organisations publiques un peu partout dans le monde. Ensuite, nous décrivons la GAR telle qu'elle est vécue au Québec et présentons les modes de gestion répondant à ces nouvelles obligations ainsi que les savoir-faire requis.

2.1 LE NOUVEAU MANAGEMENT PUBLIC

Le NMP voit le jour en Grande-Bretagne à la fin des années 1970. Hood (1991), spécialiste de la réforme de l'administration britannique, voit en ce mode de gestion comme étant le renversement de l'approche bureaucratique. À cette époque, l'administration publique et son approche bureaucratique affichent certaines lacunes : on lui reproche sa lenteur d'action et la dilapidation de ses ressources. La crise financière se profile à l'horizon et le gouvernement doit trouver des mesures pour réduire ses dépenses, il modifie la gestion de son administration publique. Plusieurs pays suivent par la suite : l'Australie, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis et enfin, le Canada (Hood, 1991; Charbonneau, 2011).

À l'époque, l'administration publique adopte une approche bureaucratique qui valorise la hiérarchie, l'uniformité, la neutralité, l'objectivité et l'impartialité. En opposition à cette approche, de nouveaux principes surgissent inspirés de la gestion de la qualité totale. On valorise dorénavant la flexibilité, les résultats, la performance, la responsabilité, l'autonomie et l'innovation (Charbonneau, 2011).

Hood (1991) a longuement étudié les réformes des administrations publiques et relève sept valeurs provenant de ce mode de gestion :

1. La gestion professionnelle doit être mieux contrôlée par une attribution claire des responsabilités
2. Les mesures et les critères de performance doivent être explicites avec des objectifs précis
3. La production doit se concentrer sur les résultats et non sur les procédures
4. Le pouvoir doit être transféré à diverses unités en misant sur les intérêts et en privilégiant les contrats à l'intérieur comme à l'extérieur du secteur public
5. La concurrence permet la réduction des coûts et l'amélioration des normes
6. Les pratiques de gestion du secteur privé expérimentées avec succès doivent être utilisées
7. La gestion des ressources doit passer par le contrôle des demandes et le « faire plus avec moins » est privilégié

(Hood, 1991 : 4)

Ces principes administratifs sont inspirés du secteur privé avec une culture d'entreprise où la rentabilité, l'efficacité et l'efficience sont les principales préoccupations des organisations. L'autonomie et la responsabilisation des employés sont largement valorisées. On tente alors de transposer ces principes à l'administration publique l'obligeant à réorganiser son mode de gestion, ses principes étant à l'opposé de ceux habituellement utilisés. Au lieu de respecter la hiérarchie dans la prise de décisions, on recherche dorénavant l'efficacité et l'efficience de l'administration publique en augmentant la productivité de ses employés (Charbonneau, 2011).

Cette nouvelle approche s'inspire des principes de la gestion de la qualité totale puisque l'amélioration des services et du fonctionnement de l'organisation sont recherchés.

Charbonneau (2011) s'est intéressé à ces principes et cite la définition de Hood qui la qualifie comme étant un « ensemble de mesures visant à effectuer un contrôle serré des coûts et une allocation optimale des ressources en vue d'offrir les services publics nécessaires [...] et d'éliminer toutes les dépenses qui pourraient sembler excessives » (p. 307).

Cette nouvelle approche, inspirée des principes du secteur privé, oblige l'administration publique à produire des résultats et à rendre des comptes. Toutefois, cette administration n'a pas la même mission que l'entreprise privée, ce qui lui vaut quelques critiques. En effet, la recherche de résultats peut détourner l'attention des gestionnaires et leur faire oublier leur mission qui est de répondre aux besoins de la société. Malgré que cette gestion valorise la recherche de l'efficacité et de l'efficience, on ne peut dire que le secteur privé y arrive mieux que le secteur public (Charbonneau, 2011).

Bien que ce mode de gestion soit critiqué, l'administration publique doit remanier sa gestion considérant les nouveaux enjeux dans un contexte de rationalisation des dépenses (Charbonneau, 2011). Toutefois, elle doit conserver son caractère distinct et c'est pourquoi chaque pays puise de ces principes des modèles de gestion différents respectant les institutions en place.

2.2 LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

Cette gestion s'inspire des principes du NMP. Au Québec, le Secrétariat du Conseil du Trésor (2002) définit la GAR comme étant une « Approche de gestion fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et cibles définis préalablement en fonction des services à fournir » (p. 9).

Elle voit d'abord le jour en 2000 par l'adoption de la *Loi sur l'administration publique* (Québec, 2000) qui instaure un cadre de gestion visant les résultats et s'appuyant sur le respect du principe de transparence. Ce mode de gestion est une inspiration du

modèle initial du NMP développé en Grande-Bretagne puisque les instances gouvernementales ont encore une forte prédominance sur les institutions publiques, valeur qui ne se retrouve pas dans le modèle britannique.

Il faut dire que dans les années 1990, les gouvernements n'ont plus autant de moyens financiers et des questionnements surgissent sur la pertinence des sommes investies. La pression est forte de la part des citoyens, ceux-ci sont insatisfaits du mode de gestion en cours (Mazouz et Leclerc, 2008). Cette insatisfaction oblige les gouvernements à modifier le cadre de gestion, les dépenses sont ciblées et elles doivent rapporter. On doit maintenant les examiner et évaluer leurs effets. L'efficacité et l'efficience deviennent des valeurs importantes (Lessard, 2004; Mazouz et Leclerc, 2008).

Les organisations publiques doivent être plus flexibles et productives et par le fait même être en mesure de répondre aux besoins de leur clientèle (Leclerc, 2001). Dans le cadre habituel des pratiques de gestion, peu de mécanismes introduisent un examen critique des actions et les résultats ne sont pas évalués. On a plutôt tendance à mettre en place des activités, à en rendre compte par des échéanciers atteints sans mesurer l'impact sur l'amélioration de la qualité des services (Mazouz et Leclerc, 2008).

Le nouveau cadre de gestion axé sur les résultats se veut une réponse aux demandes des citoyens qui sont également des usagers et des contribuables (Amar et Berthier, 2007). Il répond à ce mécontentement en visant les résultats, la performance, l'imputabilité et l'évaluation. On tente de transposer dans le système public, là où la satisfaction de l'intérêt du public est recherchée, un mode de gestion développé dans le secteur privé qui recherche la rentabilité (Lessard, 2004; Amar et Berthier, 2007).

Maltais et Mazouz (2004) ont dégagé les nouveaux défis du gestionnaire public dans une perspective d'amélioration continue des actions afin d'atteindre des résultats. Ils sont illustrés à la figure 1.

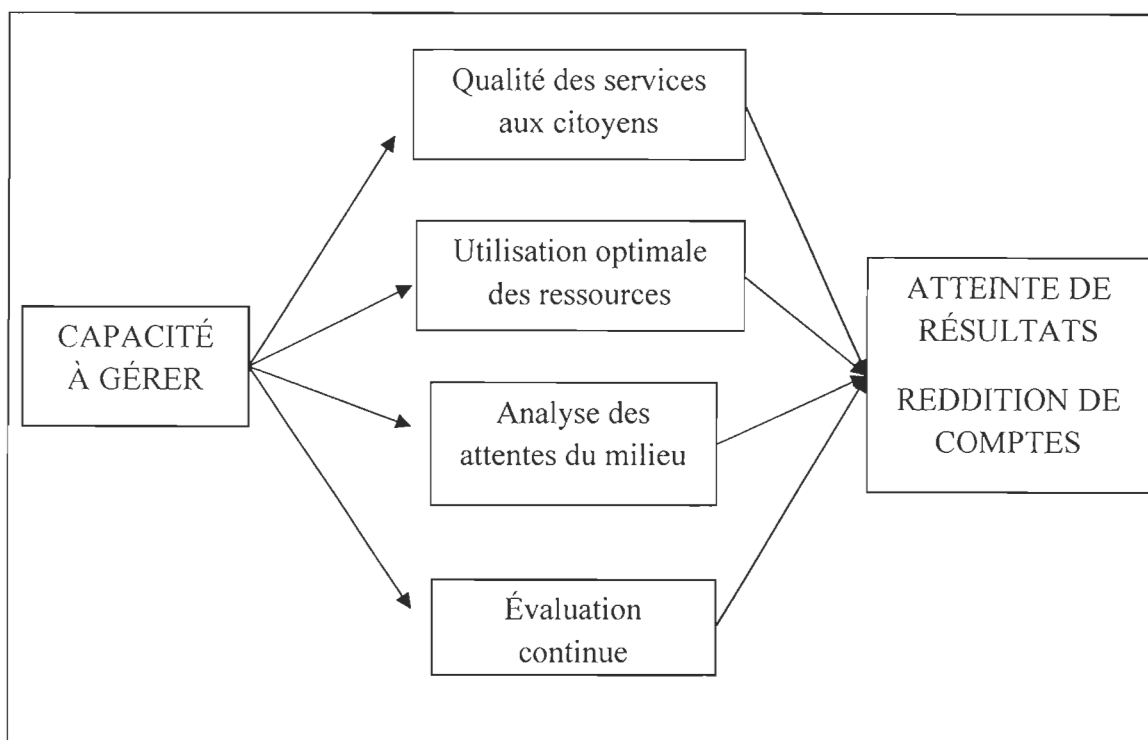


Figure 1: La capacité à gérer du gestionnaire
 Source : Maltais et Mazouz (2004)

L'atteinte des résultats et la reddition de comptes sont les deux objectifs de ce mode de gestion. Le gestionnaire doit faire une analyse des attentes du milieu afin de fixer des objectifs correspondants aux besoins exprimés et d'offrir des services de qualité par une utilisation optimale des ressources.

Le gestionnaire doit faire preuve de transparence et rendre des comptes. En ce qui a trait à la transparence, il doit diffuser l'information concernant les cibles établies, les objectifs à poursuivre et les résultats à atteindre. Cette diffusion se fait autant avec le personnel que les citoyens, l'engageant à consulter ceux-ci dans la définition des cibles, des objectifs et des résultats. La reddition de comptes l'amène à réviser les cibles établies en fonction de son analyse et à démontrer la pertinence des moyens mis en place. Enfin, les objectifs et les résultats doivent être mesurés de façon opérationnelle (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002).

2.3 LES FONCTIONS DU GESTIONNAIRE

L'administration publique est transformée par la venue de ces nouvelles obligations d'amélioration continue, d'atteinte de résultats, de transparence et de reddition de comptes. Ces nouvelles responsabilités obligent le gestionnaire à intégrer plusieurs dimensions à ses fonctions : les stratégies, les finances, le marketing et les ressources humaines (Amar et Berthier, 2007). Les différentes actions en lien avec ces fonctions sont illustrées au tableau 1.

Tableau 1 : Les différentes actions du gestionnaire en contexte de NMP

Fonction stratégique	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion par les résultats • Mise en place d'une planification stratégique • Privatisation d'entreprises publiques, externalisation (faire-faire) • Mise en place de partenariats public/privé • Séparation des fonctions politique (conception) et administrative (mise en œuvre) • Déconcentration et/ou décentralisation • Utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en interne • Généralisation de l'évaluation (culture de la performance) • Simplification des formalités administratives
Fonction finance	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des déficits • Budgétisation par programme • Plus grande transparence de la comptabilité
Fonction marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Développement du marketing public (consultations, enquêtes, sondages, observatoires, etc.) • Utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication en externe (pour une meilleure communication)
Fonction ressources humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction des effectifs • Responsabilisation et motivation des fonctionnaires (individualisation des rémunérations, primes au rendement) • Développement de la participation

Source : Amar et Berthier (2007 : 4)

Le gestionnaire doit être stratégique afin de remplir ses obligations. La culture de la performance, la gestion par résultats, la mise en place d'une planification stratégique et le recours aux produits et services de l'entreprise privée font maintenant partie intégrante de ses fonctions.

2.4 LES MODES DE GESTION

L'arrivée d'un nouveau cadre de gestion n'a d'autre conséquence que de modifier les pratiques des gestionnaires afin d'atteindre des résultats et de rendre compte de la pertinence des moyens mis en place. Certains auteurs (Leclerc, 2001; Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002; Mazouz et Leclerc, 2008) ont élaboré des modèles de gestion répondant à ces nouvelles obligations et tous s'apparentent sur le plan des activités à déployer. Toutefois, nous avons retenu, pour les fins de la recherche, le modèle de Leclerc (2001) puisqu'il répond aux objectifs de la recherche par sa traduction, dans un cycle de gestion, des différentes actions que la direction d'école doit poser au sein de son établissement.

Enfin, plusieurs auteurs (Leclerc, 2001; St-Pierre, 2004; Mazouz, 2008; Mazouz et Leclerc, 2008) reconnaissent l'importance d'intégrer une culture de gestion favorisant la participation de tous les acteurs d'une organisation et c'est pourquoi nous l'incluons dans nos modes de gestion.

2.4.1 Le modèle de gestion de Leclerc (2001)

Selon Leclerc (2001), la culture de gestion doit passer de sa forme traditionnelle et bureaucratique, longtemps pratiquée, à une forme plus souple et transparente. Le gestionnaire de l'administration publique doit effectuer un virage dans son mode de gestion pour atteindre des résultats. Pour y arriver, il doit réaliser des actions précises dans son organisation. Le modèle de gestion proposé par l'auteur tel que démontré à la figure 2 comprend plusieurs phases que nous limitons à quatre :

1. La connaissance de la réalité organisationnelle (les forces et les faiblesses)
2. L'identification de la vision organisationnelle
3. La définition des projets-résultats organisationnels
4. L'évaluation continue

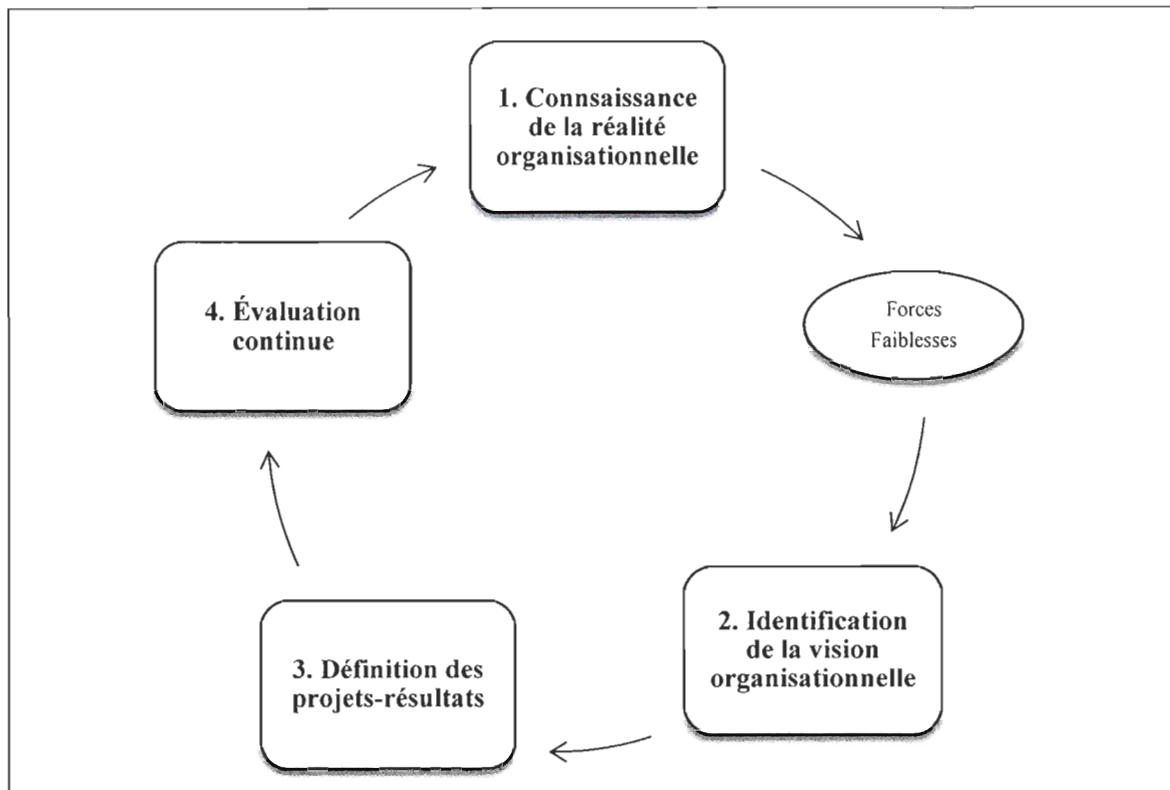


Figure 2: Modèle de gestion de Leclerc
Source : Leclerc (2001)

Tout d'abord, le gestionnaire doit connaître son organisation. Il recueille les informations nécessaires auprès des diverses clientèles (employés et citoyens) dans le but d'en faire une analyse et de vérifier les retombées des résultats, d'évaluer les coûts et la satisfaction des clientèles. Il doit connaître l'appréciation du personnel envers l'organisation (ses sentiments, son implication et son intérêt), les différentes problématiques apparues et les solutions dégagées. Il doit connaître les forces et les faiblesses de l'organisation et prendre en considération les attentes des citoyens pour identifier la vision de son organisation.

Le gestionnaire identifie la vision de son organisation selon les attentes et les besoins des clientèles (employés et citoyens). Cette vision donne alors un sens aux actions à entreprendre. Elle doit également être suffisamment motivante pour favoriser l'engagement des individus travaillant au sein de l'organisation. Enfin, elle doit être projetée vers le futur et doit tenir compte de la vision de chacun des acteurs.

La vision organisationnelle se traduit par des actions concrètes et réalisables, des projets-résultats, dont chacun des acteurs peut y trouver des défis à sa mesure et s'accomplir à travers elle. Elle doit être mobilisatrice et comprise par toutes les personnes impliquées.

Les projets-résultats sont définis par Leclerc (2001) comme étant une série d'objectifs guidant les comportements individuels des membres de l'organisation vers un but précis. Ils doivent émerger de l'analyse des besoins exprimés par les diverses clientèles et favoriser l'adhésion et la mobilisation des différents acteurs.

Ces projets-résultats organisationnels doivent être spécifiques, mesurables, acceptables, réalistes et temporels. Le gestionnaire doit tenir compte de ses obligations administratives tout en suscitant l'engagement de son personnel sachant qu'il a besoin de s'accomplir. Les projets-résultats doivent être suffisamment mobilisateurs pour que le personnel y prenne part et désire y participer au point de devenir un projet-résultat individuel. Le personnel adhère aux projets-résultats au point de devenir l'acteur et l'auteur de ses actions (Leclerc, 2001).

Enfin, l'évaluation est une étape essentielle dans le modèle de gestion de Leclerc (2001), elle a pour conséquence d'améliorer la gestion des processus et de permettre de prendre de bonnes décisions. Ce mécanisme permet d'évaluer l'efficacité (le rendement) et l'efficience (la productivité) des actions du gestionnaire.

2.4.2 La gestion participative

La mise en place d'une culture qui favorise la participation de tous les membres s'avère essentielle dans un mode de gestion où des résultats doivent être atteints. On la nomme gestion participative et elle est d'ailleurs caractérisée par plusieurs auteurs (St-Pierre, 2004; Mazouz, 2008; Mazouz et Leclerc, 2008).

Mazouz (2008) indique que la gestion participative suppose l'implication des membres de l'organisation à toutes les étapes de décisions qui entourent « la définition, la gestion et l'évaluation de la tâche » (p. 27). Cette culture de gestion stimule la confiance et assure la performance de l'organisation puisque les décideurs sont également les acteurs des gestes à poser (St-Pierre, 2004; Mazouz, 2008; Mazouz et Leclerc, 2008). Mazouz (2008) en parle comme étant l'« empowerment, la responsabilisation par le pouvoir que donne la participation des employés à la prise des décisions » (p. 23).

Dans une culture de gestion participative, la collaboration des acteurs œuvrant au sein de l'organisation est essentielle à toutes les étapes de gestion : la définition des objectifs, leur réalisation et leur évaluation (Mazouz et Leclerc, 2008).

L'implication des membres a une relation directe avec la performance de l'organisation. La performance est une valeur associée à l'amélioration continue des actions. L'organisation est un milieu de vie où interagissent plusieurs personnes. Elle devient un milieu dynamique et performant lorsque les membres s'y sentent impliqués et considérés dans leurs attentes engendrant une plus grande motivation (Mazouz et Leclerc, 2008) puisque tous travaillent pour atteindre les mêmes objectifs (St-Pierre, 2004).

Enfin, selon St-Pierre (2004), la gestion participative doit faire partie du fonctionnement de l'école. Elle a pour objectif le partage des informations afin de permettre l'amélioration continue des actions et d'atteindre des résultats qui est la réussite des élèves.

2.5 LES CAPACITÉS ET HABILITÉS

Dans ce mode de gestion, le gestionnaire doit offrir des services de qualité dans un contexte de rationalisation des ressources et de reddition de comptes tout en considérant les normes, règles et lois qui l'encadrent. Pour y arriver, il doit maîtriser une multitude de capacités et d'habiletés (Mazouz et Leclerc, 2008).

Le MELS publie en 2008 un référentiel de compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement scolaire (MELS, 2008). Ce référentiel contient un large éventail de compétences difficilement opérationnel dans le cadre de la présente recherche. C'est pourquoi nous avons retenu les travaux de Mazouz et Leclerc (2008). Ces derniers se sont penchés sur les capacités et les habiletés du gestionnaire dans un mode de gestion où l'atteinte des résultats est visée, objet de la présente recherche.

Ces auteurs font la distinction entre une capacité et une habileté. Selon eux, la capacité est de l'ordre de la technique, elle peut être transmise à travers des connaissances acquises. Elle est une « potentialité technique à réaliser une tâche [...] et peut être évaluée au recrutement du personnel » (Mazouz et Leclerc, 2008 : 427). Pour sa part, une habileté se manifeste par les comportements de la personne avant, pendant et après la réalisation de la tâche, elle est plutôt d'ordre psychologique (Mazouz et Leclerc, 2008).

2.5.1 Les capacités du gestionnaire

Selon Mazouz et Leclerc (2008), le gestionnaire doit avoir des capacités spécifiques pour « satisfaire les citoyens, optimiser les ressources et rendre des comptes » (p. 415).

Capacité d'écoute

Dans un esprit de gestion participative, le gestionnaire favorise l'échange et la discussion avec les membres de son organisation. Plus ces derniers sont informés et

consultés, plus ils adhèrent aux décisions du gestionnaire. Le leadership du gestionnaire s'exprime par cette capacité à écouter les autres (Mazouz et Leclerc, 2008).

Capacité de feed-back

En plus d'écouter, le gestionnaire doit également être capable d'échanger avec les membres de son organisation. Cet échange se traduit par la transmission régulière de ses différentes obligations et l'écoute de la situation réelle de la tâche des employés. Un échange réussi a pour résultat le consensus face aux projets que le gestionnaire désire mettre en œuvre dans son organisation (Mazouz et Leclerc, 2008).

Capacité d'influence

Diriger, selon Mazouz et Leclerc (2008), c'est exercer une influence. Le leadership du gestionnaire s'exprime par sa capacité à orienter les membres de son organisation vers des objectifs communs et à les rassembler vers les projets qu'il désire entreprendre.

Capacité d'animation et de mobilisation

Sachant que l'atteinte des résultats se fait dans un esprit de participation de tous les membres de l'organisation vers des objectifs communs, le gestionnaire doit être en mesure d'animer et de mobiliser ses troupes.

Capacité de reconnaissance

Enfin, pour que tous les membres de l'organisation marchent dans la même direction, le gestionnaire doit reconnaître les capacités et la contribution de chacun d'eux dans les projets qu'il désire entreprendre. Son leadership se traduit par sa capacité à considérer la valeur des membres de son organisation et leur contribution.

2.5.2 Les habiletés du gestionnaire

Ce qui distingue la capacité de l'habileté, selon Mazouz et Leclerc (2008), c'est que cette dernière est une manifestation comportementale de la personne avant, pendant et après la réalisation de la tâche. Elle est une aptitude d'ordre psychologique.

Habiletés relationnelles

Dans ce mode de gestion, le gestionnaire gère différents rapports tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de son établissement et ce, de différents ordres : avec des supérieurs, des partenaires, des employés, des clientèles et des fournisseurs. Les rapports qu'il entretient avec ces personnes sont totalement différents selon la position qu'il occupe vis-à-vis d'elles. Il doit informer ses partenaires et ses employés et mener ces derniers vers les objectifs de son organisation. Il doit rendre des comptes à ses supérieurs, leur exposer la pertinence des moyens entrepris et leur rapporter les résultats. Les divers rapports que le gestionnaire entretient avec différentes personnes l'obligent à développer des habiletés relationnelles de haut niveau (Mazouz et Leclerc, 2008).

Habiletés stratégiques

Le gestionnaire doit également être stratégique dans le choix des cibles de résultats qu'il désire atteindre. Il doit être rassembleur et s'assurer de l'adhésion de tous ses employés vers les objectifs ciblés. Il doit être en mesure d'évaluer les priorités de son organisation en tenant compte des besoins et des attentes de son milieu et de ses employés et des différentes politiques qui l'encadrent (Mazouz et Leclerc, 2008).

Habiletés fonctionnelles

Dans ce mode de gestion, le gestionnaire est garant de ses décisions et doit en rendre compte de façon régulière l'obligeant à être autonome dans la gestion de son organisation.

Il doit être en mesure de gérer ses troupes, prendre des décisions et les assumer tout en offrant des services de qualité. Pour ce faire, il ne doit pas oublier les objectifs qu'il a fixés pour son organisation et mener ses troupes vers ceux-ci (Mazouz et Leclerc, 2008).

Habiletés décisionnelles

Enfin, le gestionnaire prend des décisions de façon régulière et souvent très rapidement. Malgré tout, elles doivent être prises dans l'intérêt de l'organisation. Il doit alors être en mesure d'analyser des situations complexes pour en retirer le plus rapidement possible les enjeux afin de prendre des orientations qu'il sera en mesure de défendre et d'expliquer aux différentes personnes avec lesquelles il entretient des rapports.

2.6 L'ORGANISATION ET L'ACTUALISATION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Dans un mode de gestion où l'atteinte des résultats est visée, la direction d'école doit bien connaître son organisation, ses forces et ses faiblesses afin d'identifier une vision. Cette vision se traduit, dans le cas des écoles, par le projet éducatif.

Dans le cadre de son projet éducatif, elle doit déterminer les orientations et les objectifs de son école et prévoir les moyens à prendre pour les atteindre dans son plan de réussite. Leclerc (2001) les qualifie de projets-résultats (voir figure 2).

L'auteur propose également dans son modèle de gestion une évaluation continue des projets-résultats afin d'en évaluer la performance. La direction d'école doit, pour sa part, s'engager à prendre les mesures requises pour atteindre les buts fixés que la commission scolaire a convenues avec elle dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative. L'évaluation continue est une action incontournable que la direction doit réaliser afin de juger de la pertinence des mesures.

La direction d'école doit aussi privilégier un mode de gestion participatif au sein de son établissement. La consultation et l'implication des membres du personnel et de la collectivité font maintenant partie intégrante de ses responsabilités et ont un lien direct avec les enjeux de son organisation, élément qu'elle ne peut ignorer.

Enfin, elle doit user de diverses capacités et habiletés telles qu'elles ont été dégagées par Mazouz et Leclerc (2008). Elle doit être capable d'écouter les attentes et les besoins des membres du personnel et des clientèles, de donner du feedback, d'influencer, d'animer et de mobiliser ses troupes et enfin, de reconnaître les capacités de son équipe-école.

Elle doit posséder différentes habiletés : relationnelles de par les différents rapports qu'elle entretient, stratégiques pour lui permettre de choisir les cibles de résultats qui sont dans l'intérêt de son organisation, fonctionnelles pour bien mener ses troupes vers les objectifs qu'elle a fixés et enfin, décisionnelles lui permettant de prendre correctement des orientations qu'elle devra assumer et rendre compte.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans le présent chapitre, nous abordons la méthodologie utilisée dans la recherche. Tout d'abord, nous présentons l'approche retenue. Ensuite, nous exposons les techniques d'échantillonnage qui ont permis de sélectionner les participantes à la recherche et enfin, nous décrivons les méthodes de collecte et d'analyse des données utilisées.

3.1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Notre recherche a pour objectif de comprendre comment la gestion axée sur les résultats s'organise et s'actualise au sein des établissements scolaires. Elle a pour but de connaître l'impact de ce mode de gestion sur les activités quotidiennes des directions d'école.

Cette recherche utilise une approche qualitative puisqu'elle vise à comprendre comment se traduit concrètement des éléments théoriques. La recherche de compréhension (Savoie-Zajc, 2004) et de significations (Paillé et Mucchielli, 2012) de la gestion axée sur les résultats en milieu scolaire est le noyau de cette recherche.

Mucchielli (2009) identifie les différentes caractéristiques d'une recherche qualitative correspondant à la présente recherche. Il la définit en ces termes :

Elle comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec [...] des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu). [...] Les étapes de cueillette et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois. Le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de la recherche. L'analyse des données vise la description de processus et non la saisie de résultats. Finalement, le rapport de recherche s'insère dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve » (p. 219).

La problématique et l'objet de la recherche se construisent au fur et à mesure que le chercheur fait de nouvelles découvertes (Deslauriers et Kérisit, 1997; Mucchielli, 2009) et les connaissances issue de la recherche sont contextuelles à un milieu et continuent d'évoluer (Savoie-Zajc, 2004).

Sur le plan épistémologique, nous pouvons affirmer que cette recherche est interprétative tant par sa vision de la réalité que par la nature du savoir produit (Savoie-Zajc, 2004). En effet, dans cette recherche, la situation est vécue par les acteurs d'un milieu et le savoir produit est relié à un contexte issu de la recherche, mais également transférable à d'autres contextes, dans ce cas-ci, d'autres écoles.

Enfin, la recherche qualitative se distingue par son caractère itératif dans le processus. Savoie-Zajc et Karsenti (2004) proposent une démarche qui caractérise le processus général de la recherche qualitative et que nous avons utilisée. Elle est illustrée à la figure 3.

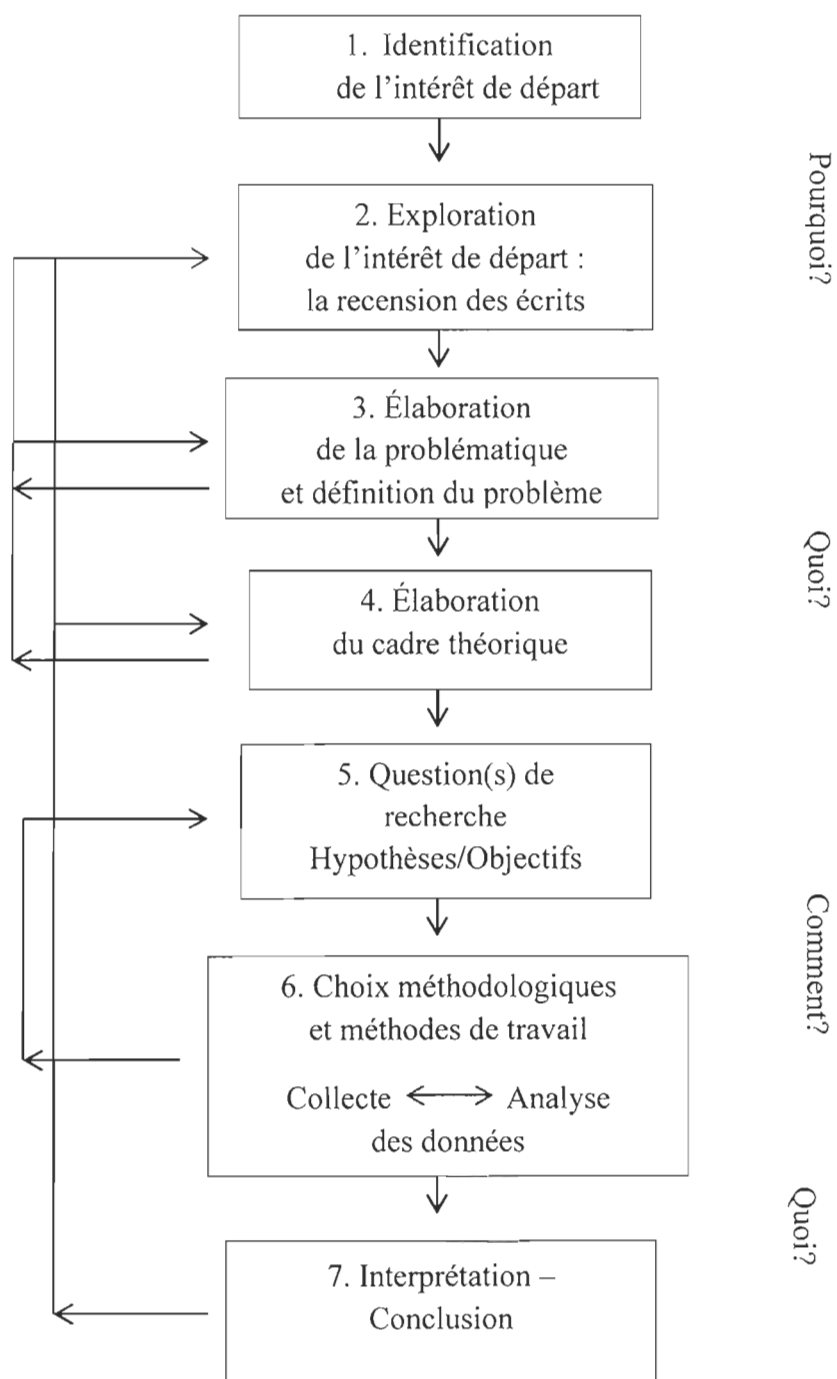


Figure 3: Processus général de la recherche qualitative
Source : Savoie-Zajc et Karsenti (2004 : 111)

Au départ, la situation de la direction d'école a suscité notre intérêt. Travaillant au sein des établissements scolaires depuis quatorze années, les différents rapports entretenus avec elle nous ont amenés à nous intéresser à l'évolution de son rôle et à la diversité de ses fonctions. Sachant qu'elle a l'obligation de rendre compte de ses actions, nous désirions savoir comment elle gère son établissement. L'étape de la revue systématique des écrits scientifiques a confirmé le peu d'écrits existants relatifs au vécu de la direction d'école face à un mode de gestion visant l'amélioration continue par une évaluation des actions afin d'atteindre des résultats. Cette étape nous a permis d'élaborer la problématique et de définir le problème, le cadre théorique et les questions de recherche.

Ce processus ne s'est pas déroulé de façon linéaire. Comme Savoie-Zajc et Karsenti (2004) l'illustrent à la figure 3, il y a eu un va-et-vient continu entre les différentes étapes de la recherche, caractéristique particulière de la recherche qualitative/interprétative.

3.2 LES PARTICIPANTES À LA RECHERCHE

Pirès (1997) distingue les techniques d'échantillonnage selon la position épistémologique de la recherche : qualitative ou quantitative. Pour la recherche qualitative, il propose des techniques d'échantillonnage différentes selon l'échantillon : par cas unique ou par cas multiples.

D'abord, il suggère de bien identifier la population à étudier pour ensuite sélectionner l'échantillon en fonction de cette population puisqu'il est impossible de l'analyser dans sa totalité.

Les participantes à la recherche doivent être sélectionnées selon une technique d'échantillonnage précise. Échantillonner consiste à prendre des décisions quant à la population choisie dans le cadre de la recherche. Cette population se détermine par le cadre conceptuel, les objectifs et les questions de recherche (Pirès, 1997; Savoie-Zajc, 2004). Le

but de l'échantillonnage est de dégager le plus possible de renseignements, peu importe sa grandeur (Deslauriers, 1991).

Pirès (1997) ajoute que les échantillons utilisés en recherche qualitative sont habituellement de taille réduite. L'essentiel est que l'échantillon soit assez grand pour permettre de recueillir toute l'information nécessaire, mais assez restreint pour permettre une étude en profondeur.

L'échantillon par cas multiples, avancé par Pirès (1997), a retenu notre attention. Cette forme d'échantillon s'adresse surtout aux recherches menées par entrevue, ce qui convient à cette recherche qui s'intéresse aux expériences et aux pratiques professionnelles d'acteurs d'un milieu. Notre préoccupation est que les personnes interrogées vivent l'objet de notre questionnement pour qu'elles puissent nous transmettre leur point de vue à travers leur expérience.

Plusieurs techniques d'échantillonnage peuvent être utilisées pour déterminer l'échantillon à analyser. Certains auteurs suggèrent les techniques non probabilistes (Deslauriers, 1991; Ouellet et Saint-Jacques, 2000) avec une démarche particulière. Pirès (1997), quant à lui, propose diverses méthodes pour échantillonner sur plusieurs cas selon des principes précis.

Nous avons retenu l'échantillon par homogénéisation de Pirès (1997) comme technique d'échantillonnage puisqu'elle permet l'étude d'un groupe relativement homogène, dans notre cas, les directions d'école.

Certains principes ont été respectés dans le cas d'échantillonnage par cas multiples (Pirès, 1997). Il y a d'abord la diversification. La diversification externe se contrôle par le choix de l'objet (Pirès, 1997). Ici, notre objet ou nos participantes devaient être des directions d'écoles primaires en poste dans la région du Bas Saint-Laurent. Quant à la diversification interne, elle a pour objectif d'avoir un portrait global à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène d'individus. Pour ce faire, des critères ont été dégagés pour

s'assurer d'une variété de participantes. Les critères retenus sont : la situation géographique, la taille de l'école et les années d'expérience comme direction d'école

Nous avons présenté le projet de recherche au comité d'éthique de recherche (CÉR) de l'Université du Québec à Rimouski, lequel a été accepté en février 2013 (Annexe II). En mars de la même année, la direction générale adjointe de la commission scolaire concernée est contactée afin d'obtenir son autorisation pour mener des entrevues avec les directions d'école de son organisation. Ces dernières ont été sélectionnées à partir du site internet de la commission scolaire et ont été jointes par courriel dans lequel nous expliquons l'objet de notre recherche et l'étendue de leur participation.

Au total dix participantes ont été rencontrées dont deux provenant d'une école secondaire. Nous avons décidé d'écarter les données de ces deux dernières puisqu'elles n'avaient pas participé pleinement au processus de gestion pour atteindre des résultats, leurs responsabilités étant partagées avec d'autres directions de leur établissement. Dans le souci d'avoir un échantillon homogène, nous avons retenu les données des huit participantes (voir tableau 2) considérant qu'elles sont toutes des directions d'écoles primaires ayant la pleine responsabilité de la gestion de leur établissement.

Tableau 2 : Portrait des participantes à la recherche selon les critères établis

Participant	Situation géographique	Nombre d'élèves	Années d'expérience comme direction d'école
A	Milieu urbain	Entre 200-299	12 ans
B	Milieu urbain	Entre 300-399	5 ans
C	Milieu rural	Entre 200-299	13 ans
D	Milieu rural	Entre 200-299	5 ans
E	Milieu urbain	Entre 300-399	12 ans
F	Milieu urbain	Entre 300-399	12 ans
G	Milieu rural	Moins de 100	7 ans
H	Milieu rural	Moins de 100	8 ans

À l'analyse du tableau, nous pouvons constater que les participantes proviennent autant des milieux rural et urbain. La taille des écoles varient également. Deux écoles comptent moins de 100 élèves, trois écoles ont entre 200 et 300 élèves et enfin, trois écoles ont entre 300 et 400 élèves. Le nombre d'années d'expérience s'étend entre 5 et 13 ans.

Un consentement écrit a été remis à chacune d'elles dans lequel nous expliquions l'objet de la recherche et les différents objectifs en leur précisant que l'entrevue serait enregistrée mais que leur identité ne serait pas révélée respectant ainsi leur vie privée. Enfin, nous les avons avisées que toutes les données seraient détruites à la fin de la recherche, garantissant ainsi la confidentialité.

Le principe de saturation a été considéré faisant appel à la quantité de données. La saturation est atteinte lorsque les nouvelles données ne permettent plus d'enrichir la recherche ou de modifier le concept. C'est le moment où le chercheur cesse la collecte des données et est assuré d'une cohérence entre les résultats obtenus et la population étudiée

(Pirès, 1997). Il faut dire que le but de cette recherche n'est pas de généraliser ses résultats au plus grand nombre possible, mais plutôt d'expliquer et de comprendre des activités particulières d'une partie de la population.

3.3 LA COLLECTE DES DONNÉES

L'objectif de la collecte des données est d'amasser le plus d'informations possibles en lien avec l'objet de la recherche (Deslauriers et Kérisit, 1997). C'est pourquoi il est préférable d'utiliser différents outils de collecte de données.

Deux critères déterminent la « pertinence » des outils choisis. Le premier est que les techniques utilisées permettent effectivement de recueillir le plus de renseignements nécessaires à la réponse aux objectifs de la recherche. Et le deuxième est que les outils sont jugés « efficaces » compte tenu du temps et des autres ressources disponibles. (Deslauriers et Kérisit, 1997).

Nous avons décidé d'utiliser différents outils de collecte de données : la revue systématique des écrits scientifiques, l'étude de documents, la prise de notes et l'entrevue semi-dirigée. La stratégie d'utiliser plusieurs méthodes de collecte de données, nommée « triangulation des méthodes » par Savoie-Zajc (2004), nous permet d'avoir une vision plus complète de l'objet de la recherche, répondant par le fait même aux critères de rigueur méthodologique de la recherche qualitative.

3.3.1 La revue systématique des écrits scientifiques

Un processus rigoureux a été suivi pour constituer la revue systématique des écrits scientifiques. Cette revue a été réalisée à partir des objectifs de la recherche. Nous avons consulté chacune des bases de données en éducation recommandées par le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Rimouski. Les critères d'inclusion ont été :

Nouveau Management Public, gestion axée sur les résultats, gestion scolaire, nouvelle gestion publique, écoles et Québec. Ces critères nous ont permis de recenser les différentes études en lien avec les objectifs de la recherche.

Nous avons pour objectif de recenser les différentes perspectives en lien avec l'objet de l'étude afin d'avoir une « compréhension riche du phénomène analysé » (Savoie-Zajc, 2004 : 146), forme de triangulation théorique et répondant aux critères de rigueur méthodologique.

Considérant le caractère géographique de l'étude, le Québec, nous n'avons pas retenu l'ensemble des recherches proposées mais avons gardé les études qui, à notre avis, étaient les plus significatives en lien avec les objectifs et les questions de la recherche.

3.3.2 L'étude de documents

L'étude de documents fait partie des différentes méthodes du recueil d'informations selon DeKetele et Roegiers (2009). Le choix des documents étudiés dépend de la nature des documents à analyser, de leur quantité et des objectifs et des questions de la recherche.

De Ketele et Roegiers (2009) catégorisent les documents étudiés selon un certain nombre de critères. Dans cette recherche, nous avons comme premier objectif de comprendre comment s'organise le mode de gestion axé sur les résultats dans les établissements scolaires. Les documents étudiés dans cette recherche font partie de la catégorie des documents dits « officiels » (p. 27) selon les auteurs puisque nous analysons les textes de lois adoptés au cours des dernières années faisant référence au nouveau cadre de gestion.

Nous avons également recueilli des documents écrits en lien avec les objectifs de la recherche et issus des nouvelles obligations d'atteindre des résultats, soit le plan stratégique du MELS et d'une commission scolaire, le projet éducatif et le plan de réussite

de cinq écoles primaires, la convention de partenariat d'une commission scolaire et la convention de gestion et de réussite éducative de cinq écoles primaires.

Nous avons analysé chacun de ces documents en y inventoriant tout ce qu'ils contenaient et en y dégagant les points en lien avec les directives légales qui s'y rattachent, soit les articles de la LIP.

3.3.3 La prise de notes

La prise de notes est un moyen très utile, pour ne pas dire une « tâche fondamentale » (Deslauriers, 1991 : 60) en recherche qualitative. Elle permet le rappel des différentes informations recensées et est une ressource importante permettant la compréhension des situations (Deslauriers, 1991).

Nous avons constitué deux formes de notes : méthodologiques et théoriques (Deslauriers, 1991). Les premières contiennent les méthodes retenues pour le déroulement de la recherche et les raisons motivant ces choix. Les notes théoriques, quant à elles, renferment les liens, les observations, les questions et les explications des points de vue et des découvertes élaborés tout au long de la recherche.

3.3.4 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue permet d'approfondir la conception des acteurs face à leur situation et permet une juste appréciation d'un phénomène. Par celle-ci, le chercheur accède à l'expérience des participants par la découverte de leurs connaissances et de leur vécu (Poupart, 1997). Cette recherche s'intéresse à la signification que les acteurs donnent à un phénomène.

L'entrevue semi-dirigée est définie par Savoie-Zajc, (2003) comme étant une « interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. [...] Une compréhension

riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (p. 295). Elle permet de comprendre le milieu du participant et de déchiffrer son point de vue. Un échange est établi entre le participant et le chercheur, le premier énonçant sa pensée et le deuxième tentant de la comprendre (Savoie-Zajc, 2003).

Un schéma d'entrevue doit être élaboré pour guider le chercheur dans la discussion. Ce schéma constitue toutefois un outil souple et flexible (Savoie-Zajc, 2003) permettant au participant de dévoiler le fond de sa pensée. Le schéma d'entrevue que nous avons utilisé comporte une douzaine de questions en lien avec les questions de la recherche (Annexe III).

Les questions prévues dans le schéma d'entrevue doivent respecter les différents critères mis de l'avant par Savoie-Zajc (2003). Tout d'abord, elles sont ouvertes laissant place à différentes possibilités de réponses et permettant au participant de raconter son vécu. Elles sont courtes et claires, formulées avec un langage accessible et ne comportant qu'une seule idée. Elles sont neutres et dépourvues de jugement afin de comprendre le vécu du participant. Enfin, des questions de clarification et de reformulation sont utilisées de façon régulière afin de bien cerner le message du participant.

L'entrevue comporte des limites. Elle se déroule dans un espace-temps spécifique et le participant peut avoir de la difficulté à nommer son expérience et son vécu, ces derniers peuvent surpasser son discours (Savoie-Zajc, 2003). Elle contient également des forces puisqu'elle permet la discussion et l'échange sur l'expérience et le vécu du participant et ce, de façon instantanée. Le chercheur peut modifier son schéma d'entrevue en fonction du participant et s'adapter à ce dernier afin de saisir adéquatement le sens du message (Savoie-Zajc, 2003).

Nous avons mené des entrevues semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure avec les participantes sélectionnées. Elles se sont déroulées au moment qui leur convenait dans leur milieu de travail, les écoles, à l'aide d'un schéma d'entrevue qui respectaient les critères avancés par Savoie-Zajc (2003).

3.4 L'ANALYSE DES DONNÉES

L'étape de l'analyse des données consiste à donner un sens au matériel recueilli et à « découvrir les liens à travers les faits accumulés » (Deslauriers, 1991 : 71). Cette analyse commence très tôt dans la recherche, dès la revue systématique des écrits scientifiques et l'étude de documents.

Le caractère itératif de la recherche fait en sorte que la collecte et l'analyse des données se font conjointement. Pour ce faire, le chercheur fait un va-et-vient entre les informations colligées et le cadre théorique (Savoie-Zajc, 2004).

Il y a deux procédés pour analyser des données : la déduction et l'induction (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 2004). Le premier consiste à vérifier dans un milieu l'authenticité d'une théorie et le deuxième consiste à analyser un milieu et à en dégager un concept (Deslauriers, 1991).

Nous avons adopté, pour les besoins de la recherche, une position inductive modérée, en ce sens où le cadre théorique avait une influence sur le processus d'analyse (Savoie-Zajc, 2004), mais nous restions ouverts aux découvertes et à la possibilité de créer de nouveaux concepts.

Plusieurs méthodes d'analyse des données sont suggérées par les auteurs. Nous avons retenu l'analyse de contenu de Mayer et Deslauriers (2000). Elle est définie par ces auteurs comme étant une « une méthode qui consiste à classer ou à codifier les divers éléments d'un message dans des catégories afin de mieux en faire apparaître le sens » (p. 161).

De plus, encore selon ces auteurs, elle est une « méthode scientifique et rigoureuse qui permet de connaître avec précision un domaine donné » (Mayer et Deslauriers, 2000 : 162).

Cette forme d'analyse comporte des limites puisque, malgré la préoccupation d'utiliser le matériel le plus objectivement possible, il y a une part de subjectivité,

notamment dans le choix des catégories (Mayer et Deslauriers, 2000). Elle comporte également des avantages puisqu'elle permet d'approfondir une quantité exhaustive de matériel non structuré et d'y puiser des interprétations riches (Mayer et Deslauriers, 2000).

Nous avons donc suivi chacune des étapes de l'analyse de contenu telles que spécifiées par Mayer et Deslauriers (2000). Tout d'abord, une transcription intégrale des entrevues a été réalisée : le contenu ainsi que le contexte dans le but de rendre le matériel neutre. Ensuite, nous avons effectué plusieurs lectures du matériel pour y puiser le sens général et avoir une vision globale des informations afin de se familiariser avec les différentes caractéristiques du message pour une éventuelle classification.

Puis, le matériel a été exploité : les données brutes ont été transformées et regroupées par catégories. Nous avons utilisé une catégorisation de modèle mixte (Mayer et Deslauriers, 2000) où une partie des catégories a été préalablement définie en lien avec le cadre théorique tandis que d'autres catégories ont surgi en cours d'analyse selon les données recueillies. Les catégories retenues ont été : atteinte de résultats, capacités et habiletés, modèle de gestion et reddition de comptes.

Comme le dit Mayer et Deslauriers (2000) : « l'interprétation du matériel est fort délicate » (p. 166). C'est pourquoi, tout au long du processus d'analyse, une rigueur a été apportée à la méthodologie puisque nous étions conscients de son importance, garantissant ainsi la fidélité du processus (Mayer et Deslauriers, 2000) et répondant au but qui est de dégager le sens du discours en lien avec les objectifs et les questions de la recherche.

Enfin, les cinq règles de validité de l'analyse de contenu déterminées par Mayer et Deslauriers (2000) ont été respectées. Elles sont présentées ici dans le tableau 3.

Tableau 3 : Les cinq règles de validité de l'analyse de contenu

Exhaustivité	Les catégories établies permettent de classer l'ensemble du matériel.
Représentativité	L'échantillonnage est rigoureux s'il constitue une partie représentative de toutes les données initiales.
Homogénéité	Les documents retenus sont choisis en fonction de critères précis et ne présentent pas trop de singularité par rapport à ces critères.
Pertinence	Les documents retenus correspondent à l'objectif de l'analyse. Une catégorie est pertinente quand elle rend possible l'étude du matériel obtenu d'après les questions et le cadre d'analyse retenus.
Univocité	Une catégorie est univoque si elle a le même sens pour tous les chercheurs.

Source : Mayer et Deslauriers, 2000

Tout d'abord, la somme du matériel a pu être classée dans les catégories, respectant la règle d'exhaustivité. L'échantillonnage est rigoureux et représentatif des objectifs de la recherche. Les documents choisis pour les fins d'analyse ont un lien direct avec les questions de la recherche (critères d'homogénéité et de pertinence). Finalement, le critère d'univocité a été respecté par le choix des catégories, celles-ci ne représentant aucune ambiguïté dans leur signification.

CHAPITRE 4

L'ORGANISATION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

Le premier objectif de cette recherche est de comprendre comment s'organise sur le plan théorique la gestion axée sur les résultats au sein des établissements scolaires. L'organisation est la manière dont les éléments d'un ensemble sont agencés, contribuant ainsi à une finalité.

Dans ce chapitre, nous présentons le fonctionnement du cadre de gestion axée sur les résultats en éducation au Québec et les responsabilités des différents acteurs : le MELS, la commission scolaire et l'établissement scolaire. Il est illustré à la figure 4.

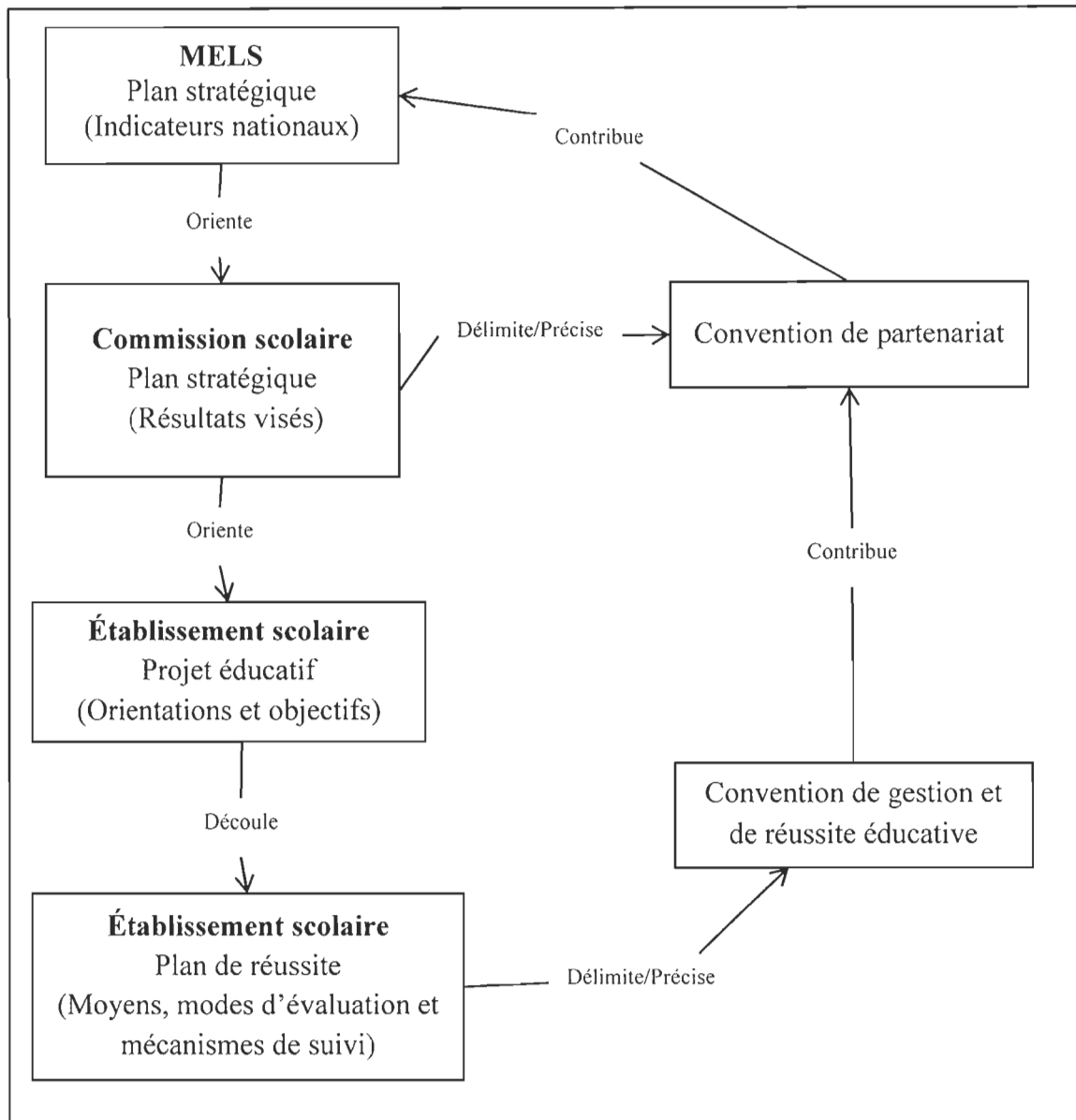


Figure 4 : Le cadre de gestion axé sur les résultats en éducation au Québec

Source : Goulet, 2011

Tout d'abord, le MELS doit élaborer un plan stratégique dans lequel sont déterminés les indicateurs nationaux en termes de résultats à atteindre. Pour sa part, la commission scolaire doit elle aussi établir un plan stratégique qui, à partir de l'analyse de sa situation et des indicateurs nationaux du MELS, fixe les résultats qu'elle désire atteindre. À partir de la planification stratégique de la commission scolaire et l'analyse de sa propre situation,

l'établissement scolaire doit produire un projet éducatif contenant les orientations et les objectifs à réaliser ainsi qu'un plan de réussite dans lequel sont précisés les moyens et les modes d'évaluation du projet éducatif.

De plus, des ententes sont conclues entre les différentes institutions. Tout d'abord, le MELS et la commission scolaire conviennent, par une convention de partenariat, des moyens que cette dernière entend prendre pour atteindre les objectifs fixés dans sa planification stratégique. Ensuite, une convention de gestion et de réussite éducative est signée entre la commission scolaire et chacun des établissements scolaires dans laquelle sont précisées les mesures permettant l'atteinte des objectifs fixés dans leur plan de réussite.

4.1. LA PLANIFICATION STRATÉGIQUE

La pratique de la planification stratégique répond au désir du gouvernement d'introduire l'atteinte de résultats dans le cycle de gestion de ses ministères. Ceux-ci doivent synchroniser les activités de leur organisation avec les résultats ciblés. Cette pratique comprend également la notion de performance, la mesure des résultats et l'adaptation des activités en fonction de l'évaluation des résultats (Martin et Jobin, 2004).

Depuis l'adoption de la *Loi sur l'administration publique* (Québec, 2000), chaque ministère doit élaborer un plan stratégique pour lequel il doit rendre compte des résultats atteints. Ce plan comprend notamment :

1. Une description du ministère
2. Le contexte dans lequel il évolue et les principaux enjeux auquel il fait face
3. Les orientations stratégiques, les objectifs et les axes d'intervention retenus

4. Les résultats visés au terme de la période couverte par le plan
5. Les indicateurs de performance utilisés pour mesurer l'atteinte des résultats
6. Tout autre élément déterminé par le Conseil du trésor

(LAP, art. 9)

Il faut toutefois noter que l'exercice de planification stratégique se pratiquait déjà dans certains ministères. Avant même l'adoption de la loi, il est perçu comme un moyen améliorant la gestion des organisations publiques dans un contexte de coupures budgétaires où la performance des organisations commence à être valorisée (Bernier, 1998).

Charih et Paquin (1993) ont étudié la planification stratégique dans les administrations gouvernementales canadienne et québécoise avant l'adoption de la *Loi sur l'administration publique* (LAP). Les auteurs relèvent que les changements dans l'environnement ont poussé certains ministères à revoir leurs priorités et leurs orientations afin d'en accroître la productivité dans un contexte de diminution des ressources.

Les auteurs constatent que l'exercice de planification stratégique poursuivait différents objectifs allant du besoin d'un nouveau sous-ministre de définir la mission de son ministère et de déterminer des orientations afin d'en accroître l'efficacité et la productivité à celui d'améliorer la qualité des services par une plus grande mobilisation et motivation du personnel (Charih et Paquin, 1993).

Il est manifeste que c'est « l'adaptation du ministère à l'environnement qui constituait la raison fondamentale de la planification stratégique » (Charih et Paquin, 1993 : 9) et qu'il était un outil permettant la prise de décision (Charih et Paquin, 1993).

La pratique de la planification stratégique est étroitement liée aux principes du NMP. Charih et Paquin (1993) la définissent comme suit : « processus permettant d'établir les orientations générales de l'organisation en définissant sa mission, ses objectifs, ses valeurs

et sa philosophie de gestion, les produits et services qu'elle entend offrir et les moyens qu'elle compte utiliser pour atteindre ses objectifs » (p. iii).

4.1.1 Le plan stratégique du MELS

Le MELS publie depuis l'adoption de la LAP un plan stratégique réparti sur plusieurs années. Le plus récent est en date de l'année 2009 et couvre les périodes de 2009 à 2013. On y retrouve tous les points énoncés à l'article 9 de la LAP, soit le contexte et les enjeux, la mission, la vision, les valeurs, les orientations stratégiques incluant les axes d'intervention, les objectifs ciblés et les indicateurs permettant la mesure de l'atteinte des résultats.

La persévérance et la réussite scolaires, l'amélioration de la performance et la reddition de comptes du système d'éducation sont les principaux enjeux du MELS. En effet, selon lui, le système de l'éducation se doit d'être performant dans un contexte de mondialisation. Si le Québec veut s'y tailler une place et avoir une main-d'œuvre qualifiée, les conditions nécessaires doivent être mises en place pour permettre à la présente génération d'accéder aux études supérieures, que ce soit de niveau professionnel, technique ou universitaire.

Ce dernier vise le surpassement de son système d'éducation en favorisant la réussite et l'épanouissement de tous afin de faire face à une société qui valorise le savoir et la qualification. De ces enjeux, huit orientations sont retenues et pour chacune d'elles, des axes d'intervention sont dégagés. De ces axes d'intervention, le MELS identifie des objectifs et des indicateurs permettant l'évaluation de l'atteinte des objectifs ciblés. Au total, il y a plus de dix-huit (18) axes d'intervention, quarante-neuf (49) objectifs et quatre-vingt-dix (90) indicateurs.

La plupart des indicateurs font référence à une quantité, un nombre, un taux ou une proportion. Peu d'indicateurs ont trait à la qualité d'un service, à sa mise en œuvre, à son

implantation ou à son suivi. Sur les 90 indicateurs ciblés par le plan, la moitié débute par le mot « nombre » : nombre de programmes, d'épreuves, de mesures, de moyens, d'actions, de personnes, d'écoles... Ces indicateurs détermineront l'atteinte ou non des objectifs ciblés.

4.1.2 Le plan stratégique de la commission scolaire

C'est en 2002, lors de l'adoption du projet de loi n° 124 (Québec, 2002), que le réseau scolaire est touché par de nouvelles obligations. En effet, la commission scolaire doit elle aussi établir un plan stratégique contenant :

1. Le contexte dans lequel elle évolue, notamment les besoins de ses écoles ainsi que les caractéristiques et les attentes du milieu qu'elle dessert
2. Les principaux enjeux auxquels elle fait face, entre autres en matière de réussite, qui tiennent compte des indicateurs nationaux établis par le ministre
3. Les orientations stratégiques et les objectifs qui tiennent compte des orientations et des objectifs du plan stratégique établi par le MELS
4. Les axes d'intervention retenus pour parvenir à l'atteinte des objectifs
5. Les résultats visés au terme de la période couverte par le plan
6. Les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs

(LIP, art. 209.1)

Les principes de transparence et de reddition de comptes s'intensifient puisque la commission scolaire doit transmettre une copie de son plan stratégique au ministre et le rendre public (LIP, art. 209.1). Elle doit également rendre compte à la population et au ministre des résultats obtenus (LIP, art. 220).

Nous avons analysé le plan stratégique de la commission scolaire concernée par notre recherche. Le plan couvre une période de cinq ans. Dans son document, la commission scolaire précise les diverses actions réalisées afin de produire ce plan : évaluation et bilan

du plan précédent, examen des indicateurs nationaux, prise en considération des recommandations des différents comités de travail, discussions avec les directions des écoles et le Conseil des commissaires et consultation auprès des différents partenaires collaborant avec elle.

Dans son plan, la commission scolaire affirme sa vision, sa mission et les différents enjeux dégagés de l'analyse de sa situation. Trois grandes orientations sont soulignées pour lesquels sont précisés des axes d'intervention, des objectifs, des voies d'action et des indicateurs de résultats attendus. Ces derniers sont en lien avec les voies d'action et sont décrits de façon qualitative, c'est la réalisation de la voie d'action qui en constitue l'indicateur.

4.2. LE PROJET ÉDUCATIF

L'obligation dans la loi d'élaborer un projet éducatif voit le jour lors de l'adoption du projet de loi n° 107 (Québec, 1988). La LIP est créée encadrant la mission de l'école ainsi que les rôles et les responsabilités de la direction. Selon elle, l'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves afin de favoriser leur réussite scolaire. Cette mission doit être réalisée dans le cadre d'un projet éducatif (LIP, art. 36).

Le concept de projet éducatif évolue avec les années. Selon Tardif et *al.* (2004), le projet éducatif, dans les années 1970, est plutôt orienté vers le développement des valeurs. Dans les années 2000, il devient un outil permettant la participation de la communauté à la détermination des orientations et des objectifs favorisant la réussite des élèves.

Ces auteurs définissent le projet éducatif comme étant une :

Démarche locale dynamique, porteuse de vision, établie en concertation avec tous les partenaires de l'établissement à la suite de l'analyse de la situation en vue de réaliser la mission éducative : instruire, socialiser et qualifier les élèves.

Le projet éducatif est le résultat d'une réflexion collective des acteurs concernés qui conviennent d'une vision commune de l'éducation au regard des exigences de

l'éducation en fonction des spécificités et des ressources de leur milieu d'intervention (Tardif et *al.*, 2004 : 106).

L'analyse de la situation de l'école constitue une étape indispensable dans l'élaboration du projet éducatif. Elle permet de connaître les forces et les faiblesses de l'établissement et ainsi d'en dégager des priorités stratégiques (Tardif et *al.*, 2004).

Ces priorités permettent par la suite de déterminer les orientations et les objectifs du projet éducatif. Tardif et *al.* (2004) définissent l'orientation comme étant une intention éducative, un engagement de la part de l'établissement scolaire. L'objectif, quant à lui, est défini comme un résultat à atteindre.

La participation des parents, des membres du personnel et des représentants de la communauté est essentielle. Le projet éducatif constitue l'outil idéal permettant à tous les participants de signifier ce qu'ils considèrent important pour le développement de l'établissement scolaire (Tardif et *al.*, 2004). Enfin, le projet éducatif est issu de l'analyse du milieu et doit prendre appui sur les orientations déterminées dans le plan stratégique de la commission scolaire.

Le projet éducatif de l'école doit contenir les orientations et les objectifs soutenant la réussite des élèves et doit tenir compte du cadre national défini par les divers encadrements nationaux (LIP, art. 37).

Il est clairement établi dans la loi qu'il doit être élaboré, réalisé et évalué de façon régulière avec la participation des parents, de la direction d'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire (LIP, art. 36.1).

La direction d'école en coordonne son élaboration, sa réalisation et son évaluation (LIP, art. 96.13) et le conseil d'établissement l'adopte et voit à sa réalisation et à son évaluation (LIP, art. 74).

Le principe de transparence se concrétise par l'adoption du projet de loi n° 124 (Québec, 2002). En effet, le conseil d'établissement doit maintenant rendre public le projet éducatif de l'école (LIP, art. 83).

Auparavant, la direction d'école participait à l'élaboration des orientations de l'école et des politiques de la commission scolaire. Avec l'adoption de la LIP, elle a maintenant l'obligation d'élaborer un projet éducatif, voir à sa réalisation et procéder à son évaluation.

Les projets éducatifs des cinq écoles primaires que nous avons analysés nomment tous des orientations et des objectifs qui leur sont propres. Certains font référence au plan stratégique de la commission scolaire et d'autres nomment les différentes consultations qui ont eu lieu en lien avec leur élaboration.

4.3. LE PLAN DE RÉUSSITE

En 2002, avec l'adoption du projet de loi n° 124 (Québec, 2002), les établissements scolaires doivent se doter d'un plan de réussite comprenant les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs de leur projet éducatif ainsi que les modes d'évaluation de sa réalisation (LIP, art. 37.1). Il doit être approuvé par le conseil d'établissement (LIP, art. 75) et être rendu public ainsi que l'évaluation de sa réalisation (LIP, art. 83).

Le plan de réussite est la mise en œuvre du projet éducatif. La direction d'école, en collaboration avec les membres de son personnel, doit prévoir, pour chacun des objectifs du projet éducatif, les moyens permettant leur atteinte et favorisant la réussite des élèves. Des modes d'évaluation doivent également être prévus ainsi que des mécanismes de suivi.

De plus, il doit être approuvé par le conseil d'établissement, rendu public et révisé à chaque année. Enfin, le conseil d'établissement, assisté de la direction d'école, doit rendre compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite. Enfin, il doit avoir un lien avec les orientations et les objectifs du projet éducatif et les orientations et les

axes d'intervention du plan stratégique de la commission scolaire, tel qu'illustré à la figure 4. Il est élaboré par la direction avec la collaboration de l'équipe-école. Cette collaboration est nécessaire pour en assurer la mise en œuvre (Tardif et *al.*, 2004).

Tardif et *al.* (2004) identifient trois étapes pour la conception du plan de réussite : la planification, la réalisation et l'évaluation.

La planification constitue l'étape essentielle. Lors de l'analyse de la situation de l'école, des orientations et des objectifs sont dégagés dans le projet éducatif de l'école. La direction et l'équipe-école doivent maintenant déterminer les moyens utilisés permettant l'atteinte des objectifs du projet éducatif (Tardif et *al.*, 2004).

Ces moyens sont des activités qui doivent être mises en place dans l'école. L'équipe-école est directement concernée par leur détermination puisqu'elle devra les déployer et en rendre compte (Tardif et *al.*, 2004).

Les moyens ou activités ciblés doivent être en lien avec les objectifs. Tardif et *al.* (2004) suggèrent certains critères de pertinence : le moyen doit être cohérent avec l'objectif, il doit être pertinent et efficace par des résultats déjà obtenus.

Selon l'analyse de la situation, la direction et l'équipe-école doivent également déterminer des modes d'évaluation. Tardif et *al.* (2004) parlent de différents instruments permettant d'évaluer l'atteinte des objectifs. Ils suggèrent d'utiliser des grilles d'observation, des canevas d'entrevues individuelles, des questionnaires ou des grilles d'analyse. Ils proposent également des critères de pertinence : l'instrument doit être cohérent avec l'objectif, il doit être pertinent par son degré de fiabilité et existant ou à construire.

La mise en œuvre du plan de réussite constitue l'étape de la réalisation. Chaque membre de l'équipe-école met en place les activités permettant l'atteinte des objectifs ciblés dans le projet éducatif et utilise les instruments ciblés permettant leur évaluation (Tardif et *al.*, 2004).

Une évaluation et un suivi doivent se faire de façon régulière afin de vérifier si les moyens ciblés permettent réellement l'atteinte des objectifs fixés.

Enfin, la loi prévoit que le plan de réussite soit révisé chaque année. Cette évaluation permet de faire le point sur les résultats obtenus et de constater s'il y a un écart avec ceux prévus dans le plan de réussite. L'analyse des différents facteurs environnementaux et circonstanciels permet de définir les modifications à apporter aux moyens et d'apprécier le niveau d'atteinte des objectifs ciblés (Tardif et *al.*, 2004).

Les plans de réussite des cinq écoles primaires que nous avons analysés font toujours référence aux orientations et aux objectifs du projet éducatif de leur école. Toutefois, certains d'entre eux n'ont pas repris l'intégralité des objectifs de leur projet éducatif. Dans chacun des plans de réussite, des moyens, des conditions de mise en œuvre ou activités déployées ainsi que des modalités d'évaluation ou indicateurs de réussite sont identifiés. Certains plans font référence aux orientations du plan stratégique de la commission scolaire et d'autres ont intégré dans le même document le projet éducatif et le plan de réussite.

4.4. LA CONVENTION DE PARTENARIAT

En 2008, avec l'adoption du projet de loi n° 88 (Québec, 2008), le gouvernement du Québec prescrit de nouvelles règles en matière de reddition de comptes. En effet, chaque commission scolaire doit dorénavant convenir avec le MELS, dans le cadre d'une convention de partenariat, des mesures requises pour assurer la mise en œuvre de son plan stratégique. Cette convention contient :

1. Les modalités de la contribution de la commission scolaire à l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par le ministre
2. Les moyens que la commission scolaire entend prendre pour s'assurer de l'atteinte des objectifs spécifiques qu'elle a établis

3. Les mécanismes de suivi et de reddition de compte mis en place par la commission scolaire

(LIP, art. 459.3)

Le MELS publie en 2009 un guide d'implantation pour élaborer la convention de partenariat (MELS, 2009a) et insiste sur le mode de gestion axée sur les résultats et sur l'importance d'une meilleure reddition de comptes et d'une plus grande transparence. Les modifications apportées à la LIP augmentent considérablement les niveaux de collaboration entre les différents acteurs du réseau scolaire (MELS, commission scolaire et écoles) tels qu'illustrés à la figure 4.

La reddition de comptes est un élément incontournable dans ce mode de gestion. Elle est définie par le Secrétariat du Conseil du trésor en ces termes :

La reddition de comptes démontre l'adéquation entre la mission, le plan stratégique, les obligations législatives, les capacités organisationnelles et les résultats atteints. Des explications accompagnent les résultats, afin de mettre en contexte ce qui aura permis de les atteindre ou de les dépasser ou, au contraire, ce qui aura empêché de les atteindre (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002 :16).

Dans ce guide, on y indique les buts fixés par la ministre en matière de persévérance et de réussite scolaires pour lesquels la commission scolaire et les écoles sont imputables, les voici :

1. L'augmentation de la diplomation et de la qualification avant l'âge de 20 ans
2. L'amélioration de la langue française
3. L'amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite scolaire chez certains groupes cibles, particulièrement les EHDAA
4. L'amélioration de l'environnement sain et sécuritaire dans les établissements
5. L'augmentation du nombre d'élèves de moins de 20 ans en formation professionnelle

(MELS, 2009a : 6)

La ministre détermine pour chaque commission scolaire, en fonction de l'analyse de leur situation, les objectifs mesurables permettant d'atteindre les buts fixés. Enfin, elle leur propose également des indicateurs de résultats et des cibles.

Pour sa part, la commission scolaire précise, dans sa convention de partenariat avec le MELS, les buts, les objectifs et les cibles et élabore un calendrier de réalisation. Elle indique ensuite les actions qu'elle entend déployer pour atteindre ses objectifs spécifiques. Enfin, elle détermine les mécanismes de suivi et de reddition de comptes de son plan stratégique.

La convention de partenariat que nous avons consultée comporte tous les buts fixés par le MELS ainsi que les orientations et les objectifs du plan stratégique de la commission scolaire. Pour chacun des buts, une analyse de la situation de l'organisation est faite et une cible quantitative est déterminée annuellement pour finalement atteindre la cible fixée par le MELS à l'échéance du plan stratégique de la commission scolaire. Enfin, des objectifs mesurables et précis sont identifiés pour chacun des buts et on y précise les moyens de mise en œuvre ainsi que les mécanismes de suivi et d'évaluation des objectifs ciblés.

4.5. LA CONVENTION DE GESTION ET DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE

Les modifications apportées à la LIP en 2008 par l'adoption du projet de loi n^o 88 (Québec, 2008) commandant de nouvelles règles en matière de reddition de comptes concernent également les établissements scolaires. Chaque commission scolaire doit désormais convenir annuellement avec chacun de ses établissements scolaires, dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative, des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre (LIP, art. 209.2).

Cette convention doit tenir compte du plan de réussite de l'école et doit comporter :

1. Les modalités de la contribution de l'établissement
2. Les ressources que la commission scolaire alloue spécifiquement à l'établissement pour lui permettre d'atteindre les buts fixés et les objectifs mesurables prévus
3. Les mesures de soutien et d'accompagnement mises à la disposition de l'établissement
4. Les mécanismes de suivi et de reddition de compte mis en place par l'établissement

(LIP, art. 209.2)

Les mêmes paramètres de collaboration établis entre le MELS et la commission scolaire doivent se réaliser entre cette dernière et chacun de ses établissements scolaires. La direction d'école doit alors revoir son projet éducatif et son plan de réussite afin qu'ils tiennent compte du plan stratégique de la commission scolaire.

Puisque cette convention précise les moyens que l'établissement scolaire prévoit mettre en œuvre pour atteindre les buts fixés du plan stratégique de la commission scolaire, la mobilisation et l'adhésion de l'équipe-école sont des éléments incontournables pour y parvenir. Elle doit lui être d'abord soumise en consultation et enfin être approuvée par le conseil d'établissement.

Les conventions de gestion et de réussite éducative des cinq écoles primaires que nous avons analysées présentent toutes le contexte général dans lequel évolue l'établissement scolaire : sa situation géographique, sa clientèle, les services offerts, et ses forces et ses défis. On y retrouve les buts fixés par le MELS dans la convention de partenariat conclue avec la commission scolaire et pour chacun de ces buts, l'établissement identifie un objectif accompagné d'un indicateur, les cibles qu'il entend atteindre, les moyens de mise en œuvre ainsi que les mécanismes de suivi des moyens. Toutefois, ces éléments ne sont pas toujours en lien avec le projet éducatif et le plan de réussite de

l'établissement. Enfin, à aucun endroit nous ne relevons les ressources que la commission scolaire alloue spécifiquement à l'école lui permettant d'atteindre les buts fixés et les objectifs mesurables prévus ainsi que les mesures de soutien et d'accompagnement, éléments faisant partie de l'article 209.2 de la LIP sur la convention de gestion et de réussite éducative.

CHAPITRE 5

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats des entrevues réalisées auprès des huit directions d'école qui ont participé à l'étude. Par cette analyse, nous répondons au deuxième objectif de la recherche qui est de saisir comment s'actualise la gestion axée sur les résultats au sein des établissements scolaires et répondons aux différentes questions de la recherche, soit la conception des directions d'école face à ce mode de gestion, le processus de gestion utilisé, la participation du personnel dans le processus et les capacités et les habiletés qu'elles considèrent requises pour répondre à leurs nouvelles obligations.

5.1. LA CONCEPTION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS

Selon le gouvernement du Québec (2000) :

Gérer par résultats signifie concentrer l'essentiel de son attention à l'atteinte de résultats dans un cadre de gestion nous donnant le choix des moyens les plus appropriés à chaque situation. Fondée sur une responsabilisation qui comporte, d'une part, la latitude d'action dans un contexte de transparence et d'équité dans les processus et, d'autre part, la reddition de comptes sur les résultats atteints en fonction des ressources disponibles [...] (p. 5).

La gestion par résultats demande au gestionnaire de déterminer des objectifs mesurables afin d'atteindre des résultats et d'en rendre compte. Nous présentons ici la conception des directions d'école en regard de ces trois principes : l'atteinte de résultats, les objectifs mesurables et la reddition de comptes. La conception se définit comme étant la représentation, le jugement et l'opinion des participantes à la recherche en lien avec les fondements reliés à ce mode de gestion.

5.1.1 L'atteinte de résultats

L'atteinte de résultats fait dorénavant partie du cycle de gestion de la direction d'école. Elle doit offrir des services de qualité et fixer des objectifs qui tiennent compte des attentes exprimées par le milieu et des ressources disponibles (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002).

De façon générale, toutes les directions s'entendent pour dire que devoir atteindre des résultats permet de donner une direction à leur établissement. Malgré que cela soit considéré comme une obligation, le fait d'avoir à cibler des objectifs pour atteindre des résultats est affirmé par toutes les participantes comme étant un processus vécu de façon positive. Pour certaines candidates (D, F et G), c'est un geste qui va de soi, comme dans la vie personnelle, permettant ainsi de guider leurs actions et d'en assurer une cohérence : « On travaille avec des objectifs dans la vie de tous les jours [...]. Ça nous donne une direction d'avoir des objectifs à atteindre. [...] C'est bon de les écrire, c'est visuel, ça rappelle, c'est un aide-mémoire. On y revient, on le consulte » (candidate G).

Il est toutefois un processus nouveau qu'elles doivent intégrer à leurs pratiques. Certaines candidates (F, G et H) font référence au métier d'enseignante qu'elles exerçaient auparavant surtout préoccupées par la pédagogie et l'élaboration de projets que par l'analyse de l'impact de ces activités sur les résultats scolaires.

Pour leur part, les candidates D et H considèrent l'atteinte de résultats comme un défi à relever, les obligeant sans cesse à se questionner et à s'améliorer. Quant à la candidate C, même si l'atteinte de résultats est un processus positif, c'est une responsabilité qu'elle partage peu avec son personnel et qui demeure la sienne, alourdissant ainsi ses fonctions :

On tente d'impliquer notre personnel mais c'est beaucoup nous qui sommes porteurs de tout ça. Le personnel ne se sent pas impliqué tant que ça lorsque je parle [...] de résultats à atteindre. Je regarde les résultats à atteindre, j'essaie de les réguler en cours de route, mais c'est pas facile. On est pas mal seule dans notre bureau. (candidate C)

Les résultats à atteindre doivent tenir compte, d'une part, des orientations et des objectifs du projet éducatif et des moyens du plan de réussite de l'école et d'autre part, des buts identifiés dans le plan stratégique de la commission scolaire. Deux candidates parlent de cette dernière obligation selon deux points de vue totalement différents. La première (candidate C) considère cette obligation très intéressante lui permettant d'analyser des domaines qui n'avaient pas au préalable retenu son attention. Tandis que la deuxième (candidate G) voit en cette obligation un manque de latitude dans sa gestion, la contraignant à trouver des objectifs à atteindre dans des sphères qu'elle juge moins utile pour son établissement.

Devoir atteindre des résultats a également des effets différents chez les directions d'école. Certaines soulèvent qu'elles ont une meilleure connaissance de leur milieu et de leur personnel (candidates E et F). Une autre affirme qu'elle fait un meilleur suivi auprès de son personnel puisqu'elle doit s'assurer qu'il met en place les moyens définis pour atteindre les objectifs. Ce suivi lui permet ainsi de voir la progression des élèves (candidate A).

Enfin, plusieurs participantes notent le peu de pouvoir qu'elles ont face à l'atteinte de résultats et préfèrent alors parler de l'obligation de favoriser la réussite des élèves par la mise en place de moyens (candidates C, E, F et H).

5.1.2 Les objectifs mesurables

La direction d'école doit fixer des objectifs mesurables et des moyens spécifiques et identifier les cibles à atteindre impliquant des notions de mesure et de quantité. Enfin, elle doit utiliser des données pour évaluer la réussite scolaire des élèves (MELS, 2007).

Plusieurs candidates (B, E, F, G et H) s'opposent à l'utilisation de cibles quantitatives à atteindre tels que des résultats scolaires pour évaluer la réussite scolaire des élèves. Elles nomment même l'opposition du personnel enseignant face à cette mesure au sein de leur établissement. Selon elles, la réussite des élèves ne peut s'évaluer uniquement par une

augmentation de leurs résultats scolaires considérant leurs besoins individuels différents et la variété de leurs profils. Elles préfèrent avoir comme cible à atteindre une utilisation plus accrue de la part du personnel enseignant de pratiques variées favorisant la réussite des élèves. Elles visent également une augmentation de la participation des élèves aux activités proposées au sein de leur école. La candidate F considère que l'attention portée sur des cibles quantitatives peut être un piège et l'éloigner de la pédagogie : « Je comprends quand les enseignants me disent qu'on fait parler des chiffres. Mais moi, comme gestionnaire, avec mon leadership pédagogique, je dois les amener plus loin que ça. [...] Si on est plus orienté vers la pédagogie dans notre école, on va faire différent ».

Pour la candidate A, c'est une toute autre affaire, une cible qualitative n'est pas suffisante pour mesurer de façon précise l'amélioration des élèves. Selon elle, les résultats scolaires sont essentiels pour évaluer la réelle progression des élèves. Ils sont des indicateurs permettant à la fois d'identifier les élèves en difficulté, de mettre les moyens en place pour les aider, de déterminer les besoins de formation du personnel et de déterminer les cibles à atteindre. Ces cibles servent par la suite à définir avec l'équipe-école les diverses stratégies et moyens à mettre en place pour les atteindre.

Avoir à déterminer des objectifs mesurables pour l'établissement entraîne chez la direction d'école de poser des gestes différents. S'arrêter pour se questionner ressort des entrevues comme étant un de ces gestes. Plusieurs candidates (B, E et H) soulèvent que cette obligation les engage à prendre un temps en équipe-école pour définir des objectifs d'une part, mais surtout pour questionner les pratiques utilisées dans l'école et trouver des moyens concrets pour les atteindre.

La candidate G nomme que cette obligation l'amène à faire une analyse réflexive des actions posées dans l'école, permettant ainsi de les ajuster ou de les modifier, geste qu'elle ne serait pas tentée de faire au quotidien s'il n'y avait pas cette obligation.

L'obligation d'utiliser des données pour évaluer la réussite scolaire des élèves par des objectifs mesurables est considérée, d'une part, comme une responsabilité administrative

pour certaines candidates (A, B, C et H) mais d'autre part, elle est également perçue comme une activité permettant l'analyse des pratiques pédagogiques (candidates A, D, E, F, G et H).

5.1.3 La reddition de comptes

La reddition de comptes fait également partie du cycle de gestion de la direction d'école. Elle désigne « l'opération qui découle de l'obligation de répondre de l'exercice d'une responsabilité » (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2000 : 5). Cette opération consiste à évaluer de façon périodique les résultats à l'aide d'indicateurs, à vérifier s'ils répondent aux objectifs fixés et à déterminer des mesures correctives si nécessaires pour enfin rendre compte, dans un rapport, des actions qui ont été menées pour atteindre les résultats fixés préalablement.

De façon générale, l'exercice entourant la reddition de comptes est le moins apprécié de la part des candidates (B, C, E, F et G). Celles-ci considèrent que d'avoir à recueillir des données, de les consigner et de les analyser pour en rendre compte dans un rapport sont des tâches administratives se rapprochant davantage à un rôle de gestionnaire, rôle qui n'était pas la raison première pour laquelle elles sont venues à la direction d'une école. Elles ne croient pas que cet exercice leur permet d'atteindre de meilleurs résultats (candidates C et E) ou de faire mieux leur travail (candidate C). Certaines (candidates D, E, F et G) voient en cet exercice une lourdeur administrative :

Comme dans tout projet, quand vient le temps de rendre des comptes, c'est plus lourd. On comprend les raisons pour lesquelles on doit le faire, mais c'est quand même lourd. Le fait d'analyser, de rendre compte à la commission scolaire et au conseil d'établissement. (candidate E).

En revanche, les candidates A, D et H perçoivent le processus de reddition de comptes très positif, voire même comme un défi à relever et considèrent l'exercice

d'analyse comme une démarche réflexive permettant d'échanger en équipe sur les actions réalisées dans l'établissement et d'avoir un avis externe. La candidate D mentionne : « J'adore rendre des comptes. [...] Ça me permet de parler de ce que je fais, de m'auto-analyser, de faire une démarche réflexive [...] et d'avoir le regard d'une autre personne ».

5.2 LE PROCESSUS DE GESTION

Une gestion visant l'atteinte de résultats oblige la direction d'école à modifier son processus de gestion. Elle doit connaître les attentes de son milieu afin de leur offrir des services de qualité et de fixer des objectifs qui correspondent à la fois à ces attentes et aux résultats qu'elle a fixés pour son organisation. En collaboration avec les membres de son personnel, elle doit mettre en place des moyens, des ressources et des activités permettant l'atteinte des objectifs et des mécanismes de suivi de la réalisation des actions menées dans son établissement. Enfin, elle doit évaluer les résultats et les interpréter pour en rendre compte (Secrétariat du Conseil du Trésor, 2002) à travers une convention de gestion et de réussite éducative.

La mise en place d'une structure de gestion permettant de rendre compte de l'atteinte de résultats à travers la convention de gestion et de réussite éducative est un changement nommé par toutes les participantes.

Dans cette section, nous dégageons les différentes actions que les directions d'école réalisent au sein de leur établissement pour s'acquitter de leurs nouvelles obligations. De façon générale, nous avons pu dégager un modèle de gestion suite aux entrevues menées avec les directions d'école. Ce modèle représente cinq activités spécifiques menées par la majorité des candidates : l'analyse du milieu, la définition des objectifs, leur évaluation, le suivi auprès des enseignantes et enfin, la compilation des résultats.

Pour certains milieux (candidates A et H), cette structure de gestion est devenue plus officielle et organisée malgré qu'elle était déjà présente de façon informelle. Tandis que

pour d'autres milieux, des efforts ont été mobilisés et des actions sont encore à réaliser afin de mettre en place ce modèle de gestion afin de répondre aux nouvelles obligations (candidates B, C, D, E, F et G).

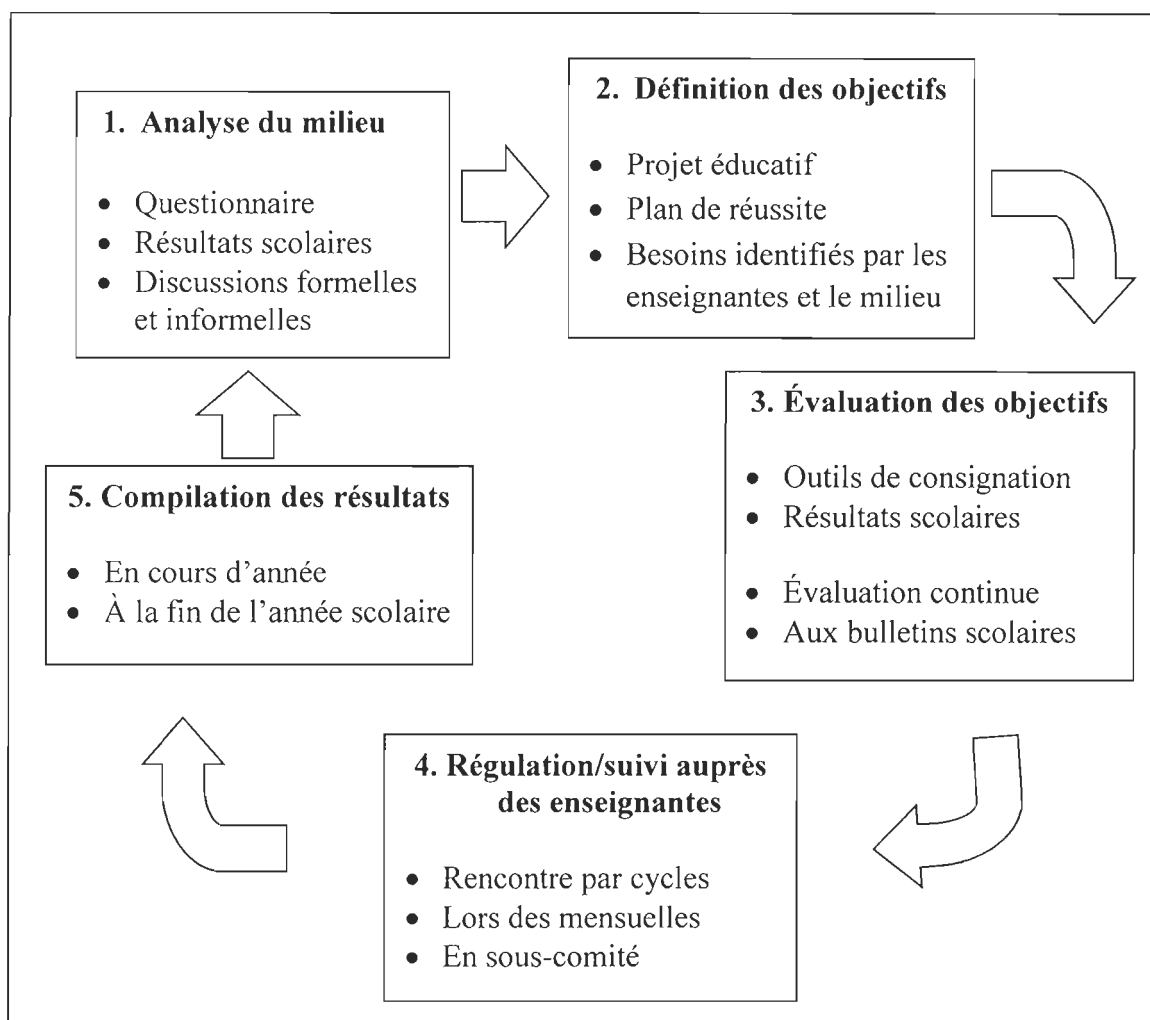


Figure 5: Modèle de gestion dégagé des entrevues menées avec les directions d'école

5.2.1 L'analyse du milieu

Différents moyens sont utilisés pour faire l'analyse du milieu : le questionnaire aux parents pour connaître leur point de vue sur l'école (candidates C, D et E), les statistiques

en lien avec les résultats scolaires (candidates A, C, D et E) et pour la majorité des candidates, les discussions formelles et informelles avec les enseignantes. Ces dernières constituent une grande source d'information puisqu'elles permettent à la direction de faire la part entre sa propre analyse et celle des enseignantes qui peuvent se révéler complètement différentes.

Cette analyse a pour conséquence positive une meilleure connaissance du milieu, élément nouveau s'ajoutant au processus de gestion et considéré comme essentiel à la détermination d'objectifs répondant aux attentes du milieu. D'ailleurs, deux candidates (D et F) sont encore dans cette phase. La première en est à sa deuxième année à la direction d'une école et la deuxième, malgré plusieurs années d'expérience, vient d'arriver dans un nouveau milieu. Elles sont toutes les deux préoccupées par la connaissance du milieu et de ses besoins et par l'appropriation des pratiques de l'école et des objectifs fixés préalablement par la direction précédente.

5.2.2 La définition des objectifs

Les objectifs à atteindre, issus du plan stratégique de la commission scolaire, doivent tenir compte à la fois de l'analyse du milieu, des objectifs du projet éducatif et des moyens du plan de réussite de l'école. Certaines candidates (A et H) ont réussi à intégrer tous ces éléments dans les cibles identifiées dans leur convention de gestion et de réussite éducative tandis que d'autres (candidates C, E et F) ont fixé des cibles, mais notent la difficulté à harmoniser ces dernières avec les objectifs du projet éducatif et les moyens du plan de réussite de leur école étant donné qu'ils ont tous été construits en des temps différents. La candidate G a décidé de ne pas tenir compte du plan de réussite, s'en tenant essentiellement au projet éducatif de l'école.

Le choix des objectifs se fait suite à l'analyse du milieu. Malgré cette analyse, tous les besoins identifiés ne deviennent pas des objectifs à atteindre, premièrement, parce qu'ils doivent correspondre aux objectifs fixés par la commission scolaire et deuxièmement, pour

ne pas submerger le personnel enseignant d'une variété d'objectifs et ainsi les démobiliser. Elles préfèrent alors prioriser des objectifs.

Certaines candidates (A, C et E) font une analyse formelle des résultats scolaires et des besoins pour les guider dans le choix des objectifs à atteindre. Pour la candidate A, le processus est défini :

Je vais chercher le taux de réussite des élèves [...] et à partir de cette cible, j'ajuste mon objectif. Je me demande alors si j'augmente ou si je maintiens. [...] Je le présente à l'équipe-école et je regarde avec elle si la cible est justifiée et si elle pense être capable de l'atteindre. [...] Je ne la détermine pas seule, je la propose et les enseignants donnent leur accord et on discute.

D'autres candidates (F, G et H) tiennent compte essentiellement des besoins, les résultats scolaires étant examinés de façon parallèle. De plus, la majorité des participantes nomment aussi le souci de répartir les différents objectifs ciblés parmi toutes les enseignantes pour éviter de les surcharger dans leur travail. En ce qui concerne les candidates D et F, celles-ci conjuguent avec des objectifs fixés par la direction d'école qui les précédait. Dans les deux cas, elles remettent en question les objectifs et veulent les modifier pour la prochaine année scolaire.

Des outils de consignation à compléter par les enseignantes sont créés en lien avec les objectifs ciblés. Ces outils doivent être simples à utiliser afin de favoriser la collaboration du personnel (candidates C, E, G et H). Elles mentionnent d'ailleurs que ces outils ne sont que la formalisation écrite d'actions déjà en place dans l'établissement.

Enfin, le choix de ces objectifs est entrepris en début d'année scolaire (candidates C, E, G et H) ou en fin d'année scolaire, lors de l'évaluation (candidates A et B).

5.2.3 L'évaluation des objectifs

Les objectifs sont évalués grâce à l'analyse des résultats scolaires ainsi que des outils de consignation (candidates A, C et E). Toutefois, les candidates G et H n'utilisent que les outils de consignation pour faire cette évaluation. Les résultats scolaires sont pris en considération de façon parallèle et ne font pas l'objet des analyses. La candidate G explique :

On a bâti des outils de consignation et ces outils sont rapportés en rencontres mensuelles et on se les partage. [...] On recueille les feuilles à la fin de l'année ou lors des mensuelles et je fais une compilation du nombre d'activités (qui constituent les cibles à atteindre) qui ont été faites.

Cette évaluation se fait de différentes façons : continue par des rencontres informelles (candidates A, E et H), ou encore à l'occasion des rencontres mensuelles ou aux bulletins scolaires (candidates A, B, C et G).

Pour plusieurs participantes (B, C, E et F), l'obligation de revoir constamment les cibles identifiées dans leur convention de gestion et de réussite éducative n'est pas un geste spontané de leur part, elles se donnent un devoir de ne pas les perdre de vue. Tandis que pour d'autres participantes (A et H), cette action est intégrée à leur style de gestion.

5.2.4 Le suivi auprès des enseignantes

Un suivi auprès des enseignantes est mentionné de la part des participantes comme étant un élément important dans leur modèle de gestion. Ce suivi se fait de façon différente selon les milieux : lors des mensuelles (candidates A, G et H), en sous-comité (candidates A, B, C, E et G) ou en rencontrant les enseignantes par cycles (candidates A, B, C et E). Il leur permet de mieux connaître les besoins du personnel, d'évaluer la pertinence des objectifs ciblés et enfin, de pouvoir rendre compte de façon plus juste à la direction

générale de la commission scolaire des résultats obtenus dans le cadre de leur convention de gestion et de réussite éducative.

Une supervision pédagogique plus soutenue ou un suivi serré des enseignantes quant à la consignation de leurs actions sont également des changements apportés au processus de gestion de certaines directions d'école (candidates A, E, F et H). La candidate A précise : « C'est sûr que je suis toujours là à surveiller, à chapeauter. [...] Les enseignants ont des outils de consignation à compléter et on en discute souvent dans les mensuelles. [...] Je sais que c'est fait parce qu'ils reviennent me voir ».

5.2.5 La compilation des résultats

Les résultats scolaires et/ou les actions ciblées et consignées sont rassemblés afin de permettre aux directions d'école de rendre compte de leurs actions et de l'atteinte de leurs objectifs. Cette compilation se fait de façon continue tout au long de l'année scolaire (candidates A, E et H) ou en fin d'année scolaire (candidates B, C et G).

Enfin, la consignation systématique des actions, leur analyse et leur évaluation afin de rendre compte annuellement des résultats atteints s'avèrent être des actions qui se sont intégrées dans le processus de gestion des directions d'école suite aux nouvelles obligations.

5.3 LA PARTICIPATION DU PERSONNEL

La mise en place d'une culture qui favorise la participation de tous les membres s'avère essentielle dans un mode de gestion où des résultats doivent être atteints. Elle suppose la collaboration des membres du personnel à toutes les étapes de gestion : la définition des objectifs, leur réalisation et leur évaluation (Mazouz et Leclerc, 2008).

Tout d'abord, avant même d'impliquer le personnel, chaque direction d'école fait une première analyse des résultats scolaires et/ou des outils de consignation recueillis. Toutefois, elles nomment toute l'importance d'impliquer le personnel dans leurs décisions et vont utiliser différents moyens pour le faire. Certaines (candidates A, C, E, G, et H) l'informent des nouvelles obligations, de leurs réflexions et de leur vision. Telle la candidate C qui a utilisé une métaphore pour leur expliquer sa vision :

J'ai fait le parallèle avec le coureur. Tu as beau t'entraîner à faire une course, tu as fait tout ce qu'il fallait, mais la journée de la course, tu es malade et il y a du vent. L'important c'est d'être capable d'expliquer pourquoi on n'arrive pas aux résultats. [...] Je leur ai expliqué que je ne les évaluais pas sur les résultats de leurs élèves. Et ça faisait sens pour eux.

D'autres candidates (A, E et H) s'assurent de leur compréhension afin que les orientations soient cohérentes à leurs pratiques. La candidate A explique comment elle a rassemblé son équipe :

J'ai pris le temps d'expliquer les liens entre les obligations de l'école envers la commission scolaire et les obligations de la commission scolaire envers le MELS. C'était la première fois que les enseignants comprenaient ces liens et ça a été une formule gagnante. L'équipe-école a aussitôt adhéré à la vision que j'avais de la gestion axée sur les résultats.

D'autres encore (candidates C, E, F et G) se conforment aux exigences des enseignantes d'éliminer tout pourcentage dans les cibles et font consensus afin de trouver d'autres moyens pour répondre aux obligations :

Au départ, il y a eu beaucoup de résistances syndicales. On a dû éliminer tout pourcentage et résultat. Ça faisait partie des demandes du personnel. On a dû réorienter. [...] Il a fallu qu'on trouve des solutions ensemble. Ça a amené du positif parce que les gens ont adhéré. (candidate E)

Dans la majorité des cas, le personnel participe aux choix des cibles à atteindre et des moyens ainsi qu'à leur évaluation. Dans certains cas, l'ensemble du personnel est impliqué

(candidates D et H) et dans d'autres cas, un comité d'enseignantes volontaires ou choisies (candidates B, C, E, F et G) détermine les cibles avec la direction et sont ensuite présentées à l'équipe-école.

Pour sa part, la candidate A se distingue des autres candidates puisque c'est elle qui détermine les cibles à atteindre. Elle les propose par la suite à l'ensemble du personnel en leur demandant s'il sera en mesure de les atteindre. Une analyse et des discussions suivent cette proposition pour arriver à un consensus sur les cibles à atteindre ainsi que sur les moyens pour y arriver.

Dans tous les cas, les enseignantes ont la responsabilité de compléter des outils de consignation en lien avec les cibles identifiées dans leur école. Certaines candidates (C, E, G et H) sont préoccupées par la lourdeur que cette tâche peut apporter aux enseignantes et s'assurent de choisir des outils de consignation simples et efficaces.

Malgré que le personnel soit impliqué dans l'ensemble du processus, la majorité des candidates évoquent le processus de gestion entourant l'identification des cibles, leur évaluation et leur atteinte comme leur appartenant et que la participation du personnel a peu d'effets sur leur implication, étant plus préoccupé par ce qui se passe dans leur propre classe. Seulement deux candidates (A et H) signalent que les cibles fixées dans la convention de gestion et de réussite éducative de leur école sont les vecteurs des activités quotidiennes de chaque membre du personnel.

5.4 LES CAPACITÉS ET LES HABILITÉS

La direction d'école doit faire appel à diverses capacités et habiletés pour évaluer la portée de ses actions, cibler des résultats et en rendre compte tout en favorisant la participation de tous les membres du personnel à chacune des étapes de décisions.

Une capacité est une « potentialité technique à réaliser une tâche » (Mazouz et Leclerc, 2008 :427) et une habileté est une aptitude psychologique qui se manifeste avant, pendant et après la réalisation d'une tâche (Mazouz et Leclerc, 2008).

Les différentes capacités et habiletés recensées lors des entrevues se retrouvent dans le tableau 4. Nous avons tout d'abord intégré certaines connaissances nommées par les participantes.

5.4.1 Les connaissances

Tout d'abord, les participantes ont nommé diverses connaissances à acquérir pour remplir leurs nouvelles obligations. La première, partagée par une majorité de participantes (A, B, C, E et F), est l'appropriation des divers documents en lien avec leurs fonctions : projet éducatif, plan de réussite, convention de gestion et de réussite éducative, politiques et LIP. Elles doivent les connaître, les comprendre, les maîtriser et faire des liens entre eux pour les intégrer à leurs pratiques, chose qui ne se fait pas spontanément.

La connaissance de l'école, du milieu et du personnel est nommée par certaines participantes (B, C, D et E). Cette connaissance permet à la direction de connaître les forces et les faiblesses de son personnel et de savoir comment l'aborder et le mobiliser. Elle est aussi nécessaire pour rendre compte à la commission scolaire des moyens entrepris pour l'atteinte des résultats.

Enfin, il y a la connaissance des outils technologiques permettant la compilation des résultats (candidates A, C et D) et la connaissance des chiffres et leur interprétation (candidates C et D) qui sont nommées comme étant essentielles à leurs fonctions.

5.4.2 Les capacités

De façon générale, la majorité des participantes (A, B, C, D, E et G) nomment la capacité de communiquer et d'informer le personnel des nouvelles directives et de lui partager des procédures qu'elles entendent mettre en place pour répondre à leurs obligations. Certaines d'entre elles (candidates E, F, G et H) considèrent qu'il est important d'être capable d'écouter et de considérer le point de vue des différentes personnes avec qui elles interagissent pour prendre les meilleures décisions dans l'intérêt de l'organisation : « Il faut respecter les enseignants, leur personnalité, leurs forces. Pour que ça devienne quelque chose de bien et pour éviter que chacun reste de son côté » (candidate G).

La majorité d'entre elles considèrent également qu'elles doivent être en mesure de mobiliser le personnel vers des buts communs, c'est pourquoi sont nommées les capacités d'orienter, de persuader, de rassembler et de convaincre pour faire consensus sur des cibles à atteindre et des moyens à mettre en place (candidates A, B, C, D, E, F et H). Certaines (candidates A, B et F) traduisent ces capacités comme étant une forme de leadership :

Il faut que j'amène mes enseignants à voir l'importance d'augmenter les résultats en français. J'ai beau le vouloir et le demander, ça m'appartient pas tant que ça. C'est là que mon travail de leadership commence. Faire valoir mon point de vue et faire comprendre l'importance. (candidate B)

Suivre les enseignantes permet d'atteindre des résultats et en rendre compte selon les candidates A, C, E et H. Ce suivi se traduit par la capacité d'accompagner le personnel dans les objectifs à atteindre et les moyens à mettre en place mais également par la capacité de reconnaître leurs capacités et de valoriser leurs efforts afin de les mobiliser.

Enfin, l'obligation d'évaluer la portée des actions et d'en rendre compte dans un rapport nécessite, pour la direction d'école, d'avoir des capacités d'argumentation et de rédaction (candidates C, D, E et G).

5.4.3 Les habiletés

Être en mesure d'analyser des situations et des discours et de questionner des pratiques pour cibler des résultats qui tiennent compte des besoins du milieu s'avèrent être des habiletés partagées par la majorité des participantes (B, C, D, E, F et G).

Certaines participantes (C, E, et H) nomment l'importance de la rigueur dans le processus de gestion relativement au choix des buts à atteindre, à la cohérence nécessaire de leurs actions et à la précision des comptes à rendre. La candidate A, pour sa part, parle de la nécessité d'avoir de la rigueur dans le suivi à apporter auprès des membres du personnel et de l'application des moyens pour demeurer dans l'atteinte des buts ciblés.

Travailler en équipe permet de favoriser la participation du personnel (candidates E, F, G et H), cette habileté est d'ailleurs nommée comme étant la première à posséder pour la candidate E : « C'est un travail d'équipe et je crois que, quand tout le monde est concerné, qu'il est capable de mettre la main à la roue, on peut avancer ».

La transparence dans les réflexions et les décisions prises à l'intérieur de l'établissement afin que le personnel soit continuellement informé est également une habileté dégagée de certaines candidates (D, G et H). Être organisée et se donner des moyens efficaces pour répondre aux différentes obligations (candidates D et H) et enfin, être en mesure de savoir où aller, de se donner une direction et des objectifs à atteindre pour pouvoir mobiliser les membres du personnel vers les buts fixés (candidates B et H).

Tableau 4: Connaissances, capacités et habiletés dégagées des entrevues menées avec les directions d'école

		CANDIDATES
CONNAISSANCES	S'approprier les divers documents	A, B, C, E et F
	Connaître l'école, le milieu et le personnel	B, C, D et E
	Connaître les outils technologiques	A, C et D
	Interpréter des données chiffrées	C et D
CAPACITÉS	Communiquer et informer	A, B, C, D, E et G
	Écouter, tenir compte du point de vue des autres	E, F, G et H
	Orienter, persuader, rassembler et convaincre	A, B, C, D, E, F et H
	Accompagner le personnel, reconnaître leurs capacités et valoriser leurs efforts	A, C, E et H
	Argumenter et rédiger	C, D, E et G
HABILETÉS	Analyser des situations et des discours et questionner des pratiques	B, C, D, E, F et G
	Avoir de la rigueur dans la gestion	A, C, E et H
	Travailler en équipe	E, F, G et H
	Être transparente	D, G et H
	Être organisée	D et H
	Savoir où aller, se donner une direction et des objectifs	B et H

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous mettons en relation les résultats obtenus des entrevues avec les différents éléments du cadre théorique afin de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle est la conception des directions d'école face à l'atteinte de résultats et la reddition de comptes?
2. Quel processus de gestion utilisent-elles?
3. Comment le personnel est-il impliqué dans le processus?
4. Quelles sont les savoir-faire requis pour remplir leurs fonctions?

Puis, nous répondons à l'objectif principal de la recherche qui est de saisir l'organisation et l'actualisation de la gestion axée sur les résultats dans les établissements scolaires.

6.1 LA CONCEPTION DES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Avoir à fixer des objectifs pour atteindre des résultats est un principe qui semble si louable que s'y opposer serait être à l'encontre d'une vertu. Elle permet de donner une direction, une ligne de conduite à un établissement scolaire. Certaines directions d'école la considèrent même comme une façon de se dépasser, de relever un défi.

Toutefois, cet avis n'est pas partagé par toutes les participantes. Même si elle permet d'orienter les actions, elle est perçue comme une obligation les engageant à changer leurs pratiques habituelles. Certaines pratiques, moins spontanées, ont émergé du nouveau cadre de gestion telles que questionner et analyser des objets précis et prescrits et les associer à la réussite scolaire des élèves. Ce qui vient à confirmer les propos de Mazouz et Leclerc (2008) avançant que peu de mécanismes introduisent un examen critique des

actions, les résultats ne sont pas évalués dans le cadre habituel des pratiques de gestion et l'impact des activités sur l'amélioration de la qualité des services n'est pas non plus mesuré systématiquement.

D'une part, avoir à fixer des objectifs pour atteindre des résultats est un avantage pour l'organisation puisqu'elle demande à la direction d'école, en collaboration avec son équipe-école, d'analyser les besoins du milieu, de questionner les pratiques éducatives des enseignantes et de trouver des moyens concrets. Ces actions sont perçues positivement puisqu'elles permettent de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves.

D'autre part, cette nouvelle obligation contraint la direction à modifier ses pratiques de gestion. Certaines d'entre elles ont l'impression qu'elles s'éloignent de leur vocation première d'enseignante préoccupée par la pédagogie et se rapprochent surtout d'un rôle de gestionnaire dont les responsabilités administratives ont priorité. Toutefois, d'autres candidates s'investissent dans ces nouvelles pratiques et considèrent qu'elles peuvent tirer profit de leurs responsabilités administratives pour cheminer sur le plan pédagogique.

L'utilisation des résultats scolaires des élèves dans la détermination des objectifs est perçue pour la majorité des candidates comme un acte dépourvu de pédagogie et sur lequel elles ont peu de pouvoir. Elles préfèrent employer des cibles qualitatives telles que la mise en place de moyens, de stratégies ou d'activités soutenant la réussite des élèves, tandis que, pour une seule candidate, les cibles quantitatives sont essentielles pour évaluer la progression des élèves. Elles permettent de questionner si les stratégies et moyens mis en place correspondent aux objectifs fixés. La conception de cette candidate se rapproche le plus de la définition de la GAR du Secrétariat du Conseil du Trésor (2002) comme étant une « Approche de gestion fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et cibles définis préalablement en fonction des services à fournir » (p. 9).

Enfin, la reddition de comptes est jugée de la part des candidates selon deux points de vue diamétralement opposés. D'un côté, elle est perçue comme un geste purement

administratif et d'un autre côté, elle est considérée comme un processus permettant l'analyse réflexive des actions réalisées dans l'école.

6.2 LE PROCESSUS DE GESTION

La majorité des candidates confirment qu'elles ont dû et doivent encore modifier leur culture de gestion au sein de leur établissement scolaire tel qu'il a été confirmé par plusieurs auteurs afin de répondre à leurs nouvelles obligations (Leclerc 1996 et 2001; Pelletier, 1998 et 2003; Dupuis, 2004; Lessard, 2004; Martin et Jobin, 2004; Mazouz, 2008; Mazouz et Leclerc, 2008 et Collerette, 2010).

Nous avons tenté de faire le parallèle entre le processus de gestion dégagé des entrevues menées avec les directions d'école et le modèle de gestion de Leclerc (2001) que nous illustrons à la figure 6.

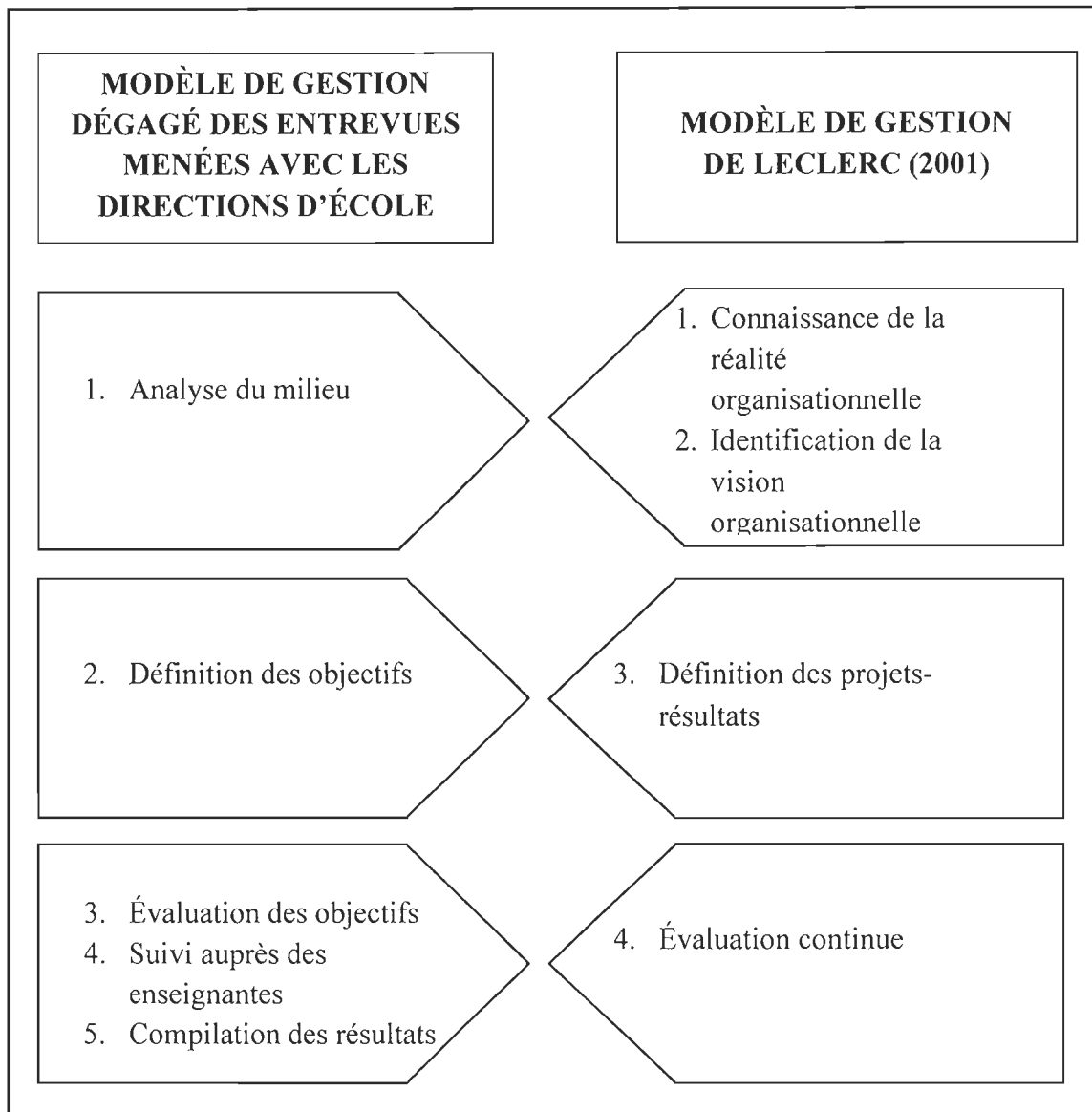


Figure 6: Parallèle entre le modèle de gestion dégagé des entrevues menées avec les directions d'école et celui de Leclerc (2001)

Avoir un modèle de gestion axé sur les résultats a pour effet chez la direction d'école une meilleure connaissance de son organisation. Tout en la considérant essentielle, cette connaissance se révèle être la conséquence positive de l'obligation d'analyser le milieu puisqu'elles doivent être en mesure d'en parler et de rendre compte des résultats atteints.

La vision de la direction d'école, étape faisant partie du modèle de gestion de Leclerc (2001), se construit grâce à la connaissance du milieu mais est également façonnée par sa propre conception de l'atteinte des résultats, de l'utilisation des objectifs mesurables et de la reddition de comptes. Comme le dit Leclerc (2001), cette vision donne un sens aux actions entreprises par la direction d'école. D'ailleurs, parmi elles, deux directions d'école doivent atteindre des objectifs qui n'ont pas été fixés par elles mais par la direction précédente. Elles ont pris un temps pour connaître leur milieu et nomment qu'elles n'ont pas la même vision que la direction précédente. Toutes les deux ont pour projet de modifier les objectifs à atteindre dans leur école.

Malgré que les conceptions soient différentes d'une direction d'école à l'autre, nous constatons que les actions menées dans leur établissement vont dans le sens de leur conception. D'ailleurs, la direction d'école qui croit fermement à l'importance de l'utilisation des données quantitatives dans la détermination des cibles et des moyens persuade aisément son équipe-école dans ce sens, cette dernière étant mobilisée dans l'atteinte des résultats ciblés. Ce qui confirme les propos de Leclerc (2001) qui décrit la vision organisationnelle comme étant le vecteur des actions entreprises dans l'organisation et dans la détermination des projets-résultats ou des objectifs dans le cas qui nous concerne.

Ce qui semble complexe pour la direction d'école est l'obligation de tenir compte de plusieurs éléments à la fois : les besoins issus du milieu, le projet éducatif, le plan de réussite et les objectifs identifiés par la commission scolaire pour lesquels des cibles doivent être fixées dans une convention de gestion et de réussite éducative. Concernant les objectifs désignés par la commission scolaire, certaines directions préfèrent avoir une certaine latitude dans le choix des cibles à atteindre tandis que d'autres considèrent cette obligation comme un nouveau regard à porter sur des objets qui leur échapperaient probablement.

La complexité réside également dans l'appropriation et l'harmonisation des objectifs du projet éducatif et des moyens du plan de réussite avec les cibles de la convention de gestion et de réussite éducative de l'école, chacun des documents ayant été élaborés en des

temps différents. La direction doit également relever le défi d'harmoniser les objectifs déterminés avec les pratiques utilisées en classe par le personnel afin d'atteindre les résultats ciblés. Pour y arriver, elle doit évaluer les objectifs, questionner les pratiques par un suivi des enseignantes et consigner des données. Avoir des cibles à atteindre et mener des actions pour y arriver sont des nouveaux éléments avec lesquels la direction d'école doit jongler.

6.3 LA GESTION PARTICIPATIVE

Nous pouvons affirmer que la direction d'école met en place une culture qui favorise la participation des membres du personnel de son établissement. Rappelons que la gestion participative, selon Mazouz (2008), suppose l'implication des membres de l'organisation à toutes les étapes de décisions entourant « la définition, la gestion et l'évaluation de la tâche » (p. 27).

Cette participation revêt toutefois plusieurs formes. Elle est totale dans le cas où l'ensemble du personnel est associé aux différentes étapes du processus de gestion ou elle est partielle dans le cas où un comité d'enseignants est choisi et délégué à collaborer avec la direction d'école aux choix et à l'évaluation des objectifs. Dans tous les cas, l'ensemble du personnel est informé des décisions prises et est impliqué dans la consignation des moyens utilisés en classe.

St-Pierre (2004) signale que la gestion participative doit faire partie du fonctionnement de l'école et favoriser le partage des informations. La direction d'école prend le temps d'informer le personnel des nouvelles obligations et s'assure de sa compréhension pour qu'il s'implique activement dans l'atteinte des objectifs fixés. Elle va même adhérer aux demandes des enseignantes afin de favoriser la cohérence des actions vers des buts communs.

En dépit de cette participation, pour plusieurs directions d'école, l'évaluation et l'atteinte des buts fixés demeurent sa responsabilité et elle ne semble pas toujours avoir de pouvoir sur la mobilisation de son personnel.

6.4 LES CAPACITÉS ET LES HABILITÉS

La direction d'école doit en effet développer différentes capacités et habiletés confirmant ainsi les propos de Mazouz et Leclerc (2008). Ces derniers ont identifié des capacités et des habiletés spécifiques au gestionnaire d'une organisation publique. Nous avons tenté de faire le parallèle entre celles nommées par les directions d'école et celles identifiées par les auteurs. Elles sont illustrées au tableau 5.

Tableau 5: Parallèle entre les capacités et les habiletés nommées par les directions d'école et celles identifiées par Mazouz et Leclerc (2008)

CAPACITÉS ET HABILITÉS NOMMÉES PAR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	CAPACITÉS ET HABILITÉS DE MAZOUZ ET LECLERC (2008)
Communiquer et informer	Capacités de feedback, d'animation et de mobilisation
Écouter, tenir compte du point de vue des autres	Capacités d'écoute et de feedback Habilités stratégiques
Orienter, persuader, rassembler et convaincre	Capacité d'influence
Accompagner le personnel, reconnaître leurs capacités et valoriser leurs efforts	Capacité de reconnaissance
Analyser des situations et des discours et questionner des pratiques Savoir où aller, se donner une direction et des objectifs	Habilités décisionnelles
Avoir de la rigueur dans la gestion Être organisée	Habilités fonctionnelles
Travailler en équipe Être transparente	Habilités relationnelles

Les directions d'école nomment l'importance d'écouter les propos du personnel (capacité d'écoute de Mazouz et Leclerc, 2008), de tenir compte de son point de vue, de communiquer et de l'informer des différentes décisions à prendre (capacités de feedback et d'animation et de mobilisation de Mazouz et Leclerc, 2008). Orienter, persuader, rassembler et convaincre font appel à la capacité d'influence et à des habiletés stratégiques.

Tout d'abord, la direction doit orienter les membres de son organisation vers des objectifs communs et les rassembler vers des projets (capacité d'influence de Mazouz et Leclerc, 2008). Pour y arriver, elle doit être stratégique dans le choix des cibles de résultats qu'elle désire atteindre (habileté stratégique de Mazouz et Leclerc, 2008). Enfin, elles nomment l'importance de l'accompagnement du personnel, la reconnaissance de leurs capacités et la valorisation de leurs efforts. Ces éléments font référence à la capacité de reconnaissance de Mazouz et Leclerc (2008) comme étant la capacité à considérer la valeur des membres de son organisation et leur contribution.

Plusieurs habiletés sont également identifiées par les directions d'école se rapprochant à celles de Mazouz et Leclerc (2008). Analyser des situations et des discours, questionner des pratiques et se donner une direction et des objectifs font appel aux habiletés décisionnelles décrites par les auteurs permettant ainsi de prendre des décisions qui sont dans l'intérêt de l'organisation et que la direction pourra défendre et en expliquer les motifs.

Avoir de la rigueur dans la gestion et être organisée peuvent être associés aux habiletés fonctionnelles désignées par les auteurs. Selon eux, le gestionnaire est garant de ses décisions et doit en rendre compte de façon régulière l'obligeant à être autonome dans la gestion de son organisation. Enfin, des habiletés relationnelles doivent être développées de par les différents rapports que la direction d'école entretient. Pour leur part, les directions d'école nomment le travail d'équipe et la transparence comme étant des habiletés essentielles à maîtriser.

6.5 L'ORGANISATION ET L'ACTUALISATION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Malgré le mouvement de décentralisation des pouvoirs amorcé en 1997, la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec est organisée de façon hiérarchique. Les

indicateurs nationaux du MELS déterminent les orientations de la commission scolaire qui oriente à son tour les objectifs du projet éducatif des établissements scolaires.

Une convention de partenariat est établie entre le MELS et la commission scolaire afin de convenir des modalités de la contribution de cette dernière à l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par le ministre.

Pour sa part, la commission scolaire s'entend avec les établissements scolaires dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative des mesures que ces derniers entendent mettre en place pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre.

Ce mode de gestion a pour conséquence la contractualisation des rapports entre les établissements scolaires et la commission scolaire. Toutefois, elle a aussi pour conséquence une harmonisation entre les objectifs du projet éducatif de l'école, les moyens de son plan de réussite et les cibles à atteindre dans la convention de gestion et de réussite éducative obligeant les directions d'école à harmoniser leurs actions. Toutefois, malgré ce désir, cette harmonisation n'est pas constatée dans les documents analysés. Les cibles à atteindre dans la convention de gestion et de réussite éducative ne sont pas toujours liées aux objectifs du projet éducatif de certaines écoles.

Avoir l'obligation d'atteindre des résultats et d'en rendre compte engage la direction d'école à travailler différemment, comme l'a nommé Leclerc (2001), et à maîtriser des capacités et des habiletés liées au profil d'une gestionnaire, comme l'ont mentionné Mazouz et Leclerc (2008). La direction n'a d'autres choix que de s'y conformer. Certaines adhèrent à ce nouveau rôle tandis que d'autres résistent, se considérant encore comme des enseignantes forcées à se détacher de la pédagogie.

Certaines se sentent également isolées dans leur rôle tandis que d'autres naviguent avec facilité dans ces nouvelles obligations. Cela confirme les propos d'Amar et Berthier (2007) : une transformation dans la culture de gestion peut faire en sorte qu'il y ait coexistence des deux cultures.

Parmi toutes les directions rencontrées, une seule maîtrise tous les paramètres liés à l'atteinte de résultats et à la reddition de comptes tels que nommés par les auteurs. Elle conjugue avec les besoins de son établissement et les objectifs fixés par la commission scolaire. Elle maîtrise les objectifs de son projet éducatif, les moyens de son plan de réussite et les cibles à atteindre dans la convention de gestion et de réussite éducative que la commission scolaire a conclue avec elle. Les membres de son personnel sont mobilisés et participent activement en questionnant leurs pratiques et en mettant en place des moyens pour atteindre les résultats fixés en équipe-école.

Les nouvelles fonctions de la direction d'école se distinguent de celles de l'enseignante. Toutefois, ce sont des enseignantes qui deviennent des directions d'école. La formation et l'accompagnement fournis sont-ils suffisants pour permettre à ces personnes de devenir des gestionnaires scolaires et répondre à leurs nouvelles obligations?

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche de nature qualitative avait pour objectif de saisir comment s'organise et s'actualise le mode de gestion axée sur les résultats au sein des établissements scolaires.

Les fonctions de la direction d'école se sont diversifiées et précisées avec les années. Elle était responsable des aspects éducatifs et pédagogiques de son établissement, elle doit dorénavant atteindre des résultats en fonction d'objectifs préétablis, rendus publics et mesurés à l'aide d'indicateurs. Elle est imputable de ses décisions et doit participer à la performance de son organisation.

La diversité des responsabilités de la direction d'école l'amène à assumer à la fois un rôle de gestionnaire scolaire et de leader pédagogique. Elle doit donc modifier ses pratiques de gestion et développer des capacités et habiletés particulières. Elle doit également adopter un mode de gestion visant l'amélioration continue par une évaluation des actions afin d'atteindre des résultats.

Cette recherche avait deux objectifs. Le premier était de saisir comment s'organise de façon théorique le cadre de gestion axée sur les résultats en éducation au Québec. Pour ce faire, nous avons étudié les différents projets de lois précisant les responsabilités des acteurs du milieu de l'éducation, soit le MELS, la commission scolaire et l'établissement scolaire.

Par cette étude, nous avons pu constater, malgré la décentralisation des établissements, qu'une hiérarchie demeure entre les différents paliers allant même jusqu'à contractualiser les rapports. C'est le MELS qui détermine les cibles à atteindre et la commission scolaire et les établissements, après analyse de leur situation, doivent s'engager à atteindre des objectifs.

Ces obligations entraînent chez la direction d'école des modifications dans les pratiques courantes de gestion. Elle doit favoriser la participation de son personnel dans les

prises de décisions et revoir son projet éducatif et son plan de réussite afin que les orientations ciblées correspondent aux résultats visés de sa commission scolaire.

Le deuxième objectif de la recherche était de saisir comment s'actualise le mode de gestion axée sur les résultats au sein des établissements scolaires et avait pour but de connaître la conception des directions d'école face à l'atteinte de résultats et la reddition de comptes, le processus de gestion qu'elles utilisent et la participation du personnel dans les prises de décisions et enfin les différentes capacités et habiletés requises à leurs fonctions.

L'approche qualitative a été retenue comme méthodologie de la recherche puisqu'elle vise à comprendre comment se traduit concrètement des éléments théoriques. Elle est également interprétative puisque le savoir produit est relié à un contexte issu de la recherche. Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de huit directions d'écoles primaires du Bas Saint-Laurent. Une partie des données a été catégorisée en lien avec le cadre théorique tandis que d'autres catégories ont surgi en cours d'analyse.

Nous pouvons constater qu'avoir à analyser un milieu et questionner des pratiques sont des procédés bien installés chez les directions d'école. Par contre, la majorité des directions d'école ne sont pas confortables avec l'utilisation de données quantitatives pour atteindre des résultats.

Nous pouvons également constater que plusieurs résistent au changement de rôle qu'elles ont subi et qu'elles se considèrent encore comme des enseignantes. Nous pouvons alors nous demander si cette résistance est la conséquence d'un accompagnement insuffisant dans l'évolution de leur rôle et de leurs diverses responsabilités. Certaines d'entre elles ont noté qu'elles se sentent isolées face à leurs obligations.

Il faut préciser que le but de cette recherche n'était pas de généraliser ses résultats au plus grand nombre, mais plutôt d'expliquer et de comprendre des activités particulières d'une population étudiée, dans le cas-ci il s'agissait de huit directions d'écoles primaires du Bas-Saint-Laurent.

Cette recherche ouvre sur plusieurs possibilités de recherche. Il serait intéressant de poursuivre l'exploration de l'impact de la gestion axée sur les résultats sur les rôles et les responsabilités de directions d'écoles d'autres milieux, tant au primaire qu'au secondaire.

Enfin, il serait également intéressant d'analyser les formes d'accompagnement dont ces directions d'écoles bénéficient pour assumer leur rôle de gestionnaire et participer pleinement à la performance de leur organisation tout en appréciant leur rôle positivement.

ANNEXE I PROJETS DE LOIS QUI ONT EU UN IMPACT SUR LA FONCTION DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

PROJET DE LOI N^o 107 (QUÉBEC, 1988)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ORIENTATION
<p>Est un établissement d'enseignement destiné à assurer la formation de l'élève.</p> <p>Aussi destinée à collaborer au développement social et culturel de la communauté.</p> <p>Réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif. (Art. 36)</p>	<p>S'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.</p> <p>Assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent. (Art. 44)</p>	<p>Détermine les orientations propres à l'école contenues dans le projet éducatif.</p> <p>Donne son avis au directeur de l'école sur les mesures propres à assurer la réalisation et l'évaluation de ces orientations. (Art. 77)</p>
<p>Le projet éducatif de l'école est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, des enseignants et des autres membres du personnel de l'école, et de la commission scolaire.</p> <p>Le projet éducatif contient les orientations propres à l'école déterminées par le conseil d'orientation et les mesures adoptées par le directeur de l'école pour en assurer la réalisation et l'évaluation. (Art. 37)</p>	<p>Assiste le conseil d'orientation dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et coordonne l'élaboration du projet éducatif. (Art. 45)</p>	<p>Adopte les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur de l'école. (Art. 78)</p>

PROJET DE LOI N^o 107 (QUÉBEC, 1988)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ORIENTATION
	Adopte, après consultation du conseil d'orientation et du comité d'école, les mesures pour assurer l'évaluation des orientations déterminées pour l'école (Art. 46)	Donne son avis au directeur de l'école sur le budget annuel de l'école. (Art. 81)
	Gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en appliquant les normes de la commission scolaire et les dispositions des conventions collectives (Art. 49)	
	Gère les ressources matérielles et les ressources financières de l'école en appliquant les normes et autres décisions de la commission scolaire; il en rend compte à la commission scolaire. (Art. 50)	
	Prépare, après consultation du conseil d'orientation, le budget annuel de l'école, le soumet à l'approbation de la commission scolaire, en assure l'administration et en rend compte à la commission scolaire. (Art. 52)	

PROJET DE LOI N^o 107 (QUÉBEC, 1988)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ORIENTATION
	Participe à l'élaboration des politiques de la commission scolaire, de même qu'à l'élaboration de la programmation et de la réglementation visant leur mise en œuvre dans les écoles. (Art. 53)	
	Participe aux séances du conseil d'orientation mais n'a pas de droit de vote. (Art. 56)	

PROJET DE LOI N^o 180 (QUÉBEC, 1997)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT
<p>Elle a pour mission dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire.</p> <p>Est un établissement d'enseignement destiné à dispenser les services éducatifs et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. (Art. 36)</p>	<p>S'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.</p> <p>Assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement. (Art. 96.12)</p>	<p>Le conseil d'établissement remplace le conseil d'orientation.</p>
<p>Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les mesures pour en assurer la réalisation et l'évaluation.</p> <p>Ces orientations et ces mesures visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement, compte tenu des besoins des élèves et des priorités de l'école, du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre. (Art. 37)</p>	<p>Assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs.</p> <p>Coordonne l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école. (Art.96.13)</p>	<p>Adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation. (Art. 74)</p>

PROJET DE LOI N^o 180 (QUÉBEC, 1997)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT
	Après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel. (Art. 96.20)	Approuve la politique d'encadrement des élèves proposées par le directeur de l'école. (Art. 75)
	Gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives. Voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école. (Art. 96.21)	Approuve les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur de l'école. (Art. 76)
	Gère les ressources matérielles de l'école et en rend compte à la commission scolaire. (Art. 96.23)	Il adopte ou approuve les propositions du directeur de l'école quant : Aux services éducatifs Aux services extra scolaires Aux ressources matérielles et financières (Art. 84 à 95)

PROJET DE LOI N^o 180 (QUÉBEC, 1997)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT
	Prépare le budget annuel de l'école, le soumet au conseil d'établissement pour adoption, en assure l'administration et en rend compte au conseil d'établissement. (Art. 96.24)	
	Participe à l'élaboration des politiques et des règlements de la commission scolaire. (Art. 96.25)	

PROJET DE LOI N^o 124 (QUÉBEC, 2002)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT
Réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite. (Art. 36)	<p>Coordonne l'analyse de la situation de l'école et l'élaboration, l'évaluation et la réalisation du plan de réussite.</p> <p>S'assure que le conseil d'établissement reçoit les informations nécessaires avant d'approuver les propositions. (Art. 96.13)</p>	Analyse la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert. Sur la base de cette analyse et du plan stratégique de la commission scolaire. (Art. 74)
Le projet éducatif est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire. (Art. 36.1)		<p>Rend publics le projet éducatif et le plan de réussite de l'école.</p> <p>Rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite. (Art. 83)</p>
Le projet éducatif contient les orientations et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. (Art. 37)		

PROJET DE LOI N^o 124 (QUÉBEC, 2002)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT
<p>Le plan de réussite comporte :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves; 2. Les modes d'évaluation de la réalisation du plan de réussite. <p>Le plan de réussite est révisé annuellement et il est actualisé. (Art. 37.1)</p>		

PROJET DE LOI N^o 88 (QUÉBEC, 2008)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT
<p>Le plan de réussite de l'école est établi en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire. (Art. 37.1)</p>	<p>La commission scolaire et le directeur de l'école conviennent annuellement, dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative, des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre.</p> <p>Un projet de la convention de gestion et de réussite éducative doit être soumis pour approbation au conseil d'établissement après consultation du personnel de l'établissement.</p> <p>La convention de gestion et de réussite éducative est établie en tenant compte du plan de réussite de l'établissement et de sa situation particulière. Elle porte notamment sur les éléments suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les modalités de la contribution de l'établissement. 2. Les ressources que la commission scolaire alloue spécifiquement à l'établissement pour lui permettre d'atteindre les buts fixés et les objectifs mesurables prévus. 	<p>Analyse la situation de l'école en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire. (Art. 74)</p>

PROJET DE LOI N^o 88 (QUÉBEC, 2008)		
ÉCOLE	DIRECTION D'ÉCOLE	CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT
	<p>3. Les mesures de soutien et d'accompagnement mises à la disposition de l'établissement.</p> <p>4. Les mécanismes de suivi et de reddition de compte mis en place par l'établissement. (Art. 209.2)</p>	

ANNEXE II



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Madame Johanne Trudeau
Nom du programme :	Maitrise en éducation
Nom de la directrice :	Jean Bernatchez
Titre du projet :	L'organisation et l'actualisation de la gestion axe sur les résultats au sein des établissements scolaires: le cas de la Commission scolaire des Phares
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-74-466
Période de validité du certificat:	Du 27 février 2013 au 26 février 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bruno Leclerc', is written over a horizontal line.

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

ANNEXE III
GUIDE D'ENTREVUE

1. Gestion axée sur les résultats

- 1.1. Comment vivez-vous au quotidien la gestion axée sur les résultats.
- 1.2. Quels sont les impacts de cette gestion au plan de votre administration.
- 1.3. Que pensez-vous de la reddition de comptes.
- 1.4. Quel est l'intérêt, selon vous, d'atteindre des résultats.

2. Le modèle de gestion

- 2.1. Quelles sont les actions que vous avez dû mener pour réaliser la convention de gestion et de réussite éducative.
- 2.2. Quels sont les changements qui ont dû être apportés à votre gestion lorsque vous avez été obligé de convenir avec la commission scolaire d'une convention de gestion et de réussite éducative.
- 2.3. Qu'avez-vous fait pour connaître les forces et les faiblesses de votre organisation (éléments pour élaborer le projet éducatif de l'école).
- 2.4. Comment avez-vous identifié la vision de votre école.
- 2.5. Comment avez-vous défini les objectifs à atteindre.
- 2.6. Comment faites-vous l'évaluation de votre projet éducatif, plan de réussite et convention de gestion et de réussite éducative.

3. La gestion participative

- 3.1. Comment vous assurez-vous de la participation des membres du personnel aux différentes étapes d'élaboration de la convention de gestion et de réussite éducative.

3.2. Quels sont les impacts de la participation des membres du personnel sur votre gestion.

4. Capacités et habiletés

4.1. Quelles sont, selon vous, les capacités et les habiletés que vous avez ou devez encore déployer pour répondre à votre obligation d'atteindre des résultats.

5. Informations complémentaires

5.1. Depuis combien d'années êtes-vous à la direction d'une école.

5.2. Quel est votre parcours professionnel.

5.3. Y aurait-il des renseignements supplémentaires que vous aimeriez ajouter.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMAR, Anne et Ludovic BERTHIER. 2007. « Le Nouveau Management Public : Avantages et Limites ». *Gestion et Management Publics*, volume 5, p. 1-14.
- AUDET, Louis-Philippe et Armand GAUTHIER. 1969. « Le système scolaire du Québec. Organisation et fonctionnement ». 2^{ième} édition. Montréal : Librairie Beauchemin Limitée.
- BERNATCHEZ, Jean. 2011. « La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe ». *Télescope*, volume 17, numéro 3, p. 158-175.
- BERNIER, Luc. 1998. « La planification stratégique au gouvernement du Québec : un cadre pour l'entrepreneuriat public ». *Management International*, volume 3, numéro 1, p. 15-24.
- BOUCHARD, Michel, Pierre ÉTIENNE et Gilles ISABELLE. 1981. « Le système scolaire du Québec ». Québec : Guérin éditeur.
- BRASSARD, André. 2006. « L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950 ». *Le point en administration scolaire*, p. 22-27.
- BRASSARD, André. 2009a. « Du principal d'école ou supérieur à directeur d'établissement au primaire et au secondaire (1840-2009) ». *Le point en administration scolaire*, volume 12, numéro 1, p. 16-19.
- BRASSARD, André. 2009b. « La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire de l'état ». Dans *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, sous la direction de Guy Pelletier, p. 109-126. Bruxelles : Éditions de Boeck.
- BRUNET, Luc, André BRASSARD, Lise CORRIVEAU et Richard PÉPIN. 1985. « Le rôle du directeur d'école au Québec : 1^{ère} partie ». Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- CHARBONNEAU, Michèle. 2011. « Les modes d'organisation et de gestion de l'administration publique : de Weber au nouveau management public ». Dans *Secrets d'États? Les principes qui guident l'administration publique et ses enjeux contemporains*, sous la direction de Nelson Michaud, p. 297-318. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- CHARIH, Mohamed et Michel PAQUIN. 1993. « La planification stratégique dans l'administration gouvernementale : une comparaison Ottawa-Québec ». Ottawa : Centre canadien de gestion.
- COLLERETTE, Pierre. 2010. « *La gestion axée sur les résultats en milieu scolaire. Fondements et défis de mise en œuvre* ». Document de réflexion pour des fins de discussion avec des dirigeants du MELS et des Commissions scolaires en Montérégie. Ottawa : Université du Québec en Outaouais.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 1996. « *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation* ». Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- COMMISSION SCOLAIRE DES PHARES. 2009. « *Le plan stratégique de notre Commission scolaire, un phare vers la réussite* ». En ligne. http://www.csphares.qc.ca/documents/pdf/plan_strategique/Plan%20strategique%20complet%20sans%20pages%20vides.pdf. Consulté le 5 décembre 2012.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre. 1991. « Recherche qualitative. Guide pratique ». Montréal : McGraw-Hill, Éditeurs.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre et Michèle KÉRÉSIT. 1997. « Le devis de recherche qualitative ». Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupart et al., p.109-136. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre et Robert MAYER. 2000. « L'observation directe ». Dans *Méthodes de recherche en intervention sociale*, sous la direction de Mayer et al., p. 135-157. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- DUPUIS, Philippe. 2004. « L'administration de l'éducation : quelles compétences ». *Éducation et francophonie*, volume 32, numéro 2, p. 133-157.
- FORTIER, Isabelle. 2010. « Expérience des réformes et transformation de l'éthos de service public dans l'administration publique québécoise ». En ligne. http://www.cerap.be/IMG/pdf/PY19_entier1_2_.pdf. Consulté le 7 août 2012.
- GOULET, Sonia. 2011. « De la formulation à l'implantation : Expérience de la mise en œuvre d'un projet éducatif et d'un plan de réussite d'une école primaire de la grande région de Montréal ». Mémoire de maîtrise en éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 1963. *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec.

- GRAVELLE, France. 2012. « Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? ». *Éducation et francophonie*, volume 40, numéro 1, p. 76-93.
- HOOD, Christopher. 1991. « A public management for all seasons? ». *Public Administration*, volume 69, numéro 1, p. 3-19.
- LECLERC, Jean. 1996. « En éducation, la nécessité d'une autre gestion. La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats ». Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, Jean. 2001. « Gérer autrement l'administration publique : la gestion par résultats ». Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LESSARD, Claude. 2004. « L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche ». Dans *L'obligation de résultats en éducation*, sous la direction de Claude Lessard et Philippe Meirieu, p. 23-48. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MALTAIS, Daniel et Bachir MAZOUZ. 2004. « À nouvelle gouvernance, nouvelles compétences ». *Revue internationale de gestion*, volume 29, numéro 3, septembre, p. 82-92.
- MARTIN, Valérie et Marie-Hélène JOBIN. 2004. « La gestion axée sur les résultats : Comparaison des cadres de gestion de huit juridictions ». *Administration publique du Canada*, volume 47, numéro 3, p. 304-331.
- MAYER, Robert et Jean-Pierre DESLAURIERS. 2000. « Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie ». Dans *Méthodes de recherche en intervention sociale*, sous la direction de Mayer et al., p. 159-190. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- MAZOUZ, Bachir. 2008. « Vers l'émergence du véritable gestionnaire public. De l'acte administratif à la performance managériale ». Dans *Le métier de gestionnaire public à l'aube de la gestion par résultats. Nouveaux rôles. Nouvelles fonctions. Nouveaux profils*, sous la direction de Bachir Mazouz, p. 15-48. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAZOUZ, Bachir et Jean LECLERC. 2008. « La gestion intégrée par résultats. Concevoir et gérer autrement la performance de l'Administration publique ». Québec : Presses de l'Université du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. 1972. « Guide d'organisation administrative d'une commission scolaire et d'un commission régionale ». Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2007. « La réussite de tous, un des plus grands défis de l'éducation ». En ligne. http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/index.htm. Consulté le 25 mars 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2008. « La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles ». Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009. « Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport ». Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. 2009a. « La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance ». Québec : Gouvernement du Québec.
- MUCCHIELLI, Alex (dir.) 2009. « Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines ». 3^e édition. Paris : Armand Colin.
- MUCCHIELLI, Roger. 1988. « L'analyse de contenu des documents et des communications ». 6^e édition. Paris : Les éditions ESF.
- OUELLET, Francine et Marie-Christine SAINT-JACQUES (2000). « Les techniques d'échantillonnage ». Dans *Méthodes de recherche en intervention sociale*, sous la direction de Mayer et *al.*, p. 71-90. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI. 2012. « L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales ». 3^e édition. Paris : Armand Colin.
- PELLETIER, Guy. 1998. « Activer le changement et l'innovation : pistes pour l'action ». Dans *Diriger en période de transformation*, sous la direction de Guy Pelletier et Richard Charron, p. 31-45. Montréal : Éditions AFIDES.
- PELLETIER, Guy. 2003. « *L'entrée dans le métier de dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action* ». Communication présentée à l'Université de Genève dans le cadre de la rencontre internationale du Réseau Éducation et Formation (REF).

- PERRENOUD, Philippe. 1998. « Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger? ». Dans *Diriger en période de transformation*, sous la direction de Guy Pelletier et Richard Charron, p. 7-30. Montréal : Éditions AFIDES.
- PIRÈS, Alvaro P. 1997. « L'échantillonnage » Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupart et al., p.137-196. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- PONT, Béatriz, Déborah NUSCHE et Hunter MOORMAN. 2008. « Améliorer la direction des établissements scolaires, volume 1 : Politiques et pratiques ». Paris : Les Éditions de l'OCDE.
- POUPART, Jean. 1997. « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques ». Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la direction de Jean Poupart et al., p.198-237. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- QUÉBEC. 1988. *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q. Chapitre I-13.3. Éditeur officiel du Québec. À jour au 1^e décembre 2013.
- QUÉBEC. 1997. « Projet de loi n° 180 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses mesures législatives ». Chapitre 96. Québec : Éditeur officiel du Québec. 35^e législature, 2^e sessions, sanctionné.
- QUÉBEC. 2000. *Loi sur l'administration publique*. L.R.Q. Chapitre A-6.01. Québec : Éditeur officiel du Québec. À jour au 1^e décembre 2013.
- QUÉBEC. 2002. « Projet de loi n° 124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique ». Chapitre 63. Québec : Éditeur officiel du Québec. 36^e législature, 2^e session, sanctionné.
- QUÉBEC. 2008. « Projet de loi n° 88 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives ». Chapitre 29. Québec : Éditeur officiel du Québec. 38^e législature, 1^e session, sanctionné.
- ROSA, Hartmut. 2005. « Accélération. Une critique sociale du temps ». 1^e édition. Paris : La découverte.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2003. « L'entrevue semi-dirigée ». Dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, sous la direction de Benoit Gauthier, p. 293-316. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la

direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 123-150. 3^e édition. Sherbrooke : Éditions du CRP.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine et Thierry KARSENTI. 2004. « La méthodologie ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 109-122. 3^e édition. Sherbrooke : Éditions du CRP.

SECRETARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR. 2002. *Modernisation de la gestion publique. Guide de gestion axée sur les résultats*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

TARDIF, Nicole, Danielle LARIVIÈRE et Michel BOYER. 2004. « Mon école, mon projet, notre réussite ! Comment réaliser le projet éducatif, le plan de réussite et la reddition de comptes ? » Tome II. Montréal : Éditions Hurtubise HMH ltée.

