

La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en oeuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement

Reconciling internal and external pressures on school principals implementing results-based management

La conciliación de las presiones internas y externas en la aplicación de la gestión basada en resultados de las direcciones de establecimientos educativos

Pierre Lapointe and André Brassard

Volume 46, Number 1, Spring 2018

Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1047141ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1047141ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lapointe, P. & Brassard, A. (2018). La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en oeuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie*, 46(1), 162–178. <https://doi.org/10.7202/1047141ar>

Article abstract

Because of their ability to influence local teaching and learning conditions, school principals are being pressured to update educational policies. However, several questions remain as to how they can modernize this leadership. As part of a research project on the implementation of the results-based management policy in Quebec, this paper examines how principals deal with the expectations of school board administrators and teaching staff in the process of applying this policy. From a comprehensive perspective inspired by work in the field, this analysis is based on interview data. Our results show that principals adjust their interventions according to instructions from their superiors and the responsiveness of teachers. To encourage teachers' commitment, principals use various intervention strategies that aim to legitimize the adoption of an action plan, reassure teachers about the objectives of the policy and encourage them to consult with each other with a view to improving their practices. The main findings of the study are discussed, with reference to research in this area.

La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement

Pierre LAPOINTE

Université de Montréal, Québec, Canada

André BRASSARD

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En raison de leur capacité à influencer les conditions locales d'enseignement et d'apprentissage, les directions d'établissement d'enseignement sont fortement sollicitées dans l'actualisation des politiques éducatives. Toutefois, plusieurs questions subsistent quant à savoir comment elles parviennent à actualiser ce leadership. Dans le cadre d'une recherche sur la mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats au Québec, le présent texte examine comment les directions composent avec les attentes des gestionnaires des services centraux et celles du personnel enseignant de leur établissement dans le processus de mise en application de cette politique. Dans une perspective compréhensive, inspirée des travaux dans le domaine, cette analyse prend appui sur des données d'entrevues. Nos résultats montrent que

les directions modulent leurs interventions en fonction des directives de leurs supérieurs hiérarchiques et les ajustent selon l'état de réceptivité des enseignants de leur établissement. Pour susciter l'engagement de ces derniers, les directions déploient différentes stratégies d'intervention qui visent à légitimer l'adoption d'un plan d'action, à rassurer les enseignants quant aux finalités de la politique et à les inciter à se concerter en vue d'améliorer leurs pratiques. Les principaux constats de cette recherche sont discutés, en référence aux recherches dans ce domaine.

ABSTRACT

Reconciling internal and external pressures on school principals implementing results-based management

Pierre LAPOINTE, University of Montreal, Quebec, Canada
André BRASSARD, University of Montreal, Quebec, Canada

Because of their ability to influence local teaching and learning conditions, school principals are being pressured to update educational policies. However, several questions remain as to how they can modernize this leadership. As part of a research project on the implementation of the results-based management policy in Quebec, this paper examines how principals deal with the expectations of school board administrators and teaching staff in the process of applying this policy. From a comprehensive perspective inspired by work in the field, this analysis is based on interview data. Our results show that principals adjust their interventions according to instructions from their superiors and the responsiveness of teachers. To encourage teachers' commitment, principals use various intervention strategies that aim to legitimize the adoption of an action plan, reassure teachers about the objectives of the policy and encourage them to consult with each other with a view to improving their practices. The main findings of the study are discussed, with reference to research in this area.

RESUMEN

La conciliación de las presiones internas y externas en la aplicación de la gestión basada en resultados de las direcciones de establecimientos educativos

Pierre LAPOINTE, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
André BRASSARD, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Debido a su capacidad de influenciar las condiciones locales de enseñanza y de aprendizaje, las direcciones de establecimientos educativos han sido muy solicitadas en la actualización de las políticas educativas. Sin embargo, aún persisten ciertas

cuestiones con respecto a la pregunta de cómo logran actualizar dicho liderazgo. En el cuadro de esta investigación sobre la aplicación de la política de gestión basada en resultados en Quebec, el presente texto examina cómo las direcciones se las arreglan con las expectativas de los gestores de los servicios centrales y las del personal educativo de sus establecimientos, en el proceso de aplicación de dicha política. Desde una perspectiva comprensiva, inspirada en los trabajos en este campo, nuestro análisis se basa en los datos provenientes de entrevistas. Nuestros resultados muestran que las direcciones modulan sus intervenciones en función de las directivas de sus superiores jerárquicos y las ajustan según la receptividad de los maestros de sus escuelas. Para promover la participación del personal, las direcciones despliegan diversas estrategias de intervención cuya meta es legitimar la adopción de un plan de acción que otorgue garantías a los maestros en lo que concierne a las finalidades de la política e incitarlos a concertarse con el fin de mejorar sus prácticas. Las constataciones principales de esta investigación se discuten tomando como referencia las investigaciones en este campo.

INTRODUCTION¹

Les directions d'établissement d'enseignement exercent un rôle clé dans la mise en application des politiques axées sur l'amélioration de la réussite scolaire, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (2015). Notre recherche examine, entre autres, comment des directions d'établissement d'enseignement québécois assument ce rôle et concilient les attentes des gestionnaires de leur commission scolaire et celles du personnel enseignant de leur établissement dans la mise en œuvre d'une politique de gestion axée sur les résultats. Après une brève présentation de cette politique, le texte propose une revue des écrits scientifiques sur le travail d'interface de ces directions. Les objectifs de notre étude sont ensuite énoncés. À la suite de l'exposé de la méthodologie et des résultats, les principaux constats de l'étude sont discutés, en référence aux recherches dans ce domaine.

PROBLÉMATIQUE

Depuis le début des années 2000, le modèle de la gestion axée sur les résultats, inspiré des politiques de reddition de comptes (accountability), a été progressivement institutionnalisé sur le plan formel dans le système d'éducation québécois (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013; Dembélé et al., 2013). Ce mode de gestion s'incarne dans

1. Ce texte porte sur une étude financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (subvention de développement de partenariat 890-2011-0058).

un dispositif légal dont la fonction est d'orienter et de coordonner les actions des acteurs dans les établissements d'enseignement selon des principes de transparence, de responsabilisation et d'efficacité. Entre autres, cette orientation entraîne le pilotage par les résultats aux différents paliers du système éducatif (central, régional et local). Au palier local, chaque établissement d'enseignement public doit définir des objectifs d'amélioration de la réussite des élèves en fonction d'indicateurs nationaux et régionaux, et en évaluer l'atteinte selon les termes d'une convention de gestion et de réussite éducative. Pour mener à bien cette politique, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009) compte sur la collaboration des directions d'établissement d'enseignement pour mobiliser et engager les enseignants dans cette démarche.

Plusieurs recherches en Europe et en Amérique du Nord mettent en évidence le rôle d'intermédiaire de la direction d'établissement d'enseignement entre les instances régionales et locales des systèmes éducatifs et d'agent de changement dans la mise en œuvre des politiques en éducation (Barrère, 2013; Datnow et Castellano, 2001; Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015; Spillane *et al.*, 2002; UNESCO, 2006). La direction est appelée à exercer son leadership et à « mettre en acte » les injonctions de l'État, transmises et filtrées par les gestionnaires de leur réseau régional (Mintrop, 2012; Shaked et Schechter, 2017; Spillane et Anderson, 2013). Malgré tout, plusieurs questions subsistent quant à savoir comment les directions d'établissement d'enseignement parviennent à actualiser ce leadership (Rigby, 2015), c'est-à-dire à assurer une direction et à exercer une influence dans le but de réaliser la mission de l'école (Leithwood et Riehl, 2003). Selon le contexte socioéconomique du milieu scolaire et la dynamique des rapports professionnels entre les directions et le personnel enseignant, la réalisation de cette tâche comporte des défis importants (Fullan, 2007).

Plusieurs chercheurs soutiennent que la capacité des directions à exercer leur leadership dépend des marges de manœuvre que leur accordent les enseignants (Levin et Datnow, 2012; Mintrop, 2012; Spillane *et al.*, 2002; Vekeman, Devos et Tuytens, 2015). De même, les orientations des gestionnaires des districts scolaires et les modalités de supervision auprès des directions auraient une incidence importante sur la mise en œuvre des politiques éducatives dans les établissements (Duke, 2010). Dès lors, Fullan (2007) signale que l'imposition de manières de faire par les gestionnaires des districts scolaires peut avoir pour effet de réduire la liberté d'action des directions d'établissement d'enseignement et leur capacité à mettre en application des stratégies qu'elles jugent les plus appropriées, étant donné les caractéristiques de leur milieu. En somme, les directions doivent composer avec les pressions externes exercées par leurs supérieurs hiérarchiques et les pressions internes exercées par le personnel de l'établissement (Knapp et Feldman, 2012; Koyama, 2014; Shaked et Schechter, 2017; Spillane *et al.*, 2002).

Spillane *et al.* (2002) sont parmi les premiers à rendre compte de ce travail de conciliation des directions d'établissement d'enseignement dans la mise en œuvre des

politiques de gestion axée sur les résultats. Selon eux, l'introduction de ces politiques dans les systèmes éducatifs obligerait les directions et les enseignants à réviser leurs pratiques de gestion et d'enseignement. Ces chercheurs postulent qu'en raison de leurs croyances et de leurs expériences, ces acteurs ne sont pas des récepteurs passifs des politiques. Pour se les approprier, ils doivent « négocier le sens de ces logiques pour leur travail » (Spillane et Anderson, 2013, p. 69, traduction libre). Ainsi, la tâche des directions consiste à amener les enseignants à reconnaître la légitimité de ces politiques, c'est-à-dire à leur donner un sens ou une signification.

Dans une perspective similaire, Mintrop (2012) examine comment les directions et les enseignants sont engagés dans une recherche de cohérence entre les obligations institutionnelles en matière de reddition de comptes, leurs valeurs professionnelles et leurs perceptions des besoins des élèves. Ce chercheur montre différentes configurations possibles, selon les caractéristiques des milieux, dans les manières de résoudre ces tensions et de trouver un équilibre entre les pressions externes et internes liées à la mise en application de ces politiques. Pour expliquer les mécanismes en jeu, il se réfère aux propositions de Honig et Hatch (2004). Ces derniers postulent que les directions relaient les informations sur les directives institutionnelles aux acteurs de leur milieu. Selon l'état de réceptivité du personnel et des représentants syndicaux, les enjeux locaux et les caractéristiques des élèves, elles peuvent aussi tenter d'en amortir la mise en application pour assurer une cohérence entre les redditions de comptes internes et externes.

La plupart des écrits scientifiques commentés ici se rapportent à des conclusions d'enquêtes menées aux États-Unis où existent des politiques de reddition de comptes à forts enjeux. Dans ce système éducatif, les enseignants et les directions qui n'atteignent pas les cibles de réussite fixées peuvent subir des sanctions administratives importantes. Les directions sont donc plus susceptibles d'éprouver du stress en raison des attentes de performance de leurs supérieurs (Dulude, 2013; Spillane et Anderson, 2013; West, Peck, Reitzug et Crane, 2014) comparativement à leurs collègues québécois qui évoluent dans un système éducatif caractérisé par des politiques à enjeux modérés, voire faibles (Dembélé *et al.*, 2013). En conséquence, il est plausible de croire que le travail de conciliation des pressions externes et internes dans la mise en œuvre de ce genre de politiques pose des défis différents aux directions d'établissement d'enseignement dans un système éducatif comme celui du Québec.

Les recherches empiriques sur la mise en œuvre de la politique québécoise de gestion axée sur les résultats sont peu nombreuses. Les travaux récents décrivent les positions adoptées par les gestionnaires des commissions scolaires (Brassard *et al.*, 2013; Larouche et Savard, 2017; Maroy, Brassard, Mathou et Vaillancourt, 2016) et les enseignants (Lapointe et Brassard, 2017; Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2017), mais ils nous renseignent peu sur l'appropriation de cette politique par les directions d'établissement.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Dans une perspective compréhensive, inspirée des travaux dans le domaine (Honig et Hatch, 2004; Spillane *et al.*, 2002), le présent texte se propose d'examiner comment les directions concilient les pressions externes et internes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. En premier lieu, pour déterminer la nature des pressions externes exercées sur les directions, les attentes exprimées par les gestionnaires responsables de la supervision de ces directions sont cernées. En deuxième lieu, partant des témoignages de celles-ci, l'étude cherche à rendre compte de leur travail de conciliation dans l'actualisation de la gestion axée sur les résultats, et ce, par l'examen de leur position à l'égard de cette politique, leurs rapports avec leurs supérieurs et leurs stratégies d'intervention auprès des enseignants.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche exploratoire examine des données d'entrevues recueillies de mai à octobre 2013 auprès de 5 gestionnaires des services centraux et de 11 directions d'établissement d'une commission scolaire de l'île de Montréal. Ces données sont tirées d'une étude plus vaste sur les pratiques professionnelles des directions et des enseignants québécois dans le contexte de la mise en œuvre de la politique québécoise de gestion axée sur les résultats.

En 2013-2014, la commission scolaire visée comptait 92 établissements d'enseignement, 53 000 élèves et 9 100 employés. En vue de constituer un échantillon représentatif, 13 établissements ont été sélectionnés en fonction de l'ordre d'enseignement et du rang décile de défavorisation². Les directions des établissements sélectionnés ont été invitées à participer à la recherche. En réponse à notre sollicitation, 6 directions d'établissement primaire (rangs de défavorisation : 1, 2, 8 et 9) et 4 directions d'établissement secondaire (rangs : 1, 2, 7 et 9) ont accepté de nous accorder une entrevue. De même, le président de l'association professionnelle des directions d'établissement de la commission scolaire a consenti à participer à un entretien individuel. Ces directions exercent leur fonction sous l'autorité de l'équipe de la direction générale de cette commission scolaire formée du directeur général et de quatre directeurs généraux adjoints, qui nous ont aussi accordé une entrevue.

La documentation relative à la mise en œuvre du dispositif de la gestion axée sur les résultats dans la commission scolaire et ses établissements d'enseignement a été

2. Selon l'indice de milieu socioéconomique, les établissements sont classés sur une échelle de défavorisation allant de 1 à 10, le rang 1 étant attribué aux établissements les moins défavorisés et le rang 10, aux plus défavorisés (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015).

consultée, et nous nous y sommes référés lors des entretiens avec les répondants³. L'enquête était à participation volontaire. La durée des entrevues était de 60 à 90 minutes, et elles ont été enregistrées sur support audionumérique. Le guide d'entrevue avec les gestionnaires et les directions abordait différents thèmes, dont la présentation générale de la commission scolaire ou de l'établissement, la connaissance et l'appréciation de la politique de gestion axée sur les résultats, le contenu de la documentation liée à la planification de la commission scolaire et de l'établissement, ainsi que la participation du personnel enseignant aux différentes phases de la planification (élaboration, mise en œuvre et évaluation).

L'enregistrement du contenu des discussions avec les répondants a été transcrit en comptes rendus intégraux en vue de constituer une base de données de 16 fichiers. Le traitement de ces données qualitatives a été effectué à l'aide du logiciel NVivo. Pour repérer les discours des répondants par rapport aux thèmes traités, une grille de codification a été élaborée et validée par les membres de l'équipe de recherche.

RÉSULTATS

En premier lieu, cette partie rend compte des attentes des gestionnaires des services centraux à l'égard des directions d'établissement d'enseignement par rapport à la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. En second lieu, elle examine le travail accompli par les directions en cette matière.

Les attentes des gestionnaires des services centraux envers les directions

De manière unanime, les gestionnaires des services centraux reconnaissent la légitimité de la politique de gestion axée sur les résultats. Selon eux, l'adoption de cette approche sert les intérêts de la commission scolaire, car elle permet de recentrer l'action des membres de l'organisation sur sa mission fondamentale, c'est-à-dire d'assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves. Selon eux, les valeurs et les normes prônées dans cette politique sont cohérentes avec leur formation professionnelle et leur vision de l'administration publique. Cinq années après l'adoption du projet de loi n°88⁴, instituant la convention de partenariat entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, et la réalisation des conventions de gestion et de réussite éducative dans les établissements, ils affirment que l'approche de la gestion axée sur les résultats est dorénavant intégrée dans la culture de leur organisation. Ainsi, en référence à la mise en

3. Le devis de recherche a été approuvé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal et par l'administration de la commission scolaire. Chaque répondant a signé un formulaire de consentement.

4. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives.

application des conventions de gestion et de réussite éducative, un répondant affirme: «Oui. On le voit dans le langage [...] même les enseignants s'en parlent. Certains disent: "Moi, je fais partie de la convention". Le langage est intégré.» (A3) Toutefois, ce gestionnaire et d'autres reconnaissent que la mobilisation du personnel enseignant est plus grande au primaire qu'elle ne l'est au secondaire (A1, A2 et A3).

Considérant les directions comme des acteurs clés dans l'implantation de la gestion axée sur les résultats, les répondants entretiennent des attentes élevées envers les directions. L'un affirme: «Ça prend une direction qui a du leadership» (A1), tandis qu'un autre déclare: «Il faut qu'elle soit un guide pour les enseignants.» (A5) Dans cet esprit, la tâche des gestionnaires des services centraux est d'accompagner, de superviser et de former les directions pour assurer la participation du personnel enseignant à l'effort collectif d'amélioration de la réussite des élèves.

Unanimement, les répondants soutiennent que les directions doivent envisager les cibles établies dans les conventions de gestion et de réussite éducative comme des objets de consultation dans toutes les instances pertinentes de l'établissement. À leur avis, cette approche facilite l'acceptation de ces cibles, et ce, même par les représentants des syndicats (A1). Dès lors, les gestionnaires disent inciter les directions à créer des conditions propices à la mobilisation des acteurs du milieu dans la réalisation de ces conventions, à faire preuve de transparence dans la gestion de l'information et à ne pas exercer trop de pression sur les enseignants pour ne pas soulever leur opposition. L'un des répondants résume ainsi l'approche à privilégier: «[...] il faut doser; je dirais chaleur et fermeté.» (A1)

Annuellement, les directions doivent rendre compte de l'atteinte des cibles de réussite de la convention de gestion et de réussite éducative dans leur établissement. En réunion de supervision avec leur supérieur immédiat respectif, elles sont appelées à expliquer les écarts observés entre les cibles fixées et les résultats atteints. Selon les répondants, cette reddition de comptes ne vise pas à juger le travail des directions d'établissement d'enseignement, mais à les amener à se questionner sur l'efficacité des interventions visant l'amélioration de la réussite des élèves. À ce propos, un répondant rapporte déclarer aux directions d'établissement: «Même si on ne l'atteint pas [la cible], ce n'est pas grave. On va être capables de justifier.» (A5) Cependant, un autre répondant reconnaît que si, de manière récurrente, les cibles fixées par un établissement ne sont pas atteintes, cela peut engendrer une pression sur la direction et, ultimement, sur les enseignants (A2).

Le travail des directions d'établissement dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats

Cette section examine trois aspects du travail des directions d'établissement dans l'actualisation de la gestion axée sur les résultats : leur position à l'égard de cette politique, leurs rapports avec les gestionnaires des services centraux et leurs stratégies d'intervention auprès des enseignants.

Prise de position en regard du modèle de gestion

Au moment de l'enquête, les directions affirment participer depuis longtemps à la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. Plusieurs rappellent qu'avant d'obliger les établissements à se doter d'une convention de gestion et de réussite éducative, le Ministère exigeait la production d'un plan de réussite comprenant la détermination d'objectifs. Selon plusieurs, l'adoption de la gestion axée sur les résultats est un fait accompli, et la responsabilité des directions est d'en assurer la mise en application. À ce sujet, un répondant mentionne : « Pour ceux qui arrivent en poste ou, comme moi, ont commencé il y a 12-15 ans, cela fait partie du travail d'aujourd'hui. » (D5) Un autre confie : « Je me suis trouvé une raison de faire, une raison d'être avec cela. Si cela nous permet de nous arrêter, de réfléchir sur ce que sont nos plus grandes vulnérabilités dans notre milieu [...], c'est déjà un effet positif. » (D7)

Bien que la légitimité de la gestion axée sur les résultats ne soit pas contestée par la majorité des directions, celles-ci émettent des réserves en ce qui concerne son application, qui ne se fait pas sans heurt et sans effort. La plupart rapportent à cet égard un alourdissement de leur charge de travail (multiples consultations, rédaction de rapports et de documents, maîtrise des outils technologiques liés à l'exploitation des données, compilation et analyse des indicateurs de réussite, etc.).

Rapports avec les gestionnaires des services centraux

En général, les directions d'établissement d'enseignement évaluent de manière positive l'encadrement fourni par la direction générale. Pour plusieurs, l'importance accordée à la responsabilisation des agents éducatifs et à la performance de la commission scolaire marque leurs rapports avec leurs supérieurs.

Toutes les directions d'établissement rapportent devoir rendre compte périodiquement de l'atteinte des cibles de réussite établies dans leur convention de gestion et de réussite éducative en séances de supervision avec leur supérieur immédiat. Ainsi, l'une d'elles confie à propos de son supérieur : « Il veut savoir ce que je fais avec mes résultats. Est-ce que je les analyse? Eux les regardent. » (D4) Lors de ces rencontres, les directions d'établissement examinent l'évolution de l'état de la réussite de leurs

élèves comparativement à celle des autres établissements de leur réseau. Elles rendent compte des moyens déployés pour réaliser leur convention de gestion et de réussite éducative. Enfin, elles tentent de déterminer les facteurs qui ont pu faciliter ou limiter l'atteinte de leurs cibles de réussite. Elles reconnaissent que cet exercice ne vise pas à trouver des coupables, mais à examiner, lorsque les cibles ne sont pas atteintes, comment elles peuvent faire en sorte d'améliorer la situation. À ce sujet, une direction d'établissement confie : « Je serais un mauvais directeur si je n'étais pas capable d'expliquer pourquoi je n'ai pas atteint les cibles. Si je ne les atteins pas, bien je peux l'expliquer. Puis, on fera mieux la prochaine fois. » (D5)

Souscrire au principe de responsabilisation, selon un répondant, « c'est être responsable de quelque chose, en parler, le défendre. » (D3) Bien qu'elles reconnaissent partager cette responsabilité avec les membres de leur établissement, les directions se considèrent tout de même comme les premières à devoir rendre compte à leur direction générale des résultats des élèves. En fait, plusieurs expriment leur malaise par rapport à la capacité de leur établissement à atteindre les cibles de réussite fixées dans les conventions de gestion et de réussite éducative et à leur responsabilité à cet égard. D'un côté, comparativement à leurs collègues d'écoles de milieu favorisé, les directions travaillant en milieu défavorisé sont plus souvent amenées à devoir justifier l'incapacité relative de leur établissement à atteindre les cibles fixées. Dans ce cas, une direction rapporte : « On est attristées de voir que malgré tout ce qu'on fait, on ne performe pas plus, mais si on n'avait pas tout fait ça, est-ce que nous aurions atteint le même degré de réussite? On ne le sait pas. Et on essaie de trouver pourquoi on ne performe pas plus. » (D1) De l'autre côté, les directions travaillant en milieu favorisé peuvent craindre d'être incapables d'améliorer sans cesse la performance de leur établissement. Ainsi, l'une confie que quand l'école performe très bien, « toujours s'améliorer devient problématique » (D11). Par ailleurs, une autre affirme : « Les directions se trouvent souvent prises entre l'arbre et l'écorce » (D8), c'est-à-dire qu'elles doivent composer avec leurs supérieurs et les enseignants, dont les exigences sont parfois difficilement conciliables.

Apparemment, il n'y a pas de sanction prise à l'encontre des directions ou des membres de l'établissement lorsque les cibles de réussite ne sont pas atteintes. À la question de savoir s'il y a des conséquences pour les directions qui n'atteignent pas leurs cibles, une répondante affirme : « Non. Je n'ai jamais vu de conséquences. » (D7) Par contre, cette position n'est pas unanime; une direction d'un établissement en milieu défavorisé dira : « Oui, on est très imputables. On l'a vu aussi dans les dernières années, les directions qui ne répondent pas aux attentes, ce n'est pas long qu'elles se fassent rétrograder. » (D9) Si les directions n'encourent pas de sanctions dans les cas où leurs cibles ne sont pas atteintes, elles peuvent néanmoins ressentir une pression psychologique.

Stratégies d'intervention auprès du personnel enseignant

Voulant susciter l'engagement des enseignants, les directions déploient différentes stratégies d'intervention qui visent à : 1) légitimer l'adoption de la convention de gestion et de réussite éducative; 2) les rassurer quant aux finalités de la gestion axée sur les résultats; 3) les inciter à se concerter pour améliorer leurs pratiques.

En lien avec la première stratégie, les directions explicitent le processus général d'adoption de la convention de gestion et de réussite éducative dans leur établissement et leurs interventions en cette matière, qui sont très similaires d'un établissement à l'autre. En premier lieu, elles analysent l'état de la réussite des élèves, à partir des bases de données institutionnelles, pour repérer les élèves en difficulté ou les matières au programme d'études dans lesquelles les élèves réussissent le moins bien. Puis, elles déterminent, en accord avec la commission scolaire, les groupes d'élèves ou les classes visées dans la convention. Enfin, ce plan d'action est soumis à l'approbation du conseil d'établissement après consultation du personnel enseignant.

Selon plusieurs directions, la désignation des élèves visés dans la convention est une opération délicate, puisqu'elle conduit à obliger un ou plusieurs enseignants, responsables de ces élèves, à s'engager dans la réalisation d'un plan d'action. À cette fin, plusieurs disent arriver à persuader les enseignants de la pertinence des cibles retenues par une démonstration objective, fondée sur l'examen comparatif des indicateurs sur la réussite des élèves. À leur avis, cette démonstration, en assemblée générale, permet aux enseignants de prendre conscience de la réalité et de reconnaître le bien-fondé des cibles choisies dans le plan d'action. À ce propos, une direction déclare : « Je mets cela sous forme graphique, je leur montre, puis je leur dis : "Regardez, les chiffres sont là." » (D2) En somme, disposant de bases de données très détaillées sur le parcours scolaire de leurs élèves, les directions exploitent ces informations comme un moyen inédit pour orienter et légitimer leurs interventions auprès du personnel enseignant.

Une seconde stratégie utilisée par les directions d'établissement d'enseignement consiste à chercher à rassurer les enseignants. Pour préserver leur relation de confiance avec ceux-ci et la qualité du climat de travail dans l'établissement, les directions disent s'efforcer de désamorcer les craintes. Selon elles, plusieurs membres du personnel enseignant perçoivent la mise en application de la gestion axée sur les résultats comme une forme de contrôle, une atteinte à leur autonomie professionnelle et une mise en cause de la qualité de leur travail (D5, D7, D8). Un répondant confie que les craintes des directions par rapport à leurs supérieurs sont similaires à celles que les enseignants ressentent envers leur direction : « [...] ce que nous, comme direction, on peut appréhender par rapport à la direction générale, bien les enseignants aussi l'appréhendent par rapport aux directions d'école, en se disant : "C'est ça, il veut nous contrôler ou il veut nous évaluer". » (D5)

En fait, les directions croient que les enseignants redoutent d'être évalués en fonction de l'atteinte des cibles de réussite de leur établissement (résultats aux examens, taux de diplomation, etc.). Une direction rapporte ainsi les propos d'un enseignant: «Si on n'atteint pas les cibles, qu'est-ce qui va arriver? Est-ce qu'on va être jugé au rendement, selon qu'on atteint ou non les cibles?» (D7) Pour contrer ces inquiétudes, une direction dit recourir aux arguments de son supérieur: «La façon qu'on [*sic*] nous a présenté la convention de gestion, c'est comme ça que je la vends aussi à mon personnel.» Ainsi, elle rapporte avoir déclaré à ses enseignants que la fixation de cibles de réussite ne vise pas à les contrôler: «Non, non, on le fait pour une question d'amélioration.» (D5) Des directions reconnaissent devoir traiter avec des enseignants qui manifestent de l'opposition. L'une d'elles confie: «C'est sûr que quand on travaille avec une équipe enseignante très à cheval sur la convention [collective], et bien, cela met un peu de bâtons dans les roues.» (D5)

Pour mettre en application la gestion axée sur les résultats, une troisième stratégie consiste à engager les membres du personnel enseignant dans une démarche d'analyse réflexive sur leurs pratiques. Par exemple, ayant détecté des disparités importantes entre les résultats des élèves d'un même niveau, une direction relate en avoir discuté avec les enseignants concernés. D'un commun accord, ces derniers ont alors décidé d'utiliser les mêmes examens pour tous les élèves de ce niveau afin d'uniformiser l'évaluation des apprentissages. Intervenant de cette façon, cette direction souligne qu'elle n'a pas eu à obliger les enseignants à modifier leurs manières de faire. Elle les a plutôt entraînés à se questionner sur les répercussions de leurs interventions et à décider d'adopter de nouvelles pratiques.

Selon les directions, cette stratégie axée sur l'amélioration des pratiques d'enseignement porte des fruits. Toutefois, il ne faut pas exercer trop de pression sur le personnel enseignant. À ce sujet, une direction déclare: «C'est correct d'agir ainsi, mais il faut que ce soit fait correctement, parce que si cela ne passe pas, on peut se brûler comme direction.» (D4) Plusieurs directions signalent l'importance d'agir avec prudence en comparant les résultats des élèves (par exemple, aux épreuves ministérielles) et d'éviter de désigner publiquement les enseignants dont les résultats des élèves se démarquent nettement par rapport à la moyenne générale.

En rencontre avec la direction, chaque membre du personnel enseignant peut discuter des résultats de ses élèves et des moyens à prendre pour aider davantage ceux jugés en difficulté. Les enseignants peuvent alors être invités à expliquer les écarts observés entre les résultats de leurs élèves et ceux des autres classes du même niveau. Ce type d'intervention, souvent assimilé à de la supervision pédagogique, est plus couramment en usage au primaire. Au secondaire, selon les directions, cette pratique est peu appréciée, car, pour plusieurs enseignants, «[l]orsque l'on fait de la supervision pédagogique, automatiquement, on associe ça à "enseignant problématique", "à surveiller" [...]» (D4). En conséquence, ces directions privilégient l'organisation de rencontres d'enseignants d'une même matière, auxquelles elles choisissent

d'assister ou non, pour les amener à déterminer eux-mêmes les moyens à prendre pour améliorer les apprentissages des élèves.

En somme, les directions mènent de front plusieurs interventions pour assurer la participation des enseignants à l'actualisation de la gestion axée sur les résultats. Dans un processus de responsabilisation collective des agents éducatifs par rapport à la réussite des élèves, elles cherchent à les entraîner dans une démarche de questionnement par rapport à l'efficacité de leurs pratiques.

DISCUSSION

Le but de ce texte était de relater comment les directions d'établissement d'enseignement concilient les pressions externes et internes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. Pour rendre compte des pressions externes qui s'exercent sur elles, en premier lieu, nous avons cerné les attentes des gestionnaires des services centraux à leur égard.

À l'instar de leurs collègues d'autres commissions scolaires québécoises, les gestionnaires interrogés expriment une forte adhésion à cette politique (Larouche et Savard, 2017; Maroy *et al.*, 2016). De manière générale, ils manifestent une attitude bienveillante envers les directions et les enseignants. Tous préconisent l'adoption de stratégies basées sur la collaboration plutôt que sur la contrainte. En cela, les attentes et les directives des gestionnaires de cette commission scolaire envers les directions d'établissement sont très similaires. De manière plus ou moins explicite, ils leur demandent d'exercer leur leadership en recourant à deux leviers de changement, dont l'utilisation, selon Fullan (2007), peut s'avérer efficace dans la mise en œuvre d'une politique éducative. Le premier levier repose sur la capacité de la direction à communiquer au personnel, de manière forte, claire et insistante, les buts de l'organisation. Le second consiste à tirer les membres de l'organisation pour les amener à s'engager en vue d'atteindre ces buts.

En second lieu, notre analyse a porté sur le travail des directions d'établissement dans l'actualisation de la gestion axée sur les résultats. Par rapport à la légitimité de cette politique, les opinions des directions convergent avec celles des gestionnaires de leur commission scolaire et de leurs collègues américains (Seashore Louis et Robinson, 2012). Bien que la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats entraîne un alourdissement de leurs tâches, elles croient que ce dispositif offre des moyens supplémentaires pour mobiliser le personnel enseignant par rapport à la réussite des élèves.

Selon ces directions, en rencontres de supervision, les gestionnaires insistent sur l'atteinte des cibles de réussite et la responsabilisation des agents éducatifs. Dans ce contexte, elles tendent à personnaliser leur implication dans l'actualisation de la

gestion axée sur les résultats et à s'attribuer les résultats de leur établissement. Des observations similaires sont rapportées par Knapp et Feldman (2012). Selon eux, les directions parviennent à relayer les politiques de reddition de comptes externes dans leur établissement en intériorisant les attentes institutionnelles et en mettant en place des dispositifs de régulation par les résultats qui engagent le personnel enseignant dans un processus local de reddition de comptes.

Trois stratégies principales sont déployées par les directions pour assurer la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans leur établissement et concilier les attentes de leurs principaux interlocuteurs, c'est-à-dire leurs supérieurs et les enseignants. L'une d'elles consiste à faire en sorte que les enseignants participent à diverses activités d'actualisation de la convention de gestion et de réussite éducative; ces interventions contribuent à la légitimation de la politique. Comme le signalent Shaked et Schechter (2017), l'adoption d'un plan d'action permet aux directions d'orienter l'action du personnel enseignant en fonction des exigences institutionnelles. Une seconde stratégie adoptée par les directions a pour but de rassurer les enseignants quant aux finalités de la gestion axée sur les résultats. Dans le contexte québécois où les organisations syndicales tendent à dénoncer cette politique (Centrale des syndicats du Québec, 2015), ce type d'intervention peut être plus ou moins bien perçu par les enseignants, selon les prises de position de chacun. Cela peut s'avérer un défi de conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de cette politique. Une troisième stratégie adoptée par les directions d'établissement consiste à engager les enseignants dans un processus de responsabilisation collective par rapport aux apprentissages des élèves et de questionnement sur l'efficacité de leurs pratiques. Ainsi, elles relaient les directives institutionnelles et mettent en application les stratégies prônées par les gestionnaires des services centraux dans leur établissement tout en étant attentives aux répercussions de ces interventions sur la qualité de leurs relations avec les enseignants.

EN GUISE DE CONCLUSION

Le présent texte visait à examiner comment les directions d'établissement concilient les pressions externes exercées par leurs supérieurs hiérarchiques et les pressions internes exercées par les enseignants dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats. Nos résultats montrent que les directions tendent à moduler leurs interventions en fonction des directives de leurs supérieurs et de la réceptivité des enseignants de leur établissement. En raison des impératifs institutionnels, les directions sont activement engagées dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats, mais elles sont soucieuses de maintenir une cohérence entre les nouvelles pratiques et celles déjà établies. En dépit de ses limites, cette étude fournit des pistes de travail intéressantes à approfondir dans une recherche à plus grande échelle.

Références bibliographiques

- BARRÈRE, A. (2013). Un management bien tempéré: l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés*, 32(2), 21-34.
- BRASSARD, A., LUSIGNAN, J. et PELLETIER, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-156). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Centrale des syndicats du Québec (2015). *La face cachée de l'action gouvernementale en éducation*. Repéré à <http://www.austerite.lacsq.org/wp-content/uploads/2015/04/education.pdf>
- DATNOW, A. et CASTELLANO, M. E. (2001). Managing and guiding school reform: Leadership in success for all schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 219-249.
- DEMBÉLÉ, M., GOULET, S., LAPOINTE, P., DENIGER, M.-A., GIANNAS, V. et TCHIMOU, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- DUKE, D. L. (2010). *The challenges of school district leadership*. New York, NY: Routledge.
- DULUDE, É. (2013). Les effets et les dérives d'une logique managériale. Le cas du district de Chicago. Dans V. Dupriez et R. Malet (dir.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (p. 91-102). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- DUTERCQ, Y., GATHER THURLER, M. et PELLETIER, G. (dir.). (2015). *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- FULLAN, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4^e éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- HONIG, M. I. et HATCH, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30.
- KNAPP, M. S. et FELDMAN, S. B. (2012). Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 666-694.

- KOYAMA, J. (2014). Principals as bricoleurs: Making sense and making do in an era of accountability. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 279-304. <http://doi.org/10.1177/0013161X13492796>
- LAPOINTE, P. et BRASSARD, A. (2017). L'appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Dans Y. Duterq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 55-72). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- LAROUCHE, C. et SAVARD, D. (2017). Les impacts de l'implantation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants au Québec: les perceptions des directions des commissions scolaires. Dans Y. Duterq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 73-88). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- LEITHWOOD, K. A. et RIEHL, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphie, PA: Temple University, Laboratory for Student Success.
- LEVIN, J. A. et DATNOW, A. (2012). The principal role in data-driven decision-making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 179-201. <http://doi.org/10.1080/09243453.2011.599394>
- MAROY, C., BRASSARD, A., MATHOU, C., VAILLANCOURT, S. et VOISIN, A. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*. Montréal, Québec: Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives.
- MAROY, C., MATHOU, C. et VAILLANCOURT, S. (2017). La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école québécoise: l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression. Dans Y. Duterq et C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 35-54). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015). *Indices de défavorisation par école — 2014-2015*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance. Guide d'implantation*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MINTROP, H. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 695-726. <http://doi.org/10.1108/09578231211249871>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015. Les réformes en marche*. Paris, France: Éditions OCDE.
- RIGBY, J. G. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374-392.
- SEASHORE LOUIS, K. et ROBINSON, V. M. (2012). External mandates and instructional leadership: School leaders as mediating agents. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 629-665.
- SHAKED, H. et SCHECHTER, C. (2017). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 19-37. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2016.1209182>
- SPILLANE, J. P. et ANDERSON, L. (2013). Administration des écoles, respect des normes gouvernementales et obligation de résultats à forts enjeux: changement politique et pédagogique aux États-Unis. *Éducation et sociétés*, 32(2), 53-73.
- SPILLANE, J. P., DIAMOND, J. B., BURCH, P., HALLETT, T., JITA, L. et ZOLTNERS, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.
- UNESCO. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>
- VEKEMAN, E., DEVOS, G. et TUYTENS, M. (2015). The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(2), 129-151. <http://doi.org/10.1007/s11092-014-9203-4>
- WEST, D. L., PECK, C. M., REITZUG, U. C. et CRANE, E. A. (2014). Accountability, autonomy and stress: Principal responses to superintendent change in a large US urban school district. *School Leadership & Management*, 34(4), 372-391. <http://doi.org/10.1080/13632434.2014.928683>