

Université de Montréal

**De la formulation à l'implantation :  
Expérience de la mise en œuvre d'un projet éducatif et d'un plan de  
réussite d'une école primaire de la grande région de Montréal**

par

Sonia Goulet

Département d'Administration et Fondements de l'éducation

Faculté des Sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des Sciences de l'éducation  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès Arts  
en Sciences de l'éducation  
Option éducation comparée et fondements de l'éducation

Mars 2011

© Sonia Goulet, 2011

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

**De la formulation à l'implantation :**

**Expérience de la mise en œuvre d'un projet éducatif et d'un plan de réussite d'une école primaire de la grande région de Montréal**

Présenté par :

Sonia Goulet

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Serge J. Larivée, président rapporteur

Monsieur Marc-André Deniger, directeur de recherche

Micheline-Joanne Durand, membre du jury

## RÉSUMÉ

En utilisant le cadre d'analyse de Honig (2006) qui étudie l'implantation d'une politique publique à la lumière des dimensions que sont le lieu, la politique et les acteurs, la présente recherche explore la relation entre l'implantation et la formulation d'une politique publique.

Introduite en éducation par l'adoption, en 2002, du projet de loi 124 (Québec, 2002), la gestion axée sur les résultats s'est traduite par l'élaboration d'une planification stratégique pour la commission scolaire et d'un plan de réussite découlant d'un projet éducatif pour l'établissement scolaire. Or, l'étude de cas unique de cette recherche qui s'insère dans un projet dirigé par le professeur Martial Dembélé sur la gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec (FQRSC, 2007-2008; CRSH, 2007-2010) permet l'examen de la relation formulation - implantation du projet éducatif/plan de réussite d'une école primaire située dans la grande région de Montréal.

Les résultats de cette recherche démontrent que la formulation d'une politique a un impact sur son implantation, mais cette dimension n'est pas exclusive à une implantation effective. Les autres dimensions que sont les acteurs et le lieu ont tout autant d'effet : une ou deux dimensions peuvent pallier à la faiblesse de la troisième.

**Mots-clés** : Politique publique, formulation, implantation, planification scolaire, projet éducatif, plan de réussite

## **ABSTRACT**

Using the analytical framework of Honig (2006) which studies the implementation of public policy from dimensions that are location, policy and actors, this research explores the relationship between implementation and formulation of public policy.

Introduced in education by the adoption of Bill 124 (Quebec, 2002) in 2002, the results-based management framework has led to the development of a strategic plan for the school board and a success plan from an educational project for the school. However, the study of single case of this research which is part of a project led by Professor Martial Dembélé on results-based management framework at the primary level of education in Quebec (FQRSC, 2007-2008; SSHRC 2007-2010) examines the relationship formulation - implementation of the educational project/success plan of a primary school located in the greater Montreal area.

The results of this research show that the formulation of a policy has an impact on its implementation, but this aspect is not exclusive to an effective implementation. Other dimensions that are the actors and place have as much effect: one or two dimensions can compensate for the weakness of the third one.

**Keywords** : Public policy, formulation ; implementation, school planning,  
educational project, success plan

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>V</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>VIII</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>IX</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>XI</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>12</b>
<b>CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES</b> .	<b>14</b>
1.1 De la formulation à l'implantation .....	15
1.2 Planification scolaire.....	18
1.3 Synthèse .....	31
<b>CHAPITRE 2: CADRE CONCEPTUEL</b> .....	<b>32</b>
2.1 Analyse des politiques publiques .....	32
2.1.1 Approche séquentielle.....	33
2.1.2 Définition d'une politique publique.....	35
2.2 La formulation.....	37
2.3 L'implantation .....	41
2.4 Les acteurs.....	47
2.5 Synthèse .....	48
2.6 Questions de recherche .....	48
<b>CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>50</b>
3.1 L'étude de cas unique .....	50
3.1.1 Avantages .....	51
3.1.2 Inconvénients .....	51
3.1.3 Le choix du cas .....	51

3.2	Les outils de collecte de données .....	52
3.3	Stratégie d'analyse .....	58
3.4	Discussion éthique .....	60
<b>CHAPITRE 4:</b>	<b>RÉSULTATS.....</b>	<b>61</b>
4.1	Le « Lieu ».....	61
4.1.1	Contexte macroscopique.....	61
4.1.2	Contexte microscopique .....	64
4.2	La « Politique ».....	65
4.2.1	Présentation du projet éducatif/plan de réussite .....	65
4.2.2	Conformité.....	66
4.2.3	Pertinence .....	67
4.2.4	Clarté.....	68
4.2.5	Cohérence.....	68
4.2.6	Rationalité .....	68
4.2.7	Efficacité potentielle .....	69
4.3	Les « Acteurs » .....	69
4.3.1	Présentation .....	69
4.3.2	Connaissance/Compréhension .....	70
4.4	Formulation/planification du projet éducatif/plan de réussite .....	71
4.4.1	Formulation .....	71
4.4.2	Planification du changement .....	73
4.5	Implantation.....	73
4.5.1	Communications.....	74
4.5.2	Formation .....	75

4.5.3	Soutien .....	75
4.5.4	Ressources .....	76
4.5.5	Suivi .....	76
4.5.6	Changements de pratiques .....	77
4.5.7	Conditions facilitantes .....	78
4.5.8	Défis.....	79
4.6	Conclusion.....	79
4.7	Discussion.....	80
4.8	Retour sur l'état des connaissances.....	82
<b>CHAPITRE 5: CONCLUSION .....</b>		<b>84</b>
5.1	Bilan .....	84
5.2	Niveau pratique .....	84
5.3	Niveau théorique .....	85
5.4	Limites.....	85
5.5	Ouvertures.....	85
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>		<b>87</b>
<b>ANNEXE I : GUIDE D'ENTREVUE D'UNE DIRECTION D'ÉCOLE.....</b>		<b>XCV</b>
<b>ANNEXE II : QUESTIONNAIRE POUR LES ENSEIGNANTS.....</b>		<b>C</b>
<b>ANNEXE III : GRILLE D'ANALYSE POUR L'ÉLABORATION OU L'ÉVALUATION DU PROJET ÉDUCATIF/PLAN DE RÉUSSITE À L'ÉTUDE .....</b>		<b>CXVIII</b>
<b>ANNEXE IV : GRILLE D'ANALYSE POUR LES QUESTIONNAIRES...</b>		<b>CXXII</b>
<b>ANNEXE V : GRILLE POUR LA MÉTA-ANALYSE.....</b>		<b>CXXIII</b>
<b>ANNEXE VI : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE .....</b>		<b>CXXV</b>

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des outils de cueillette et des échantillons relatifs en fonction des trois dimensions étudiées .....	58
---	----



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La gestion axée sur les résultats en éducation au Québec – documents légaux, rôles et pouvoirs .....	28
Figure 2 : La planification scolaire au Québec (1964-2008) .....	31
Figure 3 : Approche cyclique .....	34
Figure 4 : Analyse de la formulation et de l’implantation du projet éducatif/plan de réussite à la lumière du modèle de Honig (2006)....	49

À Kirane et Maya,  
mes bibinnes chéries, qui ont  
survécu à la rédaction de ce  
mémoire. Je vous aime plus que  
tout au monde. Mille mercis !

## REMERCIEMENTS

Compléter une maîtrise devient un défi au moment de la rédaction du mémoire. La persévérance dont il faut faire preuve pour parvenir au dernier point est incommensurable.

Je tiens à remercier monsieur Marc-André Deniger, mon directeur. Je vous ai choisi et c'est une réelle fierté ! Vous avez été présent pour moi, me faisant progresser intellectuellement et me supportant dans les moments les plus difficiles. Vos bons mots et l'art de me soutirer un sourire ont rendu les dernières semaines avant le dépôt moins oppressantes. Merci !

Merci à monsieur Martial Dembélé, mon supérieur dans le cadre du projet de recherche sur la gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec d'où est issue cette étude de cas. Vous m'avez fait découvrir, de façon convaincante, la recherche et la tâche d'universitaire. Sans le savoir peut-être, vous avez participé à consolider cette nouvelle « vocation » ! Merci !

Merci à ma mère qui a pris soin de mes chéries, Maya et Kirane, au moment de la rédaction. Merci à mon père pour ses mots d'encouragement et son intérêt porté à mes travaux. Merci à mes sœurs, Mylène et Geneviève, pour les discussions parfois animées !

Je garde ces dernières lignes pour mes amis, mes très chères amies (ici, le féminin l'emporte !) qui ont testé à de multiples reprises ma volonté de faire des études supérieures renforçant celle-ci à chaque fois. Merci pour votre présence peu importe l'heure de la journée ! Merci pour vos mots d'encouragement ! Merci pour votre loyauté...

La prochaine étape m'attend, alors voici mon mémoire de maîtrise !

## INTRODUCTION

Les vingt dernières années ont été déterminantes dans la modification des systèmes d'éducation. Les différentes crises économiques de la fin des années 1970 ont enclenché un remaniement de la conception de l'éducation passant d'un bien public prônant l'accessibilité de tous à une entreprise marchande diplômant des cerveaux au profit de l'entreprise. Le Québec n'a pas été épargné : l'inclusion de la communauté et des parents dans l'administration générale de l'école, le financement grandissant des écoles privées, l'implication directe de présidents de grandes compagnies dans l'action ministérielle ainsi que l'introduction d'une gestion axée sur les résultats ne sont que quelques exemples de ce changement majeur.

S'insérant dans un projet de recherche dirigé par le professeur Dembélé sur la gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec (FQRSC, 2007-2010 ; CRSH, 2007-2010), cette recherche explore, à l'aide du cadre d'analyse de Honig (2006), le lien entre la formulation et l'implantation d'une politique publique, ici, la gestion axée sur les résultats introduite en éducation, au Québec, en 2002.

Pour une commission scolaire, ce nouveau cadre de gestion s'est traduit, entre autres, par l'obligation « d'établir un plan stratégique qui comporte notamment les principaux enjeux auxquels elle fait face, entre autres en matière de réussite, ainsi que les orientations stratégiques, les objectifs, les axes d'intervention retenus et les résultats visés » (Québec, 2002) et pour l'école, « de se doter d'un plan de réussite qui comporte les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs » (Québec, 2002).

Étant donné la complémentarité du projet éducatif et du plan de réussite, tel que nous l'expliquerons ultérieurement, nous avons décidé de fusionner les deux documents, c'est pourquoi nous utiliserons le terme projet

éducatif/plan de réussite dans la présente recherche. Cette façon de faire nous permettrait de constater sur le champ l'arrimage entre les deux documents et de faciliter nos analyses.

Ainsi, une étude de cas unique nous permettra d'explorer la relation entre formulation et implantation à l'aube du projet éducatif/plan de réussite d'une école primaire située dans la grande région de Montréal.

Le premier chapitre nous permettra, à la fois, de problématiser et faire état des connaissances sur les liens entre la formulation et l'implantation d'une politique publique et d'exposer l'évolution de la planification scolaire au Québec jusqu'à l'introduction de la gestion axée sur les résultats.

Au deuxième chapitre, nous présenterons notre conception d'une politique publique, de l'approche séquentielle qui nous permet d'en faire l'analyse, de la formulation et de l'implantation comme phases de cette séquence et enfin, notre définition du terme « acteurs ».

Le chapitre 3 exposera la méthodologie que nous avons employée pour réaliser cette recherche. Le questionnaire, l'entrevue, l'analyse documentaire et la grille d'analyse de contenu sont les principaux outils employés. D'ailleurs, l'intérêt principal de cette recherche tient en la validation d'une grille qui permettra à la fois de guider l'élaboration d'un projet éducatif/plan de réussite ou tout autre loi/règlement ou plan d'action et aussi, d'en assurer son évaluation.

Au chapitre 4, les résultats issus de ces diverses collectes de données seront présentés et une discussion s'ensuivra.

Enfin, le chapitre 5 nous permettra d'effectuer un bilan, de conclure cette recherche et d'avancer quelques perspectives d'avenir.

## **CHAPITRE 1: Problématique et état des connaissances**

La dernière décennie a vu naître, au Québec et ailleurs dans le monde, une réflexion sur l'implantation des politiques d'éducation. Que nous songions aux études sur la réforme curriculaire (Bélanger, Gosselin et Umbriaco, 2002; Boutin et Julien, 2000; Carpentier, 2010; Martineau et Gauthier, 2002; Tardif, Gascon et Saint-Pierre, 1999), la Stratégie d'intervention Agir autrement (Janosz, Bélanger, Dagenais, Bowen et Abrami, 2010) ou encore, l'introduction d'une gestion axée sur les résultats (Dembélé, Deniger, Goulet et Tchimou, 2008; Goulet, Dembélé, Deniger et Archambault, 2009; Janosz, Bélanger, Dagenais, Bowen et Abrami, 2010), elles ont toutes soulevé des questions sur des aspects problématiques liés à la formulation qui ont eu un impact négatif au moment de l'implantation des dites politiques ou programmes.

L'analyse des politiques publiques constitue le thème général dans lequel s'inscrit cette recherche. Elle peut être réalisée en posant un regard sur les électeurs, les groupes d'intérêts, les partis politiques, sur l'administration publique ou encore, sur l'État. En cherchant à explorer les divers liens entre la formulation et l'implantation d'une politique publique, cette recherche pose un regard sur le fonctionnement de l'État. Pour ce faire, il faut connaître ce qui s'est fait sur le sujet.

Ensuite, l'objet d'étude spécifique à cette recherche est la gestion axée sur les résultats en éducation introduite au moment de l'adoption du projet de loi 124 en 2002. Afin de bien cerner ce cadre de gestion, l'évolution de la planification scolaire au Québec jusqu'à son introduction en éducation sera exposée. Nous le situerons, par la suite, dans un courant de pensée plus général.

Ainsi, la première section de ce chapitre fera état des connaissances sur la relation entre la formulation et l'implantation d'une politique publique et la

deuxième section, une évolution historique de la planification scolaire au Québec permettra de situer la gestion axée sur les résultats et ultimement, de l'associer au courant de pensée dont il émane.

### **1.1 De la formulation à l'implantation**

Le champ d'analyse de l'implantation des politiques publiques est très vaste. Au fil des années, différentes approches (politiques, sociologiques, économiques, etc.) ont été utilisées afin d'explorer cette phase où une politique prend vie par l'intermédiaire des acteurs impliqués. Or, malgré cette variété d'approches, il est plutôt rare qu'un regard ait été porté à la fois sur la formulation et l'implantation. Cette première section présente donc des auteurs qui, à travers leurs recherches, ont décelé des liens entre ces deux phases.

Ainsi, plusieurs auteurs (Bellavance, 1985 ; Hill et Hupe, 2009 ; Howlett et Ramesh, 2003 ; Perret, 2001 ; Peters et Pierre, 2003 ; Mazmanian et Sabatier, 1983 ; Taylor, Rizvi, Lingard et Henry, 1997) ont identifié un certain nombre de facteurs, propres à la formulation des politiques publiques, pouvant expliquer les difficultés d'implantation. Nous les présentons ci-dessous.

Le processus d'implantation est fortement influencé par la définition du problème pour lequel une politique publique a été mise à l'agenda. Pour Howlett et Ramesh (2003), les initiateurs de la politique peuvent s'entendre sur l'existence d'un problème, mais non sur ses origines et ses ramifications. La recherche de solutions ou d'alternatives est alors sujette à de fortes pressions des divers acteurs impliqués, quitte à ce qu'elle ne soit plus considérée de façon rationnelle ou systématique. Les solutions proposées seront, en effet, considérées ou non dans la mesure où une majorité d'acteurs croira en leur réalisation ou non. Les solutions non acceptables pour la majorité seront automatiquement éliminées, peu

importe si elles sont pertinentes pour résoudre le problème. On peut alors affirmer, à l'instar de Taylor et collaborateurs (1997) et Howlett et Ramesh (2003), que certains acteurs peuvent être avantagés en fonction de l'autorité, de l'influence qu'ils ont sur l'identification, la définition et la compréhension d'un problème, de ses solutions ainsi que des bénéfices qu'ils peuvent tirer de l'adoption de cette politique. D'ailleurs, May (dans Peters et Pierre, 2003) affirme, en s'appuyant sur plusieurs auteurs (Bardach, 1977 ; Brodtkin, 1990 ; Nakamura et Smallwood, 1980, cités dans Pierre et Peters, 2003), que les forces politiques qui conçoivent la forme d'une politique ont aussi une grande influence sur l'implantation de cette dernière.

Ensuite, pour Peters et Pierre, les conflits qui éclatent au moment de la formulation ont des conséquences sur la forme et le contenu de la politique : « For instance, conflicts in this process often create a policy that is merked by ambiguous goals as well as an invalid causal theory with lack of connection between goals and means in the policy design concerned. » (2003 : 208). D'ailleurs, Bardach (1977, cité dans Peters et Pierre, 2003) mentionne que les conflits qui ont émergé à cette étape du processus se poursuivent généralement au cours de l'implantation. En fait, les conflits, mais aussi le manque d'attention envers les différents partenaires pendant le processus de formulation peuvent mener à des difficultés d'implantation (Winter, 1986 ; cité dans Peters et Pierre, 2003).

Un autre facteur mentionné par plusieurs auteurs (entre autres, Mazmanian et Sabatier, 1983, 1981 ; Bellavance, 1985 ; Desimone, 2002) est le manque de clarté du contenu de la politique. Pour Bellavance (1985), les politiques gouvernementales sont souvent formulées de façon vague, ambiguë de façon à ce que les responsables de l'implantation doivent concrètement faire des choix qui n'ont pas été décidés au niveau



politique. Les acteurs participent alors au « policy making » au même titre que le législateur. Sur le sujet, Desimone affirme que :

« According to the policy attributes theory, the more specific a policy is in terms of materials, information, professional development, guidance, and instructions provided, the more likely teachers are to implement it (Porter et al., 1988). The factors that increase specificity make the policy message clearer, so that it requires less interpretation, and also serve to reinforce the policy. » (2002 : 440).

Ainsi, plus le contenu d'une politique est clair et précis, moins elle sera interprétée par les acteurs responsables de l'implantation. En fait, sa clarté et sa précision garantiront son autorité. Pour Taylor et collaborateurs (1997), les analyses menant à la formulation ainsi que la formulation en soi simplifient, généralisent ou ignorent très souvent des facteurs importants qui influencent l'objet de la politique. Elle donne, entre autres, en exemple la mondialisation (*globalization*) qui reconfigure et intensifie les inégalités sociales, économiques et culturelles qui influencent grandement les interventions en éducation. Or, ne pas prendre en compte les facteurs tels qu'ils sont peut mener à des décisions inadéquates en termes d'orientations et de moyens.

La structure ou la forme (*design*) d'une politique peut aussi être un facteur qui influence l'engagement des acteurs intermédiaires tel que l'affirme May, dans Peters et Pierre (2003 : 208) : « policy design is also important in affecting the incentives of intermediaries to carry out their requisite tasks, particularly through affecting their commitment and capacity and by signaling desired actions. ».

Hill et Hupe (2009) affirment qu'il est périlleux d'analyser l'implantation sans porter un regard sur la formulation d'une politique étant donné l'impact que cette dernière a sur la première. À la lumière de cette

déclaration, cette recherche s'appuiera sur le corpus présenté précédemment pour explorer la formulation et l'implantation d'un projet éducatif/plan de réussite d'une école primaire dans le cadre d'un seul et unique cas.

Cet outil de planification scolaire vous est présenté au cours des pages suivantes. L'intérêt porté à cet objet est justifié par le fait qu'il est actuellement un enjeu d'actualité en éducation étant donné qu'il est devenu, du moins légalement, l'outil au cœur de la planification des écoles et que les dirigeants misent sur cette planification pour améliorer la réussite des élèves. Enfin, en étant au centre de l'action d'une école, le projet éducatif/plan de réussite nous permet une étude en profondeur de ce microcosme.

## **1.2 Planification scolaire**

Organiser à long terme le système d'éducation est une action fort complexe qui implique plusieurs acteurs aux intérêts parfois divergents. Suite à plusieurs tentatives depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964, le gouvernement obligea graduellement les équipes-école à élaborer un projet éducatif, et par la suite, un plan de réussite impliquant les parents et la communauté. Cet historique de la planification scolaire au Québec qui est présenté subséquemment permet d'introduire le nouveau cadre de gestion instauré au début des années 2000 dans la gestion de l'État et de ses organismes. Il met en perspective le passage d'une gestion par moyens à une gestion axée sur les résultats. Ce changement majeur pour les acteurs du monde de l'éducation se situe dans un courant de pensée libérale qui domine depuis plus d'une vingtaine d'années sur la scène internationale, la Nouvelle gestion publique (New public management). Il vous sera présenté à la fin de cette section.

Par contre, avant même que le gouvernement légifère sur le sujet, les acteurs du milieu de l'éducation établissaient une planification des orientations pédagogiques de leur école. Ainsi, comme en font foi Ambroise et Ouellet (1981 : 49),

« 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. ».

Or, Labelle et St-Germain (2004), à partir de l'historique dressé dans un avis à la ministre provenant du Conseil supérieur de l'éducation (1993), recensent quatre grandes étapes à l'organisation scolaire au Québec. La première débute avec la publication des cinq tomes du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (communément appelé Rapport Parent) entre les années 1963 et 1965 ; la deuxième est relative à l'émission de la série *L'école, milieu de vie* (Québec. Ministère de l'Éducation du Québec, 1976, 1975, 1974) ; la troisième correspond à la « Direction Participative par Objectifs » qui est inspirée d'un courant de gestion américain du nom de PPBE pour Planning, Programming, Budgeting, Evaluating (Harmes, 1973 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1998) et enfin, la quatrième période renvoie à la publication du livre blanc *L'École québécoise, une école communautaire et responsable* (Québec. Ministère de l'Éducation du Québec, 1982). Nous compléterons cet historique par deux événements qui ont façonné l'organisation actuelle du système d'éducation, soit la tenue des États généraux sur l'éducation en 1995, dont le rapport final parut en 1996 ainsi que le Sommet du Québec et de la Jeunesse qui s'est tenu au cours des années 1999 et 2000. Or, les textes de Bérubé (1999), du ministère de

l'Éducation (2004) ainsi que du Conseil supérieur de l'éducation (2006, 1998, 1987) nous permettront de peaufiner les évènements identifiés ci-dessus.

Le dépôt du premier rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec en 1963 fut l'un des déclencheurs de l'organisation du système scolaire. Non, seulement l'éducation est retirée de l'emprise des communautés religieuses, mais il y a création d'un ministère de l'Éducation (1964), mise sur pied de directions régionales, naissance du Conseil supérieur de l'éducation, etc. Ces structures permirent l'organisation, la réflexion et la planification d'un nouveau système dont la mission était la démocratisation de l'éducation. Au niveau local, « le document ministériel de 1966 sur le règlement n°1, *L'École coopérative et le progrès continu*, propose une vision nouvelle faisant [pour la première fois dans l'histoire] des parents et des enseignants des partenaires dans la réalisation de la mission de l'école. » (Bérubé, 1999 : 15). La loi de 1971 (Québec, 1971) sur le regroupement et la gestion des commissions scolaires oblige la création d'un comité d'école dans chaque établissement et d'un comité de parents au niveau régional.

La deuxième étape à l'organisation/gestion du système d'éducation québécois est relative à l'émission d'une série de documents *L'école, milieu de vie* (Québec. Ministère de l'Éducation du Québec, 1976, 1975, 1974). Alors que le Rapport Parent en appelait déjà en 1963, à une reconfiguration de la relation maître-élève dans l'objectif de mettre l'accent sur « l'individualité » de l'enfant, ces documents ministériels illustrent cette nouvelle philosophie de l'éducation en termes de changement des pratiques pédagogiques et organisationnelles (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, 1987) : l'école apparaît dorénavant comme la continuité du milieu socio-économique de l'élève, axe les pratiques sur le développement intégral de l'enfant et prône des méthodes pédagogiques

dynamiques, « à la frontière entre le jeu et le travail » (Labelle et St-Germain, 2004 : 161).

Alors que l'idée d'un projet éducatif comme outil pédagogique d'une collectivité « tirant ensemble dans une même direction » à partir d'un consensus autour de quelques valeurs éthiques chemine, le gouvernement, au début des années 1970, s'inspire d'un courant américain issu du management des entreprises, le Planning, Programming, Budgeting, Evaluating, pour instaurer une « Direction Participative par Objectifs » (CSÉ, 1998 ; Labelle et St-Germain, 2004). Or, comme en fait foi Harnes (1973 : 7) :

« A fundamental premise of planning, programming, budgeting and evaluation systems is that resources will be allocated on the basis of expected effectiveness of courses of action which are selected from among alternative courses of action. Fundamentally, this requires the systems planner to say that one course of action is an improvement over another that might be taken to reach a goal. »

Cette façon de faire implique donc la définition de buts, d'objectifs à l'intérieur d'un programme qui identifie les ressources nécessaires à sa réalisation qui seront alors évaluées afin d'en déterminer l'efficacité et l'efficacité. Le projet éducatif peut très bien s'amarrer à cette conception de la gestion de l'éducation, mais le Conseil supérieur de l'éducation (1998) dénote « des difficultés d'émergence de la pratique d'un projet éducatif dans chaque école » étant donné la trop grande importance accordée aux valeurs au détriment des pratiques pédagogiques ainsi qu'aux exigences administratives versus les consensus capables d'animer une équipe-école.

La quatrième période, quant à elle, est caractérisée par la publication du livre blanc *L'École québécoise, une école communautaire et responsable*

(Québec. Ministère de l'Éducation du Québec, 1982) issu de la consultation sur le Livre orange *L'école québécoise* (Québec. Ministère de l'Éducation du Québec, 1979). Le gouvernement y institutionnalise la notion de projet éducatif qu'il définit comme étant « une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel, entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action » (Ambroise et Ouellet, 1981 : 40). De plus, il propose une redistribution des pouvoirs entre le ministère, les commissions scolaires et les écoles à la faveur de ces dernières. L'école deviendrait

« une corporation administrée par un conseil d'école détenant des pouvoirs importants en matière éducative et pédagogique et formée de représentantes et représentants de parents, des membres de la communauté, du personnel de l'école ainsi que des représentantes et représentants des élèves pour le deuxième cycle du secondaire. » (Bérubé, 1999 : 15).

Faute de consensus, le projet de loi 40 (Québec, 1983) qui en découle est retiré. Cinq ans plus tard, le gouvernement du Québec revient à la charge en adoptant la Loi sur l'instruction publique (Québec, 1988) qui définit les droits des élèves et les rôles et obligations des directions d'école, des enseignants ainsi que des parents ; qui crée le conseil d'orientation composé des acteurs cités précédemment et d'un représentant de la communauté et enfin, qui rend obligatoire l'élaboration d'un projet éducatif. Le conseil d'orientation est alors consultatif, la loi lui accorde le droit de porter un regard sur l'acte d'établissement de l'école, les critères de sélection de la direction d'école, l'utilisation des locaux de l'école pour l'organisation d'activités sportives et culturelles, l'organisation des services de garde, les modalités d'application du régime pédagogique ainsi que l'enrichissement et l'adaptation des programmes d'études.

Les États généraux sur l'éducation tenus en 1995, dont le rapport final paraît en 1996 (Québec. Commission sur les États généraux de l'éducation, 1996), ont proposé dix chantiers prioritaires, dont la redistribution des responsabilités et des pouvoirs dans le but de renforcer les acteurs locaux et l'implication de la communauté. Ainsi, en 1997, l'adoption du projet de loi 180 (Québec, 1997) restructure les pouvoirs et responsabilités entre le gouvernement, le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles. Elle « accorde à chaque établissement d'enseignement des fonctions et pouvoirs actuellement dévolus à la commission scolaire, que ce soit en matière de services éducatifs, de services extra scolaires ou de gestion des ressources humaines, matérielles et financières. » (Québec, 1997 : Notes explicatives). Le conseil d'établissement qui remplace le conseil d'orientation dont le rôle était de nature consultative, est composé, pour une école primaire, d'au plus 20 personnes : au moins 4 parents d'élèves élus par leurs pairs; au moins 4 membres du personnel de l'école, dont au moins deux enseignants et, si les personnes concernées en décident ainsi, au moins un membre du personnel professionnel non enseignant et au moins un membre du personnel de soutien, élus par leurs pairs; un membre du personnel affecté aux services de garde, élu par ses pairs et 2 représentants de la communauté qui n'ont pas le droit de vote (Québec, 1997, a. 42). La direction de l'école assiste au rencontre du conseil, mais n'a pas le droit de vote (op.cit., a.46). Les rôles et pouvoirs du conseil d'établissement sont décrits aux articles 74 à 95. En plus de ceux décrits à la figure 1, les rôles et pouvoirs du conseil d'établissement touchent les services éducatifs (approbation du temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option proposé par le directeur de l'école, approbation de la programmation proposée par le directeur de l'école des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidienne des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l'extérieur des

locaux de l'école, etc.); les services extra scolaires (organisation de services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique, conclure un contrat pour la fourniture de biens ou services avec une personne ou un organisme, etc.) et les ressources matérielles et financières (utilisation des locaux, adoption du budget annuel, etc.).

Aux articles 221.1 à 222.1, 226, 230, 231 de cette loi (Québec, 1997), la commission scolaire occupe dorénavant un rôle de régulation de l'action de l'école alors qu'elle doit « s'assurer » que l'établissement agit conformément à ce qui est prescrit. Cette responsabilité est importante, car elle consiste en un tournant majeur dans la conception du système d'éducation québécois, tel que nous le constaterons plus loin. Au cours de la même année, le lancement du plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, intitulé *Prendre le virage du succès* (Québec. Ministère de l'Éducation, 1997), enclenche une vaste refonte de la conception pédagogique de l'école où l'élève est dorénavant au centre de ses apprentissages, mais aussi au centre des pratiques pédagogiques et organisationnelles de l'équipe-école.

Enfin, le Sommet du Québec et de la Jeunesse (1999-2000) amorce un nouveau virage dans l'organisation et la gestion du système d'éducation québécois. Alors que la déclaration finale situe l'éducation au cœur des priorités collectives, le Rapport final du chantier *Parfaire le savoir et la formation* (Québec. Bureau du Sommet du Québec et de la Jeunesse, 1999) recommande de « donner le mandat à chaque établissement de chaque ordre d'enseignement, d'élaborer un plan de réussite de concert avec les partenaires du milieu et les jeunes. » (p.7). Selon les auteurs, « cette démarche [est] nécessaire, d'une part, pour s'arrimer le mieux possible aux besoins des jeunes et, d'autre part, pour s'assurer de l'engagement concret de tous les intervenants du milieu en faveur de la réussite éducative de tous les jeunes. » (p.7).



Nous constatons ici, le moment où la gestion axée sur les résultats a été proposée pour l'éducation. Avant d'introduire ce cadre de gestion en éducation, il fallait y soumettre tous les ministères et organismes d'État. C'est ainsi qu'en 2000, l'adoption de la Loi sur l'administration publique (Québec, 2000) :

- priorise les attentes de citoyens en fonction des ressources disponibles dans les choix de gestion ;
- instaure une gestion axée sur les résultats dans les ministères et organismes publics ;
- exige une plus grande flexibilité des règles de gestion ;
- responsabilise les sous-ministres et les dirigeants d'organismes face au contrôle des résultats et à la reddition de comptes ;
- demande une utilisation optimale des ressources gouvernementales ;
- donne, à l'Assemblée nationale, l'accès à une information pertinente sur les activités de l'administration publique.

De cette loi découle l'adoption du projet de loi 124 (Québec, 2002) qui consiste à la mise en œuvre des principes de la Loi sur l'administration publique (Québec, 2000) en éducation. La figure 1 présentée en page 28 expose le fonctionnement du cadre de gestion axée sur les résultats en éducation au Québec, le contenu de chacun des documents exigés légalement ainsi que les rôles des acteurs : ministère de l'Éducation, commission scolaire, conseil d'établissement et direction d'école.

Ainsi, le ministère publie le premier sa planification stratégique dans laquelle sont énoncés sa mission, le contexte dans lequel il évolue, les principaux enjeux auxquels il fait face, les orientations, les objectifs, les axes d'intervention, les résultats visés, les indicateurs de performance

ainsi que toute autre information exigée par le Conseil du Trésor (Québec, 2000).

À partir de cette planification stratégique, des indicateurs nationaux publiés par le ministère de l'Éducation et l'analyse du contexte qui lui est propre, la commission scolaire établit une planification stratégique quinquennale qui inclut les principaux enjeux auxquels elle fait face, les orientations, les objectifs, les axes d'intervention, les résultats visés, les modes d'évaluation ou tout autre orientation, buts ou objectifs fixés par le ministre de l'Éducation (Québec, 2002).

À partir de la planification stratégique de sa commission scolaire et de l'analyse de la situation propre à l'école réalisée par le conseil d'établissement assisté de la direction d'école, cette dernière coordonne l'élaboration du projet éducatif de l'école qui contient les orientations et les objectifs à réaliser. Le projet éducatif est par la suite adopté par le conseil d'établissement. Sa réalisation et son évaluation sont coordonnées par la direction sous l'œil vigilant du conseil d'établissement. Cette même personne coordonne l'élaboration du plan de réussite qui reprend certaines orientations et objectifs du projet éducatif et précise, pour ces derniers, les moyens ainsi que les modalités d'évaluation. La direction soumet le plan de réussite au conseil d'établissement pour approbation (Québec, 2002).

Dans le but de contrôler davantage les tenants et aboutissants de la réussite scolaire et d'assurer l'institutionnalisation de la gestion axée sur les résultats en éducation, le gouvernement adopte en 2008 le projet de loi 88 (Québec, 2008) qui vient emboîter les responsabilités des écoles, des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Cette modification à la Loi sur l'instruction publique oblige dorénavant la signature d'une entente entre le ministère et chacune des

commissions scolaires et entre ces dernières et les écoles dont elles ont la responsabilité.

La convention de partenariat convenue entre le ministère et chaque commission scolaire établit alors les moyens que cette dernière entend mettre sur pied pour atteindre les objectifs issus de sa planification stratégique ou ceux fixés par le ministère ainsi que les modalités de contribution du ministère à l'atteinte des objectifs de la commission scolaire. Suite à la fixation de ces objectifs, une convention de gestion et de réussite éducative est signée entre la commission scolaire et chacune de ses directions d'école établissant les ressources et les mesures de soutien et d'accompagnement de la commission scolaire qui contribueront à l'atteinte des objectifs mesurables déterminés dans le plan de réussite de l'école. Le personnel de l'école doit être consulté sur cette convention avant que le conseil d'établissement.

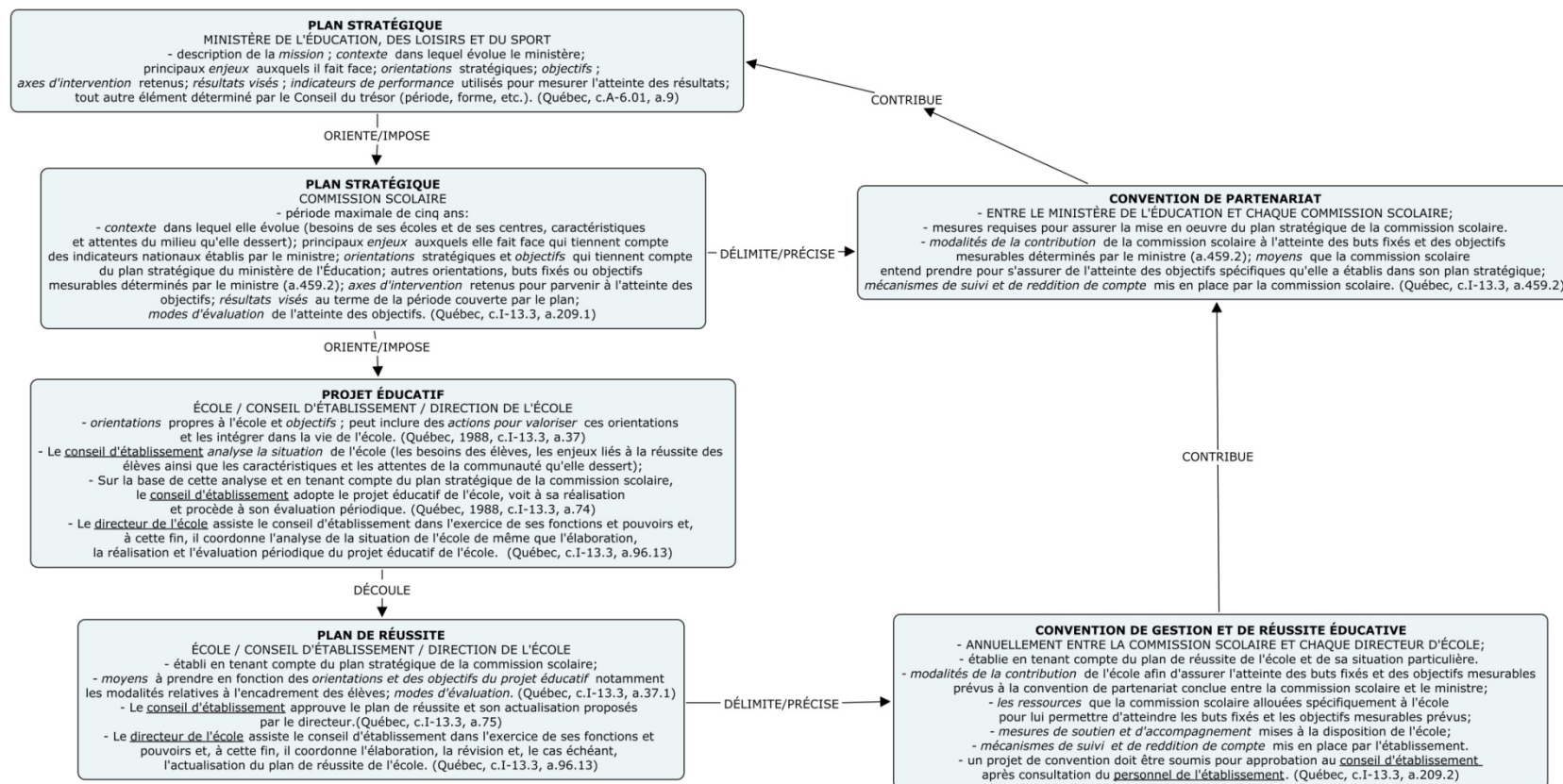


Figure 1 : La gestion axée sur les résultats en éducation au Québec – documents légaux, rôles et pouvoirs

Ce nouveau cadre introduit officiellement dans la gestion de l'État québécois en 2000 et à tous les paliers du système d'éducation en 2002, se situe dans un courant d'idées plus étendu qu'est la « Nouvelle gestion publique » ou « New public management ». Quoiqu'elle soit issue des idées néo-libérales des années 1970, la nouvelle gestion publique a réellement pris forme au cours des années 1980-1990 alors que de multiples réformes sont mises en œuvre par les dirigeants de différents pays - Thatcher en Grande-Bretagne; Reagan et Clinton aux États-Unis; Mulroney au Canada; les gouvernements travaillistes en Suède et au Danemark, etc. (Merrien, 1999) - en réponse aux crises financières qui ont éclaté vers la fin des années 1970. Pour les tenants de ce courant de pensée, il faut contrôler et diminuer les dépenses étatiques qui ne cessent de croître en introduisant une logique de quasi-marché où l'efficience, la compétition et la reddition de comptes sont au cœur des mesures mises de l'avant. Merrien (1999) distingue trois degrés d'implantation de la Nouvelle gestion publique :

- L'intervention de l'État qui n'a aucune justification économique et philosophique (Shapiro, 1997 dans Merrien, op.cit.), est totalement rejetée; les services publics sont privatisés; des politiques « dures » sont adoptées afin de gérer l'État comme une entreprise privée (efficacité, efficience, compétition, etc.).
- L'adoption de politiques « modérées » qui limitent la croissance des dépenses publiques et d'équilibrer les budgets.
- L'adoption de politiques de « quasi-contractualisation » qui introduisent les principes de gestion attribués traditionnellement à l'entreprise privée (sous-traitance des services publics, gestion axée sur les résultats, reddition de comptes, etc.).

C'est donc dans cette dernière optique que les Lois sur l'administration publique (Québec, 2000) et l'instruction publique (Québec, 2002) ont été adoptées au début des années 2000.

Il y a maintenant près de 22 ans que l'école a l'obligation de planifier ses orientations par l'intermédiaire d'un projet éducatif, et près de neuf ans, pour le plan de réussite qui oblige une programmation d'objectifs mesurables. Or, après une aussi longue période, il est pertinent de se demander quelle est la nature réelle de ces outils de planification et de gestion et quels sont les emplois qu'en font les équipes-écoles. Aucune recherche ne porte à proprement dit sur le sujet. Seulement quelques études ont mis l'accent sur l'un ou l'autre des aspects suivant : le contenu des plans des écoles ou des commissions scolaires (Baby, Guilbert et Savard, 1994; Plante, Héon, Lapointe et Savard, 2006) ainsi que la création de communautés éducatives ayant pour lien unificateur le plan de réussite de leur école primaire (Larose, Bédard, Couturier, Lenoir, Lenoir, Larivée et Terrisse, 2010). L'évaluation de la Stratégie d'intervention agir autrement (SIAA) effectuée par Janosz et collaborateurs (2010) constitue actuellement la seule tentative d'intégrer ces aspects et également, d'explorer la mise en œuvre des plans de réussite et leurs effets, mais la SIAA ne concerne que l'ordre d'enseignement secondaire. Enfin, signalons que dans son rapport de 2002, le Vérificateur général du Québec affirmait, à propos de l'opération Plans de réussite lancée au printemps 2000, qu'un

« ... pas important a été franchi quant à l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans les établissements publics d'enseignement primaire. Cependant, les actions doivent être mieux coordonnées pour que l'opération porte ses fruits. Sans amélioration notable de la qualité des plans de réussite, il sera difficile d'apprécier le travail accompli et de livrer une reddition de comptes adéquate. »  
(Vérificateur général, 2002 : 8)

Cette recherche est donc pertinente dans la mesure où elle vient en partie combler un vide d'écrits sur l'utilisation réelle, par une équipe-école, d'un projet éducatif/plan de réussite. De plus, à titre d'étude de cas, elle peut être pratique pour former du personnel en investiguant les pratiques de

gestion, le changement dans une école ainsi que les différents facteurs qui peuvent influencer la réalisation d'un projet éducatif.

### 1.3 Synthèse

La ligne du temps (figure 2) suivante permet de résumer l'évolution de la planification scolaire de l'école primaire au Québec, histoire qui a été présentée dans ce premier chapitre.

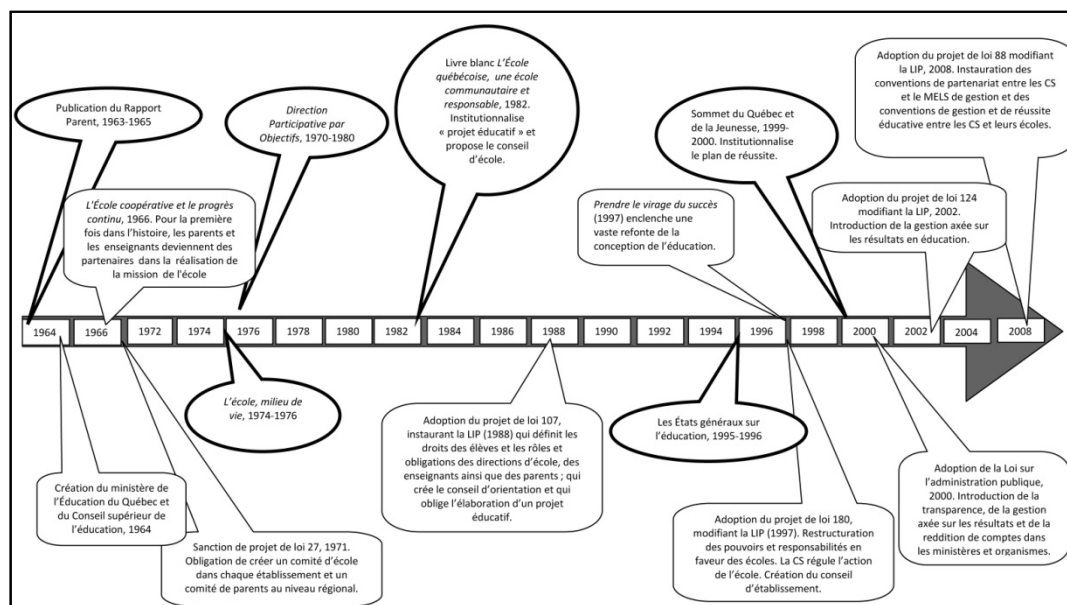


Figure 2 : La planification scolaire au Québec (1964-2008)

## **CHAPITRE 2: Cadre conceptuel**

Dans le présent chapitre seront présentés les divers concepts et notions que nous avons utilisés dans de cette recherche. Ainsi, les termes « politique publique », « formulation », « implantation » et « acteurs » seront définis parce qu'ils peuvent être interprétés de différentes façons.

### **2.1 Analyse des politiques publiques**

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que l'analyse des politiques publiques est un champ d'études pluridisciplinaire (Bellavance, 1985 ; Knoepfel, Larrue et Varone, 2006 ; Lemieux, 2002). Ainsi, le droit, la science politique, la sociologie, les sciences économiques sont, entre autres, des sciences qui ont contribué au développement de l'analyse des politiques publiques. Présentés par Knoepfel et collaborateurs (2006) et repris par Draelants et Maroy (2007), trois courants d'analyse se distinguent clairement : le courant centré sur les théories de l'État, celui qui étudie l'explication du fonctionnement de l'action publique et le courant axé sur l'évaluation des résultats des politiques publiques et de leurs effets sur la société.

Premièrement, le courant centré sur les théories de l'État pose la question « qu'est-ce que l'État? ». Pour répondre à cette question, Draelants et Maroy (2007) révèlent que les recherches relatives à ce courant tentent de circonscrire « l'essence même de l'action publique ». De ce fait, l'analyse des politiques publiques permettrait d'en « révéler sa nature ». Ainsi, l'État peut être considéré comme « un guichet » chargé de répondre aux demandes sociales ; un instrument au service d'une classe sociale (approche « néo marxiste ») ou d'un groupe particulier (approche « néo managériale ») ; l'État peut être étudié à travers la distribution des pouvoirs et des interactions entre les acteurs (approche « néo corporatiste ») ou encore, par l'exploration des organisations et des règles institutionnelles



qui régissent les interactions des différents acteurs (approche « néo institutionnaliste »).

Deuxièmement, le courant centré sur l'explication du fonctionnement de l'action publique permet de poser la question « comment fonctionne l'État ». Il tente de comprendre les logiques de l'action publique et les différentes opérations inhérentes. Quatre perspectives sont recensées par Knoepfel et al. (2006) : l'analyse des processus de décision et des stratégies des acteurs (entre autres, la sociologie des organisations) ; l'étude des outils et instruments de l'intervention publique (par exemple, la « Nouvelle Gestion publique ») ; l'examen des structures, des procédures et des formes institutionnelles de l'administration publique (sciences administratives, droit administratif, etc.) ainsi que l'exploration des politiques publiques « comme des matrices cognitives et normatives constituant des systèmes d'interprétation du réel, au sein desquels les différents acteurs publics et privés pourront inscrire leurs actions » (Muller et Surel, 1998 : 47, cités dans Knoepfel et al., 2006 : 10).

Troisièmement, le courant centré sur l'évaluation des résultats des politiques publiques et de leurs effets sur la société se partage, selon Knoepfel et al. (2006), en deux orientations : de l'une, le développement d'une démarche méthodologique, d'outils et de méthodes d'évaluation (l'analyse multicritères, l'analyse coûts-bénéfices, etc.) et de l'autre, l'intérêt porté au processus d'évaluation et à sa mise en œuvre dans le but d'influencer le processus décisionnel et d'améliorer la gestion publique.

### 2.1.1 Approche séquentielle

De ces divers courants s'est développée une séquence d'actions plus ou moins ordonnées de la réalisation d'une politique publique (Muller, 2009). Des cinq séquences de Jones (1970), des 18 étapes, tel que le conçoit Dror (1989, cité par Hill et Hupe, 2002) ou encore, des sept cycles de

Knoepfel et al. (2006), les modèles d'analyse séquentielle d'une politique publique tournent autour des six séquences (figure 3) de Parsons (1995).

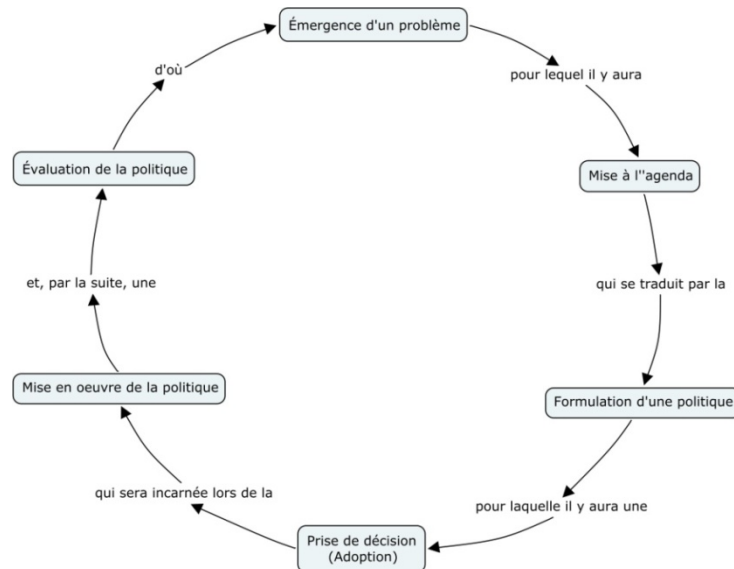


Figure 3 : Approche cyclique

(traduit librement de Parsons, 1995 : xvi)

Ainsi, la phase d'émergence d'un problème est relative au moment où un problème d'ordre public naît. Il est alors identifié et mis à l'agenda du gouvernement, ou de toute autre institution publique qui a le pouvoir de légiférer ou de réglementer. Afin de résoudre le problème, une politique est élaborée. La formulation est alors un jeu d'influence entre les acteurs touchés de près ou de loin par la politique et l'État. La politique sera par la suite, introduite au programme législatif pour être adoptée. Après la sanction de la politique, les acteurs impliqués dans sa mise en oeuvre peuvent l'adapter aux situations concrètes qu'ils rencontrent, la modifier ou encore, tout simplement l'ignorer (Anderson, 1975; Pressman et Wildasky, 1973; Hill et Hupe, 2009). Au final, l'institution responsable évalue les effets de la politique publique et décide si elle doit être reconduite, modifiée ou éliminée.

Quoique ce soit un cadre d'analyse simple et pertinent qui permet de représenter la vie des politiques publiques, plusieurs précautions sont à prendre. En effet, à l'instar de plusieurs auteurs (Knoepfel et al., 2006; Draelants et Maroy, 2007; Hill et Hupe, 2009), Muller (2009) indique que l'ordre des phases n'est pas nécessairement fixe, il peut être « inversé ou perturbé » ; les étapes sont parfois difficiles à cerner et enfin, la fin d'une politique est plutôt théorique dans la mesure où cette dernière est la plupart du temps réorientée ou remplacée.

La représentation séquentielle ne doit donc pas être utilisée de façon mécanique. Il faut plutôt concevoir les différentes phases comme faisant partie d'un continuum de décisions et de processus, d'une réalité beaucoup plus complexe que ne le dégage le schéma ci-dessus.

#### 2.1.2 Définition d'une politique publique

Des définitions d'une politique publique, il en existe une multitude. Knoepfel et collaborateurs (2006) indique que Thoenig (1985) en a relevé plus d'une quarantaine dans son livre sur les politiques publiques alors que Lemieux (2002), présente plus d'une dizaine d'auteurs qui ont défini les politiques publiques.

Pour la présente recherche, nous optons pour la version de Bélanger et Lemieux (2002 : 287) pour qui « Les politiques publiques peuvent donc être définies comme des *actions gouvernementales* visant à *réguler* des situations qui font *problème* ou qui sont susceptibles de faire problème dans une collectivité ou encore entre collectivités. »

Ici, l'expression « actions gouvernementales » permet la distinction entre les multiples acteurs qui influencent les décisions et les actions d'un gouvernement versus les acteurs étatiques qui font l'action, qui prennent des décisions. Les premiers peuvent provenir de milieux privés,

communautaires, syndicaux ou institutionnels alors que les deuxièmes sont les élus et leur personnel ainsi que les agents de l'État (professeurs, policiers, fonctionnaires, etc.). Bélanger et Lemieux (2002) font d'ailleurs une précision importante en distinguant les deux types d'acteurs étatiques dans la mesure où « Les intérêts que les agents de l'État ont dans les politiques publiques ne correspondent pas toujours à ceux des élus. » (p.287).

Le verbe « réguler » est employé parce que ces auteurs estiment que toute politique publique porte sur la répartition des ressources ou des contraintes dans une collectivité donnée. Une politique viendra octroyer des ressources ou des droits alors qu'une autre les limitera contraignant alors l'acteur visé. Pour Lemieux (2002), les ressources sont de nature statutaire (le poste occupé); humaine (les effectifs, l'importance du nombre); relationnelle (le rapport à l'autre); normative (les règles et valeurs); actionneuse (les leviers d'action); matérielle (support financier ou autre) et informationnelle (l'information indicative).

Enfin, nous avons opté pour la définition de Bélanger et Lemieux en raison des nuances qu'ils apportent à la notion de « problème ». Dans un premier temps, le problème doit être public, il doit toucher une ou plusieurs collectivités. Ensuite, l'identification d'un problème peut devenir conflictuelle « Étant donné les valeurs différentes qui inspirent les acteurs politiques, certains verront des problèmes publics là où d'autres n'en verront pas si bien qu'il y aura conflit sur la nécessité ou non d'une politique publique. » (2002 : 288). Selon nous, cette affirmation s'approche beaucoup plus de la réalité de l'émergence d'une politique publique, si ce n'est que la vision et les visées différentes des différents partis qui occupent l'arène politique.

Dans cette optique, nous considérons le projet éducatif/plan de réussite comme une politique publique. Il répond, en effet, à tous les critères exposés précédemment : il est établi par le conseil d'établissement, organe légalement constitué auquel le gouvernement a octroyé des pouvoirs légaux en cette matière ; il porte sur la répartition des ressources dans l'objectif de répondre au problème identifié qui est l'amélioration de la réussite de tous les élèves et enfin, il opère sur plusieurs collectivités que sont le personnel de direction, les enseignants, les professionnels non enseignants, les élèves, les parents ainsi que la communauté immédiate à l'école.

## **2.2 La formulation**

Après que les acteurs étatiques aient reconnu un problème comme étant de nature publique et qu'ils aient ressenti le besoin d'agir pour le résoudre, ils doivent décider d'une série d'actions qui formera le contenu de la politique publique (Howlett et Ramesh, 2003). La formulation d'une politique publique est, selon Jones (1987 : 4, cité dans Howlett et Ramesh, 2003), principalement caractérisée par les moyens d'action proposés qui permettent de répondre au problème perçu par l'initiateur de la politique. Il s'agira alors de proposer plusieurs options, d'en rejeter certaines et d'en garder d'autres qui pourront potentiellement résoudre le problème. Ce continuum d'actions consiste en la phase de formulation.

Pour mener à terme la formulation d'une politique, il faut en déterminer le contenu et la structure (*policy design*). Ainsi, May (dans Peters et Pierre, 2003) affirme qu'une politique ne fait pas qu'annoncer une orientation générale ; elle contient aussi des intentions, des objectifs, une variété d'instruments ou de moyens qui permettront de réaliser ces derniers, une répartition des responsabilités entre les institutions gouvernementales et/ou non gouvernementales et une allocation des ressources en fonction

des différentes tâches attribuées. Cette auteure indique que structurer une politique ne va pas de soit étant donné que c'est un processus de longue haleine où le concepteur doit naviguer entre la faisabilité, les effets potentiels et les coûts des différentes options proposées ; les demandes politiques ainsi que les contextes dans lesquels se réalisent la formulation et l'implantation de cette politique.

De son côté, Honig (2006) considère que les dimensions d'une politique sont : les objectifs (goals) qui peuvent porter sur les services offerts par l'école, un changement de pratiques ou sur la réussite des élèves ; les cibles (targets) que sont les acteurs, les collectivités qui ont à cœur l'apprentissage des élèves et enfin, les instruments (tools) que sont les moyens humains, financiers, matériels, intellectuels, etc. mobilisés pour répondre aux objectifs.

Quoique notre conception du contenu d'une politique s'approche de celle de May (op.cit.) et de Honig (op.cit.), une revue de littérature effectuée dans le cadre des travaux du Groupe de recherche sur la gestion axée sur les résultats, nous a permis de dégager les composantes suivantes d'un projet éducatif/plan de réussite, ici considéré comme une politique publique :

- Analyse de la situation  
Démarche réalisée antérieurement à l'élaboration du projet éducatif/plan de réussite qui présente l'institution, décrit le milieu (caractéristiques des étudiants, du personnel, de la communauté), son environnement (climat, orientations, organisation, ressources) et identifie ses forces et faiblesses (MELS, 2003).
- Orientation

Intention, direction générale prévisible à long terme, inéluctable ou projetée, d'une personne, d'un domaine de savoir, d'une institution ou d'une société. (Legendre dans Tardif, Larivière et Boyer, 2004)

- Objectif  
Énoncé de ce qu'une organisation entend réaliser au cours d'une période définie avec quantification et ordre de priorité. (Conseil du trésor, 2003)

Pour nous, le libellé d'un objectif doit contenir un indicateur et une cible qualitative ou quantitative.

- Indicateur  
Tout paramètre (informateur, signe concret, fait observable) servant à évaluer les résultats d'une organisation (Tardif, Larivière et Boyer, 2004)

Toute mesure significative, relative ou non, utilisée pour apprécier les résultats obtenus, l'utilisation des ressources, l'état d'avancement des travaux ou le contexte externe. (Conseil du trésor, 2003)

- Cible  
Énoncé de ce qu'une organisation prévoit atteindre dans une période donnée. La cible est précise et mesurable. (Tardif, Larivière et Boyer, 2004)

Énoncé de ce qu'une organisation prévoit atteindre dans une période donnée. Une cible est précise et normalement quantifiable. Elle est élaborée sur la base d'un indicateur retenu dans la formulation de l'objectif auquel elle se réfère. (Conseil du trésor, 2003)

- **Public-cible**  
Groupe de personnes à qui s'adresse spécifiquement l'objectif
- **Moyen**  
Activité, action à mettre en place pour atteindre l'objectif visé (Tardif, Larivière et Boyer, 2004)
- **Ressources**  
« Ensemble des moyens humains, matériels, informationnels et financiers disponibles pour la mise en œuvre des activités planifiées » (OQLF, 2003)
- **Responsable(s)**  
Personne(s) chargée(s) de superviser la bonne réalisation d'un objectif et/ou d'un ou des moyens
- **Échéancier**  
Prévision du temps de réalisation d'un objectif et/ou d'un ou des moyens
- **Mécanisme et modes de suivi**  
Démarche et instruments permettant de vérifier le bon déroulement de la réalisation d'un objectif et/ou d'un ou des moyens
- **Mécanisme et modes d'évaluation**  
Démarche et instruments permettant de porter un jugement sur la valeur d'un processus et des résultats de ce processus en vue de décisions pédagogiques et/ou administratives.

Il s'agit donc d'un processus très rationnel d'élaboration d'une politique publique. Ce cadre tente certainement de répondre aux critiques mentionnées au chapitre 1 à l'effet qu'une politique qui n'est pas clairement organisée remet en question une implantation réussie. Par contre, il faudra s'assurer de libeller les éléments de contenu tout aussi clairement!



D'ailleurs, à cet effet, le contenu est généralement analysé au moment de l'évaluation d'une politique, mais plusieurs auteurs (Rose, 1991, 1993 dans Mossberger et Wolman, 2003 ; Lemieux, 2002) affirment que l'évaluation pluraliste dite endoformative ou prospective peut être menée au moment de la formulation d'une politique publique, voire même à la phase d'émergence. Pour Lemieux (2002), cette évaluation cherche à produire un apprentissage collectif qui permettrait de révéler les principaux objectifs reliés au problème identifié et d'établir des consensus. Alors que Mossberger et Wolman (2003) rattachent l'évaluation prospective à l'anticipation des effets d'une politique avant sa mise en œuvre, Lemieux (2002) indique que cette évaluation peut s'appliquer à tous les aspects d'une politique (environnement, intrants, effets potentiels, etc.). Dans cette optique, Deniger (2008) a conçu un cadre d'élaboration ou d'évaluation du contenu d'une politique publique à partir de travaux de plusieurs auteurs (entre autres, Bellavance, 1985 ; Plante, 1994 ; Perret, 2001 ; Lemieux, 2002 ; Rossi, Lipsey et Freeman, 2004), mais aussi de l'expérience de ses propres travaux (entre autres, Deniger, 2010). Ce cadre a été expérimenté à plusieurs reprises dans le cadre de travaux d'un groupe de recherche de l'Université de Montréal (Dembélé : La gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec, FQRSC, 2007-2008 et CRSH 2007-2010), d'étudiant(e)s du département d'Administration et Fondements de l'éducation (entre autres, Goulet, 2008a, 2008b) ainsi que d'évaluation institutionnelle (Deniger, 2010). Il sera présenté au chapitre de la méthodologie.

### **2.3 L'implantation**

À travers la littérature (Birkland, 2005 ; Hill et Hupe, 2002 ; DeLeon et DeLeon, 2002), trois périodes relatives à l'implantation des politiques publiques sont mises de l'avant : de la fin des années 1960 au début des années 1970, l'objet des études est de découvrir les facteurs inhérents à la

réussite d'une politique ; dès le milieu des années 1970 à la fin des années 1980, les recherches ont pour objectif la création de théories généralisables (approches « top-down » et « bottom-up ») relatives aux processus des politiques et finalement, à partir des années 1990, les écrits tentent de synthétiser et de concilier les deux précédentes approches afin de rendre compte de ce processus complexe qu'est l'implantation.

Selon Hill et Hupe (2009), rien dans la définition initiale de l'implantation ne la rattache à l'analyse de la politique publique comme le fait la littérature moderne. L'implantation est plutôt incluse dans l'étude du comportement ou de la gestion des organisations et est considérée comme n'importe quelle autre activité. C'est plutôt au début des années 1970 que des études portant sur l'implantation ont émergé. Alors que Pressman et Wildavsky (1973) font paraître un livre dont le titre est « Implementation », Hargrove (1975) se questionne sur le chaînon manquant (*missing link*) dans une étude sur l'implantation des politiques sociales. Or, ces deux écrits ont été fortement critiqués en raison de la faible revue de littérature qu'ils comportaient. En fait, comme l'indiquent Hill et Hupe (2009), il n'existait pas de littérature proprement dite sur l'implantation, mais plutôt divers écrits sur des théories issues de la sociologie, de l'administration publique, de la psychologie ou encore, de la science politique qui étaient appliquées aux processus politiques. Les études relatives à l'implantation avaient donc pour but, au cours de cette première période, de découvrir les raisons pour lesquelles la réalisation des objectifs d'une politique était si difficile. Basées sur des études de cas, elles n'avaient pas la prétention de créer une ou des théories sur l'implantation.

La deuxième phase est considérée comme l'âge d'or des études sur l'implantation des politiques publiques : il y a explosion des études sur la structure (*design*) des politiques, une variété de modèles de politique émerge, une multitude de variables sont incorporées dans les recherches

afin d'expliquer le processus d'implantation et ses résultats et les méthodes pour étudier ce processus deviennent tout aussi variées. Or, selon Honig (2006), deux approches se font compétition. L'approche « top-down », existante depuis que l'humain tente de réaliser ses intentions, renvoie à un processus hiérarchisé par lequel les objectifs qui doivent être mis en œuvre émanent d'une autorité centrale qui ne se préoccupe pas des divers processus de réalisation d'une politique. L'approche « bottom-up », apparue vers le début des années 1980, tente plutôt de saisir le point de vue du (des) groupe(s) ciblé(s) par la politique publique ou des agents qui la mettent en œuvre afin de dégager les endroits où une politique réussit ou non.

Finalement, depuis le début des années 1990, plusieurs auteurs (Goggin, Bowman, Lester et O'Toole, 1990 ; Lester et Goggin, 1998 ; Lynn, 1996, cités dans O'Toole, 2000) se réclament d'une troisième génération d'études sur l'implantation des politiques publiques qui s'attardent à concilier les approches « top-down » et « bottom-up », mais à la lecture des textes de Goggin et collaborateurs (1990) et de O'Toole (2000), le champ de l'analyse de l'implantation est en difficulté voire même que sa fin a été annoncée (DeLeon, 1999). O'Toole (2000) en appelle à la poursuite des travaux sur des systèmes multiacteurs ; sur des variables – encore trop nombreuses – qui influencent l'implantation ; sur des méthodes de recherche empiriques qui nécessitent de larges échantillons, etc., mais il reconnaît, par l'intermédiaire de Meier (1999), qu'une panoplie de recherches, n'ayant pas pour accent l'implantation, vient tout de même répondre à des interrogations qui sont au cœur même de l'étude de l'implantation des politiques publiques. Ainsi, les analyses institutionnelles (Ostrom et al., 1994 ; Mayntz et Scharpf, 1995 ; Scharpf, 1997, cités dans O'Toole, 2000), l'étude de la gouvernance (Lynn et al., 1999, 2000 ; Milward et Provan, 1999 ; Stoker, 1991 ; Weber, 1998, cités dans O'Toole,

2000) et l'examen des réseaux d'acteurs (O'Toole, 1993, 1995, 1996, 1997; O'Toole et Meier, 1999, cités dans O'Toole, 2000) ne sont que quelques exemples de recherches qui viennent enrichir la littérature sur l'implantation des politiques.

À l'intérieur de ce grand champ d'études s'est développé, à compter des années 1960, un savoir sur l'implantation des politiques d'éducation. Honig (2006) dégage quatre grandes phases de l'évolution de ces politiques : « Qu'est-ce qui a été implanté ? » (*What gets implemented?*); « Qu'est-ce qui a été implanté à travers les temps ? » (*What gets implemented over time?*), « Qu'est-ce qui fonctionne ? » (*What works?*) et « Une nouvelle ère d'études ».

### **Qu'est-ce qui a été implanté ?**

Cette première période émerge au cours des années 1960. Elle est caractérisée par la recherche sur les différentes conceptions (design) d'une politique qui se veulent, à cette époque, structurées, détaillées et régulatrices. Par cette approche de type « top-down », les créateurs d'une politique doivent l'élaborer en fonction des acteurs qui l'implantent. Les problèmes ou les échecs d'implantation d'une politique sont dus, selon Honig (2006), aux conflits entre les créateurs et les responsables de la mise en œuvre ainsi qu'en raison de l'incapacité et du manque de volonté de ces derniers.

### **Qu'est-ce qui a été implanté à travers le temps ?**

Cette deuxième phase qui débute dès les années 1970 est marquée par des études longitudinales (entre autres, ESEA, 1970; Kirst et Jung, 1980, cités dans Honig, 2006) des politiques qui démontrent une amélioration de l'implantation à travers le temps. Au cours des années, la politique

implantée ressemble de plus en plus à la politique telle que conçue initialement.

Les variations dans l'implantation, les différentes formes de politiques, les acteurs ainsi que les lieux dans lesquels sont implantées les politiques prennent de plus en plus d'importance dans l'étude l'implantation d'une politique. Avec ces divers facteurs qui viennent influencer le processus de mise en œuvre, les responsables de l'implantation ne sont plus vus comme des individus incapables manquant de volonté, mais plutôt comme des acteurs engagés qui font ce qu'ils peuvent avec le nombre croissant de politiques qui transforment leurs tâches et qui doivent, à la fois, concilier ces différentes demandes avec leurs valeurs personnelles et professionnelles.

Même si les études des politiques se préoccupent de façon de plus en plus importante, au cours de cette période, des facteurs influençant l'implantation, la préoccupation réelle est à l'effet de diminuer l'écart entre les intentions des créateurs des politiques et les actions des responsables de leur mise en œuvre, renforçant ainsi le contrôle de l'autorité centrale.

### **Qu'est-ce qui fonctionne ?**

Dès le début des années 1980, l'élaboration des politiques prend un virage afin de déterminer non seulement une implantation intégrale, mais aussi les éléments touchant directement la réussite scolaire des étudiants (Honig, 2006). Le champ d'analyse s'élargit : le curriculum, les pratiques enseignantes, le rôle des professeurs et des directeurs dans le processus d'implantation, les structures de l'école, les outils employés pour implanter une politique, les divers lieux (micro tel que les réseaux de professeurs à macro tel qu'un État), etc. sont tous des aspects qui sont étudiés afin de

déterminer leur influence sur l'implantation d'une politique et au final, sur l'amélioration scolaire des étudiants.

À ce virage, Honig, en paraphrasant McLaughlin (1991), affirme : « implementation researchers should move away from mainly trying to understand which policies get implemented to elaborating the various conditions that matter to enabling effective practice » (2006 : 9). Or, après avoir étudié les types de politiques à mettre en œuvre ainsi que les conditions propices à l'implantation, les chercheurs s'attardent, à partir des années 1990, aux facteurs pouvant influencer l'implantation d'une politique publique.

### **Une nouvelle ère d'études**

Selon Howlett et Ramesh (2003), Honig (2006) et Sabatier (2007), une nouvelle ère d'études de l'implantation des politiques s'est développée. Deux éléments le démontrent : les conceptions des politiques qui diffèrent grandement des générations précédentes et l'attention croissante accordée à la politique, aux acteurs et aux lieux pouvant influencer les processus d'implantation.

En effet, selon Honig (2006), les objectifs de la période 1965-1990 convenaient d'une aide à certains étudiants afin d'atteindre les normes minimales de diplomation alors que depuis le début des années 1990, ils assurent à tous les étudiants l'atteinte de normes de haut niveau ; les cibles visaient, à cette époque, les professeurs et les directions alors que depuis deux décennies, elles s'adressent autant à l'école, à la commission scolaire, au gouvernement qu'aux familles et aux communautés ; enfin, les instruments qui étaient très limités portaient au cours des années 1965-1990 sur des ressources normatives, financières et statutaires alors que

depuis 1990, il y a une explosion des ressources qui couvrent alors toute la typologie de Lemieux (2002) présentée précédemment.

Or, pour cette recherche, l'implantation sera définie tel que le conçoit DeLeon (1999 : 314-5 en paraphrasant Ferman, 1990 : 39 ; cité dans Hill et Hupe, 2009 : 2) : « what happens between policy expectations and (perceived) policy results ». Nous avons opté pour cette définition parce qu'elle permet simplement d'étudier l'action continue entre les attentes qui se trouvent dans une politique sanctionnée et les résultats perçus de cette politique.

Comme vous pourrez le constater au chapitre suivant, afin d'explorer la formulation et l'implantation d'un projet éducatif/plan de réussite d'une école primaire, nous adapterons une méthodologie issue de la nouvelle ère d'études sur l'implantation, celle de Honig (2006). Nous examinerons la politique (sa structure et son contenu), le lieu (contexte macroscopique et microscopique) ainsi que les acteurs (identification, perceptions et vécu).

Nous avons précédemment défini ce qu'était, pour nous, une « Politique » ; le terme « Lieu » n'est nul autre que le milieu étudié alors il ne nous reste qu'à préciser la dimension « Acteurs », ce que nous vous présentons aux paragraphes suivants.

## **2.4 Les acteurs**

Le présent mémoire cherche à découvrir le fonctionnement d'une école dans le cadre de la formulation et de l'implantation d'un projet éducatif/plan de réussite. Cette recherche se situe donc dans le courant centré sur l'explication du fonctionnement de l'action publique. Afin d'étudier l'action des acteurs impliqués dans ces processus, nous adopterons une position interactionniste subjectiviste dans la mesure où notre intérêt est de capter

les perceptions et le vécu de ces acteurs. Cette position a l'avantage d'étudier la culture et la complexité d'un lieu tout en considérant le jeu des acteurs, mais à l'opposé, il est impossible de généraliser les résultats d'analyses.

En dernier lieu, nous endossons la typologie de Lemieux (2002) telle que nous l'avons présentée ci-haut (voir la définition d'une politique publique) afin d'identifier les différentes catégories d'acteurs. Ainsi, le conseil d'établissement sera vu comme un seul acteur lorsqu'il accomplit le rôle qui lui est attribué par la Loi sur l'instruction publique. Par contre, sa composition fait ressortir une multitude d'acteurs qui, en étant représentant de leurs collectivités, sont soit des acteurs étatiques ou provenant de milieux divers extérieurs à l'école. Nous identifierons ces différents acteurs au chapitre 4, lors de la diffusion des résultats.

## **2.5 Synthèse**

Afin de bien saisir le cadre conceptuel que nous venons d'explicitier, la figure 4 présente chacune des dimensions ainsi que les éléments qui sont étudiés dans le cadre de la présente étude.

## **2.6 Questions de recherche**

Pour réaliser cette recherche, trois questions ont donc été formulées :

- Comment se sont réalisées la formulation et l'implantation du projet éducatif/plan de réussite dans cette école primaire ?
- Quel est le contenu du projet éducatif/plan de réussite 2009-2010 de cette école ?
- Quelle est l'efficacité potentielle du projet éducatif/plan de réussite ?



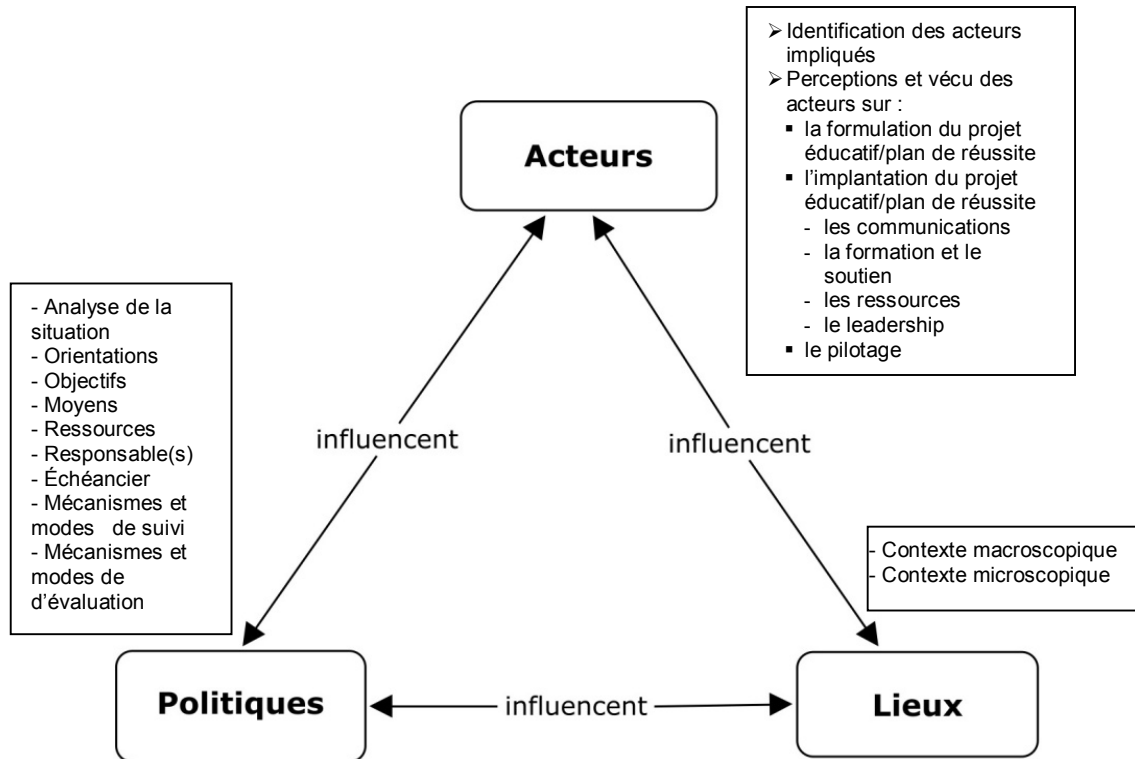


Figure 4 : Analyse de la formulation et de l'implantation du projet éducatif/plan de réussite à la lumière du modèle de Honig (2006)

## **CHAPITRE 3: Méthodologie**

Ce chapitre présentera l'approche méthodologique, les outils de collecte de données ainsi que la stratégie d'analyse. L'aspect éthique de la recherche sera abordé à la fin.

Il est important de spécifier, à cette étape-ci, que le présent mémoire repose en partie sur des données du Groupe de recherche sur la gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec pour lequel l'auteure dudit mémoire a travaillé. Ainsi, l'entrevue semi-dirigée réalisée avec la direction de l'école primaire, la revue de littérature menant à un modèle type de projet éducatif/plan de réussite et la création d'une grille permettant son analyse et enfin, la conception et l'administration de questionnaire auprès de la direction d'école, du personnel enseignant et de la présidence de conseil d'établissement ont été exécutées dans le cadre de ces travaux.

Pour la présente recherche, nous avons opté pour une étude de cas unique dont la méthodologie mixte permettra de trianguler les données qui seront ainsi renforcées.

### **3.1 L'étude de cas unique**

L'étude de cas est, selon Van der Maren (1996) et Gagnon (2005), soit une démarche inductive qui permet d'explorer une situation circonscrite dans le temps sous le plus grand nombre d'aspects possible ; soit, une démarche déductive qui utilisera une situation contextualisée pour confirmer, invalider ou raffiner une théorie, un modèle qu'on aura fait émerger ou encore, pour en confronter plusieurs. Or, dans la mesure où cette recherche cherche à explorer les impacts possibles de la formulation sur l'implantation d'une politique publique durant l'année scolaire 2009-2010, elle sera de nature inductive.

### 3.1.1 Avantages

Selon Gagnon (op.cit.), l'étude de cas donne accès à une exploration et une compréhension profondes des événements, des processus qui les composent et des acteurs qui y sont partie prenante. Elle rend possible le développement de paramètres historiques. Une forte validité interne la caractérise (les phénomènes identifiés sont des représentations authentiques de la réalité étudiée). C'est une méthode adaptable tant au contexte qu'aux caractéristiques du chercheur.

### 3.1.2 Inconvénients

Selon Gagnon (op.cit), l'étude de cas demande beaucoup de disponibilité du chercheur et des participants. La validité externe de ses résultats est faible dans la mesure où l'étude de cas peut difficilement être reproduite par un autre chercheur. Quoiqu'il soit difficile de généraliser les résultats issus d'une étude de cas unique, Gagnon affirme que plusieurs recherches qui ont fait avancer les connaissances sur les organisations et les systèmes sociaux ne comportaient qu'un cas (Becker et al., 1961; Dyer et Wilkins, 1991; Lipset, Trow et Coleman, 1956; Selznik, 1966;) ou deux (Blau, 1955; Crozier, 1964; cités dans Gagnon, 2005).

### 3.1.3 Le choix du cas

Le choix du cas a été laborieux et simple à la fois. Laborieux parce que peu d'écoles ont complété la démarche établit par le Groupe de recherche précédemment cité qui consistait à faire parvenir le projet éducatif/plan de réussite aux fins d'analyse ; à accepter la réalisation d'une entrevue avec la direction d'école et une autre avec le président du conseil d'établissement et enfin, convenir d'une participation à un questionnaire en ligne avec la direction d'école, le président du conseil d'établissement ainsi que les enseignants. Or, nous avons débuté l'étude de cas avec une direction d'école qui avait accepté la participation de son école au projet,

mais quelques semaines plus tard, elle a changé d'école. La nouvelle direction, ne connaissant pas l'école, ne voulut pas poursuivre.

Simple parce que l'école actuelle a été identifiée par le titulaire du groupe de recherche lors de la réalisation de l'entrevue avec la direction d'école. Nous avons contacté cette dernière qui a accepté que son école fasse l'objet de l'étude de cas.

Au cours de la recherche, il nous a été impossible d'entrer directement en contact avec le personnel de l'école. Outre les trois enseignants qui ont répondu au questionnaire, aucun autre personnel n'a voulu collaborer. Nous avons tenté de les rejoindre par l'intermédiaire de la direction d'établissement, mais en vain.

### **3.2 Les outils de collecte de données**

#### L'entrevue semi-structurée

L'entrevue a pour objectif, selon Van der Maren (1996 : 312), l'obtention d'informations « sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. ».

Le guide d'entrevue (Annexe I) était structuré à partir de questions ouvertes permettant de cueillir les perceptions et le vécu de la direction d'établissement sur la planification stratégique de la commission scolaire, le projet éducatif et le plan de réussite, les communications, le soutien offert et reçu, les défis posés par la gestion axée sur les résultats, les améliorations à y apporter, etc.

### La revue de littérature

La revue de littérature ou recension des écrits consiste à repérer de façon stratégique des écrits qui nous permettront de poser un regard critique sur un objet précis (Van der Maren, 1996).

Or, une première revue de littérature a été réalisée par la chercheuse dans le cadre du Groupe de recherche afin de dégager les composantes d'un projet éducatif et d'un plan de réussite. Étant donné la nature québécoise de l'objet, nous avons dirigé notre recherche vers le site Internet du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des différentes commissions scolaires au Québec, du ministère du Conseil du Trésor ainsi que sur les portails de recherche de la bibliothèque de l'Université de Montréal, de la Bibliothèque et Archives nationales et des bibliothèques des différentes universités montréalaises. En tout, dix (10) sources (Tardif, N., Larivière, D. et M. Boyer, 2004 ; Lortie-Paquette, M. et C. Paquette, 2003 ; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2007 ; Vérificateur général, 2002 ; Moisset, J.-J., Plante, J. et P. Toussaint, 2003 ; Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ), 2003 ; MELS, 2003 ; Secrétariat du Conseil du Trésor, 2003) incluant la Loi sur l'instruction publique (Québec, L.R.Q., chapitre I-13.3). De ces documents a émergé un cadre type de projet éducatif et de plan de réussite ainsi que les définitions des différentes composantes qui seront présentés subséquemment.

Une deuxième recension des écrits a été réalisée dans le but de circonscrire le contexte macroscopique dans lequel l'école a évolué au cours de l'année scolaire 2009-2010. Sept (7) descripteurs ont été identifiés afin d'explorer la banque Eurêka, sur laquelle se trouvent les principaux quotidiens et magazines spécialisés de langue française du Canada. Vingt-quatre (24) articles issus de six sources journalistiques originales (La Presse, La Presse Canadienne, La Tribune, La Voix de l'Est,

Le Devoir, Le Soleil) ont été recensés et analysés. Afin de préserver la confidentialité du nom de l'école, il nous est impossible de préciser le titre des articles.

#### La grille d'analyse du contenu d'une politique publique

Afin d'analyser le projet éducatif/plan de réussite de l'école primaire, nous avons conçu une grille s'inspirant des travaux de Deniger (2008) et du Groupe de recherche (Goulet, Dembélé, Deniger et Archambault, 2009; Goulet, Dembélé, Deniger, Lapointe et Archambault, 2009) sur l'analyse d'une politique publique. Il s'agit d'utiliser des critères précis (pertinence ; clarté – intelligibilité et univocité ; cohérence interne, horizontale et verticale ; rationalité – efficience, à-propos et utilisation optimale des ressources ; faisabilité – réalisme et opérationnalité ; conformité – ex-post et normative-légale) pour élaborer ou évaluer les composantes d'une politique (analyse de la situation ; théorie explicative ; démarche d'élaboration ; orientation(s) ; objectif(s) ; moyens ; modes et processus de suivi et d'évaluation ; ressources ; responsable(s) ; échéancier).

L'appréciation de ces dernières se fait à l'aide d'échelles soit dichotomiques ou de Likert, au choix de l'utilisateur. L'addition des valeurs des moyennes des différentes composantes regroupées en catégories à celles des composantes individuelles détermine un score d'efficacité potentielle. Ce score permet d'envisager le potentiel d'implantation d'une politique. Afin de valider cette analyse, au moins trois (3) personnes doivent effectuer cette démarche afin d'effectuer un accord inter-juge.

Inspirés du modèle de Deniger et des travaux que nous avons réalisés dans le cadre du Groupe de recherche, nous avons opté pour les critères

suiuants afin d'analyser le projet éducatif/plan de réussite de l'école étudiée :

- La pertinence  
Elle réfère aux liens entre les orientations de la politique, ses objectifs et le problème qu'elle tente de résoudre ou encore, les besoins auxquels elle envisage de répondre. Ce concept renvoie à l'analyse de la situation de l'institution qui doit décrire l'environnement et les caractéristiques du milieu et identifier les besoins et attentes de la communauté ainsi que les forces et faiblesses du milieu (MELS, 2003, 2009).
- La clarté  
Elle réfère au caractère univoque du contenu, au sens unique et exclusif d'un libellé.
- La cohérence interne  
Elle vise à analyser dans quelle mesure les éléments constitutifs d'une politique sont en lien les uns par rapport aux autres et enfin, s'ils forment un ensemble cohérent.
- La cohérence verticale  
L'interaction entre les divers niveaux de l'action (ministère, commission scolaire, écoles, etc.)
- La conformité normative légale  
Elle rend compte du respect des prescriptions légales et administratives à l'intérieur de la politique.

Pour rendre compte du jugement que nous avons posé sur chacune des composantes, nous avons choisi une échelle nominale « oui/non » à laquelle sera attribué un point pour le oui (Oui=1) et zéro point pour le non (Non=0). Ensuite, la moyenne des points additionnés sera transférée sur une échelle de Likert (Efficacité potentielle : Aucune=0; Faible=1;

Moyenne=2; Grande =3). Pour déterminer l'efficacité potentielle du plan dans son ensemble, la moyenne des échelles de Likert sera effectuée. Ainsi, plus le score est élevé, plus le projet éducatif/plan de réussite devrait se réaliser.

### La grille d'analyse documentaire

Afin d'explorer l'implantation du projet éducatif/plan de réussite, la chercheuse a demandé à la direction d'école l'accès aux comptes rendus des rencontres de l'équipe-école ainsi qu'aux procès verbaux du conseil d'établissement. Ainsi, une première dimension consistait en les orientations, les objectifs et le moyens du projet éducatif/plan de réussite et la deuxième, l'identification de chacune des rencontres avec leur date respective classée en ordre chronologique. La colonne des composantes du projet éducatif/plan de réussite était alors croisée à la ligne des rencontres, ce qui nous a permis de classer et de dénombrer les éléments qui étaient discutés au cours de ces rencontres.

### Le questionnaire

Dans l'objectif de saisir les perceptions et vécus des enseignants, de la direction d'école et de la présidence du conseil d'établissement, nous avons échantillonné les données issues d'un questionnaire autoadministré (Annexe 2) qui a été élaboré et complété dans le cadre des travaux du Groupe de recherche. Ce questionnaire avait été prétesté auprès d'enseignants et de directions. Au choix, le répondant pouvait remplir le questionnaire en ligne sur le logiciel Survey Monkey ou une copie que l'équipe de recherche lui faisait parvenir par la poste et qu'il retournait par la poste ou par télécopieur.

Les questions portaient sur leur accord au changement qu'est la gestion axée sur les résultats ; ce qui s'est fait dans leur école depuis l'introduction



de ce cadre de gestion ; leurs connaissances ; l'utilisation qui est faite du projet éducatif et du plan de réussite ; les sources d'information sur le sujet ; la formation et le soutien reçus ; les effets perçus ; les conditions facilitantes ; les problèmes et solutions ; les besoins de formation, ainsi que leur opinion sur l'adoption du projet de loi 88 introduisant les conventions de gestion et de réussite éducative.

Voici un tableau récapitulatif des divers outils employés ainsi que le nombre de répondants ou de documents correspondants qui ont été nécessaires à l'exploration de chacune des dimensions présentées au chapitre précédent.

Outils	Lieu	Acteurs	Politique
Entrevue avec la direction d'école (N=1)	Contexte macroscopique et/ou microscopique	*Portrait *Perceptions et vécu des acteurs sur : - la formulation du projet éducatif/plan de réussite - l'implantation du projet éducatif/plan de réussite - les communications - la formation et le soutien - les ressources - le leadership - le suivi	Processus de formulation et d'implantation - les communications - la formation - le soutien (entre autres, de la CS) - les ressources - le leadership - Le suivi
Revue de littérature sur PÉ/PR (N=10)			- Identifier les composantes - Faire émerger un modèle
Revue de littérature sur la période 2009-2010 (N=24)	Contexte macroscopique et microscopique		
Grille d'analyse d'une politique publique			- Analyser le contenu du projet éducatif/plan de réussite : - Analyse de la situation - Orientations - Objectifs - Moyens - Ressources - Responsable(s) - Échéancier - Mécanismes et modes de suivi - Mécanismes et modes de d'évaluation - Calculer l'efficacité potentielle

Grille d'analyse documentaire	Contexte microscopique		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compte rendus des rencontres avec les enseignants (N=10)</li> <li>- Procès-verbaux des rencontres du conseil d'établissement (N=9)</li> </ul>
Questionnaire de la direction d'école (N=1); des enseignants (N=3) et de la présidence du conseil d'établissement (N=1)		<ul style="list-style-type: none"> <li>*Portrait</li> <li>*Perceptions et vécu des acteurs sur :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- la formulation du projet éducatif/plan de réussite</li> <li>- l'implantation du projet éducatif/plan de réussite</li> <li>- les communications</li> <li>- la formation et le soutien</li> <li>- les ressources</li> <li>- le leadership</li> <li>- le suivi</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processus de formulation et d'implantation</li> <li>- les communications</li> <li>- la formation et le soutien</li> <li>- les ressources</li> <li>- le leadership</li> <li>- le suivi</li> </ul>

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des outils de cueillette et des échantillons relatifs en fonction des trois dimensions étudiées

### 3.3 Stratégie d'analyse

Dans un premier temps, le projet éducatif/plan de réussite a été étudié à la lumière de la grille d'analyse (Annexe III) qui a été développée à cet effet. Un score d'efficacité potentielle en est ressorti.

Ensuite, l'entrevue avec la direction d'établissement qui visait à compléter et approfondir le questionnaire a été analysée manuellement à partir de chacune des dimensions abordées dans le but de classer les informations et de vérifier si elles se recoupent.

Troisièmement, une grille (Annexe IV) a été créée afin de classer les réponses aux différents questionnaires en fonction des dimensions abordées. À partir de cette grille, nous avons porté un regard sur les éléments qui concordent et qui s'opposent.

L'analyse des comptes rendus des rencontres de l'équipe-école et des procès-verbaux du conseil d'établissement nous a permis d'établir si des éléments du projet éducatif/plan de réussite y ont été abordés ou non. Cette grille posera le lien avec la première étape présentée précédemment à savoir si des responsables avaient été nommés, si des orientations ou des objectifs prennent le dessus sur d'autres, etc.

Enfin, la recension des écrits sur le contexte dans lequel a évolué l'école au cours de la période étudiée, nous a permis de mettre une trame de fonds à l'implantation de ce projet éducatif/plan de réussite.

### Triangulation

Avec cette quantité considérable d'informations, il était facile de s'y perdre quoiqu'elles soient toutes nécessaires ! En ce sens, Van der Maren (1996 : 84) affirme : « Ces formes de données, invoquées, provoquées et suscitées, semblent toutes avoir quelques inconvénients et quelques avantages, les défauts des unes étant souvent compensés par les qualités des autres ».

Autant pour Gagnon (2006) que pour Van der Maren (op.cit.), la triangulation est le moyen le plus efficace pour recouper plusieurs sources de données afin, dans un premier temps, de les confronter et par la suite, de retenir celles qui auront été validées par ce croisement. Ainsi, une grille d'analyse (Annexe V) a été créée combinant les dimensions du questionnaire et de l'entrevue tout en n'évacuant pas certaines dimensions non regroupées qui permettraient des analyses secondaires. Les divers résultats relatifs à l'analyse de contenu du projet éducatif/plan de réussite ont été associés aux dimensions auxquelles ils pouvaient être rattachés (par exemple : la présence d'une analyse de situation au contexte macroscopique et microscopique de l'école). Les réponses des acteurs à chaque entrevue et questionnaire ont été analysées au regard de cette dernière grille.

Les résultats de recherche émanent donc de chacune de ces étapes réalisées individuellement ainsi que de la méta-analyse qui a été effectuée en dernier lieu.

### **3.4 Discussion éthique**

Le présent projet de recherche a été réalisé sous l'égide du certificat d'éthique du Groupe de recherche sur la gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec. Vous trouverez à l'Annexe VI, le certificat d'éthique attribué à la présente recherche confirmant ce chapeautage.

Toutes les étapes concernant l'information aux participants et la signature des formulaires de consentement ont été respectées. De plus, nous avons assuré la confidentialité des informations qui ont été anonymisées.

## CHAPITRE 4: Résultats

### 4.1 Le « Lieu »

#### 4.1.1 Contexte macroscopique

La reconstruction d'une ligne de temps nous a permis de faire état de plusieurs événements qui ont ponctué l'année scolaire étudiée, soit 2009-2010. Dans la mesure où les articles de journaux recensés portaient sur la commission scolaire et la fédération à laquelle le syndicat local est membre, les événements, pris individuellement ou mis à la suite les uns des autres, ont pu avoir des impacts de près ou de loin sur les acteurs de cette école. Ici aussi, nous taisons le nom de cette fédération afin de ne pas permettre l'établissement de liens avec l'école qui a été étudiée.

L'année scolaire a donc débuté par une dénonciation venant de la commission scolaire et de la fédération syndicale, de la décision d'Hydro-Québec d'octroyer à des collèges privés des contributions leur permettant de développer de nouvelles installations. Au mois de septembre, les autorités commencent à informer et à prendre les dispositions nécessaires quant à la grippe A-H1N1. Le 10 septembre, la ministre a rendu publique la Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaire de laquelle la fédération syndicale espérait des interventions ciblées sur les questions de la pauvreté et de l'aide aux élèves en difficulté. À la fin septembre, l'échec des futurs enseignants au test de français obligatoire pour l'obtention du permis d'enseigner permet à la fédération syndicale d'affirmer que cet échec n'est qu'une trace de la déficience des programmes de formation des enseignants mis de l'avant depuis 30 ans.

Le mois d'octobre a permis à la fédération de faire la promotion de l'école publique tout en demandant le retrait du financement de l'école privée. D'ailleurs, ce dernier élément domine le discours de cette fédération, tous les moments sont propices à cette requête. De plus, elle rend publique une

plate-forme qui dénonce la réforme éducative en cours et y propose des alternatives. Au cours de cette année, cette fédération demande à plusieurs reprises l'abolition de la réforme et se dit en faveur d'un retour de l'évaluation des connaissances, du redoublement, des classes spécialisées pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, etc.

Au cours du mois de novembre, la grippe A-H1N1 est venue bouleverser la routine scolaire alors que les établissements étaient mobilisés pour faire vacciner les enfants.

En décembre, alors que des négociations sur le renouvellement des conventions collectives avaient cours, les enseignants membres de cette fédération rejetaient les offres patronales. En février, la ministre de l'Éducation a déposé un projet de règlement, fortement dénoncé par la fédération, visant à modifier le calendrier scolaire qui proposait l'abolition de journées fériées et la reconfiguration en nombre d'heures le nombre de jours d'école ouvrant la porte à des activités éducatives la fin de semaine. Au même moment, une étude de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP) est venue caractériser et quantifier la détresse psychologique des enseignants. La présidence de cette fédération espérait que ces chiffres auraient influencé les discussions relatives aux négociations de conventions collectives en cours.

En mai, un sondage de cette fédération faisait état de la violence des élèves et de leurs parents à l'égard des enseignants. Elle en profitait pour dénoncer le manque de résultats du plan ministériel pour prévenir la violence lancée en 2008 tout en demandant le retrait des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des classes ordinaires.

En juin, la fédération en appelait à ses membres pour accentuer les moyens de pression et exercer une journée de grève. Quelques semaines plus tard, une entente de principe sur les clauses salariales était conclue entre la fédération et le Comité responsable des négociations.

Quoique le document a été rendu public en 2008, nous avons convenu qu'il était pertinent pour cette recherche d'étudier le mémoire de la fédération sur le projet de loi 88 qui, rappelons-le, oblige chaque commission scolaire à convenir avec le ministre de l'Éducation des mesures requises pour permettre l'atteinte des buts et des objectifs mesurables qui auront été préalablement établis dans le cadre de sa planification stratégique. La commission scolaire devra elle-même convenir avec chacune de ses écoles de mesures semblables. L'adoption de ce projet de loi est, selon nous, une consolidation d'une gestion axée sur les résultats (GAR).

Or, ce mémoire est très riche en informations sur la vision des membres de cette fédération, dont font partie les enseignants de l'école ici étudiée, sur la gestion axée sur les résultats. Ainsi, à prime à bord, cette fédération est contre l'emploi de cibles et l'obligation de résultats. Cette façon de faire, selon elle, ne garantira en rien la qualité des services rendus ni ne fera état des aménagements qui auront été employés pour satisfaire ces ententes papier. De plus, elle remet en question la chaîne de reddition de comptes introduite par le projet de loi 88 dans la mesure où elle est très lourde bureaucratiquement et que les enseignants n'y sont nullement considérés. D'ailleurs, cette fédération fait état, dans son mémoire, de la démobilisation vécue par le milieu scolaire à la suite de l'introduction des plans de réussite avec cibles quantitatives. Elle affirme que cette approche ne suscite pas l'adhésion ni ne favorise la mobilisation du corps enseignant.

De cette analyse du contexte macroscopique, nous pouvons conclure que l'année scolaire 2009-2010 a été prospère en événements qui ont mobilisé directement le personnel enseignant de cette école, mais à prime à bord, nous devons considérer la prise de position en 2008 de la fédération contre la gestion axée sur les résultats en éducation qui ne mobilise aucunement les enseignants.

#### 4.1.2 Contexte microscopique

La recension et l'analyse des articles de journaux ne nous ont pas permis de reconstituer le contexte microscopique de l'école étant donné l'absence d'information propre à cette dernière.

Or, le site Internet de l'école et l'entrevue avec la direction d'école ont indiqué que pour l'année 2009-2010, 350 élèves fréquentaient cet établissement; 19 enseignant(e)s, sept enseignants spécialisés, deux professionnels enseignants, quatre collaborateurs (entre autres, RÉAPROF, infirmière, etc.) assidus ainsi qu'une équipe de soutien de 18 personnes (entre autres, orthopédagogue, bibliothécaire, orthophoniste, concierge, éducatrices du service de garde, etc.) y travaillaient. La direction d'établissement était appuyée par deux secrétaires.

Le conseil d'établissement était formé de 12 personnes, dont cinq parents, deux représentants du personnel enseignant, un représentant du service de garde, deux représentants du personnel de soutien, la direction de l'établissement ainsi qu'un représentant de l'Organisme de participation des parents (OPP). La présidence en était à sa cinquième année à la tête du conseil.

Selon l'analyse de l'entrevue avec la direction, des procès verbaux des rencontres du conseil d'établissement et des comtes rendus des



rencontres de l'équipe-école, il n'y a eu aucun évènement marquant dans l'école au cours de cette année scolaire.

## **4.2 La « Politique »**

### 4.2.1 Présentation du projet éducatif/plan de réussite

Le conseil d'établissement a adopté le projet éducatif au cours d'une rencontre tenue le 23 janvier 2008. C'est un plan triennal qui couvre les années 2007-2010. Le plan de réussite est celui de l'année scolaire 2009-2010. À l'arrivée de la direction en 2008, les deux documents ont été fusionnés : « c'était une volonté pour nous de rendre les choses simples, de simplifier, d'avoir un seul document de référence et d'un seul coup d'œil, on puisse avoir accès à toute l'information. Autant pour nous que pour les nouveaux enseignants qui arrivent chaque année et pour les parents aussi. On voulait que ce soit quelque chose de simple à consulter, de convivial et de très clair. », de préciser la direction.

Le projet éducatif adopté en 2008 comptait trois orientations (*Instruire*, *Socialiser* et *Qualifier* qui sont les trois missions de l'école québécoise). À la lecture du projet éducatif d'origine et du plan de réussite pour l'année en cours, nous avons pu constater le réaménagement qui a été effectué : à l'orientation relative à la mission *Instruire* est attribué un objectif portant sur la lecture tel que convenu dans le projet éducatif, auquel a été ajoutée, l'écriture dans le cadre du plan de réussite 2009-2010; à la deuxième orientation portant sur la mission *Socialiser* est adjoint un objectif axé sur une démarche de résolution de conflits, tel que prévu au projet éducatif initial et enfin, la troisième orientation du projet éducatif originel qui était liée à la mission *Qualifier* a été éliminée. Par contre, un indicateur portant sur les méthodes de travail efficace qui était assigné à l'orientation éliminée a été récupéré afin de devenir un objectif du plan de réussite 2009-2010. Afin de ne pas pénaliser inutilement le travail effectué par

l'équipe-école pour l'absence d'une orientation – celle qui a été éliminée, nous considérerons la mission qui lui était initialement attribuée, soit la mission *Qualifier* comme étant une orientation. Cette décision est d'autant plus justifiée puisque l'indicateur récupéré à titre d'objectif correspond parfaitement à cette mission.

Concernant les moyens, l'objectif lié à la mission Instruire en compte quatre; l'objectif rattaché à la mission *Socialiser* possède trois moyens et enfin, l'objectif attribué à la mission *Qualifier* sera mise en œuvre par l'intermédiaire de quatre moyens.

La suite de l'analyse repose sur l'utilisation de la grille d'analyse du contenu d'un projet éducatif/plan de réussite. Les critères de conformité, de pertinence, de clarté, de cohérence et de rationalité ont été utilisés pour porter un jugement sur une ou plusieurs catégories selon qu'ils s'appliquent ou non.

#### 4.2.2 Conformité

En ce qui a trait, à la conformité normative légale, le projet éducatif/plan de réussite ne répond pas totalement à la Loi sur l'instruction publique dans la mesure où il y a absence d'analyse de la situation et de modes d'évaluation. L'analyse de situation permet de faire le point sur l'école, d'en connaître les forces et les faiblesses dans le but d'établir des orientations rattachées à la réalité de l'école. Quant aux modes d'évaluation, ce sont les outils qui rendent possible le jugement porté à un objectif, à savoir s'il est réalisé ou non. Ne pas les planifier peut laisser planer un doute sur le type d'évaluation qui sera réalisée. Lorsque tous les acteurs se mettent d'accord sur les modes d'évaluation, il y a moins de risque de contestation.

Pour ce qui est des éléments présents, le projet éducatif/plan de réussite gagne des points parce qu'il fait le lien avec la planification stratégique de

la commission scolaire, il a une durée de vie, il mentionne les trois missions de l'école québécoise et il comporte des objectifs et des moyens.

Ainsi, en ce qui a trait au score de conformité, le projet éducatif/plan de réussite a récolté cinq points sur une possibilité de 12.

#### 4.2.3 Pertinence

La pertinence est le lien entre la planification du palier de gestion supérieur, ici la commission scolaire, et les orientations de la politique, soit le projet éducatif/plan de réussite. Or, à l'arrivée de la direction d'école en 2008, l'objectif principal était de remodeler le plan de réussite afin d'établir des liens avec le plan stratégique de la commission scolaire alors qu'ils étaient inexistantes. Le principal lien qui peut être fait est à l'effet que la lecture est considérée, pour la commission scolaire, un enjeu important et l'école en a fait l'un de ces trois objectifs.

D'ailleurs, pour cette équipe-école, du moins pour la direction, le choix de la lecture allait de soit étant donné que « c'est reconnu dans les recherches que la lecture, c'est la clé de la réussite. C'est par la lecture que l'on va vraiment influencer de façon plus tangible la réussite dans toutes les autres matières aussi, que ce soit les mathématiques. Si on est capable de bien lire, de bien décoder, on devrait bien s'en sortir. »

Par contre, il n'y a aucune analyse de la situation qui puisse nous permettre de lier les orientations identifiées au projet éducatif/plan de réussite à la situation de l'école qui prévalait alors.

Ainsi, ce document cumule trois points seulement en raison des liens qui ont été établis avec la planification stratégique de la commission scolaire

#### 4.2.4 Clarté

La clarté de ce projet éducatif/plan de réussite est sa force. En effet, le libellé des orientations, des objections et des moyens est clair et univoque. De plus, ils sont bien ancrés dans la réalité. Par contre, les objectifs ne comportent aucune cible, ce qui ne permettra pas d'attester de leur réussite. Le critère d'opérationnalisation ne récolte donc aucun point.

De plus, l'échéancier ainsi que les modes de suivi et d'évaluation étant absents, le projet éducatif/plan de réussite récolte tout de même 23 points sur une possibilité de 30 en ce qui a trait à la clarté globale de ses composantes.

#### 4.2.5 Cohérence

Le fait qu'il n'y ait aucune ressource d'identifiée et qu'aucun mode d'évaluation de déterminé, le projet éducatif/plan de réussite perd la moitié de ses points.

Il en gagne tout de même sur la cohérence de ces objectifs avec leurs orientations respectives ainsi que les moyens qui s'y rattachent.

Au total, cette planification obtient un score de 6/12 concernant sa cohérence interne.

#### 4.2.6 Rationalité

La rationalité porte sur les éléments, les outils qui nous permettent de concrétiser le projet éducatif/plan de réussite. En attribuant, au moment de son élaboration, des ressources, des responsables ainsi qu'un échéancier, chaque personne investie comprendra qu'elle a une tâche, une mission à réaliser. Ne déterminer aucune de ces composantes n'aide pas à prendre au sérieux cette démarche. Généralement, ce cadre de gestion qui se veut collégial deviendra la seule responsabilité de la direction. Le fait de

planifier permet de se projeter dans l'avenir, de voir venir les coups, de comprendre l'ampleur de la tâche alors que ne pas planifier implique une gestion quotidienne des événements ou encore, seulement « lorsque c'est possible »

Étant donné l'absence de ressources, de responsables et d'un échéancier, le projet éducatif/plan de réussite ne récolte aucun point sur 34.

#### 4.2.7 Efficacité potentielle

Le score total de ce projet éducatif est de 41 points sur un potentiel de 106. Il a donc fort peu de chance de se réaliser étant donné qu'il manque énormément d'informations qui puissent interpeler les principaux acteurs qui doivent le mettre en œuvre.

### **4.3 Les « Acteurs »**

#### 4.3.1 Présentation

La direction de l'école qui occupe ce poste depuis 2008, était, à ses débuts dans le milieu de l'éducation, enseignant en langue et communications au niveau secondaire. Après six ans à occuper cette fonction, cette personne est devenue direction adjointe d'école secondaire, poste qu'elle a occupé pendant près de 10 ans dans quatre établissements différents. En 2008, elle a décidé de prendre un poste de direction d'école primaire, l'école dont il est question dans cette recherche.

En ce qui concerne le personnel de l'école, nous avons récolté très peu d'information. En fait, la direction a affirmé qu'il y avait « un faible taux de roulement du personnel enseignant, deux-trois ou quatre nouveaux titulaires à chaque année ». Par contre, les congés de maladie semblaient problématiques dans la mesure où « environ 10, 15, 20 % des titulaires » pouvaient quitter en même temps.

#### 4.3.2 Connaissance/Compréhension

La compréhension d'un cadre tel que la gestion axée sur les résultats permet de le manipuler, de l'adapter et d'en maximiser son utilisation. Ainsi, la direction a affirmé être en mesure de le vulgariser. Elle l'a associé à l'imputabilité, à la reddition de comptes entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires et entre ces dernières et les écoles.

Les écoles doivent, selon les propos de la direction recueillis en entrevue, être en mesure de démontrer « ce que l'on fait et pourquoi on le fait et comment on s'y prend et quels résultats ça donne et à partir des résultats qu'on a obtenus, c'est là qu'on va prendre des décisions, c'est là qu'on va déterminer quelles sont nos orientations. » La direction considère que c'est un mode de gestion efficace qui permet d'améliorer la qualité de l'éducation. Elle est en accord avec ce changement et y adhère pleinement dans la mesure où elle « n'a pas de choix ».

En ce qui concerne les enseignants de façon générale, la perception de la direction recueillie lors de l'entrevue, est à l'effet qu'outre le personnel qui siège au comité pédagogique, peu d'entre eux ont réellement pris connaissance du projet éducatif et du plan de réussite. Les réponses au questionnaire sont départagées dans la mesure où, sur trois répondants, un enseignant y adhère que partiellement, un autre, peu et le dernier indique ne pas l'avoir assez utilisé dans sa tâche pour savoir s'il y adhère ou non. Concernant la capacité à expliquer ce qu'est la gestion axée sur les résultats, sur deux répondants, un ne se sentirait pas du tout à l'aise de le faire alors qu'un autre se sentirait tout simplement à l'aise.

Enfin, la présidence du conseil d'établissement, par l'intermédiaire de ses réponses au questionnaire, se dit sceptique quant à l'efficacité de la gestion axée sur les résultats. D'ailleurs, elle ne se sent pas du tout à l'aise d'expliquer en quoi elle consiste. Elle indique qu'il devrait y avoir plus de

publicité auprès des parents afin de les éduquer et de les informer sur le sujet.

En ce qui a trait aux documents encadrant la gestion axée sur les résultats dans l'école tel que les articles de la Loi sur l'instruction publique, les planification stratégique du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire, le projet éducatif, etc., les acteurs – la direction, les trois enseignants et la présidence du conseil d'établissement - sont unanimes sur le fait de bien ou très bien connaître la planification stratégique de la commission scolaire, le projet éducatif et le plan de réussite alors que la loi 124 est peu connue.

#### **4.4 Formulation/planification du projet éducatif/plan de réussite**

##### 4.4.1 Formulation

La formulation du projet éducatif et du plan de réussite a été réalisée avec les enseignantes, tout en tenant informés les parents, mais en excluant la communauté. La direction affirme que des cueillettes de données ont été complétées auprès des parents lors de l'élaboration du projet éducatif en 2007 ; par la suite, l'Info-parents, le bulletin d'information rédigé par la direction et adressé aux parents, a été utilisé pour les informer de la poursuite des travaux.

À son arrivée en 2008, la direction a dressé un bilan plus ou moins positif du projet éducatif/plan de réussite. En effet, tel que nous avons pu l'exposer précédemment, ils ont été réaménagés afin de former un seul document tenant sur une seule feuille. Au-delà de la forme, la direction a remarqué que tout était intéressant et que ça reflétait la réalité de l'école : les problématiques étaient réelles, mais il n'y avait pas de lien direct avec la planification stratégique de la commission scolaire.

Au moment de retravailler le projet éducatif/plan de réussite, un comité a été formé, le comité pédagogique. Il avait pour mandat de revoir le projet éducatif et le plan de réussite, en partant du document actuel, et de le bonifier ; d'établir les principes à la base des pratiques qui rendraient de meilleurs services aux élèves ; de dégager une cohérence, une continuité dans les interventions, l'uniformisation des pratiques et de respecter la planification stratégique de la commission scolaire.

Ce comité a alors pris conscience qu'il devra fournir des outils au personnel enseignant pour le soutenir et qu'il prendra des décisions qui orienteront les choix à faire au niveau du plan de soutien.

Il a donc été décidé d'accompagner le plan de réussite d'un cartable adapté à chacun des cycles comprenant tous les outils pédagogiques et administratifs nécessaires à la vie enseignante ; de préparer un coffre à outils pour les élèves et une version plus accessible pour les parents ; de créer un modèle géant de page couverture qui servira à améliorer les méthodes de travail efficaces ; de faire une rencontre de parents par cycle pour énoncer les attentes concernant les devoirs, la signature des documents, etc.).

Afin de développer un sentiment d'appartenance pédagogique, le comité conclut qu'à chaque rencontre de l'équipe-école, 20 minutes par cycle seront réservées pour aborder une thématique pour laquelle il y aura régulation. De plus, les rencontres-cycle serviront aussi à la régulation du plan de réussite et au retour sur les formations avec les RÉAPROF. Le RÉAPROF est un enseignant qu'on libère de ses tâches, l'équivalent d'une journée par semaine, pour qu'il puisse apporter du soutien aux autres enseignants de l'école. La personne devient alors un enseignant ressource, particulièrement en français (par exemple, les stratégies de



lecture) et en mathématique (par exemple, les situations d'apprentissage et d'évaluation).

Ce comité représente bien la composition de l'école dans la mesure où sont présents, un enseignant du préscolaire, une spécialiste de l'adaptation scolaire, un orthopédagogue ainsi qu'un enseignant pour chacun des cycles.

#### 4.4.2 Planification du changement

Tel que nous avons pu le constater lors de l'analyse du document incluant le plan de réussite, le changement a été planifié avec le comité pédagogique. La préoccupation principale de ce comité était de « ne pas faire peur aux gens » avec le plan de réussite et plus particulièrement, avec l'utilisation des cibles. L'importance a donc été accordée à quelques outils très simples adaptés aux enseignants afin qu'ils se sentent soutenus et qu'ils adhèrent à la démarche.

Ainsi, le principal outil qui a été créé est ce cartable adapté à chaque niveau dans lequel se trouvent tous les outils nécessaires à l'enseignant, par exemple, le plan de réussite et son tableau de suivi ; les normes et modalités ; des exemples de communication ; le bilan des apprentissages, les stratégies de lecture du programme de formation, etc.

### 4.5 Implantation

Sous la responsabilité de la direction d'établissement, l'implantation du projet éducatif/plan de réussite de l'école a été réalisée par les enseignants ; les parents étant plus ou moins impliqués et la communauté, exclue. Les différentes dimensions de l'implantation abordées ci-dessous permettront d'apporter des précisions à ce constat bien général.

#### 4.5.1 Communications

Les communications sont généralement le nerf de la guerre. À la lumière des cueillettes de données qui ont été effectuées, nous explorerons les différentes communications entre la direction et les enseignants ainsi qu'avec les parents et le conseil d'établissement.

En ce qui a trait au projet éducatif et au plan de réussite, la direction affirme qu'il est « clair qu'à chaque journée pédagogique, quand on a l'occasion, quand il y a des rencontres, on garde une place pour en discuter, il y a des rencontres-cycles qui sont organisées et on prend bien soin de dire qu'on cible tel ou tel moyen. » Par contre, deux enseignants sur trois ayant complété le questionnaire indiquent que les deux documents sont rarement utilisés lors des rencontres de l'équipe-école, mais qu'il arrive qu'ils en discutent en rencontres-cycle. Le plan de réussite est, selon la direction et les enseignants, particulièrement utilisé en début d'année et au moment des plans d'intervention.

Quant à l'utilisation qui en est faite avec les parents, les enseignants indiquent ne l'utiliser que très rarement, ce que confirme la présidence du conseil d'établissement. Par contre, la direction indique qu'en début d'année, en septembre 2009, lors de la première rencontre de parents, elle a personnellement visité chacune des classes en soirée pendant que tous les parents étaient là, pour leur remettre une copie du projet éducatif et leur dire sur quoi on mettait l'accent, qu'est-ce qui était le plus important à nos yeux pour favoriser la réussite et faire le lien aussi avec le plan stratégique de la commission scolaire. »

Après avoir rempli le questionnaire que nous lui avons fait parvenir, la présidence du conseil d'établissement (CÉ) a interpellé la direction et les autres membres du CÉ afin de discuter du projet éducatif/plan de réussite. Malgré que cela fasse cinq ans qu'elle siège sur ce comité, elle n'a pu

répondre à plusieurs questions en raison d'un manque d'information et de connaissance quant à son rôle. Une bonne discussion a eu lieu. La direction en a donc conclu que si cette personne ne connaissait pas ou ne comprenait pas ce mode de gestion, peu de parents doivent y arriver. Il y a donc beaucoup de travail à faire pour sensibiliser les gens.

#### 4.5.2 Formation

Nous avons très peu de données relatives aux formations reçues par la direction, mais aussi celles données aux enseignants.

Il existe un plan de soutien qui contient des formations ciblées ainsi que trois journées pédagogiques de réservées : une journée entière avec le conseiller pédagogique pour chacun des cycles est réservée à la lecture et les deux autres journées de formation sont réservées à la concertation et au développement avec d'autres conseillers pédagogiques, dans d'autres matières (par exemple, en univers social).

Il y a aussi certaines rencontres-cycle où des outils d'évaluation sont présentés, ce qui permet aux enseignants de partager et de discuter de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) entre eux et avec le conseiller pédagogique.

#### 4.5.3 Soutien

En ce qui a trait au soutien, il vient principalement des rencontres-cycle, mais aussi, de la RÉAPROF, une enseignante ou une orthopédagogue qui est répondante en pédagogie auprès des enseignants. Formée et accompagnée par la commission scolaire, elle reçoit les formations qu'elle doit retransmettre à son milieu en diffusant certaines informations, certains documents, en favorisant certaines pratiques, notamment au niveau de la

lecture et elle doit proposer des outils aux enseignants pour les soutenir dans leurs tâches.

#### 4.5.4 Ressources

La seule ressource dont il a été question dans ces cueillettes de données est le RÉAPROF. Étant donné que les budgets libérant cette enseignante ou cette orthopédagogue ne sont pas toujours attribués à la même école, il se peut qu'elle soit réaffectée, il y a donc peu de chance qu'elle soit présente au cours de l'année scolaire 2010-2011.

#### 4.5.5 Suivi

Selon les réponses au questionnaire, les perceptions sont à l'effet que le suivi n'est pas constant. La direction a créé un tableau de suivi du projet éducatif/plan de réussite « pour que les gens réalisent que les choses avancent. Et le fait qu'on utilise le même canevas que le projet éducatif, ça fait quelque chose de très parlable, de très conviviale. Ça permet de voir concrètement qu'est-ce qu'on a fait pour tel ou tel moyen, qu'est-ce qu'on a mis en place, où on est rendu, où on va, et ça va nous permettre d'avoir une évaluation un peu plus facile ».

De plus, le comité pédagogique a dans son mandat de veiller au suivi du projet éducatif/plan de réussite, mais nous n'en savons pas plus. Ce point demanderait des éclaircissements.

Lors des rencontres avec les orthopédagogues et les enseignantes de chacun des groupes, la direction affirme qu'il y a discussion sur le projet éducatif dans le but de faire les bilans de groupes à l'aide d'outils qu'ils ont créés : « Cette année, on avait beaucoup mis l'accent sur les stratégies de lecture, donc on a conçu un outil de suivi pour voir avec les élèves en difficulté, où est-ce qu'ils en sont au niveau des stratégies de lecture ou comment se vivent les difficultés, où l'élève est rendu, sur quoi devrait-on

mettre l'accent ? Et ce même document-là, on est sensé le reprendre en avril et de voir est-ce que l'élève a cheminé, est-ce que c'est encore une stratégie qu'on doit travailler avec eux autres. ». Le système informatique est aussi utilisé pour faire le suivi des élèves dans la mesure où il donne un code de couleur à celles et ceux qui sont en difficulté ou en échec.

#### 4.5.6 Changements de pratiques

Dans cette école, quelques éléments ont été des initiateurs aux changements de pratiques.

Ainsi, lors d'une rencontre, le portrait de la commission scolaire a été présenté : une commission scolaire où l'indice de défavorisation n'est pas du tout préoccupant (environ 15<sup>e</sup> au Québec), alors qu'au chapitre des résultats scolaires, elle se situe approximativement au 62<sup>e</sup> rang sur 77. Ce fut un choc, les gens étaient atterrés par cette situation. Ils ont été démotivés pendant un certain temps, mais ils ont compris qu'ils avaient une part de responsabilité dans cette situation. Avec tous les outils en place, il est possible de voir un peu plus clairement ce sur quoi ils doivent agir. De plus, aux dires de la direction, le personnel de cette école est compétent, il sait que si certains éléments sont ciblés de façon précise dans le but d'amener les élèves à mieux réussir, et bien on devrait avoir des résultats positifs en fin de compte.

Ensuite, le cartable a été peaufiné et des outils complémentaires (affiches) ont été créés afin que les élèves et les parents soient au courant des pratiques privilégiées. La direction indique que le comité pédagogique travaille très fort à harmoniser les pratiques des enseignants afin d'assurer une continuité de pratiques auprès des élèves. Le cartable a donc été une pratique gagnante dans la mesure où les enseignants l'ont apprécié et ils

prennent la peine d'apporter leur cartable pédagogique lors des ateliers, des rencontres.

Enfin, la présente recherche fut initiatrice de changement auprès du conseil d'établissement. En effet, suite au questionnaire complété par la présidence, il y a un moment de la rencontre où on parle strictement du projet éducatif, du plan de réussite et de pratiques pédagogiques. La direction affirme que les enseignants ont l'impression d'être mis « sur un piédestal parce qu'on leur demande de parler de choses concrètes qu'ils font ». Les parents qui sont au conseil d'établissement peuvent donc être des porte-paroles auprès des autres parents et répondre à leurs questions, s'ils en ont.

#### 4.5.7 Conditions facilitantes

La direction considère que la faible mobilité du personnel est une condition facilitante à l'implantation du projet éducatif/plan de réussite dans son école. Ensuite, la présence, pour une deuxième année, de la RÉAPROF a apporté un soutien considérable aux enseignants.

Quoique l'implantation de ce cadre de gestion soit un ajout à la tâche de la direction, elle considère qu'il « l'oblige à cibler mieux ses actions et à réagir de façon... vraiment de prendre des décisions en fonction de ce qu'on aura établi. On en vient à en faire une gestion budgétaire aussi qui est en lien avec les objectifs qu'on s'est fixés, qu'on s'est donné. Donc, c'est comme un entonnoir où tout se rejoint. »

Enfin, la direction a cette même perception à l'égard du travail enseignant : « C'est certain quand on vient demander un changement de pratique, ça demande un certain investissement. Mais on croit que ce changement de pratique là devrait faire en sorte que les élèves réussissent mieux. Et si les

élèves réussissent mieux, bien c'est plus facile pour eux. La motivation va être là aussi. Donc, ça va se faire ressentir. »

#### 4.5.8 Défis

En ce qui a trait aux défis liés à l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans cette école, le premier est d'assurer une continuité. Parce que s'il n'y en a pas, il devient difficile pour un élève de changer de cycle, les exigences des enseignants différeraient d'une classe à l'autre.

Ensuite, pour cette direction, l'adhésion au projet éducatif/plan de réussite n'est plus un défi actuel, il s'agit plutôt de « la pratique, dans la classe, comment les choses se vivent, et ont été vécues. » Elle se doit d'être vigilante parce que « les gens ont tendance à revenir à des pratiques qui ne sont pas toujours gagnantes ».

Cette direction indique qu'il faut tenir le cap dans la production d'outils, dans le soutien aux enseignants parce que c'est de cette façon qu'elle les rassure quant à cette nouvelle façon de faire, alors que « les gens ont viré bleus parfois » parce qu'ils « se sentent ciblés et croient parfois qu'on remet en question leurs compétences ». Par contre, la résistance de certains individus est toujours difficile à surmonter ; « Il y a toujours un ou deux individus qui n'adhèrent pas ».

## 4.6 Conclusion

Les résultats relatifs à la cueillette de données nous ont permis de dresser un portrait de chacune des dimensions que sont le « lieu », la « politique » et les « acteurs ». La discussion qui s'en suit, nous permettra, non seulement de répondre à nos questions de recherche, mais aussi d'établir les liens entre la formulation et l'implantation d'une politique publique.

#### 4.7 Discussion

Reprenons nos trois questions de recherche pour établir un point de départ à cette discussion sur l'implantation d'un projet éducatif/plan de réussite d'une école primaire.

Comment se sont réalisées la formulation et l'implantation du projet éducatif/plan de réussite dans cette école primaire ?

Dans un premier temps, le peu d'information sur la formulation du projet éducatif nous limite à affirmer que le personnel de l'école a été consulté et ce qui est ressorti de ces discussions correspondait à la situation réelle de l'école.

Au niveau de la formulation du plan de réussite, le travail a été effectué avec le comité pédagogique qui a discuté du sujet avec les autres enseignants lors des rencontres-cycle. La forme et le contenu ont, entre autres, été discutés puisqu'ils en sont venus à la conclusion que de fusionner et de réaménager le projet éducatif et le plan de réussite permettraient une meilleure compréhension du document qui serait alors plus clair et logiquement structuré. Cette action vient donc confirmer l'importance accordée à la structure (design) et au contenu dans la compréhension d'une politique, tel que l'affirmaient Bellavance (1985) et May (dans Peters et Pierre, 2003).

Quant aux parents de l'école ils ont été tenus au courant par l'entremise de l'Info-parents. Ceux siégeant au conseil d'établissement ont aussi été mis au courant de l'évolution des travaux lors des rencontres du conseil. Les membres du conseil d'établissement ont finalement approuvé le plan de réussite.

L'implantation du projet éducatif/plan de réussite a de bons et de moins bons épisodes. Ainsi, le contexte macroscopique a certainement eu un



effet négatif sur l'implantation du projet éducatif/plan de réussite cette année. La grippe A-H1N1 ainsi que les négociations et les moyens de pression liés aux conventions collectives n'ont pas favorisé un climat propice à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'implication du personnel dans l'école.

La dynamique introduite par la direction semble initiatrice d'actions, de mouvements, de changements. Le fait de planifier avec un comité composé d'au moins un représentant par catégorie de personnel et par cycle permet de travailler de concert, d'avoir le même discours et d'établir de bons circuits de communication. La planification de formation avec la RÉAPROF est une façon de se rapprocher des enseignants et de pouvoir répondre personnellement à leurs besoins d'information, de soutien et de formation.

Par contre, il est clair que le conseil d'établissement et les parents ne sont pas impliqués dans la réalisation du projet éducatif/plan de réussite. Les procès verbaux des rencontres du conseil font état de quelques points d'information seulement, excepté après que la présidence est complétée le questionnaire du Groupe de recherche, où des points de discussion sont apparus dans les comptes rendus. De plus, l'action de suivi de l'implantation semble se situer au niveau du comité pédagogique et des rencontres-cycle, mais étant donné que nous n'avons pas d'information sur ces rencontres, nous ne pouvons conclure. Nous trouvons tout de même étrange qu'il n'y ait que très peu de discussions lors des rencontres de l'équipe-école. Est-ce que l'addition du travail de petites équipes-cycle peut suffire à mettre en mouvement une équipe-école ou à faire augmenter le sentiment d'adhésion ? Peut-être est-ce une culture propre à cette école qui fonctionne très bien ? Des séances d'observation à l'intérieur des murs de l'école nous permettraient probablement d'éclairer cette façon de fonctionner.

- Quel est le contenu du projet éducatif/plan de réussite 2009-2010 de cette école ? Quelle est son efficacité potentielle ?

En ce qui a trait au contenu et à la forme du projet éducatif/plan de réussite, il s'agit d'une très bonne base qui se doit d'être complétée. Malgré qu'elle soit incomplète, la forme respecte le cadre que nous avons défini. En effet, on y retrouve les missions de l'école québécoise ; des orientations ; des objectifs qui s'y rattachent et des moyens qui permettent de mettre en œuvre ces derniers. Par contre, il faut y introduire une analyse de situation qui permettrait à tous les acteurs de recontextualiser cette démarche ; les différentes ressources inhérentes à la réalisation des objectifs et/ou des moyens ; les responsables de la réalisation de chacun des objectifs ou des moyens en redéployant ainsi les responsabilités et enfin, fixer un échéancier connu de tous. Son score d'efficacité potentielle de 41 sur 106 traduit ces carences. À l'instar de Desimone (2002), nous affirmerions que plus une politique est claire en termes de ressources, d'instructions et de formation plus les enseignants seront enclins à l'implanter. En fait, un projet éducatif/plan de réussite complet démontre un réel sens de l'engagement dans la mesure où il peut être un outil de gestion collégiale.

Par contre, étant donné que nous n'avons pas étudié la convention de gestion et de réussite éducative – qui inclut les cibles et les ressources, il se peut qu'elle soit totalement complémentaire à cette planification. Si cela s'avère, il s'agirait d'une situation fort bénéfique pour les acteurs, pourvu qu'elle soit publicisée.

#### **4.8 Retour sur l'état des connaissances**

Quoiqu'elle ait répondu aux trois questions de recherche identifiées au chapitre 2, cette étude de cas unique a confirmé le lien fort complexe entre la formulation et l'implantation d'une politique publique. L'étude de

l'implantation ne suffit pas en elle-même pour explorer les problèmes qui sont advenus ou simplement pour répondre à la non implantation de la politique. La phase de formulation doit être prise en considération afin de dresser un portrait complet d'une politique implantée ou non.

Suite à cette recherche, nous savons que les facteurs influençant ces deux phases de réalisation d'une politique sont multiples : le lieu, les acteurs et la politique peuvent varier en fonction de circonstances propres à chacun. Le libellé de la politique peut ne pas être clair, cohérent ou inadéquatement structuré; la culture, l'environnement ou encore, l'historique d'un lieu peut influencer positivement ou négativement la formulation ou l'implantation d'une politique et les acteurs par leurs interrelations d'ordre conflictuel, tel que le convenaient Peters et Pierre (2003) au chapitre 1, ou collégial, agissent directement sur la formulation et l'implantation d'une politique. L'individualité des acteurs peut aussi avoir un impact sur la politique s'ils s'engagent plus ou moins dans l'action ou encore, s'ils l'ignorent.

Dans cette étude, il semble que le rôle et l'attitude de la direction aient été déterminants dans la création d'un climat favorisant la formulation et l'implantation du projet éducatif/plan de réussite et ce, malgré le contexte macroscopique qui allait plutôt à l'encontre d'un tel climat. De plus, cette direction a su se doter de moyens (cartable, tableau de suivi) et de ressources (comité pédagogique, RÉAPROF) aidant la planification d'un changement, tel que la gestion axée sur les résultats.

Enfin, cette recherche a eu au moins une répercussion positive sur cette école, c'est-à-dire la sensibilisation des membres-parents du conseil d'établissement au rôle qu'ils doivent légalement occuper ainsi que leur adhésion au processus en cours.

## **CHAPITRE 5: Conclusion**

Cette étude sera conclue en faisant le bilan de l'utilisation de la grille d'élaboration ou d'évaluation d'une politique, d'un programme public, en présentant les limites et en ouvrant des perspectives de recherche pour le futur.

### **5.1 Bilan**

Depuis maintenant deux ans, la chercheuse utilise la grille d'élaboration ou d'évaluation d'une politique publique dans le cadre de ses travaux. Une fois de plus, elle a su être un outil efficace qui démontre les forces et faiblesses d'une politique telle qu'un projet éducatif/plan de réussite.

La possibilité qu'elle offre de l'ajuster à la structure ou au contenu d'une politique permet de rendre justice au travail qui a été fait lors de l'étape de la formulation. D'ailleurs, il sera intéressant de tester cette flexibilité dans d'autres contextes ou sur d'autres documents stratégiques afin de percevoir une généralisation des données issues de l'emploi de cet outil.

### **5.2 Niveau pratique**

Quoique les dimensions « lieu », « politique » et « acteurs » puissent varier, le cadre conceptuel et la méthodologie employés sont transposables à l'analyse de différentes politiques publiques.

Ensuite, cette étude de cas pourra être utilisée pour la formation de personnels qui pourront analyser cette situation à la lumière de leurs connaissances et de leur vécu.

Enfin, tel que nous l'avons avancé précédemment, la grille d'analyse d'une politique est un outil que bien des praticiens pourront utiliser pour se guider dans l'élaboration ou l'évaluation d'une loi, d'un règlement ou d'un

programme. Sa flexibilité, sa convivialité et la généralisation des données qui peuvent en émaner assurent sa pérennité.

### **5.3 Niveau théorique**

Quoiqu'elle ne puisse combler à elle seule le vide théorique sur la formulation et l'implantation vu comme un continuum, cette recherche a le mérite d'avoir rassemblé plusieurs écrits qui n'avaient jamais été mis en commun.

De plus, elle enrichit le corpus de connaissances sur la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec qui ne s'était jamais attardé au microcosme qu'est l'école.

### **5.4 Limites**

Cette étude de cas n'est pas généralisable étant donné qu'elle ne porte que sur un « lieu ». De plus, le manque d'informations sur les perceptions et le vécu des enseignants nous invite à la précaution sur le portrait final qui a été dressé. En effet, un plus grand nombre de participants – enseignants, parents, professionnels, etc. - nous aurait permis d'explorer encore plus le fonctionnement de cette école. Probablement que des séances d'observation où la chercheuse porte un regard direct sur l'action en cours auraient enrichi les constats et solidifier les résultats.

### **5.5 Ouvertures**

Cette recherche ouvre plusieurs perspectives de recherche. Côté microcosme, il serait intéressant de poursuivre l'exploration des réactions d'un corps enseignant face à un changement ou encore, d'étudier l'impact d'un projet éducatif/plan de réussite sur la vie des élèves à l'école. Dans une autre perspective, il serait intéressant d'étudier les pratiques de gestion d'une commission scolaire dans le cadre d'un changement comme celui présenté dans cette étude ou plus spécifiquement, le soutien et la

formation qu'elle offre à une direction d'école pour lui permettre de devenir le leader qu'il doit être pour engendrer un changement si important qui touche les valeurs des acteurs au cœur de l'action.

L'auteure de cette recherche débute des études doctorales au cours desquelles elle s'attardera aux pratiques de gestion des commissions scolaires, comme palier intermédiaire de gestion qui a la responsabilité d'initier et d'encourager les nouvelles pratiques. Nos futurs travaux s'appuieront sur cette recherche par le simple constat que la commission scolaire a apporté concrètement du soutien à la direction par l'élaboration d'outils, de modes d'évaluation, de rencontres de planifications et d'évaluation, de soutien et de formation de la RÉAPROF, etc. Cette présence subtile de la commission scolaire dans l'école indique donc qu'il est possible qu'elle soit initiatrice de changement. Mais est-ce différent d'une commission scolaire à l'autre? Et quelles sont les pratiques qui font cette différence? Voilà bien des questions qui guideront nos pensées pour les prochaines années!

## Bibliographie

Ambroise, A. et R. Ouellet (1981). Le projet éducatif de l'école: Une analyse critique. *Revue canadienne de l'éducation*, 6 (2), 39-53.

Anderson, J.E. (1975). *Public policy making*, New York : Praeger.

Baby, A., Guilbert N. et L. Savard (1994). *Pour une écologie de la réussite éducative : Une analyse sociopédagogique des projets soumis par les commissions scolaires de l'île de Montréal dans le cadre de l'an 1 du Plan d'action sur la réussite éducative*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval et Centrale de l'enseignement du Québec, Sainte-Foy.

Bélanger, P.W., Gosselin, L. et M. Umbriaco (2002). Les coûts de la non-évaluation des politiques de l'éducation au Québec. *La Revue canadienne d'évaluation de programme*, (17)1, 1-23.

Bélanger, A.J. et V. Lemieux (2002). *Introduction à l'analyse politique*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Bellavance, M. (1985). *Les politiques gouvernementales. Élaboration, gestion, évaluation*, 2e éd., Montréal : Agence d'Arc.

Bérubé, L. sous la direction de Deniger, M.-A. et J. Berthelot (1999). *Les conseils d'établissement, un premier coup d'œil*. Document préliminaire à la construction d'un sondage concernant l'évaluation des conseils d'établissement, note de recherche, Québec : CEQ.

Birkland, T.A. (2005). *An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making*, 2nd edition, New York: M.E. Sharpe.

Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Québec.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1965). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Deuxième partie ou tome II (suite): Les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux de l'enseignement*, Québec : Les

Publications du Québec. Édition numérique, Université du Québec à Chicoutimi, Les classiques en sciences sociales, 2004. En ligne. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.com.rap4>

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966), *Rapport Parent, Deuxième partie ou tome II (suite): Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*, Québec : Les Publications du Québec. Édition numérique, Université du Québec à Chicoutimi, Les classiques en sciences sociales, 2004. En ligne. <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.com.rap4>

Commission scolaire Marguerite-Bourgeys (2007). Site sur le plan de réussite, Montréal. En ligne. <http://www.csmb.qc.ca/plandereussite/default.htm>

Conseil supérieur de l'éducation (1987). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, Québec : Les Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Les Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Les visées et les pratiques de l'école primaire*. Avis à la ministre de l'Éducation, Québec : Les Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006. Version abrégée. Québec : Les Publications du Québec.

DeLeon, P. (1999). The stages approach to the policy process: What has it done? Where is it going? Dans P.A. Sabatier (Ed.), *Theories of the policy process*, Boulder, CO : Westview Press: 19-32.

DeLeon, P. et L. DeLeon (2002). Whatever happened to policy implementation. An alternative approach. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 12 (4), 467-492.

Dembélé, M., Deniger, M.-A., Goulet, S. & Tchimou, M. (2008, septembre). *Le modèle québécois de gestion axée sur les résultats en éducation: Antécédents historiques et pratiques actuelles*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉÉ), Vancouver, Canada



Deniger, M.-A. (2008). *Repères pour une analyse logique du contenu des plans stratégiques*. Document de travail inédit, Groupe de recherche sur la gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement primaire au Québec, Université de Montréal.

Deniger, M.-A. (2010). *Évaluation du Plan Réussir de la Commission scolaire de Montréal*, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé, Université de Montréal, Québec.

Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented. *Review of Educational Research*, 72 (3), 433-476.

Draelants H. et C. Maroy (2007). *L'analyse des politiques publiques : Un panorama*. Revue de la littérature, partie 1, Know&Pol in education and health sectors, Université catholique de Louvain.

Fédération des comités de parents du Québec (2003), Fascicule 7 – Le projet éducatif et le plan de réussite, Québec. En ligne. [http://www.fcpq.qc.ca/docs/fr/formation/Fascicule7\\_fr.pdf](http://www.fcpq.qc.ca/docs/fr/formation/Fascicule7_fr.pdf)

Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Goggin, M., Bowman, A., Lester, J. et L. O'Toole (1990). *Implementation Theory and Practice, Toward a Third Generation*. Illinois: Scott, Foresman/Little, Brown Higher Education.

Goulet, S. (2008a). *Modèles de projet éducatif et de plan de réussite selon divers acteurs du monde de l'éducation au Québec*. Revue de littérature inédite, Groupe de recherche sur la gestion axée sur les résultats à l'ordre d'enseignement au Québec, Université de Montréal, Québec.

Goulet, S. (2008b). *L'évaluation d'un programme ou d'une politique publique: Analyse critique du modèle d'analyse logique de Deniger*. Travail inédit réalisé dans le cadre du cours ETA6120, hiver 2008, Université de Montréal, Québec.

Goulet, S., Dembélé, M., Deniger, M.-A. et J. Archambault (2009). Analyse des projets éducatifs et plans de réussite d'écoles primaires de la grande région métropolitaine de Montréal. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'ACFAS, Ottawa, Canada.

Goulet, S., Dembélé, M., Deniger, M.-A. Lapointe, P. et J. Archambault (2009). *L'analyse de projets éducatifs et de plans de réussite d'écoles primaires : Présentation d'une méthodologie*. Communication présentée

dans le cadre du colloque annuel de l'Association des étudiants aux études supérieures en Sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Québec.

Hargrove, E.C. (1975). *The missing link : The study of implementation of social policy*, Washington D.C : Urban Institute.

Harnes, H.M. (1973). Improvement in Education : Criteria for change, dans *The process of innovation in education*, Educational technology reviews series, no.2, Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Pub., 7-11.

Hill, M. et P. Hupe (2002), *Implementing public policy. Governance in theory and in practice*, SAGE Politics Texts series, London : SAGE Publications.

Hill, M. et P. Hupe (2009), *Implementing public policy. An introduction to the study of operational governance*. Second edition, London : SAGE Publications.

Honig, M.I. (2006). *New directions in education policy implementation : Confronting complexity*. Albany : State University of New York Press.

Howlett M. et M. Ramesh (2003). *Studying public policy. Policy cycles and policy subsystems*, Second Edition, Canada : Oxford University Press.

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen F., et P.C. Abrami (Eds.) (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume 1 – La mise en œuvre de la Stratégie*. Montréal, Québec : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal, Québec.

Jones C.O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Belmont : Duxbury Press.

Knoepfel, P., Larrue, C. et F. Varone (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques*, 2e édition, Zurich : Rüegger.

Labelle, J. et M. St-Germain (2004, automne). La gestion scolaire : une situation à améliorer? Dans *Éducation et Francophonie*, ACELF, XXXII : 2.

La Presse, 2009-2010, Montréal, Canada.

La Presse Canadienne, 2009-2010, Toronto, Canada.

Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Lenoir, A., Lenoir, Y., Larivée S.J. et B. Terrisse (2010). *Étude évaluative des impacts du programme « Famille,*

*école et communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire. Rapport final de recherche, Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)-Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE- Sherbrooke).*

La Tribune, 2009-2010, Sherbrooke, Canada.

La Voix de l'Est, 2009-2010, Granby, Canada.

Le Devoir, 2009-2010, Montréal, Canada.

Lemieux, V. (2002). *Les politiques publiques : Les acteurs et leur pouvoir*, 2e édition, Les Presses de l'Université Laval.

Le Soleil, 2009-2010, Québec, Canada.

Lortie-Paquette, M. et Paquette, C. (2003). *Projet éducatif et plan de réussite : Accompagnement des directions d'école et de centre -- Démarches et outils de cheminement*. Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, Direction régionale de Laval, des Laurentides et de Lanaudière. [http://claudepaquette.gc.ca/7300-dossiers\\_f.html](http://claudepaquette.gc.ca/7300-dossiers_f.html).

Martineau, S. et C. Gauthier. (2002). Évolution des programmes scolaires au Québec. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval, 1-21.

Mazmanian, D.A., et P.A. Sabatier (1981). *Effective Policy Implementation*. Lexington, MA: Lexington Books.

Mazmanian, D.A. et P.A. Sabatier (1983). *Implementation and Public policy*, Dallas: Scott, Foresman and Co.

Merrien, F.-X. (1999). La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, 41 (printemps), 95-103. Consulté en ligne, le 6 octobre 2010 : <http://id.erudit.org/iderudit/005189ar>

Moisset, J.-J., Plante, J. et P. Toussaint (2003), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mossberger K. et H. Wolman (2003). Policy Transfer as a Form of Prospective Policy Evaluation: Challenges and Recommendations. *Public Administration Review*, 63 (4), 428-440.

Muller, P. (2009). *Les politiques publiques*, Collection Que sais-je?, Paris : Presses de l'Universitaires de France (PUF).

O'Toole, L.J. (2000). Research on policy implementation. Assessment and Prospects. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19 (2), 263-288.

Parsons, W. (1995). *Public policy: An introduction to the theory and practice of policy analysis*. Cheltenham, U.K. : Edward Elgard Publishing.

Perret, B. (2001). *L'évaluation des politiques publiques*, Paris : La Découverte, collection Repères.

Peters B.G. et J. Pierre (2003). *Handbook of public administration*, London : Sage.

Plante, J. (1994). *Évaluation de programme (français, anglais, espagnol)*, Québec : Presse de l'Université Laval.

Plante, C., Héon, L., Lapointe, C. et D. Savard (2006). *Les actions mises en œuvre par les commissions scolaires de la région 03 afin de favoriser la réussite scolaire : analyse des plans stratégiques*. Communication présentée au 74<sup>e</sup> congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Canada.

Pressman, J. L. et A. Wildavsky (1973). *Implementation*. Berkeley, CA: University of California Press, 2nd edition.

Québec (1971). *Projet de loi n°27 : Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires*, chapitre 67, Éditeur officiel du Québec, 29<sup>e</sup> législature, 2<sup>e</sup> session, sanctionné.

Québec (1983). *Projet de loi n°40 : Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public*, Éditeur officiel du Québec, 32<sup>e</sup> législature, 4<sup>e</sup> session, non sanctionné.

Québec (1997). *Projet de loi n°180 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses mesures législatives*, chapitre 96, Éditeur officiel du Québec, 35<sup>e</sup> législature, 2<sup>e</sup> session, sanctionné.

Québec (1988). Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3, Éditeur officiel du Québec. À jour au 12 janvier 2010.

Québec (2000). Loi sur l'administration publique, L.R.Q., chapitre A-6.01, Éditeur officiel du Québec. À jour au 1<sup>e</sup> février 2011.

Québec (2002). *Projet de loi n°124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique*, chapitre 63, Québec, Éditeur officiel du Québec, 36<sup>e</sup> législature, 2<sup>e</sup> session, sanctionné.

Québec (2008). *Projet de loi n°88 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*, chapitre 29, Québec, Éditeur officiel du Québec, 38<sup>e</sup> législature, 1<sup>e</sup> session, sanctionné.

Québec. Bureau du Sommet du Québec et de la Jeunesse (1999). *Parfaire le savoir et la formation*. Rapport du chantier, Québec.

Québec. Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final, Québec.

Québec. Conseil du Trésor (2003). *Guide sur les indicateurs*. Québec, Secrétariat du Conseil du Trésor.

Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1974). *L'école, milieu de vie (2) école secondaire polyvalente. Guide d'organisation physique d'une école polyvalente secondaire*, Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire.

Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1975). *L'école, milieu de vie à l'élémentaire No1, Guide l'élaboration du devis pédagogique et du programme technique pour l'aménagement d'une école élémentaire*, Québec, Service de l'information du ministère de l'Éducation.

Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'école, milieu de vie (2) élémentaire, Guide d'organisation pédagogique pour faciliter le progrès continu de l'élève par l'individualisation de l'enseignement à l'école élémentaire*, Québec, Service de l'information du ministère de l'Éducation.

Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Service général des communications.

Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1982). *L'école québécoise: une école communautaire et responsable*, Québec : le ministère.

Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec : le ministère.

Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Planifier en vue de la réussite – Une démarche concertée*, document d'animation, Québec : le ministère.

Québec. Ministère de l'Éducation du Québec (2004), *Le ministère de l'Éducation fête ses 40 ans !*, Québec : le ministère. Site Internet consulté le 17 octobre 2010. <http://www.meq.gouv.qc.ca/40ans/historique.htm>

Québec. Office québécois de la langue française (2002). Grand dictionnaire terminologique. Site Internet consulté le 9 septembre 2009. <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/>

Rossi, P.H., Lipsey, M. et H.E. Freeman (2004). *Evaluation : A systematic approach*, Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Sabatier, P.A. (2007). *Theories of the policy process*, 2nd edition, Boulder, CO: Westview Press.

Tardif, N., Gascon, L. et L. Saint-Pierre (1999, février-mars). Pour réussir la mise en œuvre des programmes d'études : un processus continu. *Vie Pédagogique*, 110, 37-44.

Tardif, N., Larivière D. et M. Boyer (2004), *Mon école, mon projet, notre réussite! : Comment réaliser le projet éducatif, le plan de réussite et la reddition de comptes?*, Montréal : Éditions Hurtubise HMH.

Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. et M. Henry (1997). *Educational policy and the politics of change*, London: Routledge.

Van des Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.

Vérificateur général du Québec (2002). Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2001-2002, Tome II. Québec, 309 p.

## Annexe I : Guide d'entrevue d'une direction d'école



### **La gestion axée sur les résultats (GAR) à l'ordre d'enseignement primaire au Québec : de la législation à la réalité**

Dembélé, M., Lapointe, P. et M-A. Deniger, Goulet, S., Proulx, M-È., avec la collaboration de J. Archambault

*Faculté des Sciences de l'éducation*

*Département d'administration et fondements de l'éducation*

### **Guide d'entrevue – Direction d'école**

Version du 22 novembre 2009

---

#### **INSTRUCTIONS**

- Cette entrevue a pour but de recueillir des informations sur la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats dans les écoles.
- Avant l'entrevue, vous devrez avoir pris connaissance du plan stratégique de la commission scolaire afin de vous y référer au besoin durant l'entrevue avec la direction d'école.
- Cette entrevue est semi-directive. Vous devez donc poser les questions et, par la suite, discuter avec l'interviewé pour aller chercher le plus d'information possible.
- La durée de l'entrevue est estimée à 1h00.

**TOUTES LES INFORMATIONS RECUEILLIES PAR LE BIAIS DE CETTE ENTREVUE  
SERONT TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE**

Bonjour!

Merci d'avoir accepté de participer à notre projet de recherche. L'entrevue à laquelle vous participez a pour principal but de comprendre comment la gestion axée sur les résultats est mis en œuvre dans votre école, mais aussi dans votre commission scolaire. L'entrevue comporte six parties, à savoir :

- l'introduction de la GAR en éducation au Québec;
- le processus de son application dans votre école;
- le personnel de l'école et la GAR;
- l'implication de la commission scolaire dans ce dossier;
- les difficultés rencontrées, les conditions facilitantes, et les améliorations que vous suggéreriez à l'égard de ce mode de gestion; et enfin
- la loi 88.

Une petite précision avant de débiter, certaines questions ont été posées dans le questionnaire, mais nous vous les posons aussi dans l'entrevue pour vous permettre d'élaborer vos réponses.

**Alors, commençons!**

-----

1. Pourriez-vous tout d'abord nous rappeler brièvement votre parcours professionnel, vos expériences de travail relatives à l'emploi que vous occupez présentement ainsi que votre description de tâches actuelle?
  - a) En quelle année êtes-vous devenue directrice d'école?
  - b) Depuis quand êtes-vous directrice dans cette école?

### **INTRODUCTION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS**

Comme vous le savez certainement, en 2000, le gouvernement du Québec a adopté une loi sur l'administration publique (Loi 82) dans une optique de modernisation de la gestion gouvernementale qui doit désormais être axée sur l'atteinte de résultats préalablement établis.

La loi 124 adoptée en 2002 représente l'adaptation de la Loi sur l'administration publique au domaine de l'éducation. Elle constitue ainsi le moyen par lequel la gestion axée sur les résultats a été officiellement instaurée en éducation.

2. Si vous deviez résumer ce mode de gestion à une personne qui n'est pas du milieu de l'éducation, comment le feriez-vous?
3. Quelles sont vos sources d'informations sur la gestion axée sur les résultats?  
(MELS, professionnels, universitaires, livres, formations, etc.)

### **LA LOI 124 ET L'ÉCOLE**

4. ***Si devenue directrice d'école avant 2002*** : Depuis l'entrée en vigueur de la Loi 124, qu'est-ce qui a changé dans votre tâche? Pourriez-vous nous donner des exemples?
  - a) Avez-vous eu besoin d'une formation particulière au regard de ces changements? Si oui, en quoi a-t-elle consisté?
5. ***Si directrice dans cette école depuis 2002*** : Quel a été l'accueil réservé à cette loi dans votre école?
6. Comment votre école s'est-elle organisée pour se conformer à l'obligation légale de se doter d'un projet éducatif et d'un plan de réussite?



- a) Est-ce qu'il y a des efforts particuliers qui ont dû être faits?
  - b) Qu'est-ce qui a changé dans votre école depuis l'entrée en vigueur de la Loi 124? Pourriez-vous nous donner des exemples?
7. **Si directrice dans cette école depuis 2002** : Comment s'est fait l'adéquation entre le projet éducatif et le plan de réussite dans votre école?
8. Pourriez-vous décrire les étapes et les processus de conception et d'élaboration du plan de réussite de votre école ?
- a) Comment sont déterminées les attentes du milieu? Y a-t-il consultation? Qui décide des attentes à retenir pour l'élaboration du plan de réussite?
  - b) Comment sont déterminés les enjeux? Qui décide des enjeux à retenir?
  - c) Y a-t-il une répartition des tâches en ce qui concerne :
    - 1. la détermination des orientations, choix de celles-ci, choix des objectifs, choix des moyens
    - 2. la détermination des résultats à atteindre,
    - 3. la conception d'indicateurs et de cibles
    - 4. la détermination des responsables
    - 5. la détermination des modes d'évaluation
    - 6. la détermination de l'échéancier
    - 7. la rédaction du plan
  - d) Combien de temps le processus d'élaboration – de la conception à l'adoption – de votre plan de réussite a-t-il pris?
9. Comment se déroule la mise en œuvre du plan de réussite de votre école?
- a) Qui s'assure que le plan de réussite est effectivement mis en œuvre? Autrement dit, qui est responsable du suivi?
    - i. Existe-t-il des processus et des outils à cet effet?
    - ii. Si oui, veuillez les décrire.
  - b) Comment se fait l'évaluation du plan de réussite?
    - i. Qui assume cette tâche?
  - c) Comment se fait la reddition de compte?
    - i. Qui assume cette tâche?

### **LE PERSONNEL DE L'ÉCOLE ET LA GAR**

10. Selon vous, quel est le niveau d'adhésion du personnel de votre école à ce mode de gestion?
11. Quels sont les moyens de communication que vous utilisez pour informer ou discuter du plan de réussite avec le personnel de l'école?
12. Selon vous, comment les employés de l'école conçoivent-ils
- a) Le projet éducatif?

- b) Le plan de réussite?
- 13. Comment vous assurez-vous de leur adhésion à ces documents?
  - a) Ont-ils reçu une formation particulière afin de comprendre la GAR?
- 14. Dans quelle mesure le projet éducatif et le plan de réussite sont-ils appliqués dans votre école?
  - a) Quelle utilisation le personnel de l'école fait-il de ces documents?

### **PLANIFICATION STRATÉGIQUE, COMMISSION SCOLAIRE ET ÉCOLE**

- 15. Le plan de réussite doit inclure un ou plusieurs objectifs du plan stratégique de la commission scolaire.
  - a) Est-ce un aspect qui a préoccupé les concepteurs du plan de réussite de votre école?
  - b) D'autre part, quels moyens de communication votre commission scolaire a-t-elle utilisés pour faire connaître aux directions d'école sa planification stratégique?
- 16. Dans quelle mesure votre commission scolaire participe-t-elle à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif de votre école? S'il y a lieu, comment se fait cette participation? (**loi 124, art.36.1**)
- 17. Dans quelle mesure votre commission scolaire apporte-t-elle du soutien à votre école dans les différentes étapes du processus de réalisation de votre plan de réussite, notamment :
  - a) À la conception du plan de réussite?
  - b) À l'implantation?
  - c) Au suivi?
  - d) À l'évaluation?
  - e) Au moment de la reddition de comptes?
- 18. Votre commission scolaire procède-t-elle à une évaluation du contenu des documents de planification de votre école, à savoir le projet éducatif et le plan de réussite?
  - a) Si oui, comment?
  - b) Existe-t-il des mécanismes, des directives pour vérifier l'inclusion d'éléments du plan stratégique de la commission scolaire dans le plan de réussite de votre école? Si oui, lesquels (**LIP, art.74, alinéa 1**)
- 19. Votre commission scolaire évalue-t-elle la réalisation du projet éducatif et du plan de réussite de votre école?
  - a) Si oui, comment?
  - b) Si non, en assure-t-elle un suivi? Si oui, comment?

### **DIFFICULTÉS, CONDITIONS FACILITANTES ET AMÉLIORATIONS**

- 20. Y a-t-il des aspects de la GAR qui se sont avérés faciles à mettre en œuvre?

- a) Pour votre conseil d'établissement?
  - b) Dans votre école?
  - c) Pour vous-même?
21. Et des aspects qui se sont avérés difficiles?
- a) Pour votre conseil d'établissement?
  - b) Dans votre école?
  - c) Pour vous-même?
  - d) Qu'avez-vous fait ou que faites-vous face aux aspects qui se sont avérés difficiles ?
22. Qu'est-ce qui, selon vous, a pu faciliter ou rendre difficile la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats :
- a) Pour votre conseil d'établissement?
  - b) Pour votre école?
  - c) Pour vous-même?
23. Quelles sont les améliorations qui pourraient être apportées...
- a) à ce mode de gestion?
  - b) à votre relation avec les employés de l'école dans ce dossier précis?
  - c) à la planification stratégique et sa gestion au niveau de votre école?

### **LA LOI 88**

24. L'automne dernier, la Loi 88 a été adoptée par le gouvernement du Québec. Quel a été l'accueil réservé à cette loi dans votre école?
- a) Selon vous, quelles sont les implications de cette loi pour votre école?
  - b) Et pour votre tâche?

### **QUESTIONS FINALES ET INTERROGATIONS**

25. Globalement, la gestion par résultats a-t-elle du sens en éducation pour vous?
- a) Est-ce que vous croyez en son succès?
26. En plus de cette entrevue, notre recherche comporte des activités de collecte de données au cours desquelles les présidences de conseil d'établissement et les enseignants seront interpellés; auriez-vous des questions, une problématique particulière que vous aimeriez que nous soulevions auprès d'eux par rapport à la mise en œuvre de la gestion par résultats?
27. **[Question à poser au besoin et si le temps le permet]** Nous arrivons à la fin de l'entrevue, auriez-vous des questions ou des commentaires à ajouter sur des aspects que l'entrevue n'a pas abordés?

Je vous remercie beaucoup de votre participation.

## ANNEXE II : Questionnaire pour les enseignants



### La gestion axée sur les résultats (GAR) à l'ordre d'enseignement primaire au Québec : de la législation à la réalité

Dembélé, M., Lapointe, P., Deniger, M.-A., en collaboration avec Archambault, J.

*Faculté des sciences de l'éducation*

*Département d'administration et fondements de l'éducation*

Date : \_\_\_\_\_  
                    Jour      Mois      Année

### Questionnaire pour le personnel enseignant<sup>1</sup>

*Planifier et agir ensemble pour assurer la réussite des élèves au primaire*

Juin 2009

---

#### INSTRUCTIONS

- À moins d'indication contraire, ne sélectionnez qu'une seule réponse par question.
- Le temps requis pour répondre au questionnaire est d'environ 50 minutes

**TOUTES LES INFORMATIONS RECUEILLIES À L'AIDE DE CE QUESTIONNAIRE  
SERONT TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE**

---

<sup>1</sup> Questionnaire bâti à l'aide de *Deniger M.-A., Archambault, J., Carpentier, A., Dembélé, M., Garon, R. et Lessard, C. (2008), Questionnaire pour la direction, Renouveau pédagogique; et de Lapointe, P. (2006), Questionnaire à la direction, Services éducatifs et fonctionnement de l'école.*

Bonjour,

Nous voudrions de prime abord vous remercier d'avoir accepté de participer à notre recherche. Le questionnaire qui vous est adressé vise à recueillir des informations sur la mise en œuvre du cadre légal de planification et d'assurance de la réussite des élèves, en vigueur depuis l'adoption de la Loi 124. Avec l'obligation faite aux (i) Commissions scolaires de se doter d'un plan stratégique pluriannuel et (ii) aux écoles, d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite, cette loi introduit la gestion axée sur les résultats (GAR) aux ordres d'enseignement primaire et secondaire au Québec.

Il vous est demandé au début du questionnaire, de fournir des renseignements de nature plus personnelle et, par la suite, quatre axes de questionnement seront abordés: 1) Interprétations et pratiques, 2) Mise en œuvre, soutien et suivi, 3) Effets perçus, 4) Conditions facilitantes, problèmes rencontrés et besoins de formation éventuels, 5) Opinions. Veuillez noter que le questionnaire porte principalement sur les modifications apportées par la Loi 124 et non sur les récents changements apportés par la Loi 88.

Le questionnaire comporte 42 questions et le temps requis pour y répondre est d'environ 50 minutes. Il est important de mentionner que notre objectif est d'une part de savoir principalement comment vous avez pris connaissance de ce cadre de planification et de reddition de comptes et comment vous l'appliquez, et d'autre part de connaître vos opinions à son égard sur la base de l'expérience que vous en avez. Il n'y a donc pas de « bonnes » ou « mauvaises » réponses, l'essentiel étant que vos réponses rendent compte au mieux de ce que vous savez ou pensez. Vous avez du reste la possibilité d'ajouter des commentaires. Un espace est prévu à cet effet et nous vous encourageons fortement à l'utiliser. Nous vous rappelons par ailleurs que vos réponses demeureront confidentielles et que votre participation est volontaire.

Meilleures salutations,

*Martial Dembélé, Chercheur principal*

*Marie-Ève Proulx, Professionnelle de recherche*  
Personne à contacter en cas de besoin

## **SECTION 1 : RENSEIGNEMENTS PERSONNELS**

- Dans cette section, nous vous demandons certains renseignements de nature plus personnelle permettant de vous décrire.

### **1. De quel sexe êtes-vous?**

- a) Féminin \_\_\_\_\_  
b) Masculin \_\_\_\_\_

### **2. De quel groupe d'âge êtes-vous?**

- a) 20 à 29 ans \_\_\_\_\_  
b) 30 à 39 ans \_\_\_\_\_  
c) 40 à 49 ans \_\_\_\_\_  
d) 50 à 59 ans \_\_\_\_\_  
e) 60 ans et plus \_\_\_\_\_

**3. Combien d'années d'expérience avez-vous :**

- a) À titre d'enseignant<sup>2</sup>? \_\_\_\_\_ Années \_\_\_\_\_ Mois  
 \_\_\_\_\_ Aucune
- b) À titre de conseiller pédagogique? \_\_\_\_\_ Années \_\_\_\_\_ Mois  
 \_\_\_\_\_ Aucune
- c) Dans une autre fonction dans le réseau de l'éducation? Précisez \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Années \_\_\_\_\_ Mois \_\_\_\_\_ Aucune

**4. Combien d'années d'expérience comptez-vous comme enseignant dans cette école? \_\_\_\_\_****5. Depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école?**

- a) Moins de 1 an \_\_\_\_\_
- b) 1 à 6 ans \_\_\_\_\_
- c) 7 à 15 ans \_\_\_\_\_
- d) 16 à 21 ans \_\_\_\_\_
- e) Plus de 21 ans \_\_\_\_\_

**6. Quel niveau de scolarité le plus élevé avez-vous complété? Veuillez cocher la case appropriée et inscrire l'année à laquelle vous avez terminé ces études entre parenthèses. Veuillez également préciser le domaine lorsqu'il s'agit du baccalauréat ou plus.**

- a) Brevet d'enseignement \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_)
- b) 1<sup>er</sup> cycle universitaire (Certificat/Autre) \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_)
- c) 1<sup>er</sup> cycle universitaire (baccalauréat) \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_) Domaine : \_\_\_\_\_
- d) 2<sup>e</sup> cycle universitaire (D.E.S.S./Autre) \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_) Domaine : \_\_\_\_\_
- e) 2<sup>e</sup> cycle universitaire (Maîtrise) \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_) Domaine : \_\_\_\_\_
- f) 3<sup>e</sup> cycle universitaire (Doctorat) \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_) Domaine : \_\_\_\_\_

**SECTION 2 : INTERPRÉTATIONS ET PRATIQUES****MISE EN SITUATION**

En 2000, le gouvernement du Québec a adopté une loi sur l'administration publique (Loi 82) dans une optique de modernisation de la gestion gouvernementale qui doit désormais être axée sur l'atteinte de résultats préalablement établis. Les modifications apportées à la LIP par la Loi 124 visaient en grande partie à adapter la Loi 82 à l'éducation. Cette adaptation s'est traduite par l'obligation faite aux Commissions scolaires de se doter d'un plan stratégique pluriannuel et aux écoles, quant à elles, d'un projet éducatif renouvelé, mis en œuvre par un plan de réussite.

- Dans cette section, nous nous intéressons à (i) votre compréhension et votre interprétation du cadre légal de planification de la réussite des élèves et de

\_\_\_\_\_

<sup>2</sup> L'utilisation du masculin dans ce questionnaire est épiciène. Cela ne traduit donc pas une préférence des auteurs.

reddition de comptes<sup>3</sup> instauré par la Loi 124; (ii) comment vous l'appliquez; et (iii) votre degré d'accord avec ce cadre.

**7. Quel(s) changement(s) la Loi 124 a-t-elle apporté(s) en ce qui concerne le projet éducatif des écoles?**

---



---



---



---

**8. Êtes-vous en accord avec ce(s) changement(s)?**

a) Oui \_\_\_\_\_ b) Non \_\_\_\_\_ c) Partiellement \_\_\_\_\_

Veillez justifier votre réponse brièvement.

---



---



---



---

**9. Veuillez compléter la phrase ci-dessous à l'aide de l'une des expressions suivantes, en inscrivant la lettre (a, b, c, d) qui correspond dans l'espace prévu à cet effet :**

Je (ne) serais \_\_\_\_\_ d'expliquer ou de présenter à des homologues d'un autre système éducatif le cadre de gestion instauré par la Loi 124.

a) Pas du tout à l'aise b) Peu à l'aise c) À l'aise d) Tout à fait à l'aise

**10. Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants.**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1. Depuis l'entrée en vigueur de la Loi 124, ma direction exige davantage des comptes à son personnel.				
2. Le plan de réussite et le projet éducatif de mon école sont des moyens efficaces de communication avec les parents d'élèves et la communauté au sujet de la mission et des orientations de l'école et des résultats visés.				
3. Il y a un lien entre le plan stratégique de ma commission scolaire et le projet éducatif de mon école.				
4. Le projet éducatif de mon école <b>a été élaboré et est</b>				

<sup>3</sup> Afin d'alléger le texte, l'expression « cadre légal de planification de la réussite des élèves et de reddition de comptes instauré par la Loi 124 » sera dorénavant remplacée par « **cadre de gestion instauré par la Loi 124** ».

<b>réalisé</b> avec la participation des représentants de la communauté.				
5. Le projet éducatif de mon école <b>est évalué</b> périodiquement avec la participation des représentants de la communauté.				
6. Le projet éducatif de mon école <b>a été élaboré et est réalisé</b> avec la participation des enseignants et des autres membres du personnel de l'école.				
7. Le projet éducatif de mon école <b>est évalué</b> périodiquement avec la participation des enseignants et des autres membres du personnel de l'école.				
8. Le projet éducatif de mon école <b>a été élaboré et est réalisé</b> avec la participation des élèves et des parents.				
9. Le projet éducatif de mon école <b>est évalué</b> périodiquement avec la participation des élèves et des parents.				
10. Le projet éducatif de mon école <b>a été élaboré et est réalisé</b> avec la participation de la commission scolaire.				
11. Le projet éducatif de mon école <b>est évalué</b> périodiquement avec la participation de la commission scolaire.				

*Suite question 10 ...*

**Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants.**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
12. Le plan stratégique de ma commission scolaire me guide pour assurer la persévérance et la réussite de mes élèves.				
13. Les résultats escomptés dans le plan de réussite de mon école sont réalistes.				
14. Le plan stratégique de ma commission scolaire est un bon outil de communication avec les écoles.				
15. Le plan de réussite de mon école me guide dans mon travail pour assurer la persévérance et la réussite de mes élèves.				
16. Le plan de réussite de mon école est révisé annuellement et, le cas échéant, il est actualisé.				

**11. Veillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants décrit votre situation.**

	Très bien	Bien	Peu	Pas du tout
1. Je connais la raison d'être du cadre de gestion instauré par la Loi 124.				
2. Je connais les orientations stratégiques de ma commission scolaire.				
3. Je connais les orientations contenues dans le projet éducatif de mon école.				
4. Je connais les mécanismes d'évaluation et de reddition de comptes de ma commission scolaire.				
5. Je connais les mécanismes d'évaluation et de reddition de comptes de mon école.				
6. Je sais concevoir un plan de réussite en lien avec le projet éducatif de mon école.				



12. Indiquez d'abord l'ordre d'importance (1 à 3) de chacun des documents suivants, 1 étant le document auquel vous faites le plus référence : le plan stratégique de votre commission scolaire, le projet éducatif et le plan de réussite de votre école.

Pour chacun des documents, indiquez ensuite (i) à quel(s) moment(s) et (ii) à quelle fréquence vous y faites référence AVEC VOTRE DIRECTION :

**PLAN STRATÉGIQUE DE MA COMMISSION SCOLAIRE**

IMPORTANCE (1 à 3) \_\_\_\_\_

MOMENT	FRÉQUENCE	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Rencontres d'équipe école					
2. Début de l'année scolaire					
3. Journées pédagogiques					
4. Autre moment (à préciser)					
5. Autre moment (à préciser)					

**PROJET ÉDUCATIF DE MON ÉCOLE**

IMPORTANCE (1 à 3) \_\_\_\_\_

MOMENT	FRÉQUENCE	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Rencontres d'équipe école					
2. Début de l'année scolaire					
3. Journées pédagogiques					
4. Autre moment (à préciser)					
5. Autre moment (à préciser)					

*Suite question 12 ...*

**PLAN DE RÉUSSITE DE MON ÉCOLE**

IMPORTANCE (1 à 3) \_\_\_\_\_

MOMENT	FRÉQUENCE	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Rencontres d'équipe école					
2. Début de l'année scolaire					
3. Journées pédagogiques					
4. Autre moment (à préciser)					
5. Autre moment (à préciser)					

13. Indiquez d'abord l'ordre d'importance (1 à 3) de chacun des documents suivants, 1 étant le document auquel vous faites le plus référence : plan stratégique de votre commission scolaire, le projet éducatif et le plan de réussite de votre école.

Pour chacun des documents, indiquez ensuite (i) à quel(s) moment(s) et (ii) à quelle fréquence vous y faites référence AVEC LES PARENTS DE MES ÉLÈVES :

:

**PLAN STRATÉGIQUE DE MA COMMISSION SCOLAIRE**  
**IMPORTANCE (1 à 3)** \_\_\_\_\_

MOMENT	FRÉQUENCE	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Début de l'année scolaire (rencontre parents)					
2. Remise des bulletins					
3. Autre moment (à préciser)					
4. Autre moment (à préciser)					

*Suite question 13 ...*

**PROJET ÉDUCATIF DE MON ÉCOLE**  
**IMPORTANCE (1 à 3)** \_\_\_\_\_

MOMENT	FRÉQUENCE	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Début de l'année scolaire (rencontre parents)					
2. Remise des bulletins					
3. Autre moment (à préciser)					
4. Autre moment (à préciser)					

**PLAN DE RÉUSSITE DE MON ÉCOLE**  
**IMPORTANCE (1 à 3)** \_\_\_\_\_

MOMENT	FRÉQUENCE	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
1. Début de l'année scolaire (rencontre parents)					
2. Remise des bulletins					
3. Autre moment (à préciser)					
4. Autre moment (à préciser)					

**14. Veuillez indiquer quel énoncé reflète le mieux votre position actuelle.**

Personnellement, j'adhère ...

1. **Pleinement** au cadre de gestion instauré par la Loi 124. \_\_\_\_\_
2. **Partiellement** au cadre de gestion instauré par la Loi 124. \_\_\_\_\_
3. **Peu** au cadre de gestion instauré par la Loi 124. \_\_\_\_\_
4. **Je n'adhère pas** au cadre de gestion instauré par la Loi 124. \_\_\_\_\_

**Commentaires sur la section 2 (INTERPRÉTATIONS et PRATIQUES), s'il y a lieu :**

**SECTION 3 : MISE EN ŒUVRE, SOUTIEN ET SUIVI**

- Cette section du questionnaire traite de divers aspects de la mise en œuvre du cadre de gestion instauré par la Loi 124. Elle comporte des questions sur (i) la préparation de sa mise en œuvre, (ii) la formation et l'information reçues à ce sujet, (iii) l'utilisation que vous faites de ces formations et informations reçues, (iv)

le soutien reçu et offert, (v) le suivi effectué ainsi que sur (vi) le leadership exercé par certains acteurs en la matière.

### 3.1. LA PRÉPARATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU CADRE DE GESTION INSTAURÉ PAR LA LOI 124

15. En vous rappelant les débuts de l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124 (voir mise en situation à la section 2), sélectionnez la case qui correspond le mieux à votre opinion.

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
1. Ma commission scolaire a joué un rôle adéquat dans la préparation de la mise en œuvre du cadre de gestion instauré par la Loi 124.					
2. Ma direction a joué un rôle adéquat dans la préparation de la mise en œuvre du cadre de gestion instauré par la Loi 124.					

### 3.2. PRINCIPALES SOURCES DE FORMATION ET D'INFORMATION REÇUES AU SUJET DU CADRE DE GESTION INSTAURÉ PAR LA LOI 124

#### INFORMATION

MALGRÉ QUE LES INFORMATIONS NÉCESSAIRES POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS 16 À 19 PUISSENT NE PAS ÊTRE À PORTÉE DE MAIN, NOUS VOUS ENCOURAGEONS À RÉPONDRE AUX MIEUX DE VOS CONNAISSANCES.

16. Parmi les documents énumérés ci-dessous, veuillez (i) indiquer les documents dont vous avez pris connaissance et (ii) identifier les trois principaux documents que vous avez utilisés dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124, 1 correspondant au document le plus utilisé.

- Si les principaux documents que vous avez utilisés ne sont pas dans la liste, veuillez utiliser l'espace à la fin de cette question pour les énumérer puis les ordonner.

	Oui	Ordre d'importance
1. Le plan de réussite – Pour une école primaire (Source : MELS)		
2. Planifier en vue de la réussite (Source : MELS)		
3. Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique (2003) (Source : MELS)		

Suite question 16 ...

	Oui	Ordre d'importance
4. Simon, L. et Tardif, N. (2003). Gestion axée sur les résultats : Stratégie, responsabilisation et imputabilité. (Source : <i>Le point en administration scolaire</i> , 2003, pp. 6-9)		
5. Dossier sur l'obligation de résultats (2002). (Source : <i>Vie Pédagogique</i> , # 125)		
6. Liens entre le projet éducatif de l'école, les orientations du centre, le plan de réussite des établissements et la planification stratégique de la commission scolaire. (Source : <i>FCSQ</i> , 2003)		
7. Moisset, J. J. (2003). La planification d'un projet d'établissement scolaire. Dans J.J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (Éds), <i>La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire</i> , pp. 353-379. Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université du Québec.		
8. Tardif, N., Larivière, D. et Boyer, M. (2004). Mon école, mon projet, notre		

réussite ! : Comment réaliser le projet éducatif, le plan de réussite et la reddition de comptes? Montréal : Éditions Hurtubise HMH.		
9. Tardif, N., Royal, L., Lafontaine, L.L. et Simon, L. (2003). Mon école mon projet, notre réussite : comment réaliser l'analyse de la situation. Montréal : Éditions Hurtubise HMH Ltée.		
10. Le plan stratégique de ma commission scolaire		
11. Gaudreau, L. (2001). Évaluer pour évoluer : Les indicateurs et les critères. Éditions Logiques- Conseil scolaire de l'île de Montréal.		
12. L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement. Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation (1999). (Source : Conseil supérieur de l'éducation)		
13. L'évaluation des établissements d'enseignement primaire et secondaire du Québec ; un dispositif d'interaction complémentaire. (Source : Association des cadres scolaires du Québec, 2001).		

**Documents utilisés dans la mise en œuvre du cadre de gestion instauré par la Loi 124, mais qui ne sont pas énumérés dans la liste précédente.**

	Ordre d'importance
15.	
16.	
17.	

**17. Quel est votre niveau de satisfaction à l'égard des trois (3) principaux documents que vous avez identifiés à la question 16? Veuillez répondre seulement pour ces trois (3) documents.**

	Tout à fait insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Tout à fait Satisfait
1. Document # 1 identifié à la question 16.				
2. Document # 2 identifié à la question 16.				
3. Document # 3 identifié à la question 16.				

**18. En prenant en considération les trois (3) principaux documents identifiés à la question 16, sélectionnez la case qui correspond le mieux à votre opinion.**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1. Cette documentation est suffisante.				
2. Cette documentation est facilement accessible par toute personne intéressée.				
3. Ces documents sont arrivés à temps.				
4. Ces documents sont bien structurés.				
5. Le contenu de ces différents documents est cohérent.				
6. L'information contenue dans ces documents est complète.				
7. Le langage utilisé dans ces documents est clair.				
8. J'ai du temps pour lire ces documents.				
9. Cette documentation m'est utile dans mon travail.				
10. Il n'y a pas de contradictions entre ces documents.				

**19. En prenant en considération les trois (3) principaux documents que vous avez identifiés à la question 16, sélectionnez la case qui correspond le mieux à votre opinion.**

**En général, ces documents identifient clairement ...**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne s'applique pas
1. Les raisons qui ont motivé l'instauration du cadre de gestion instauré par la Loi 124.					
2. Les objectifs généraux du cadre de gestion instauré par la loi 124.					
3. Les stratégies pour le succès de la mise en application du cadre de gestion instauré par la Loi 124.					
4. Les moyens pour appliquer le cadre de gestion instauré par la Loi 124.					
5. Les rôles et les responsabilités des différents intervenants impliqués dans la mise en œuvre du cadre de gestion instauré par la Loi 124.					
6. Le calendrier des activités et les échéanciers de mise en œuvre.					
7. Les modalités d'évaluation du processus de mise en œuvre du cadre de gestion instauré par la Loi 124.					

**FORMATION**

**20. Parmi les sources de formation énumérées ci-dessous, veuillez (i) indiquer par un crochet les documents dont vous avez pris connaissance et (ii) identifier les trois (3) principales sources qui vous ont formé dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124, 1 étant la source de formation la plus utilisée.**

Sources de formation	Oui
<b>Ordre d'importance</b>	
1. Ma commission scolaire	_____
2. Une université	_____
3. Un expert (hors de l'université)	_____
4. Mon syndicat ou une association professionnelle	_____
5. Formation par les pairs	_____
6. Autoformation	_____
7. Autre(s) _____	_____

**21. En vous référant à vos trois principales sources de formation (voir la question 20), comment qualifiez-vous la formation que vous avez reçue sur les thèmes suivants relativement au cadre de gestion instauré par la Loi 124? Sélectionnez la case qui correspond le mieux à votre opinion.**

	Tout à fait insatisfaisant	Plutôt insatisfaisant	Plutôt satisfaisant	Tout à fait satisfaisant	Ne possède pas l'information pour répondre
1. Les raisons de l'instauration du cadre de gestion instauré par la Loi 124.					
2. Les principes-clés de la gestion par résultats.					
3. La forme que doit prendre la reddition de comptes					

dans un cadre de gestion par résultats.					
4. Le rôle des acteurs devant être impliqués dans la gestion et la mise en œuvre du projet éducatif et du plan de réussite.					
5. L'analyse de la situation.					
6. La priorisation des enjeux.					
7. La formulation des orientations.					
8. La formulation d'objectifs.					
9. La construction d'indicateurs.					
10. L'élaboration d'un dispositif de suivi.					
11. L'élaboration d'outils d'évaluation des résultats d'un projet éducatif et d'un plan de réussite.					

**Commentaires sur la section 3.2 (INFORMATION et FORMATION), s'il y a lieu :**

### 3.3. SOUTIEN REÇU AU SUJET DU CADRE DE GESTION INSTAURÉ PAR LA LOI 124

#### MISE EN SITUATION

Dans cette section, il vous est demandé de décrire brièvement le soutien que vous avez reçu. Le soutien dont il est question ici peut prendre plusieurs formes, notamment :

- a) La formation : On entend ici une activité destinée à outiller, susceptible d'alimenter la réflexion et la pratique des personnes visées.
- b) La documentation : On entend ici des supports écrits destinés à outiller, susceptibles d'alimenter la réflexion et la pratique des personnes visées. À ne pas confondre avec l'information courante propre à la gestion. Il peut s'agir de rapports, articles de recherche, synthèses, etc.
- c) L'accompagnement : Discussion constructive, conseil, encouragement/réconfort. L'accompagnement va beaucoup plus loin que le simple fait d'être informé.

#### EXEMPLE ILLUSTRANT LE TYPE DE RÉPONSE ATTENDUE

Informations générales	Description-synthèse du soutien reçu			
Description no 1	<b>c) Par qui?</b> CS <b>d) À qui?</b> <i>Enseignants et directions d'école</i> <b>e) Thèmes :</b> <i>Les applications de la Gestion axée sur les résultats</i> <b>f) Fréquence et moment :</b> <i>Une fois (octobre 2003)</i> <b>g) Durée (s'il y a lieu) :</b> ½ journée <b>h) Description :</b> Cette rencontre a consisté essentiellement en la mise en commun (petites équipes de 3 participants) de notes de lecture individuelle de documents portant sur comment appliquer la GAR, notes ayant été distribuées une semaine à l'avance. Chaque équipe a ensuite présenté les résultats de ses délibérations en séance plénière.			
<b>a) Type de soutien (sélectionnez)</b> Formation <input checked="" type="checkbox"/> <u>  X  </u> Documentation <input type="checkbox"/> _____ Accompagnement <input type="checkbox"/> _____ Autre (précisez) <input type="checkbox"/> _____				
<b>b) Moyen(s) utilisé(s) (sélectionnez)</b> Rencontre de groupe <input checked="" type="checkbox"/> <u>  X  </u> Rencontre individuelle <input type="checkbox"/> _____ Par téléphone <input type="checkbox"/> _____ Par courriel <input type="checkbox"/> _____ Autre (précisez) <input type="checkbox"/> _____				
<b>i) Quelle est votre appréciation de ce soutien reçu?</b>	Très insatisfait	Plutôt Insatisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait
			<b>X</b>	

**SOUTIEN REÇU**

22. Dans le cadre de l'application de la Loi 124, au sein de l'école où vous enseignez présentement, quelles sont les trois (3) principales formes de **SOUTIEN QUE VOUS AVEZ REÇU?**

Informations générales	Description-synthèse du <b>SOUTIEN REÇU</b>			
Description no 1	c) Par qui?			
<b>a) Type(s) de soutien (sélectionnez)</b> Formation _____ Documentation _____ Accompagnement _____ Autre (précisez) _____	d) À qui?			
<b>b) Moyen(s) utilisé(s) (sélectionnez)</b> Rencontres de groupe _____ Rencontres individuelles _____ Par téléphone _____ Par courriel _____ Autre (précisez) _____	e) Thèmes :			
	f) Fréquence et moment :			
<b>i) Quelle est votre appréciation de ce soutien reçu?</b>	g) Durée (s'il y a lieu) :			
	h) Description :			
	Très insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait

Informations générales	Description-synthèse du <b>SOUTIEN REÇU</b>			
Description no 2	c) Par qui?			
<b>a) Type(s) de soutien (sélectionnez)</b> Formation _____ Documentation _____ Accompagnement _____ Autre (précisez) _____	d) À qui?			
<b>b) Moyen(s) utilisé(s) (sélectionnez)</b> Rencontres de groupe _____ Rencontres individuelles _____ Par téléphone _____ Par courriel _____ Autre (précisez) _____	e) Thèmes :			
	f) Fréquence et moment :			
<b>i) Quelle est votre appréciation de ce soutien reçu?</b>	g) Durée (s'il y a lieu) :			
	h) Description :			
	Très insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait

## Suite question 22 ...

Informations générales	Description-synthèse du <b>SOUTIEN REÇU</b>			
Description no 3	c) Par qui?			
a) Type(s) de soutien (sélectionnez) Formation _____ Documentation _____ Accompagnement _____ Autre (précisez) _____	d) À qui?			
	e) Thèmes :			
	f) Fréquence et moment :			
b) Moyen(s) utilisé(s) (sélectionnez) Rencontres de groupe _____ Rencontres individuelles _____ Par téléphone _____ Par courriel _____ Autre (précisez) _____	g) Durée (s'il y a lieu) :			
	h) Description :			
i) Quelle est votre appréciation de ce soutien reçu?	Très insatisfait	Plutôt insatisfait	Plutôt satisfait	Très satisfait

**23. Indiquez, en cochant la case appropriée, votre degré de satisfaction à l'égard du soutien que votre commission scolaire vous a offert dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124.**

Je suis ...

1. Totalemment insatisfait \_\_\_\_\_ 2. Plutôt insatisfait \_\_\_\_\_ 3. Plutôt satisfait \_\_\_\_\_ 4. Totalemment satisfait \_\_\_\_\_

**24. Indiquez, en cochant la case appropriée, votre degré de satisfaction à l'égard du soutien que votre direction vous a offert dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124.**

Je suis ...

1. Totalemment insatisfait \_\_\_\_\_ 2. Plutôt insatisfait \_\_\_\_\_ 3. Plutôt satisfait \_\_\_\_\_ 4. Totalemment satisfait \_\_\_\_\_

**Commentaires sur la section 3.3 (SOUTIEN REÇU), s'il y a lieu :**

### 3.4. SUIVI DE L'APPLICATION DU CADRE DE GESTION INSTAURÉ PAR LA LOI 124

**25. Sélectionnez la case qui correspond le mieux à votre opinion.**

Les acteurs suivants effectuent un suivi constant (c'est-à-dire à *intervalle régulier*) de l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124 :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
1. Ma direction, auprès de son équipe-école.					
2. Ma commission scolaire auprès de mon école.					



**26. Sélectionnez la case correspondant le mieux à votre opinion.**  
**Dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124 :**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
1. Ma direction tient compte des besoins et demandes de mes élèves.					
2. Ma commission scolaire tient compte des besoins et demandes de mon école.					

**27. Sélectionnez la case correspondant le mieux à votre opinion.**  
**Les acteurs suivants me tiennent suffisamment informé sur l'état de l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124 :**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
1. Ma direction.					
2. Ma commission scolaire.					

**3.5. LEADERSHIP CONCERNANT L'APPLICATION DU CADRE DE GESTION INSTAURÉ PAR LA LOI 124**

**28. Sélectionnez la case correspondant le mieux à votre opinion.**  
**Il y a du travail de mobilisation effectué par les acteurs suivants dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124 :**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
1. La direction régionale du MELS.					
2. Ma commission scolaire.					
3. Ma direction.					
4. Le personnel de mon école.					
5. Le conseil d'établissement.					

**29. Sélectionnez la case correspondant le mieux à votre opinion.**  
**Dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124 ...**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
1. Le leadership exercé par le MELS est adéquat.					
2. Le leadership exercé par ma commission scolaire est adéquat.					
3. Le leadership exercé par ma direction est adéquat.					
4. Le leadership exercé par le personnel de mon école est adéquat.					
5. Le leadership exercé par le conseil d'établissement est adéquat.					

**Commentaires sur les sections 3.4 et 3.5 (SUIVI et LEADERSHIP), s'il y a lieu :**

<b>SECTION 4 : EFFETS PERÇUS</b>
----------------------------------

➤ Cette section traite des effets perçus de l'application de la Loi 124.

**30. Sélectionnez la case qui correspond le mieux à votre opinion sur le cadre de gestion instauré par la Loi 124.**

**Selon mon expérience, l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124**

...

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
1. Accroît le niveau de collaboration entre les acteurs de l'école.					
2. Permet d'avoir une meilleure connaissance des attentes, des besoins et du degré de satisfaction des élèves.					
3. Amène à se préoccuper davantage des résultats tangibles de l'établissement.					
4. Donne plus d'autonomie aux directions d'école.					
5. Donne plus de responsabilité aux directions d'école.					
6. Permet de déceler les échecs de mon école.					
7. Contribue à améliorer le taux de réussite des élèves.					
8. Contribue à améliorer les pratiques de gestion des écoles.					
9. Permet de définir avec beaucoup plus de rigueur les objectifs poursuivis par mon école.					
10. Aide à mieux faire le lien entre l'allocation des ressources et les résultats visés.					
11. Contribue à accroître l'efficacité du système de l'éducation.					
12. Permet de resserrer le partenariat entre les milieux de l'éducation et les autres acteurs socio-économiques.					

**31. Sélectionnez la case qui correspond le mieux à votre opinion à propos du cadre de gestion instauré par la Loi 124.**

**Selon mon expérience, le cadre de gestion instauré par la Loi 124 ...**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
1. N'est pas facile à mettre en œuvre.					
2. M'oblige à une plus grande reddition de compte envers ma direction.					
3. M'amène à me préoccuper davantage de la réussite de mes élèves.					
4. Offre une plus grande flexibilité de gestion à ma direction.					
5. Confère davantage d'autonomie à ma direction.					N

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Ne possède pas l'information pour répondre
6. Impose davantage de responsabilité à ma direction.					
7. Implique pour ma direction davantage de reddition de comptes envers les parents et la communauté.					
8. Contribue à réaliser les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise.					

**Commentaires sur la section 4 (EFFETS PERÇUS), s'il y a lieu :**

**SECTION 5 : LES CONDITIONS FACILITANTES, LES PROBLÈMES RENCONTRÉS ET LES BESOINS DE FORMATION ÉVENTUELS**

➤ Cette section traite des difficultés et des conditions facilitantes que vous avez pu rencontrer dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124.

**5.1. CONDITIONS FACILITANTES ET PROBLÈMES RENCONTRÉS**

**32. Veuillez décrire brièvement les 3 principales conditions facilitantes que vous avez rencontrées dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124.**

---



---



---

**33. Veuillez décrire brièvement les 3 principaux problèmes que vous avez rencontrés dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124.**

**34. Veuillez décrire brièvement les 3 principales pistes de solutions afin de répondre à ces problèmes, toujours dans l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124.**

---



---

**5.2. BESOINS DE FORMATION ÉVENTUELS**

**35. En vous référant à votre expérience, indiquez par un crochet s'il est nécessaire, selon vous, de maîtriser les éléments suivants pour l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124.**

Ensuite, SEULEMENT POUR LES ÉLÉMENTS POUR LESQUELS VOUS AVEZ COCHÉ « OUI », veuillez indiquer votre niveau de maîtrise, 4 étant le niveau de maîtrise le plus élevé.

	Oui	Niveau de maîtrise			
		1	2	3	4
1. La démarche et les techniques d'analyse de la situation.					

2. La formulation d'objectifs.		1	2	3	4
3. La construction d'indicateurs.		1	2	3	4
4. L'élaboration d'outils de collecte d'information aux fins d'évaluation de l'atteinte des résultats.		1	2	3	4
5. L'analyse de divers types de données recueillies.		1	2	3	4
6. La cohérence interne d'un plan.		1	2	3	4
7. Autre (précisez) : _____		1	2	3	4
8. Autre (précisez) : _____		1	2	3	4
9. Autre (précisez) : _____		1	2	3	4

**36. Pour les éléments pour lesquels vous estimez que VOTRE NIVEAU DE MAÎTRISE EST INFÉRIEUR OU ÉGAL À 2, veuillez indiquer par un crochet (√), le(s) moyen(s) qui, selon vous, vous permettraient d'améliorer efficacement vos connaissances et vos compétences.**

No. de l'élément insuffisamment maîtrisé	MOYENS D'AMÉLIORATION			
	Auto-formation	Formations sur mesure	Groupe de Co-développement	Autre (préciser)
#				
#				
#				
#				
#				
#				
#				
#				
#				

**Commentaires sur la section 5 (CONDITIONS FACILITANTES, PROBLÈMES, BESOINS) s'il y a lieu :**

<b>SECTION 6 : OPINIONS</b>
-----------------------------

- Dans cette dernière section, nous aimerions connaître vos opinions concernant le cadre de gestion instauré par la Loi 124 et son application dans votre école.

**37. À votre avis, le cadre de gestion instauré par la Loi 124 constitue-t-il un mode de gestion efficace?**

- a) Oui \_\_\_\_\_  
b) Non \_\_\_\_\_

**38. À votre avis, l'application du cadre de gestion instauré par la Loi 124 contribue-t-il à:**

- a) Améliorer la qualité de la gestion de l'éducation \_\_\_\_\_  
b) Détériorer la qualité de la gestion de l'éducation \_\_\_\_\_

**39. Selon votre propre expérience, le cadre de gestion instauré par la Loi 124 est-il voué :**

- a) Au succès \_\_\_\_\_  
b) À l'échec \_\_\_\_\_

**40. Selon vous, les changements récents apportés par la Loi 88 vont :**

- a) Augmenter l'autonomie des écoles \_\_\_\_\_  
b) Diminuer l'autonomie des écoles \_\_\_\_\_  
c) N'auront aucun effet sur l'autonomie des écoles \_\_\_\_\_  
d) Ne possède pas l'information pour répondre \_\_\_\_\_

**41. À votre avis, les changements récents apportés par la Loi 88 contribueront à :**

- a) Améliorer les relations entre les écoles et les commissions scolaires \_\_\_\_\_  
b) Détériorer les relations entre les écoles et les commissions scolaires \_\_\_\_\_  
c) N'auront aucun effet sur les relations entre les écoles et les commissions scolaires \_\_\_\_\_  
d) Ne possède pas l'information pour répondre \_\_\_\_\_

**42. À votre avis, les changements récents apportés par la Loi 88 vont :**

- a) Faciliter la tâche des directions d'école \_\_\_\_\_  
b) Rendre plus complexe la tâche des directions d'école \_\_\_\_\_  
c) N'auront aucun effet sur la tâche des directions d'école \_\_\_\_\_  
d) Ne possède pas l'information pour répondre \_\_\_\_\_

<b>Commentaires sur la section 6 (OPINIONS), s'il y a lieu :</b>
--

<p><b>LE QUESTIONNAIRE EST MAINTENANT TERMINÉ. NOUS VOUS REMERCIONS GRANDEMENT DE VOTRE COLLABORATION!</b></p>
--

## ANNEXE III : Grille d'analyse pour l'élaboration ou l'évaluation du projet éducatif/plan de réussite à L'étude

### Mode d'emploi

Répondre à chacune par 1=oui et 0=non;

Le score est la moyenne des 1=oui des questions relatives à ce critère

Le score total est la moyenne des 1=oui de toutes les questions relatives à ce critère. IMPORTANT : ce n'est pas la moyenne des scores

Le score d'efficacité est la moyenne des scores totaux.

	OUI=1	NON=0
L'analyse de la situation est-elle présente?		
L'analyse de la situation inclue-t-elle la présentation de l'institution?		
L'analyse de la situation inclue-t-elle la description du milieu (caractéristiques des étudiants, du personnel, de la communauté)?		
L'analyse de la situation inclue-t-elle la description de l'environnement propre au milieu (climat, orientations, organisation, ressources)?		
L'analyse de la situation inclue-t-elle la description des forces et faiblesses de l'institution?		
Le projet éducatif / plan de réussite fait-il référence à l'analyse de la situation de l'institution?		
Le projet éducatif / plan de réussite fait-il référence au plan stratégique du MELS?		
Le projet éducatif / plan de réussite est-il d'une durée de plusieurs années (3 à 5 ans)?		
Le projet éducatif / plan de réussite mentionne-t-il les trois missions de l'école québécoise?		
Le projet éducatif / plan de réussite comporte-t-il des objectifs?		
Le projet éducatif / plan de réussite comporte-t-il des moyens?		
Le projet éducatif / plan de réussite comporte-t-il des modes d'évaluation?		
SCORE TOTAL DE CONFORMITÉ		
L'orientation 1 est-elle en lien avec les problèmes ou les besoins identifiés suite à l'analyse de situation?		
L'orientation 2 est-elle en lien avec les problèmes ou les besoins identifiés suite à l'analyse de situation?		
L'orientation 3 est-elle en lien avec les problèmes ou les besoins identifiés suite à l'analyse de situation?		
SCORE DE PERTINENCE À L'ANALYSE DE SITUATION		
L'orientation 1 est-elle en lien avec le plan stratégique de la CS?		
L'orientation 2 est-elle en lien avec le plan stratégique de la CS?		
L'orientation 3 est-elle en lien avec le plan stratégique de la CS?		
SCORE DE PERTINENCE AU PLAN STRATÉGIQUE DE LA CS		
SCORE TOTAL DE PERTINENCE		
L'orientation 1 est-elle libellée de manière claire?		
L'orientation 2 est-elle libellée de manière claire?		
L'orientation 3 est-elle libellée de manière claire?		
SCORE DE LIBELLÉ		
L'orientation 1 est-elle univoque?		
L'orientation 2 est-elle univoque?		
L'orientation 3 est-elle univoque?		
SCORE D'UNIVOCITÉ		
L'orientation 1 est-elle réalisable?		
L'orientation 2 est-elle réalisable?		
L'orientation 3 est-elle réalisable?		
SCORE DE RÉALISME		
L'objectif 1 de l'orientation 1 est-il libellé de manière claire?		
L'objectif 1 de l'orientation 2 est-il libellé de manière claire?		

L'objectif 1 de l'orientation 3 est-il libellé de manière claire?		
SCORE DE LIBELLÉ		
L'objectif 1 de l'orientation 1 est-il univoque?		
L'objectif 1 de l'orientation 2 est-il univoque?		
L'objectif 1 de l'orientation 3 est-il univoque?		
SCORE D'UNIVOCITÉ		
L'objectif 1 de l'orientation 1 est-il réalisable?		
L'objectif 1 de l'orientation 2 est-il réalisable?		
L'objectif 1 de l'orientation 3 est-il réalisable?		
SCORE DE RÉALISME		
L'objectif 1 de l'orientation 1 est-il formulé de façon à ce qu'on puisse attester de son atteinte (indicateur/cible)?		
L'objectif 1 de l'orientation 2 est-il formulé de façon à ce qu'on puisse attester de son atteinte (indicateur/cible)??		
L'objectif 1 de l'orientation 3 est-il formulé de façon à ce qu'on puisse attester de son atteinte (indicateur/cible)??		
SCORE D'OPÉRATIONNALISATION		
La majorité (50%+1) des moyens choisis pour mettre en œuvre l'objectif 1 de l'orientation 1 est-elle libellée de manière claire?		
La majorité (50%+1) des moyens choisis pour mettre en œuvre l'objectif 1 de l'orientation 2 est-elle libellée de manière claire?		
La majorité (50%+1) des moyens choisis pour mettre en œuvre l'objectif 1 de l'orientation 3 est-elle libellée de manière claire?		
SCORE DE LIBELLÉ		
La majorité (50%+1) des moyens choisis pour mettre en œuvre l'objectif 1 de l'orientation 1 est-elle réalisable?		
La majorité (50%+1) des moyens choisis pour mettre en œuvre l'objectif 1 de l'orientation 2 est-elle réalisable?		
La majorité (50%+1) des moyens choisis pour mettre en œuvre l'objectif 1 de l'orientation 3 est-elle réalisable?		
SCORE DE RÉALISME		
L'échéancier est-il réalisable?		
Le mécanisme et/ou les modes de suivi sont-ils libellés de manière claire?		
Le mécanisme et/ou les modes d'évaluation sont-ils libellés de manière claire?		
SCORE TOTAL DE CLARTÉ		
L'objectif 1 est-il en lien avec la 1 <sup>e</sup> orientation?		
L'objectif 1 est-il en lien avec la 2 <sup>e</sup> orientation?		
L'objectif 1 est-il en lien avec la 3 <sup>e</sup> orientation?		
SCORE DE COHÉRENCE DES OBJECTIFS		
La majorité (50%+1) des moyens est-elle en lien avec l'objectif 1 de l'orientation 1?		
La majorité (50%+1) des moyens est-elle en lien avec l'objectif 1 de l'orientation 2?		
La majorité (50%+1) des moyens est-elle en lien avec l'objectif 1 de l'orientation 3?		
SCORE DE COHÉRENCE DE LA MAJORITÉ DES MOYENS		
La majorité (50%+1) des modes d'évaluation est-elle en lien avec l'objectif 1 de l'orientation 1?		
La majorité (50%+1) des modes d'évaluation est-elle en lien avec l'objectif 1 de l'orientation 2?		
La majorité (50%+1) des modes d'évaluation est-elle en lien avec l'objectif 1 de l'orientation 3?		
SCORE DE COHÉRENCE DE LA MAJORITÉ DES MODES		

D'ÉVALUATION		
La majorité (50%+1) des ressources est-elle en lien avec le(s) moyen(s) de l'objectif 1 de l'orientation 1?		
La majorité (50%+1) des ressources est-elle en lien avec le(s) moyen(s) de l'objectif 1 de l'orientation 2?		
La majorité (50%+1) des ressources est-elle en lien avec le(s) moyen(s) de l'objectif 1 de l'orientation 3?		
SCORE DE COHÉRENCE DE LA MAJORITÉ DES RESSOURCES		
SCORE TOTAL DE COHÉRENCE		
RATIONALITÉ		
Le plan définit-il les ressources suivantes pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 1?		
Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
Le plan définit-il les ressources suivantes pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 2?		
Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
Le plan définit-il les ressources suivantes pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 3?		
Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
Les ressources suivantes sont-elles suffisantes pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 1?		
Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
Les ressources suivantes sont-elles suffisantes pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 2?		
Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
Les ressources suivantes sont-elles suffisantes pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 3?		
Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
Les ressources suivantes sont-elles appropriées pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 1?		
Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
Les ressources suivantes sont-elles appropriées pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 2?		



Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
Les ressources suivantes sont-elles appropriées pour soutenir l'atteinte de l'objectif 1 de l'orientation 3?		
Humaines		
Financières		
Informationnelles		
Matérielles		
<b>SCORE D'EFFICIENCE POTENTIELLE DES RESSOURCES</b>		
Le plan définit-il des moyens d'information et de communication relatifs au projet éducatif / plan de réussite?		
La responsabilité des moyens à mettre en œuvre est-elle déterminée?		
<b>SCORE TOTAL DE RATIONALITÉ</b>		
<b>SCORE D'EFFICACITÉ POTENTIELLE</b>		

## ANNEXE IV : Grille d'analyse pour les questionnaires

THÈMES	DIRECTION (1 AN ET 12 ANS DIR.ADJ.; 1 AN DANS CETTE ÉCOLE)	3 ENSEIGNANTS	PRÉSIDENT CÉ (5 ANS)
1. Accord au changement (instauration de Loi 124)			
2. À l'aise avec le cadre de gestion			
3. Ce qui est fait à l'école depuis Loi 124			
4. Connaissance cadre de gestion (Loi 124, PS, PÉ, mécanismes d'évaluation et de RD de l'école, etc.)			
5. Doc. utiles avec parents, enseignants et direction			
6. Sources d'information			
7. Soutien / Formation reçue			
8. Type de suivi reçu			
9. Suivi, mobilisation effectuée et leadership adéquat par le MELS, la direction de l'école, la CS, le personnel et le CÉ			
10. Effets perçus cadre de gestion			
11. Conditions facilitantes, problèmes et solutions			
12. Besoins de formation			
13. Opinions sur cadre de gestion et Loi 88			

## ANNEXE V : Grille pour la méta-analyse

PÉ/PR		Entrevue direction école	Q. Dir. École	Q. Prés. CÉ	Q. Enseignant 1	Q. Enseignant2	Q. Enseignant 3
Analyse de la situation	Portrait de l'école						
	Accueil / Adhésion du PR à la CS et à l'école						
	Soutien du MELS						
Pertinence et cohérence entre orientations et objectifs	Compréhension de la jonction entre le PÉ/PR						
Moyens; suivi; évaluation	Compréhension de l'utilisation possible du PÉ/PR						
Clarté	Compréhension des termes						
	Information : présence ou non de communication avec la CS						
	Information : moyens de communication de la CS						
	Information : qualité des communications de la CS						
PÉ/PR		Entrevue direction école	Q. Dir. École	Q. Prés. CÉ	Q. Enseignant 1	Q. Enseignant2	Q. Enseignant 3
	Information : présence ou non de communication de la DÉ						
	Information : modes de communication de la DÉ						
	Information : qualité des communications de la DÉ						
	Formation(s) CS						

	Formation(s) école						
	Récit : consultation						
	Récit : décisions						
	Récit : élaboration						
	Lien PS/PR						
	Récit : mise en oeuvre						
	Récit : résultats à atteindre / modes d'évaluation / échancier / ressources						
	Récit : suivi, révision, évaluation						
	Récit : reddition de comptes						
	PÉ/PR : application dans l'école						
	Adhésion à la PS						
	Soutien de la CS dans la démarche						
PÉ/PR		Entrevue direction école	Q. Dir. École	Q. Prés. CÉ	Q. Enseignant 1	Q. Enseignant2	Q. Enseignant 3
Suivi + modes d'évaluatio n	Suivi, évaluation du PÉ/PR par la CS						
	Réussites						
	Difficultés						
	Conditions facilitantes						
	Conditions difficiles						
	Améliorations possibles						

## ANNEXE VI : CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



No de certificat

CPER-09-041-D(1)  
ETH 2007-68-1

**Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)**  
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences  
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE - RENOUELEMENT -

*Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu du formulaire de suivi qui lui a été fourni conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*

<b>Titre du projet</b>	<b>Cégeps: modes de gouvernance et implantation d'un plan stratégique (titre initial)</b> <b>De la formulation à l'implantation : Expérience de la mise en œuvre d'un projet éducatif et d'un plan de réussite d'une école primaire de la grande région de Montréal (titre modifié)</b>
<b>Étudiant requérant</b>	<b>Sonia Goulet</b> candidante à la maîtrise Administration et fondements de l'éducation Faculté des sciences de l'éducation
<b>Direction</b>	Marc-André Deniger professeur titulaire, Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal  Recherche réalisée dans le cadre du projet de M. Martial Dembélé intitulé "La gestion axée sur les résultats en éducation au Québec: une étude exploratoire de son application à l'ordre primaire" (No de projet CPER: ETH 2007-68)

#### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

\_\_\_\_\_  
Pierre Lapointe, président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

29 / 10 / 2010  
Date de délivrance\*

01 / 11 / 2011  
Date de fin de validité

\* Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent

#### **adresse postale**

C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin  
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504  
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579  
Télécopieur : 514-343-2283  
cper@umontreal.ca  
www.scedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

