

# LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS EN ÉDUCATION : ESQUISSE D'UN CADRE CONCEPTUEL ADAPTÉ AU DOMAINE SCOLAIRE

MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ *Université Virtuelle du Sénégal*

**RÉSUMÉ.** De nombreux pays ont entrepris, depuis le début des années 1990, diverses politiques scolaires pour assurer un meilleur apprentissage des élèves. Dans le cas du Québec, il y a eu plusieurs réformes dont celle relative au partage des pouvoirs entre plusieurs paliers scolaires (comme le projet de loi n°180) et l'obligation de résultats imposée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. L'objectif principal de ces nouvelles pratiques de gestion consiste à concentrer les activités et les ressources sur les éléments essentiels en lien avec les missions poursuivies. Cet article propose les prémisses d'un cadre conceptuel intégré de la gestion axée sur les résultats en éducation en mettant en relief les dimensions clés dont une meilleure articulation contribuerait à améliorer les résultats scolaires. Il s'agit des dimensions environnementale, pédagogique et administrative de l'établissement.

## RESULTS-BASED MANAGEMENT IN EDUCATION: OUTLINE OF A CONCEPTUAL FRAMEWORK ADAPTED TO THE FIELD OF EDUCATION

**ABSTRACT.** Many countries have undertaken various school policies since the beginning of the 1990s to ensure better student learning. In the case of Quebec, there have been several reforms, including that relating to the division of powers between several levels of education (such as The Bill/Law No. 180) and the obligation of results imposed by the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. The main objective of these new management practices is to focus on activities and resources on the essential elements related to the missions pursued. This article proposes the premises of an integrated conceptual framework for results-based management in education, highlighting the key dimensions of a better articulation would contribute to improving educational outcomes. These are the environmental, educational, and administrative dimensions of the institution.

À la suite des états généraux de l'éducation organisés en 1995-1996 (Gauthier et Mellouki, 2006), les autorités scolaires du Québec ont décidé de renforcer l'équité en éducation en passant de l'égalité d'accès à l'égalité de résultats, c'est-à-dire la réussite éducative de tous les élèves ou, à tout le moins, du plus

grand nombre possible d'élèves. Une des mesures mises en place à cet effet est la gestion axée aux par résultats (GAR). Introduite en éducation par alignement stratégique, la GAR devrait permettre de résoudre les problèmes de décrochage scolaire. Ce mode de fonctionnement provient d'un courant néolibéral et met de l'avant la production des résultats mesurables dans un délai bien précis. Les résultats doivent témoigner de la transparence, de l'imputabilité et de la reddition de comptes tout en impliquant les différents acteurs (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013). Cependant, au contraire des entreprises à but lucratif qui s'en tiennent essentiellement à leurs propres intérêts, l'école vise à améliorer l'intérêt de ses « clients » que sont les élèves. L'école doit considérer que tout élève est éducatible et peut atteindre les objectifs de formation pourvu que les moyens soient mis en place pour respecter son rythme. On ne peut donc comparer la gestion d'un établissement scolaire à une chaîne de montage qui aurait comme objectif de produire un bien uniforme, mais dont le processus de fabrication peut être variable d'une unité à l'autre. C'est pourquoi, en éducation, cette gestion a besoin d'une double légitimité. D'une part, elle doit préserver le principe d'équité qui doit caractériser tout système scolaire, et d'autre part, les chefs d'établissement, responsables de sa mise en œuvre, doivent être suffisamment, voire continuellement, formés pour être à même d'améliorer constamment et conjuguer les trois conditions de base pour la réussite scolaire et éducative : l'environnement social de l'établissement, ainsi que son organisation pédagogique et administrative.

Dans cet article, nous présentons dans un premier temps comment l'objectif de l'équité peut justifier l'introduction de la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation. Dans un deuxième temps, nous examinons la portée GAR au sein du système scolaire du Québec et, dans un troisième temps, nous proposons un cadre conceptuel qui met en relief la contribution de l'environnement de l'établissement scolaire, de la pédagogie, et de l'administration. La capacité de s'ajuster à l'environnement, à la pédagogie et à l'administration détermine les mécanismes par lesquels les résultats sont produits dans les établissements et constituent par l'effet même la raison d'être de la GAR en éducation.

## LA GESTION DES AFFAIRES PUBLIQUES ET LES OBJECTIFS DE L'ÉQUITÉ

Il est reconnu que toute société est constituée de populations aux talents et origines sociales forts différents. Cependant, le rôle de l'État étant, entre autres, de promouvoir le développement social et économique de ses citoyens, l'État doit tenir compte de ces inégalités pour engager des actions visant à ce que les différences ne se transforment pas en inégalités sociales et ni les légitiment. C'est pourquoi l'équité sociale doit être au cœur de toute intervention étatique. Même si l'équité recouvre deux conceptions distinctes, à savoir juridique et socioéconomique (Keane et Roemer, 2003), nous privilégierons dans ce texte la perspective socioéconomique. En effet, par celle-ci, l'équité nous interpelle sur ce qui devrait être une société juste et les mécanismes à mettre en place

pour y parvenir. La plupart du temps, l'État est appelé à arbitrer la manière dont devraient être réparties les ressources entre les citoyens, ce qui implique un positionnement moral et politique. Cette perspective est fortement soutenue par de nombreux auteurs comme Rawls (2004), Sen (1993), Dworkin (1977) et Roemer (2003). Ainsi, pour Rawls (2004), l'équité peut être comprise à partir de trois principes interreliés : (a) la garantie des libertés fondamentales pour tous, ce qui implique que chacun aura les mêmes droits et devoirs de base, (b) l'égalité des chances, c'est-à-dire que seul le mérite devrait distinguer les individus dans leurs possibilités de jouir des occasions offertes par une société et (c) les seules inégalités qui devraient être maintenues sont celles qui avantagent les plus défavorisées de la société. Sans négliger l'importance des deux premiers principes, cette étude s'intéresse davantage au troisième principe relatif à l'amélioration du sort de ceux qui en ont le plus besoin, en mobilisant tous les moyens jugés nécessaires, tout en évitant aussi de causer un préjudice aux autres membres de la société qui ne font pas partie de cette catégorie. En vertu de ce troisième principe, l'État doit mettre en place des dispositions particulières qui ne s'adresseraient qu'aux membres de certains groupes, dans le cas qui nous préoccupe, des élèves issus de familles à faibles revenus dont une étude menée par Sané (2014) montre que ces derniers ont des résultats scolaires plus faibles que les autres élèves issus du milieu favorisé. Il faut donc mettre en place des mesures susceptibles de garantir la réussite du plus grand nombre et réduire ainsi l'écart entre ces élèves et ceux issus de milieux favorisés. Parallèlement, il faut s'assurer que les ressources mises à la disposition de cette catégorie spécifique soient optimisées, car, autrement, un faible taux de réussite scolaire pour cette catégorie d'élèves serait non seulement synonyme de perte de ressources de la collectivité, mais également absence d'équité pour les deux catégories (défavorisée et favorisée). C'est au nom de ce principe d'équité que les citoyens, contribuables du système mis en place, ont droit de demander aux responsables des services publics la transparence, la reddition de comptes et l'imputabilité.

## LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS EN ÉDUCATION AU QUÉBEC

La gestion axée sur les résultats au Québec constitue un changement majeur pour les agents de l'éducation. En effet, avant même que le gouvernement ne légifère sur le sujet, certains de ces derniers (les directions d'école et les enseignants) avaient déjà exprimé le souci d'établir une planification des orientations pédagogiques de leur école :

Les projets préalables à l'action gouvernementale étaient tous issus de la base, c'est-à-dire des agents éducatifs de l'école ou des principaux responsables de l'éducation sur un territoire donné... Initialement, sous différentes appellations (gestion par objectifs, par projets, par programmes, etc.), on a tenté des expériences qui par certains côtés se rapprochaient de l'idée de projet éducatif (Ambroise et Ouellet, 1981, cité par Dembélé et coll., 2013).

Cependant, la forme actuelle de la GAR, paraît plus exigeante, car il est demandé aux directions d'établissement de fixer des cibles de réussite et de justifier l'atteinte ou non de ces dernières. Les directeurs doivent aussi proposer des solutions correctrices afin de résoudre les problèmes s'il y a lieu. Cependant, les auteurs comme Lessard (2008) et Demailly (2008) invitent non seulement à la prudence, mais également dénoncent les dérives qui pourraient survenir de l'obsession à produire les résultats à tout prix. Pour illustrer ces dérives possibles, Lessard (2008) fait remarquer que « l'obligation de résultats peut avoir comme effet pervers de renforcer ce que les Américains appellent une tendance toujours latente de *teach to the test*, c'est-à-dire d'enseigner en fonction de l'évaluation à venir » (p. 35). Cette façon d'obtenir les résultats aurait par ailleurs créé un scandale aux États-Unis lorsqu'on découvrit qu'une firme privée, engagée pour assurer mieux que l'école publique l'apprentissage d'une catégorie d'élèves difficiles, connu de bons résultats aux tests, précisément parce que, de l'aveu même des élèves, elle enseignait les réponses avant l'examen (Tyack et Cuban, 1995). Au Québec, la direction du collège Charlemagne,<sup>2</sup> sous l'effet de la pression du palmarès des écoles, fut prise en flagrant délit de manipulation des résultats institutionnels.

Pour assurer son pilotage, le MELS (2008) met en œuvre la GAR dans tout son réseau à partir d'un alignement stratégique. Une approche « du haut vers le bas (*top-down*) », qui suppose un ordre chronologique d'entrée en scène des différents acteurs impliqués selon l'ordre suivant : le MELS, la commission scolaire (CS) et l'établissement où deux mécanismes sont mis en place et sollicités : la planification stratégique et la contractualisation (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013). Sans remettre en question la pertinence de ce dispositif de gestion mis en place par le MELS, nous pensons que son caractère linéaire<sup>3</sup> ne donne pas suffisamment d'outils aux directions d'école pour mieux gérer leur établissement. En effet, Sané (2014) observe qu'une directrice d'établissement et un directeur de deux écoles secondaires situées en milieux défavorisés sur l'Île de Montréal mentionnaient qu'ils n'avaient pas été assez formés et qu'ils n'avaient pas non plus suffisamment de temps pour mieux mettre en œuvre la GAR :

Notre objectif en tant que direction d'école est de tout faire pour que nos jeunes réussissent. Si l'introduction de la GAR peut nous permettre d'atteindre cet objectif, nous sommes preneurs, mais lorsqu'on nous fait des beaux discours alors que nous n'avons reçu aucune formation pour piloter cette politique de la GAR, il y a problème. (Directrice, communication personnelle, 25 avril 2014)

Je suis convaincu de la pertinence de cette politique puisqu'elle est structurante et nous permet d'aller vers l'essentiel qui est la réussite scolaire des élèves. Mais je n'ai presque pas d'outils pour conduire la mise en œuvre de la GAR et c'est dommage ! (Directeur, communication personnelle, 25 avril 2014)

Ces témoignages appuient, d'une part, la nécessité de l'accompagnement des directions d'établissement dans la mise en œuvre et, d'autre part, l'élaboration d'un cadre conceptuel susceptible d'aider les directions d'école à mieux comprendre les composantes essentielles de la GAR. Celui que proposons ici s'inspire du modèle de Mazouz et Leclerc (2008). Ces auteurs mentionnent que l'aspect le plus positif de ce courant de pensée, soit la GAR, consiste à déléguer les pouvoirs de la mise en place de solutions en habilitant davantage les employés de première ligne. Pour y parvenir, ils suggèrent de s'intéresser à la connaissance de l'organisation (capacité à comprendre), à la gestion (capacité à livrer), à l'évaluation de façon continue (capacité à apprendre) et à l'adaptation (capacité à changer). Nous résumons succinctement les contenus des quatre dimensions de la GAR proposés par Mazouz et Leclerc (2008) :

1. *La capacité à comprendre.* Elle est appréciée à travers le degré de connaissance de la réalité organisationnelle, elle-même fonction de la compréhension que développent les gestionnaires, les employés et les autres parties prenantes de l'organisation au regard de cinq variables organisationnelles (mission, vision, cibles de résultats, ressources disponibles, performances antérieures).
2. *La capacité à livrer.* Elle est appréciée à travers des résultats portant sur les efforts de gestion déployés et sur les gains réalisés tant sur le plan de l'interface politicoadministrative, de l'optimisation des ressources que le développement de l'offre.
3. *La capacité d'adaptation.* Elle est appréciée à travers des résultats obtenus en matière de *mises en œuvre stratégiques*, de *restructurations*, de *révisions des processus opérationnels*, de *conception / exécution des projets*, de *renouvellement du leadership* et de *transformations culturelles* majeures.
4. *La capacité à apprendre.* Elle est appréciée à travers le sous-système d'évaluation de l'organisation. Les résultats obtenus, ainsi que les écarts sur les cibles de résultats, en termes de gestion courante des opérations, de qualité des prestations assurées, d'orientation stratégique et, enfin, d'amélioration globale, devraient servir à réaliser des apprentissages à la fois individuels et organisationnels.

Dans le domaine scolaire, la dimension administrative a un effet indirect sur les résultats des élèves parce que l'apprentissage de ces derniers se déroule dans la classe. C'est pourquoi la dimension managériale de la direction d'école devrait impérativement être couplée avec celle relative à la pédagogie et ses composantes. Afin de construire ce lien, nous proposons un cadre conceptuel qui tient compte de la gestion axée sur les résultats en éducation.

## PROPOSITION D'UN CADRE CONCEPTUEL DE LA GAR EN ÉDUCATION

La recherche d'indicateurs de résultats adéquats en éducation ne date pas d'aujourd'hui. Il suffit de se rappeler les différents mouvements de recherches dont l'objectif est de trouver les meilleures pratiques pédagogiques et administratives susceptibles d'améliorer la performance scolaire des écoles situées en milieux défavorisés. À cet effet, on peut citer, entre autres, les travaux portant sur les écoles efficaces menés par plusieurs chercheurs à la suite du rapport de Coleman et coll. (1966) qui laissait croire que les enseignants et les établissements n'avaient que peu d'impact sur les résultats scolaires des élèves issus de milieux défavorisés (Teddlie et Reynolds, 2000). Ce rapport fut contesté par d'autres recherches. Ainsi, les recherches de Brookover, Beady, Flood, Schweitzer et Wisenbaker (1979), Edmonds (1979), Rutter, Maugham, Mortimore, Outston et Smith (1979), Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob (1988), Levine et Lezotte (1990), Sammons, Hillman et Mortimore (1995) et Henechey et coll. (2001) dans différents pays (par exemple, les États-Unis, l'Angleterre et le Canada) corroborent les conclusions sur l'effet-enseignant et l'effet-établissement sur la réussite des élèves. De plus, ces travaux rapportent cinq facteurs déterminants : (a) le leadership de la direction, (b) des attentes élevées envers la performance scolaire des élèves, (c) un climat ordonné et respectueux, (d) une priorité accordée aux matières de base et (e) un suivi des progrès des élèves.

Toutefois, on peut formuler l'hypothèse qu'au-delà de ces facteurs, les résultats scolaires sont d'abord tributaires de la qualité des activités d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous convenons avec Rosenshine (1986) qu'un enseignement explicite organisé de façon à fractionner les tâches tout en accordant le temps nécessaire pour vérifier la compréhension des élèves est mieux approprié pour l'apprentissage de toutes les matières. Ses recherches appuient notre hypothèse selon laquelle l'enseignement-apprentissage représente le principal facteur déterminant de l'amélioration de la réussite des élèves. Par ailleurs, dans son modèle d'apprentissage en contexte scolaire, Carroll (1963) explique la réalisation de l'apprentissage scolaire des élèves par : (a) la quantité de matière couverte, (b) la qualité de l'apprentissage, (c) la motivation et l'intelligence des élèves. Quant aux recherches de Scheerens et Bosker (1997), 13 facteurs sont identifiés comme ayant une influence sur la réussite scolaire des élèves dans les matières de base telles que les mathématiques et la langue d'enseignement. Il s'agit des attentes des enseignants en termes de performance scolaire, d'un leadership éducatif significatif, du consensus et de la cohésion au sein au sein de l'équipe enseignante, d'une utilisation de l'évaluation à des fins d'apprentissage, d'un climat d'école ordonné et structuré, d'un enseignement structuré, d'une rétroaction régulière et significative, d'une différenciation de l'enseignement, de l'encouragement de l'apprentissage autonome, d'un haut temps effectif de l'apprentissage, d'un climat de classe favorable, d'un curriculum de grande qualité et d'importantes opportunités d'apprentissage.

À la suite des conclusions de ces différentes recherches portant sur la performance scolaire que nous associons également à la réussite scolaire, il est plausible que l'amélioration des résultats scolaires passe par une combinaison des catégories de facteurs auxquels tout chef d'établissement devrait être particulièrement attentif, car la maîtrise ou la compréhension de certaines composantes de ces catégories de facteurs peut l'aider à anticiper et prévenir d'éventuels problèmes et ainsi maximiser les chances d'améliorer les résultats scolaires / performances des élèves. Il s'agit de l'environnement dans lequel se trouve l'établissement, des méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants et l'approche de gestion de la direction. Nous envisageons donc la gestion axée sur les résultats en éducation à travers ces dimensions. La Figure 1 résume la situation décrite.

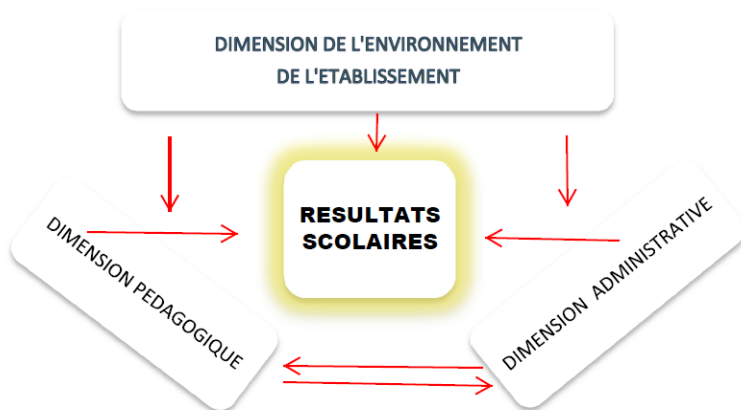


FIGURE 1. *Modèle de gestion intégrée axée sur les résultats en éducation*

Tels qu'illustrés à la Figure 1, les quatre dimensions dotent ainsi l'établissement scolaire de trois capacités organisationnelles interdépendantes qui, si elles sont prises en compte, peuvent être des éléments stratégiques pour l'amélioration des résultats scolaires, mais également pour le maintien de bons résultats lorsqu'ils existent dans un établissement scolaire. Pour chacun des facteurs, nous décrivons succinctement la contribution à l'amélioration des résultats scolaires.

### *La dimension environnementale<sup>4</sup> de l'établissement*

Les résultats scolaires des écoles situées en milieux défavorisés sont souvent faibles. À Montréal par exemple, il n'est pas rare de trouver des taux de réussite aux examens institutionnels (examens de la commission scolaire ou du ministère de l'Éducation) qui sont autour de 50 % avec un taux décrochage qui voisine le même pourcentage (MELS, 2015). Ces écoles sont situées dans des quartiers défavorisés et toutes stratégies visant à améliorer les résultats scolaires ne peuvent faire l'économie d'un examen attentif de leur environnement. Celui-ci est un ensemble de forces exercées directement sur l'établissement et de conditions imposées de l'extérieur par des élèves, des parents, des enseignants et d'autres partenaires institutionnels (commission scolaire et MELS).

Les forces qui s'exercent dans l'environnement social (caractéristiques socio-économiques des élèves) ont un effet direct sur la direction et les enseignants parce qu'elles les influencent quotidiennement ; par conséquent, elles ont un impact considérable sur la prise de décision au niveau de l'organisation scolaire et des approches pédagogiques. La capacité de la direction d'école à percevoir et à interpréter les éléments de l'environnement qui s'exercent sur son établissement et à y réagir est essentielle pour la réussite éducative et scolaire des élèves. L'environnement constitue donc le cadre d'action de l'établissement en tant qu'organisation. Il s'impose aux chefs d'établissement et aux enseignants et limite leur pouvoir d'apporter des changements. Cependant, il ne détermine pas complètement les choix stratégiques qu'ils peuvent faire, puisque deux environnements similaires peuvent être perçus et appréhendés différemment par eux. Prenons le cas des écoles situées dans certains milieux défavorisés et qui obtiennent des taux de réussite similaires à ceux des écoles en milieux favorisés. Selon une étude menée par Sané (2014) portant sur la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans cinq écoles situées en milieux défavorisés à Montréal, certaines directions d'école ont réussi à apporter d'importants changements tant au plan pédagogique qu'administratif. Ces changements ont touché entre autres les plages horaires, l'organisation des cours, les activités parascolaires et la forte implication de la communauté. Dans la même étude, un directeur d'établissement donnait son avis sur les changements apportés par la GAR en lien avec les caractéristiques de leur clientèle :

Nous n'avions pas le choix, nous avons dû nous battre contre la commission scolaire et l'équipe syndicale pour parvenir à un tel aménagement qui, du reste, reflète nos clientèles. On voit que depuis trois ans, nos résultats ne font que s'améliorer (Directeur, communication personnelle, 25 avril 2014).

Ce témoignage ne fait que confirmer le caractère stratégique de la prise en compte de la dimension environnementale de l'établissement pour accroître la réussite scolaire des élèves. Cet environnement permet de mettre en place un projet éducatif et un plan de réussite qui reflètent les réels besoins de l'établissement. C'est également à partir du projet éducatif qu'il sera possible d'établir des cibles de résultats et de mettre en œuvre des changements souhaités.



### ***La dimension pédagogique***

La pédagogie constitue la pierre angulaire de la réussite scolaire des élèves. En effet, si l'environnement peut aider à mieux définir les caractéristiques de la clientèle et si une bonne organisation de l'établissement peut créer un milieu apaisé et propice à l'enseignement-apprentissage, la pédagogie est le lien direct à partir duquel l'élève reçoit l'apprentissage. Par ailleurs, les recherches menées par Campbell, Kyriakides, Muijs et Robinson (2004) dans le domaine de l'*Educational Effectiveness Research* (EER) soulignent que l'efficacité enseignante est très importante dans l'apprentissage des élèves et la définissent comme étant un déterminant important au sein de la classe, telles que les méthodes d'enseignement ou les attentes de l'enseignant quant à la performance des élèves. Étant donné la diversité de la clientèle scolaire et les difficultés que vive celle issue de milieux défavorisés en particulier, plusieurs auteurs (Campbell et coll., 2004 ; Prud'homme, Dolbec, Brodeur, Pesseau et Martineau, 2008 ; Tardif, 2005) soulignent la nécessité pour les enseignants d'avoir une approche différenciée. Pour ce faire, ils envisagent cinq dimensions de différenciation à considérer : 1) le type d'activité organisée, 2) les sujets, 3) le contexte culturel et organisationnel de l'école, 4) les caractéristiques sociodémographiques des élèves (capacité, âge, sexe, origine socioéconomique et ethnique) et 5) leurs caractéristiques personnelles (traits de personnalité, style cognitif, estime de soi, facteurs motivationnels). Compte tenu de l'importance de l'enseignant et des méthodes d'enseignement dans la réussite scolaire des élèves, d'autres chercheurs se sont intéressés à la différenciation de l'efficacité enseignante traitée soit à partir de caractéristiques des élèves, soit des classes. Ainsi, Creemers (1994), Kyriakides (2005) de même que Teddlie et Reynolds (2000) ont montré que des dissimilitudes relatives aux capacités intellectuelles et psychomotrices, aux sources d'intérêt et de motivation, à l'état des connaissances antérieures, au style cognitif et les caractéristiques socioéconomiques des élèves qui ont une influence sur le processus cognitif de l'élève doivent être prises en compte par les enseignants. De plus, les recherches de Brophy et Good (1986) ont montré que les élèves ayant des capacités cognitives plus limitées ainsi que ceux provenant de familles en milieux socioéconomiques plus faibles ont besoin d'un enseignement plus structuré et de plus de renforcements positifs.

### ***La dimension administrative***

Cette dimension a trait à l'organisation et à la gestion de toutes les activités scolaires et parascolaires, qu'elles soient menées à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. On attend beaucoup du directeur d'école qu'il joue un rôle pour améliorer la réussite éducative et scolaire des élèves. Au Québec en particulier, le rôle premier du directeur d'école est de s'assurer « de la qualité des services éducatifs dispensés dans l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent » (art.96.12 de la Loi sur l'instruction publique [MELS, 2008]). Or, l'école transige avec

des partenaires institutionnels et non institutionnels. Cela amène le directeur à s'occuper à la fois des problèmes qui touchent directement et indirectement son école. Par ailleurs, Cattonar et coll. (2007) ont établi un lien entre les activités du directeur d'école et la réussite des élèves. D'autres auteurs ont identifié certains aspects de son travail comme la supervision pédagogique, la communication avec les autres acteurs de l'école, la création d'un climat propice aux apprentissages, etc. (Brewer, 1993 ; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood et Kington, 2008 ; Heck, Marcoulides et Lang, 1991 ; Ross et Gray, 2006). À la suite d'une métaanalyse à partir d'une série d'études menées aux États-Unis entre 1978 et 2001, Marzano, Waters et McNulty (2005) concluent l'existence d'un effet direct de la gestion du directeur d'école sur la réussite scolaire des élèves. Préoccupés par la réussite éducative et scolaire des élèves, ces auteurs s'inscrivent dans le courant de la recherche sur les écoles efficaces des années 1970 (Bossert et Dwyer, 1982) où la perspective était de démontrer qu'un leadership axé sur les tâches pédagogiques ainsi que l'organisation de l'établissement exercent une influence positive sur les résultats des élèves.

Cependant, après d'autres recherches, la thèse de l'effet direct du travail directeur et de la réussite scolaire des élèves a été contestée. Ainsi, Bossert et Dwyer (1982) proposent un modèle théorique dans lequel la direction influence l'apprentissage des élèves à travers le climat de l'école et l'organisation pédagogique. Cette tendance de l'effet indirect sera appuyée par Hallinger et Heck (1998) à travers une analyse 43 recherches menées entre 1980 et 1995 sur l'influence du leadership du directeur sur les résultats scolaires, en tenant compte des cadres conceptuels et méthodologiques sous-jacents. Les auteurs identifient trois modèles conceptuels utilisés : un modèle privilégié au début des années 1980 selon lequel le leadership du directeur aurait un effet direct mesurable sur la réussite des élèves, plus tard un modèle plus complexe postulant l'existence d'un effet indirect avec des variables médiatrices, puis un troisième modèle où le leadership du directeur et les résultats scolaires s'influencent mutuellement. Enfin, les travaux récents de Scheerens (2012) aboutissent aux mêmes résultats.

Comme nous pouvons le noter, le directeur d'école à travers les activités administratives joue un rôle important dans la réussite scolaire des élèves. Ce rôle dont l'impact sur la réussite scolaire des élèves est tantôt direct, tantôt indirect permet d'appréhender l'ensemble des éléments qui touchent le bon fonctionnement de son établissement. Ces éléments concernent l'environnement externe et interne de l'établissement, les méthodes pédagogiques utilisées, la coordination et la mise en œuvre de l'ensemble des activités susceptibles de garantir la réussite des élèves.

## CONCLUSION

L'objectif de cet article est de proposer un cadre conceptuel susceptible de permettre les différents acteurs des systèmes scolaires de mieux comprendre la GAR en éducation et interpréter ses effets. Tout en justifiant le souci d'équité qui doit caractériser la politique de la GAR, nous avons proposé un cadre conceptuel structuré autour de trois dimensions : l'environnement scolaire, la dimension pédagogique et administrative de l'établissement. Dans le contexte québécois en milieux défavorisés, ce cadre est justifié par le fait que les directions d'établissement se sentent démunies sur le plan de la compréhension de la GAR, mais également ont besoin d'une connaissance approfondie des principales données sur l'apprentissage des élèves.

Sur plan de la compréhension de la GAR, il est impératif que les directions d'établissement reçoivent l'accompagnement nécessaire à sa mise en œuvre. Cet accompagnement pourrait être la collecte et le traitement des données relatives aux bonnes pratiques en matière de suivi des élèves issus de milieux défavorisés, une lecture plus fine de l'environnement de l'établissement, des outils puissants et adéquats pour traiter, analyser, interpréter et apporter des réponses idoines aux problèmes liés à la réussite des élèves. Les enseignants comme les parents devraient également être impliqués dans tout le processus de la mise en œuvre de cette politique.

Comme nous l'avons souligné à travers le texte, la gestion axée sur les résultats en éducation doit focaliser sur les leviers propres au domaine de l'éducation. C'est pourquoi nous avons mis en relief des études qui montrent les conditions de « production » des résultats scolaires à travers les trois dimensions à partir desquelles le chef d'établissement doit porter une attention particulière. Selon les études recensées, l'accent doit être mis entre autres sur les méthodes d'enseignement susceptibles d'améliorer la performance des élèves. Pour y parvenir, ces méthodes doivent à la fois s'exercer dans un climat de travail apaisé (environnement interne de l'établissement) et être conçues en tenant compte du contexte social dans lequel évoluent les élèves. Par ailleurs, l'analyse de l'environnement est essentielle parce que tout établissement scolaire, ainsi que ses différents publics cibles (dont font partie bien sûr les élèves, les parents, les enseignants ainsi que les données socioéconomiques du milieu) évoluent dans un environnement rapproché en perpétuel mouvement qui lui-même fait partie d'un méga environnement (aussi en perpétuel mouvement). L'environnement rapproché, comme le méga environnement, est composé d'une multitude de dimensions que le directeur d'établissement ne peut contrôler, mais dont les effets doivent être considérés dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des projets. Ces dimensions (p. ex., démographique, sociologique, socioéconomique) représentent des forces actives qui, dans un mouvement sans fin, s'entrecroisent et s'entrechoquent avec comme conséquence un processus évolutif, lequel engendre en permanence, pour les principaux acteurs scolaires et leur établissement, une panoplie de menaces et d'opportunités. Afin de se

prémunir des menaces et de profiter des opportunités, le directeur d'établissement et son équipe d'école doivent continuellement scruter l'environnement, l'analyser, l'interpréter, établir un diagnostic, prendre les décisions qui s'imposent et agir en conséquence. En d'autres mots, les directeurs doivent constamment lire l'environnement, anticiper les avenues possibles, s'adapter et progresser dans un processus évolutif sans fin. C'est à partir de ce travail méticuleux, nous semble-t-il, qu'il sera possible d'instaurer un système de gestion axée sur les résultats et ce, peu importe le milieu où se situe l'établissement.

## NOTES

1. L'éducation a toujours été l'objet d'enjeux à la fois idéologiques et économiques (Crahay, 2003, p. 16).
2. Une école privée accueillant des élèves de la première à la cinquième secondaire aurait falsifié les résultats institutionnels de ses élèves en 2003 et 2004 à la suite d'une perte consécutive de ses élèves au profit des autres écoles privées de Montréal (Guérard, 2007).
3. Il s'agit de la hiérarchie de commandement entre les différentes structures de gouvernance du système scolaire québécois (MELS, CS et écoles ou centres).
4. Il s'agit de la dimension externe et interne (partenaires institutionnels ou non et facteurs pouvant avoir une influence sur le fonctionnement de l'établissement).

## RÉFÉRENCES

- Bossert, S. et Dwyer, P. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- 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* (p. 141-155). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Brewer, D. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economic of Education Review*, 12(4), 281-292.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. et Wisenbaker, J. (1979). *Schools, social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York, NY : Praeger.
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. Dans M.C. Witrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 328-375). New York, NY : MacMillan.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D. et Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London, United Kingdom : Routledge Falmer.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Cattonar, B., Lessard, C., Blais, J. G., Larose, F., Riopel, M. C., Tardif, M., ... Wright, A. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquête pancanadienne auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Montréal, QC : Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. et York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : U.S. Department of Health, Education, and Welfare and Office of Education.
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Creamers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London, United Kingdom : Cassell.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. et Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), 5-25.

Demailly, L. (2008). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (2<sup>e</sup> éd., p. 105-122). Québec, QC : Les Presses de l'Université de Laval.

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. 89-10). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Dworkin, R. (1977). *The philosophy of law*. New York, NY : Oxford University Press.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for Urban Pooors. *Educational Leadership*, 37(10), 15-24.

Gauthier, C. et M. Mellouki (dir.). (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Guérard, F. (2007, 18 octobre). Halte aux tricheurs! *L'actualité*. Repéré à <http://lactualite.com/societe/2007/10/18/halte-aux-tricheurs/>

Hallinger, P. et Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon, United Kingdom : Routledge.

Heck, R. H., Marcoulides, G. A. et Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 115-145.

Henechey, N., Dunnigan, M., Gardner, A., Lessard, C., Muhtadi, N., Raham, H. et Violato, C. (2001). *Schools that make a difference: Final report: Twelve Canadian secondary schools in low-income settings*. Kelowna, BC : Society for the Advancement of Excellence in Education.

Keane, M. P. et Roemer, J. (2009). Assessing policies to equalize opportunity using an equilibrium model of educational and occupational choice. *Journal of Public Economics*, 93(7-8), 879-898.

Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 103-152.

Lessard, C. (2008). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.

Levine, D. U. et Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI : National Center for Effective Schools Research and Development.

Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) and Mid-continent Research for Education and Learning.

Mazouz, B. et Leclerc, J. (2008). *La gestion intégrée par résultats*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire – Rapport final de la table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). *Rapport : diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. et Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Wells, Somerset : Open Books.

- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2008). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-30.
- Rawls, J. (2004). *La justice comme équité : une reformulation de théorie de la justice*. Montréal, QC : Boréal.
- Roemer, J. (2003). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *Lat et la science de l'enseignement* (p. 81-96). Bruxelles, Belgique : Labor.
- Ross, J. A. et Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Outston, J. et Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Sammons, P., Hillman, J. et Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London, United Kingdom : Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Sané, M. V. L. (2014). La gestion axée sur les résultats : le cas de son implantation dans des écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'île de Montréal (Thèse de doctorat). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/6823/1/D2774.pdf>
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Scheerens, J. et Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, United Kingdom : Pergmon.
- Sen, A. (1993). *On economic inequality*. Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press.
- Tardif, N. (2005). La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique*, 134, 21-24.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *International handbook of school effectiveness research*. London, United Kingdom : Falmer Press.
- Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia, a century of public school reform*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ, Ph.D., est détenteur de plusieurs masters et membre du conseil d'administration de l'association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). Il a enseigné les mathématiques et les sciences à la CSDM et la gestion de l'éducation à l'UQAM. Il est actuellement professeur en sciences de l'Éducation et responsable du pôle « Lettres, Sciences humaines et de l'Éducation » à l'Université Virtuelle du Sénégal (UVS). Spécialiste en gestion axée sur les résultats en éducation, il compte parmi les experts en gestion de l'éducation les plus réputés dans le monde. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de référence dont : *Réforme et direction d'école au Québec : le directeur d'école secondaire et la mise en œuvre de la réforme de l'éducation*, *Afrique subsaharienne : mieux gérer les systèmes éducatifs*, *La gestion axée sur les résultats en éducation : les écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'île de Montréal à l'épreuve de son implantation*. [mamadouvieuxlamine.sane@uvs.edu.sn](mailto:mamadouvieuxlamine.sane@uvs.edu.sn)

MAMADOU VIEUX LAMINE SANÉ, PhD, holds multiple Master's degrees and is a board member of the *Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation* (ADERAE). He has taught Mathematics and Sciences at the CSDM and Education Management at UQAM. He is currently a Professor in Educational Studies and head of *Lettres, Sciences humaines et de l'Éducation* at the Virtual University of Senegal (UVS). He is a world-wide expert in results-based management in the field of education and has authored numerous publications, including: *Réforme et direction d'école au Québec : le directeur d'école secondaire et la mise en œuvre de la réforme de l'éducation*, *Afrique subsaharienne : mieux gérer les systèmes éducatifs*, *La gestion axée sur les résultats en éducation : les écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'île de Montréal à l'épreuve de son implantation*. [mamadouvieuxlamine.sane@uvs.edu.sn](mailto:mamadouvieuxlamine.sane@uvs.edu.sn)

