8e

Colloque international en éducation :

enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante

29 et 30 avril
Montréal, Québec, Canada

colloque.crifpe.ca

2021

CRIFPE

Séance J517.

Le 29 avril 2021, 13 h 10 (25 minutes)

Réussites et difficultés des directions d'établissement : entre planification stratégique et pratiques mobilisantes

UQAC
Université du Québec à Chicoutimi

CATHERINE LAROUCHE, UQAC

DENIS SAVARD, U. LAVAL

RÉNALD BEAUCHESNE, UQAC

UGO COLLARD-FORTIN, UQAC

LUCIE LAVOIE, UQAC

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

Présentation de l’équipe

Catherine Larouche, Ph.D.
Avocate
Professeure titulaire
Administration scolaire

Université du Québec à Chicoutimi

Denis Savard, Ph.D.
Professeur titulaire
Évaluation institutionnelle

Université Laval

Rénald Beauchesne, M.Éd.
Professionnel de recherche,
Chargé de cours en
administration scolaire

Université du Québec à
Chicoutimi

Ugo Collard-Fortin, M.Éd.
Doctorant en éducation
Professionnel de recherche

Université du Québec à
Chicoutimi

Lucie Lavoie
Candidate à la maîtrise en
éducation
Professionnelle de recherche

Université du Québec à
Chicoutimi

Problématique (1)
Le contexte

La Gestion axée sur les résultats (GAR) a été progressivement implantée au Québec avec l'adoption de plusieurs projets de loi (Maroy, 2021)

- Projet de loi 82 (2000), Loi sur l'administration publique (LAP)
- Plan stratégique du ministère de l'Éducation 2000-2003, indicateurs et cibles
- Plan de réussite pour concrétiser le projet éducatif (2000)
- Projet de loi 124 (2002), plan stratégique des commissions scolaires
- Projet de loi 88 (2008), conventions de partenariat (MÉ-CS) et conventions de gestion et de réussite éducative (CS-É-C)
- Projet de loi 105 (2016), fusion des plans et contrats dans le « projet éducatif »
- Projet de loi 40 (2020), comité d'engagement vers la réussite des élèves

Problématique (2)

- L'élaboration du projet éducatif dans les écoles telle qu'elle est prescrite par la LIP s'inscrit dans une approche de la planification stratégique normative et rationnelle largement documentée par les études sur le management stratégique (Mintzberg, et al. 1999, Larouche et al. 2020).
- La mise en œuvre de la GAR a soulevé plusieurs critiques, tensions et enjeux.
- Une première source de tensions réside dans le choc des valeurs entre cette approche normative et rationnelle, importée du secteur privé, et une vision plus écologique de l'école (Meirieu, 2004, Larouche et Savard, 2017).

Problématique (3)

- Les travaux de Larouche *et al*. (2020) illustrent différentes tensions vécues par les directions d'école à chaque phase de la planification stratégique, aux niveaux de:
  - L'organisation du travail
  - La conciliation des exigences des différents paliers avec les besoins des milieux
  - La mobilisation des différents acteurs du milieu
  - La qualité des outils utilisés
  - L'augmentation des tâches à réaliser
  - L'expertise et les ressources nécessaires pour réaliser cette tâche de façon efficace

Problématique (4)

- Or, la mobilisation des enseignants envers la réalisation des objectifs de l'école constitue un élément essentiel à la réalisation de la mission éducative.
- Cette tâche délicate incombe à la direction d'école.
- Nous nous sommes ainsi intéressés aux stratégies de mobilisation des enseignants utilisées par les directions d'école (Larouche et Savard, 2017; Larouche *et al*. 2021). Dans nos travaux de 2021, nous avons mis en relation les stratégies de mobilisation des directions avec le modèle théorique de Tremblay et Simard (2005).
- Un des constats de ces recherches: dans la pratique, les directions interagissent avec leurs personnels, dont principalement les enseignants, sans nécessairement se référer à un cadre théorique précis.

Problématique (5)

- C’est en poursuivant cette réflexion que nous vous présentons les résultats du prétest d’une nouvelle recherche où nous nous intéressons aux pratiques de planification stratégique des directions d’école et leur lien avec le cadre théorique de Masengesho et al. (2009) ainsi qu’avec la mobilisation des enseignants.

Contenu de la présentation

S’inscrivant dans le thème du symposium, cette communication abordera

1. Les logiques d'action privilégiées par les directions pour mobiliser les parties prenantes dans la mise en œuvre des outils de la GAR (projet éducatif et plan d’engagement vers la réussite) en les positionnant à l’intérieur du modèle d’analyse des pratiques de planification de Masengesho *et al*. (2009)
2. Les réussites et les difficultés vécues par les directions d’école pour mobiliser les enseignants à l’intérieur du processus de planification stratégique

Méthodologie (1)

- La recherche consiste en une démarche exploratoire et qualitative destinée à mieux comprendre les pratiques de planification stratégique des directions d'établissement (plans d'engagement vers la réussite et projet éducatif).
- Le protocole d'entrevue comporte cinq thèmes
  1. Les préoccupations avant l'élaboration du projet éducatif, ses étapes
  2. Les visées actuelles du projet éducatif
  3. Les allocutaires visées
  4. L'utilisation du projet éducatif
  5. Le contexte et le climat de mobilisation des personnels

Méthodologie (2)

Pré-test

- 3 entrevues semi-dirigées tenues entre le 22 février 2021 et le 7 avril 2021.
- Durée moyenne des entrevues: 67 minutes
- Échantillon de convenance (3D) (3CS et 2 régions différentes)

Enquête en cours

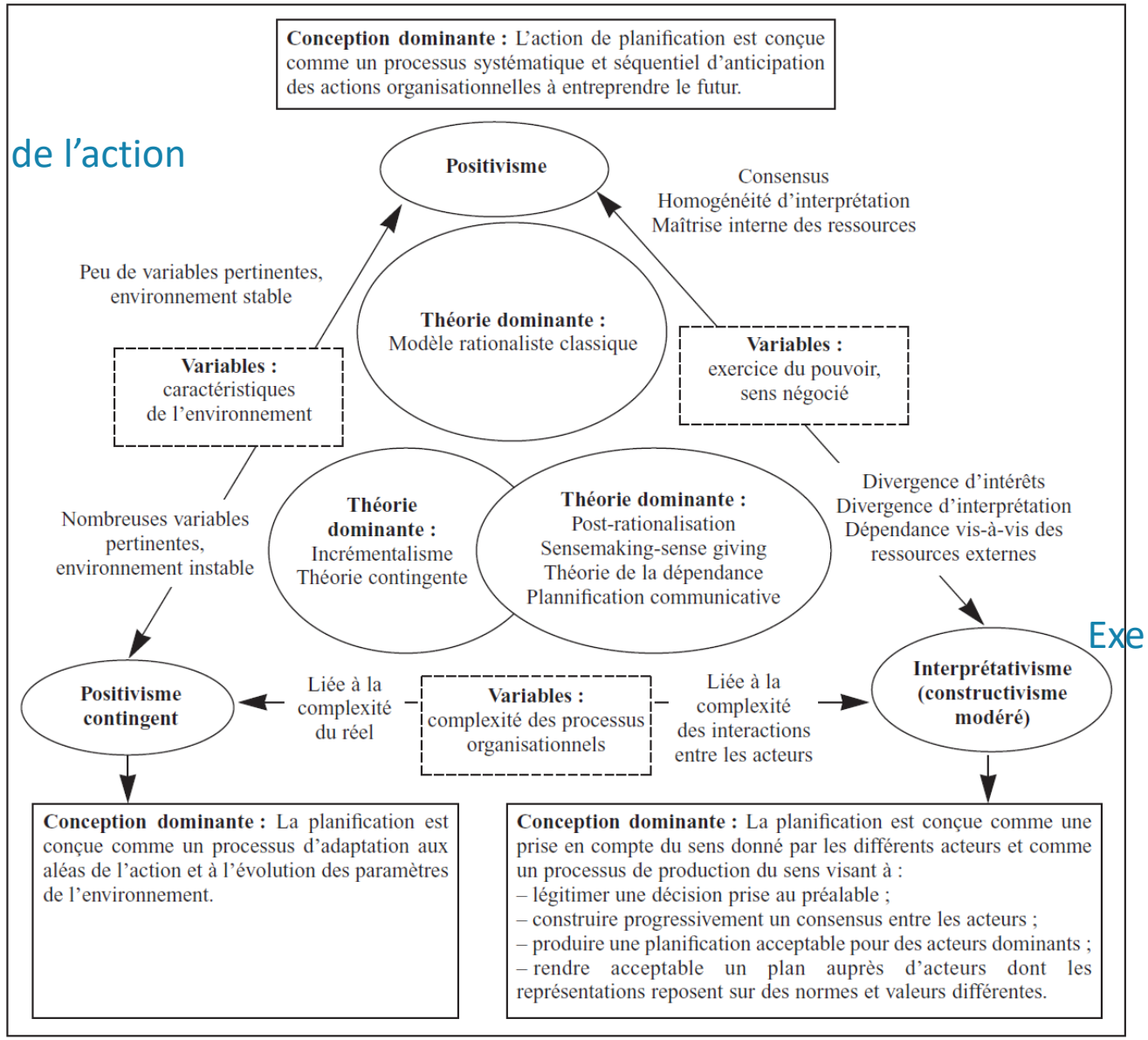
- Entrevues semi-dirigées
- Échantillon de convenance (8 directions d'école et de centre)

Enregistrement audio, transcription, analyse à partir de la grille de Masengesho *et al.* (2009).

Cadre théorique

- Les logiques d'action sont identifiées à l'intérieur du modèle d'analyse des conceptions et des pratiques de planification de Masengesho et al. (2009).
- Ce modèle identifie
  - sept types de logiques d'action
    - rationaliste, incrémentaliste, contingente, post-rationalisation, sensemaking-sensegiving, de la dépendance et communicative
  - situées selon cinq variables clés
    - le contexte, l'initiateur de l'action, les actions attendues, les acteurs visés, les allocutaires

Figure 1 – Modèle de synthèse et articulation des sept théories de la planification



Anticipation de l'action

Adaptation de l'action

Exercice de construction du «sens» donné par les acteurs

Tableau 1 – Grille d'analyse des conceptions et des pratiques de planification

Visée dominante	Allocutaires visés	Action attendue en retour des allocutaires	Contexte	Participants privilégiés à l'action de planification	Préoccupation centrale des initiateurs de l'action	Théorie prédominante	Épistémologie
Préparation détaillée des actions futures	Acteurs des services techniques		Environnement stable, organisation disposant de ressources propres	Processus centralisé : planificateurs agents œuvra de la H admin Proces décent acteurs des services d'exécution	ons	Théorie rationaliste classique	Positivi
Intégration des aléas de l'action	Sommet stratégique et centre opérationnel qui sont en concertation régulière	Adapter leurs modes d'action aux aléas de la situation	Environnement dynamique	Toutes les instances travaillant en concertation permanente	Ajuster le processus de planification aux changements dans l'action	Théorie Incrémentaliste	Positivisme contingent
Adaptation aux paramètres de l'environnement	Allocutaires qui varient suivant les caractéristiques de l'environnement	Adapter leurs modes d'action aux évolutions de l'environnement	Plusieurs modalités possibles de l'environnement qui sont théorisées	Équipes de planification qui varient suivant les paramètres de l'environnement	Adopter un mode de planification adapté aux variables environnementales	Théorie de la contingence	

Visée prédominante dans l'action

Qui planifie?

Action de planification: dynamique interne ou activité interorganisationelle

Prise en compte des contextes externes qui modulent l'action de planification

Indicateur de départ de l'action de planification analysée

Visée dominante	Variables clés					Théorie prédominante	
	Allocutaires visés	**Action attendue en retour des allocutaires**	**Contexte**	**Participants privilégiés à l'action de planification**	**Préoccupation centrale des initiateurs de l'action**		
Légitimation	Acteurs susceptibles de contester la crédibilité du choix	Considérer le plan comme résultant d'un choix rationnel et participatif	Contexte dominé par la difficulté d'aboutir à un consensus	Acteurs représentant symboliquement les parties susceptibles d'exercer la pression sur la réalisation de l'action	Créer l'impression que les acteurs sont impliqués dans un choix réel	Théorie de la post-rationalisation	Interprétativisme ou constructivisme modéré
Production de sens et restitution de ce sentiment d'ordre aux collaborateurs	Parties qui font prévaloir des interprétations n'allant pas dans le sens voulu par le décideur	Adopter une représentation commune ou tout au moins des représentations proches censées permettre aux acteurs d'agir sur les mêmes bases	Coexistence des multiples représentations	Parties engagées dans l'action	Faire évoluer les représentations des parties prenantes pour pouvoir agir à partir des mêmes bases	Théorie du *Sensemaking-sensegiving*	
Recherche du soutien de la part d'un acteur dominant	Acteur de la part de qui on souhaite obtenir un soutien stratégique	Juger le plan comme répondant à ses attentes	Dépendance de l'organisation vis-à-vis de détenteurs de ressources externes	Représentants des organisations pourvoyeuses des ressources, experts et autres acteurs susceptibles d'attirer la confiance des acteurs dominants	Rendre le plan acceptable par les organisations détentrices des ressources	Théorie de la dépendance	
Tentative de convaincre des catégories d'acteurs différents ne se référant pas aux mêmes normes	Plusieurs catégories d'allocutaires qui n'agissent pas sur la base des mêmes normes	Juger (chaque catégorie d'acteurs) le plan comme répondant à ses préoccupations	Dépendance vis-à-vis de plusieurs instances (institutions) qui n'agissent pas sur la base des mêmes normes	Représentants des organisations parties prenantes	Légitimer le plan devant des allocutaires différents	Théorie de la planification communicative	

Les résultats
Entrevue 1 (1)

On voit bien sa vision de départ qui est de permettre à ses équipes de travail de bien décrire le genre d'école qu'ils souhaitent avoir. Ses équipes sont bien mobilisées au début mais elles se sont heurtées aux exigences de la commission scolaire. Celle-ci a imposé deux objectifs pour leur PÉ. Cela a crée une baisse de la mobilisation à partir de ce moment. On voit bien le modèle **rationaliste classique** de la planification imposée par le ministère par le biais de son guide (théorie de la dépendance) qui a servi d'outil à la direction. La théorie de la dépendance est très présente avec les objectifs imposés. Il y a deux comités à la CS: un qui révise et l'autre qui corrige les PÉ des écoles. L'accompagnement de la CS est maintenu tout au long du processus de réalisation. Cette imposition a fait en sorte que le document a été rédigé pour répondre à la CS et il a été tabletté par la suite. La direction nous explique qu'elle gère avec une planification parallèle qui évolue et qui s'adapte au fur et à mesure de l'action avec des objectifs qui eux aussi sont réalisés en parallèles (**incrémentaliste**).

Les résultats
Entrevue 1 (2)

Durant le processus d'élaboration, il y a eu dans une des écoles, une demande des parents qui a causé des conflits avec le syndicat: les parents voulaient mettre de l'anglais intensif comme projet particulier et le syndicat des enseignants était contre ce projet. La CS a donné raison au syndicat et celui-ci n'a pas abouti. La discussion et la prise en compte des points de vue de tous les acteurs auraient pu être traitée différemment (théorie de la planification communicative).

Le défi de deux écoles, donc deux PÉ, a été nommé mais cela n'a pas été la principale difficulté. Pour la direction, c'est l'imposition de la CS qui a été la plus grosse difficulté. Le directeur dit aussi que le DG ne parle plus de PEVR. Ce dernier est aussi tabletté, ce qui ne l'encourage pas à utiliser les siens (ses PÉ).

PRÉTEST ENTREVUE 1							
CADRE THÉORIQUE			VARIABLES CLÉS				
ÉPISTÉMOLOGIE	VISÉE DOMINANTE	THÉORIE PRÉDOMINANTE	ALLOCUTAIRES VISÉS	ACTION ATTENDUE EN RETOUR DES ALLOCUTAIRES	CONTEXTE	PARTICIPANTS PRIVILÉGIÉS À L'ACTION DE PLANIFICATION	PRÉOCCUPATION CENTRALE DES INITIATEURS DE L'ACTION
POSITIVISME	**Préparation détaillée des actions futures**	**Rationaliste**	Enseignants	Document tabletté		Respect des directives légales parents, élèves, enseignants, personnel	
POSITIVISME CONTINGENT	**Intégration des aléas de l'action**	**Incrémentaliste**		S'adapte aux aléas de l'action au fur et à mesure.			Planification parallèle qui s'adapte au quotidien
	Adaptation aux paramètres de l'environnement	**Contingence**					
INTERPRÉTATIVISME OU CONSTRUCTIVISME MODÉRÉ	**Légitimation**	**Post-rationalisation**		Adopter par le CE sans vraiment de question et par le personnel.			
	Production de sens et restitution de ce sentiment d'ordre aux collaborateurs	**Sensemaking-sensegiving**					
	Recherche du soutien de la part d'un acteur dominant	**Dépendance**	Orientations imposées par la CS	Document tabletté	Guide du MELS, accompagnement par la CS.	Conflit mentionné à propos de l'anglais intensif réglé par la CS	A fait le plan parce qu'il fallait le faire
	Tentative de convaincre des catégories d'acteurs différents ne se référant pas aux mêmes normes	**Planification communicative**					

Les résultats
Entrevue 2

Une direction adjointe au centre de formation aux adultes nous donne un exemple de prise en compte du PEVR dans l'élaboration du PÉ. Dans son équipe de travail, il y a eu beaucoup de réflexion et de discussions autour des objectifs du PEVR afin de les moduler en fonction des besoins de la FGA. « Il fallait se coller au PEVR, mais il fallait aussi que ça ressemble aux besoins de la FGA. Il a fallu négocier avec la CS. » Le leadership de sa direction a fait une différence. L'ensemble des membres du personnel s'est mobilisé surtout lorsqu'il leur a fallu faire leurs propres outils/ questionnaires pour les consultations et identifier des moyens qui correspondent à leur réalité. Les meilleurs moments de ces réalisations, selon les dires de la directrice, c'est quand tous les secteurs étaient mélangés en petits groupes et qu'ils discutaient ensemble des moyens à mettre en œuvre dans le PÉ. Intéressant puisque les moyens ne sont pas exigés dans le PÉ. Selon cette direction adjointe, le document final est comme un guide auquel ils réfèrent régulièrement même en pandémie. Nous ne sommes plus ici dans un modèle de **positivisme contingent** où les impositions ont été adaptées à la réalité.

PRÉTEST ENTREVUE 2

CADRE THÉORIQUE			VARIABLES CLÉS				
ÉPISTÉMOLOGIE	VISÉE DOMINANTE	THÉORIE PRÉDOMINANTE	ALLOCUTAIRES VISÉS	ACTION ATTENDUE EN RETOUR DES ALLOCUTAIRES	CONTEXTE	PARTICIPANTS PRIVILÉGIÉS À L'ACTION DE PLANIFICATION	PRÉOCCUPATION CENTRALE DES INITIATEURS DE L'ACTION
POSITIVISME	**Préparation détaillée des actions futures**	**Rationaliste**	Les enseignants			Respect des directives légales parents, élèves, enseignants, personnel	
POSITIVISME CONTINGENT	**Intégration des aléas de l'action**	**Incrémentaliste**					
	Adaptation aux paramètres de l'environnement	**Contingence**		Document auquel on réfère même en contexte de pandémie. Leadership de la direction mentionné.	Beaucoup d'adaptation au contexte particulier des adultes.	Tout le personnel	S'adapter au milieu
INTERPRÉTATIVISME OU CONSTRUCTIVISME MODÉRÉ	**Légitimation**	**Post-rationalisation**					
	Production de sens et restitution de ce sentiment d'ordre aux collaborateurs	**Sensemaking-sensegiving**					
	Recherche du soutien de la part d'un acteur dominant	**Dépendance**	Un agenda très serré . Un processus très normé par la CS		Validation des adaptations auprès de CS		
	Tentative de convaincre des catégories d'acteurs différents ne se référant	**Planification communicative**					

Les résultats
Entrevue 3

Dans l'entrevue 3, la direction nomme que le processus de planification est complètement organisé et réalisé par le CS via la conseillère pédagogique. Cette conseillère pédagogique agit d'avantage comme une agente de développement de CS que comme un support pédagogique aux enseignants.es. Elle relève des services éducatifs et gère l'ensemble des démarches des projets éducatifs de toutes les écoles du CS. Elle planifie toutes les rencontres.

Ce qui donne, selon cette direction, des consultations parachutées (sondages) avec de faible taux de réponses (élèves 30 sur 800; enseignants 3 sur 60). Très peu de mobilisation dans le milieu: « c'est comme dépersonnalisé ». L'équipe école participe au projet CAR, mais il y a beaucoup de chemin à faire. Le projet éducatif ne dit rien à l'équipe école et aux élèves. Le CÉ l'a adopté, mais c'était pour répondre à une exigence légale. Il n'y a pas stratégie prévue pour la mise à jour du document PÉ actuellement (pandémie).

PRÉTEST ENTREVUE 3

CADRE THÉORIQUE			VARIABLES CLÉS				
ÉPISTÉMOLOGIE	**VISÉE DOMINANTE**	**THÉORIE PRÉDOMINANTE**	**ALLOCUTAIRES VISÉS**	**ACTION ATTENDUE EN RETOUR DES ALLOCUTAIRES**	**CONTEXTE**	**PARTICIPANTS PRIVILÉGIÉS À L'ACTION DE PLANIFICATION**	**PRÉOCCUPATION CENTRALE DES INITIATEURS DE L'ACTION**
POSITIVISME	**Préparation détaillée des actions futures**	**Rationaliste**	Enseignants	Processus rationaliste classique organisé par la CS par la CP.		Respect des directives légales parents, élèves, enseignants, personnel	
POSITIVISME CONTINGENT	**Intégration des aléas de l'action**	**Incrémentaliste**		Après latitude pour faire ce que l'on veut.			
	Adaptation aux paramètres de l'environnement	**Contingence**		Pandémie et tutorat		Projet Car qui arrive avec un processus parallèle de nouvelles ressources et qui vient causer de la turbulence.	
INTERPRÉTATIVISME OU CONSTRUCTIVISME MODÉRÉ	**Légitimation**	**Post-rationalisation**					
	Production de sens et restitution de ce sentiment d'ordre aux collaborateurs	**Sensemaking-sensegiving**					
	Recherche du soutien de la part d'un acteur dominant	**Dépendance**	Dépendance au niveau de tout le processus	Document tabletté	Contrôle du contenu et du processus.		Oui tout le processus est en fonction de répondre aux attentes de la CS.
	Tentative de convaincre des catégories d'acteurs différents ne se référant	**Planification communicative**					

Les réussites

- « Moi, l'activité que j'ai fait sur les valeurs, ça avait été vraiment une belle journée ça […]. Ils ont profité de ça pour remettre en cause des choses qu'ils faisaient dans leur école […] Et ça, ça avait été un bel échange qu'on avait eu. » PT1
- « Bien moi dans une réussite que je pourrais nommer, c'est de voir que des gens de plusieurs secteurs différents, donc la FGA, […], étaient capables de discuter, d'échanger et qu'on voyait qu'au bout de la ligne, on avait tous les mêmes objectifs. » PT2
- « Bien je te dirais que la réussite c'est qu'en fait au moins les gens qui y ont participé, ils sont pas allés juste de façon mécanique, c'est des gens qui ont vu le bien-fondé de ça et qui y ont mis les intérêts de l'école. » PT3

Les difficultés

- « Bien, la difficulté, je dirais la plus grande embûche qu'on a eu ça l'a été des objectifs imposés par le PEVR. Ça c'est clair que ça a mis frein à toute la motivation […]». PT1
- « […] on a travaillé autour, mais je vous avoue que c'est difficile au secteur adulte des fois, la majorité des objectifs du PEVR sont reliés beaucoup au secteur des jeunes. » PT2
- « […] mais j'ai l'impression que ça devient justement un article de tablette plus que d'autre chose. Bien que ce qu'il contient fait bien du sens avec ce qu'on fait présentement. Mais dire qu'on le sort et qu'on s'y appuie, peut-être que c'est juste nous les directions d'écoles, qu'on a pas pris le bon angle en disant […] on va s'en servir, on va le faire vivre et on va le garder vivant. » PT3

Discussion

- Nos premiers résultats suggèrent
  - Une attitude directive et contrôlante des CS jusqu'à maintenant
  - Deux exemples de projet éducatif tabletté en lien avec la théorie de la dépendance et avec une baisse de motivation
  - Un exemple de pratiques de la théorie de la contingence qui a suscité de la mobilisation
- À suivre

Références bibliographiques (1)

Larouche, C. et Savard, D. (2017). Les impacts reliés à l'implantation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants tels que perçus par dix directions générales de dix commissions scolaires du Québec. Dans Y. Duterq et C. Maroy. (dir.) *Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles, Begique : De Boek. Chapitre 3, (p.60-72).

Larouche, C., Savard, D., Beauchesne, R. et Jean P. (2021). Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par les directions d'école en contexte de gestion axée sur les résultats: apports de la théorie de l'activité, dans R. Étienne, G, Pelletier et L. Progin, (dir.) *Diriger un établissement : quelles places pour la formation, l'intervention et l'accompagnement?* Bruxelles : Édition De Boek.

Larouche, C., Savard, D., Beauchesne, R. et Jean, P. (2020). Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par les directions d'école en contexte de gestion axée sur les résultats : apports de la théorie de l'activité. Dans G. Gravelle(dir.) *Nouvelle gouvernance scolaire.* Presses de l'Université du Québec.

Références bibliographiques (2)

Larouche, C., Savard, D. et Kamyap Yeh-Sie Saguet Tina, R. (2019). Mise en œuvre d'une réforme qui implante la gestion axée sur les résultats (GAR) : effets sur la tâche des directions d'école, stratégies de gestion, et besoin de formation. Dans L. Progin, R. Étienne, G. Pelletier (dir.). *Diriger un établissement scolaire. Tensions, ressources et développement.* Bruxelles, Belgique: De Boeck.(p. 105-122)

Masengesho, K. (2007). *Confrontation de sept modèles explicatifs des visées de la planification en éducation. Élaboration du plan d'éducation pour tous au Rwanda : étude de cas.* Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain.

Masengesho, K., Bonami, M. et De Ketele, J.-M. (2009). Modèle d'analyse des conceptions et des pratiques des conceptions et de pratiques de planification. *Revue française de gestion, (195), 55-83.*

Références bibliographiques (3)

Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2017) *La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école québécoise : l'autonomie professionnelle sous pression.* Dans Y. Duterq et C. Maroy. (Dir.) *Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation.* Bruxelles, Begique : De Boek. Chapitre 3, (p.60-72).

Maroy, C (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. P. 95-103.

Meirieu, P. (2004). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. Dans C. Lessard, et P. Meirieu. *L'obligation de résultat en éducation* (p. 5-21). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et Lampel, J. (1999). *Safari en pays stratégie : l'exploration des grands courants de la pensée stratégique.* Paris : Village Mondial.

Tremblay, M. et Simard, G. (2005). La mobilisation du personnel : l'art d'établir un climat d'échanges favorable basé sur la réciprocité. *Gestion 30(2) (été), 60-68*