

Management stratégique des établissements d'enseignement : une analyse comparative des thèmes stratégiques mobilisés dans deux contextes analogues (Québec et Suisse)

Frédéric Yvon
Université de Montréal (Canada)

Jean-Marc Huguenin
Compas Management Services (Canada)

Schools' strategic management:
a comparative analysis of strategic focus areas mobilized
in two similar systems (Québec and Switzerland)

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.955>

Résumé

Cette contribution compare les thèmes stratégiques des écoles dans deux contextes analogues ne se différenciant que sur la manière d'élaborer la stratégie. En ce sens, elle comble une lacune dans la recherche en management scolaire en identifiant et clarifiant les priorités stratégiques des écoles selon leur mode d'élaboration de la stratégie. Les écoles du Québec inscrivent leur stratégie dans celles définies aux niveaux provincial et régional, alors que les écoles de Genève l'élaborent de manière libre. La stratégie descendante du Québec garantit un alignement optimal. Si une marge de manœuvre existe toutefois pour les écoles québécoises, elle demeure restreinte. Cette marge de manœuvre est, a contrario, absolue pour les écoles genevoises dans le cadre d'une stratégie ascendante. Elle aboutit toutefois au risque de ne pas retenir certains thèmes stratégiques constituant l'essence même de la mission des écoles.

Mots-clés

Management stratégique, thème stratégique, analyse comparative, école, Québec, Suisse.

Abstract

This article aims to compare schools' strategic focus areas in two similar contexts that differ only by the way the strategy is developed. In this sense, it fills a gap in school management research by identifying and clarifying schools' priorities based on their strategy development methods.

Schools in Québec coordinate their own strategies with the overall strategy defined at the provincial and the regional level. Schools in Geneva elaborate their strategies in a free and autonomous way. The "top-down" strategy in Québec enables optimal strategic alignment. If room for manoeuvre may still be exploited by schools in Québec, it remains limited. Conversely, room of manoeuvre is absolute for schools in Geneva within the framework of a "bottom-up" strategy, leading to the risk of not considering some strategic focus areas contributing to schools' missions.

Keywords

Strategic management, strategic focus areas, comparative analysis, schools, Québec, Switzerland.

Problématique de recherche

La description du travail des cadres fait l'objet de nombreuses recherches (Huguenin et Yvon, 2022; Mintzberg, 2006; Tengblad, 2012), y compris dans le domaine scolaire (Gravelle et al., 2022). Elles cherchent notamment à identifier les tâches, activités ou autres dossiers traités concrètement par les directions d'établissements d'enseignement. Ces études ne se prononcent cependant pas (ou peu) sur la portée stratégique de ces tâches, activités ou dossiers. Elles ne permettent pas de mettre en évidence la part du travail qui relève spécifiquement du management stratégique (par « opposition » au management opérationnel) en tant que processus de gestion. Pour illustrer ce constat, relevons ci-dessous quelques illustrations issues de la littérature scientifique.

Lapointe et al. (2021) utilisent le questionnaire « *Principal instructional management rating scale* » développé par Hallinger et Wang (2015) pour identifier dix activités de gestion des directions d'établissements au Québec (Canada). Parmi ces activités, deux d'entre elles, « *frames the school's goal* » (« définir les objectifs de l'école ») [Traduction libre] et « *communicates the school's goals* » (« communiquer les objectifs de l'école ») [Traduction libre], pourraient évoquer le management stratégique (Hallinger et Wang, 2015, p. 30). Or, elles sont mobilisées en lien avec le leadership orienté vers les apprentissages (« *instructional leadership* »), et non le management stratégique. En outre, les objectifs mentionnés pourraient tout autant avoir une portée opérationnelle (et non stratégique). Relevons également que le qualificatif « stratégique » n'apparaît que trois fois dans l'ouvrage de Hallinger et Wang (2015). Il est systématiquement associé au substantif « leadership » (et non « management »).

Pollock et Wang (2019) répartissent les activités des cadres scolaires dans sept domaines identifiés dans le cadre d'une démarche participative en Ontario (Canada). Aucun d'entre eux n'évoque le management stratégique.

Petitpierre (2009) fait émerger des activités à partir d'entretiens réalisés auprès de cadres scolaires vaudois (Suisse). En appliquant la méthode des configurations (Pourtois et Desmet, 1997), il parvient à catégoriser ces activités en seize regroupements cohérents, qu'il qualifie de « dossiers ». Aucun d'entre eux ne porte sur le management stratégique, alors même que ce processus est mentionné dans l'introduction de l'étude (Petitpierre, 2009, p. 1) et qu'il entre dans l'une des dimensions du modèle de Garant (1996) cité par l'auteur (Petitpierre, 2009, p. 7).

Losego (2016), dans un contexte vaudois et genevois (Suisse), identifie pour sa part les tâches des cadres scolaires en analysant leurs semainiers. Hormis une tâche de planification, qui pourrait avoir une portée stratégique – mais qui pourrait tout autant être de nature opérationnelle –, aucune mention du management stratégique ou de ses composantes n'est relevée.

Les catégorisations existantes du travail réel des cadres scolaires peinent ainsi à distinguer le management stratégique en tant que processus de gestion à part entière, alors même que certaines approches, par les processus à titre d'illustration (Bandenburg et Wojtyna, 2006), le permettraient pourtant. Deux hypothèses (au moins) peuvent être formulées pour expliquer ce constat. La première consisterait à considérer que les cadres scolaires ne font pas de management stratégique; ce processus ne pourrait donc pas ressortir dans les activités relevées. Cela est possible, mais peu probable, compte tenu de la réalité du terrain (voir à ce sujet la politique de la gestion axée sur les résultats dans le système éducatif québécois évoqué en aval dans cette contribution). La deuxième consisterait à dire que les cadres scolaires font du management stratégique sans le savoir, et ne parviendraient pas, par conséquent, à « nommer » certaines activités qui en découlent. Les méthodologies utilisées pour catégoriser le travail réel des cadres scolaires seraient alors inadaptées, car ne parvenant pas à saisir le management stratégique et ses composantes. Comme le relève Aktouf (2012), dans son commentaire sur l'étude de Mintzberg (2006), ces méthodologies présentent le risque de ne s'arrêter qu'aux opérations observables d'un gestionnaire et d'occulter les plans tactique et stratégique dans lesquels s'inscrit pourtant son action. Dans les deux hypothèses, le résultat est identique : le processus du management stratégique n'est pas identifié de manière adéquate et convaincante dans les études existantes.

La présente contribution est composée de six sections. Après cette introduction (1), le cadre théorique du management est présenté (2), renforcé par une revue de littérature. L'objectif de la présente contribution est également formulé à l'issue de cette revue de littérature. La troisième partie présente la méthodologie (3) retenue pour relever les thèmes stratégiques dans deux contextes. Les résultats sont ensuite décrits (4) avant d'être discutés (5). Enfin, une conclusion (6) clôt la contribution. Elle synthétise les principaux constats établis et propose une ouverture vers des compléments de recherche.

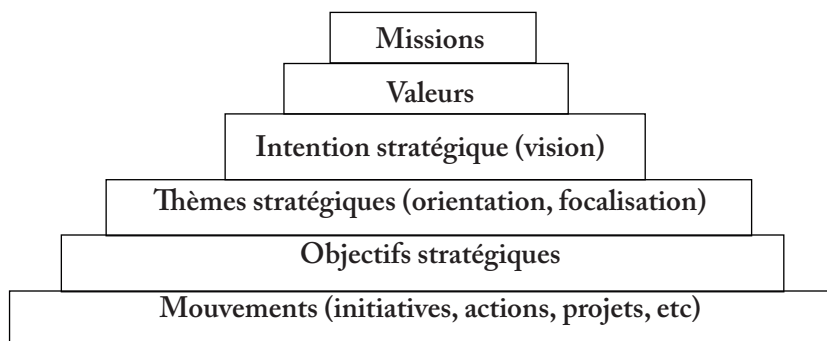
Cadre théorique

Le cadre théorique de la présente contribution est celui du management stratégique, qui se décline dans le secteur public (Ferlie et Ongaro, 2022), parapublic (Lécho, 2017) et privé (Lombriser et Abplanalp, 2018). Relevons que différents ouvrages traitent spécifiquement du management stratégique dans les systèmes éducatifs (Bush et Coleman, 2000; Fidler, 2002; Middlewood et Lumby, 2010). Le nombre d'applications pratiques du management stratégique dans les écoles demeure cependant limité. À titre d'illustration, mentionnons les travaux de David (2011) et de Huguenin et Nicolet (2021).

Selon Lécho (2017), le management stratégique est un processus comprenant cinq étapes : (1) situation stratégique initiale, (2) diagnostic stratégique, (3) conception, (4) déploiement et (5) contrôle. La stratégie en tant que telle est une philosophie d'organisation qui se traduit par l'élaboration d'un plan d'actions permettant d'atteindre les objectifs : elle se caractérise par plusieurs composantes, dont les missions, les valeurs, la vision (ou l'intention), les thèmes, les objectifs et les mouvements (autrement dit les actions à mettre en œuvre) (Huguenin et Nicolet, 2021). Ces composantes sont schématisées dans la Figure 1 ci-dessous.

Figure 1

Composantes du management stratégique



Note. Propre représentation.

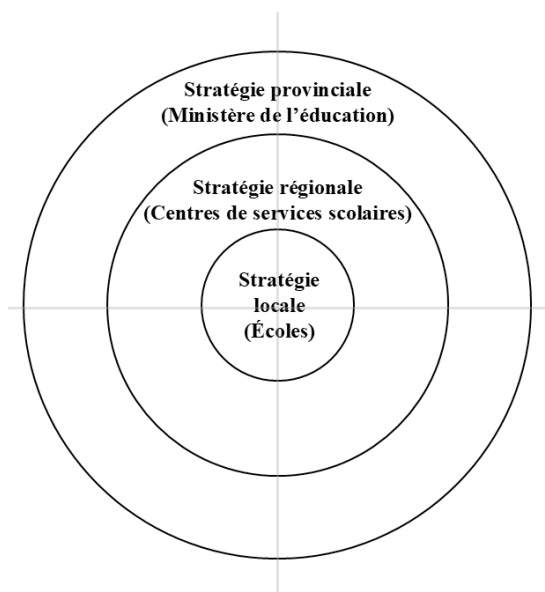
Le management stratégique est complémentaire au management opérationnel : l'un ne va pas sans l'autre, comme les deux faces d'une même pièce. Chacun contribue au pilotage de l'organisation et à l'atteinte des objectifs. Management stratégique et management opérationnel se distinguent néanmoins sur plusieurs aspects, dont celui de la temporalité : le management stratégique est orienté vers le long terme, alors que le management opérationnel porte sur le court et le moyen terme (Middlewood et Lumby, 2010, p. 8). D'autres différences permettent également de mieux cerner ces deux concepts selon Middlewood et Lumby (2010, p. 8). Le management stratégique considère l'organisation dans son ensemble; il analyse les environnements externe et interne, identifie les enjeux, défis ou autres tendances; il cherche à exploiter les opportunités. Le management opérationnel, quant à lui, porte sur des parties de l'organisation; il est orienté vers le concret et l'action immédiate; il cherche à résoudre les problèmes existants. De manière synthétique, le management opérationnel met en œuvre la stratégie élaborée dans le cadre du management stratégique.

Le management stratégique est largement répandu dans le système éducatif, favorisé notamment par l'autonomie partielle des établissements d'enseignement (Brundrett, 2002). Il s'est imposé comme une réalité et un outil de gestion dans de nombreux contextes et écoles. À titre d'illustration, relevons l'élaboration et la mise en œuvre des projets éducatifs dans les écoles québécoises au Canada (École Coursol, 2023, à titre illustratif), qui s'inscrivent dans les plans d'engagement vers la réussite des centres de services scolaires (Centre de services scolaire de Laval, 2023, à titre illustratif) qui, eux-mêmes, sont alignés sur le plan stratégique de la Province du Québec en matière d'éducation (ministère de l'Éducation, 2023).

Une stratégie peut se déployer de manière descendante, « en cascade », soit du haut (le plan stratégique provincial) vers le bas (les projets éducatifs des écoles) en passant par un éventuel degré intermédiaire (les plans d'engagement vers la réussite des Centres de services scolaires dans le cas présent) (cf. Figure 2 ci-dessous). Toutefois, elle peut également être élaborée de manière ascendante, à partir des écoles elles-mêmes, en l'absence d'une stratégie existante aux échelons administratifs supérieurs. C'est notamment le cas pour les écoles du Canton de Genève en Suisse.

Figure 2

Stratégie « en cascade » dans la Province du Québec



Note. Propre représentation.

La présente contribution se focalise sur les thèmes stratégiques retenus par les établissements scolaires de deux systèmes éducatifs (Québec et Genève). Selon Lécho (2017, p. 254), un thème stratégique est « un élément fondamental de la philosophie de l'organisation, de son positionnement stratégique, de ses caractéristiques systémiques ou encore de son environnement. » Un thème stratégique peut porter sur les missions, les valeurs ou la vision, mais aussi et surtout, dans le contexte scolaire, sur les

prestations éducationnelles, les processus et les ressources. Huguenin et Nicolet (2021, p. 31 et 32) précisent, dans le contexte spécifique de la gestion des écoles, la définition d'un thème stratégique de la manière suivante :

Plus concrètement, un thème stratégique est un domaine prioritaire de l'organisation. Il représente ce qui doit être fait pour avoir du succès. Un thème stratégique contribue de manière primordiale à l'accomplissement de la mission, apparaît à l'agenda de la direction et porte sur le long terme. Il concerne et affecte l'ensemble de l'organisation. Autrement dit, il concerne les ressources-clés, les processus-clés, les prestations-clés et les partenaires-clés.

Le lectorat intéressé consultera Lécho (2017, p. 96) ou Huguenin et Bassin (2019) pour des exemples de thèmes stratégiques dans le domaine de l'éducation. Un thème stratégique permet de répondre à un défi stratégique. Selon Lécho (2017, p. 245), un défi stratégique est « une combinaison de forces/faiblesses et de chances/risques qui nécessite une adaptation en termes stratégiques de tout ou partie de l'organisation (...) ». Il se concrétise par un mouvement stratégique, soit « une combinaison de mesures directes et indirectes modifiant l'organisation dans ses fondamentaux (...) » (Lécho, 2017, 247). Ces mesures sont des activités au sens large (initiatives, actions, mesures, projets, etc.).

Une focalisation sur les thèmes stratégiques présente l'originalité de renseigner sur les priorités des écoles, autrement dit les domaines dans lesquels elles estiment devoir concentrer leurs ressources-clés pour parvenir à remplir efficacement leurs missions. La comparaison des résultats obtenus permet d'établir de premiers constats sur la nature des thèmes stratégiques dans les deux contextes susmentionnés : sont-ils partagés ou s'éloignent-ils au contraire les uns des autres ? Ces résultats sont ensuite appréciés en fonction de différentes variables qui caractérisent leurs environnements respectifs.

Les composantes du management stratégique dans les écoles sont largement méconnues, car elles ne sont pas (à notre connaissance) recensées et analysées par la littérature scientifique. La présente contribution ambitionne de combler une partie de cette lacune. Son objectif vise à identifier, à catégoriser et à contextualiser les thèmes stratégiques retenus par des écoles opérant dans deux contextes analogues de manière générale, mais contrastés sur la manière d'élaborer la stratégie (descendante dans le cas du Québec et ascendante dans le cas de Genève)¹.

Méthodologie

Le périmètre de la présente contribution est circonscrit aux écoles des niveaux 1 (primaire) et 2 (premier cycle de l'enseignement secondaire) selon la classification internationale type de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (Institut de statistique de l'UNESCO, 2014). Deux contextes ont été retenus pour établir une comparaison des thèmes stratégiques mobilisés. Le premier est celui de la Province de Québec, dans laquelle la stratégie des écoles s'inscrit en cohérence avec celle définie par le ministère de l'Éducation – lire à ce sujet l'article 37 de la Loi sur l'instruction publique du Québec (Assemblée nationale, 2020). On parle alors d'alignement stratégique. Le deuxième est celui du Canton de Genève, dans lequel la stratégie des écoles s'élabore de manière autonome et volontaire, en l'absence d'une stratégie définie par le Département de l'instruction publique (l'équivalent du ministère de l'Éducation au Québec).

Ces deux contextes se rapprochent sur différentes variables. D'une part, ils s'inscrivent dans un système d'organisation et de gouvernement fédéraliste dans lequel la politique d'éducation relève largement de la compétence des provinces (Québec) ou cantons (Suisse). D'autre part, l'un des contextes (Genève) s'est fortement inspiré de l'autre (Québec) lors de la refonte du fonctionnement de l'enseignement primaire en 2008 (Huguenin et Yvon, 2022). Ces deux contextes se distinguent toutefois sur la manière d'élaborer la stratégie (descendante dans le cas du Québec, ascendante dans celui de Genève). L'analyse comparative entre cas analogues (Lijphart, 1971), mobilisée dans la présente contribution, cherche par conséquent à établir un lien entre la manière d'élaborer la stratégie (variable indépendante) et les thèmes stratégiques mobilisés (variable dépendante).

Dans le contexte du Canton de Genève, les écoles sont libres d'élaborer une stratégie de manière autonome – sans que cette dernière ne soit sollicitée ou imposée par le Département de l'instruction publique. Pour établir les thèmes stratégiques, une base de données documentaire contenant les travaux de validation de la Formation en Direction d'Institutions de Formation (FORDIF) couvrant les années 2020 à 2023 a été mobilisée². Cette base de données documentaire contient 17 travaux de cadres scolaires genevois exerçant leurs activités dans des écoles primaires (13) et secondaires (4). Dans le cadre de ces travaux, les directions d'écoles ont été appelées à élaborer et à mettre en œuvre un projet s'inscrivant dans un thème stratégique selon la définition proposée par Huguenin et Nicolet (2021, p. 31 et 32). Il s'agit par conséquent d'un échantillon de convenance. Selon Soguel et Huguenin (2011), un tel échantillon présente l'avantage de réduire le coût d'une approche par échantillonnage. Il présente cependant un inconvénient majeur : celui de ne pas être représentatif de la population-mère (sauf coïncidence). Dans le cas présent, le fait de recourir à la base de données documentaire susmentionnée se justifie par le fait que les cadres scolaires participant à la FORDIF disposent d'une compréhension partagée du management stratégique et de ses composantes. Cela n'aurait pas été le cas en recourant à une autre approche (enquête par questionnaire ou approche qualitative). L'utilisation d'un échantillon de convenance permet par conséquent d'assurer que les priorités fixées par les écoles correspondent bien à des thèmes stratégiques.

Au Québec, les écoles sont appelées à élaborer une stratégie alignée sur celle définie par le ministère de l'Éducation et traduite, sur le plan régional, dans les plans d'engagement vers la réussite des centres de services scolaires (CSS). Au niveau des écoles, la stratégie est formulée dans un projet éducatif. Pour relever les thèmes stratégiques, nous avons recouru à une base de données documentaire formée par les projets éducatifs du Centre de services scolaire de Laval (CSSL). Sur la base de différentes variables présentées ci-dessous, ce centre a été retenu parmi six alternatives constituant chacune une option envisageable. Ces six centres sont situés dans les villes de Montréal, Québec et Laval.

Le Canton de Genève est considéré comme un « canton-ville » et dispose d'une population de 517 802 habitants (voir à ce sujet le Tableau 1 ci-après). Les villes de Montréal (1 791 508), de Québec (557 390) et de Laval (446 476) sont celles qui, au Québec, sont soit plus peuplées, soit immédiatement moins peuplées que le Canton de Genève. La prise en compte de la variable « population » permet de garantir que les deux contextes font face à des réalités urbaines similaires. Les écoles primaires et secondaires du Canton de Genève, au nombre de 78, accueillent 52 502 élèves. La ville de Montréal est découpée en trois CSS, celle de Québec en deux. Quant à Laval, elle ne comporte qu'un seul CSS. Dans la ville de Montréal, le CSS de Montréal compte 67 077 élèves (159 écoles), le CSS Marguerite-Bourgeoys 43 726 (91 écoles) et le CSS de la Pointe-de-l'Île 31 308 (53 écoles). À Québec, le CSS de la Capitale accueille 23 147 élèves (57 écoles). Toujours à Québec, le CSS des Découvreurs compte 11 955 élèves (22 écoles). Enfin, le CSS de Laval accueille 40 068 élèves (73 écoles).

Dans le Canton de Genève, 19 écoles sur 78 (20,5 %) sont considérées comme défavorisées. Ces écoles sont intégrées dans un réseau d'éducation prioritaire. Ces 20,5 % correspondent à deux déciles (si l'on arrondit ce nombre au décile le plus proche). Les indices de défavorisation des écoles québécoises sont construits sur la base de variables différentes que celles prises en compte dans le Canton de Genève (en l'occurrence, la proportion d'élèves dont les parents font partie des catégories socioprofessionnelles basses). Ils ne sont par conséquent pas immédiatement comparables à la situation genevoise. Toutefois, par approximation, nous avons retenu le nombre d'écoles québécoises figurant dans les deux déciles les plus défavorisés selon les indices de défavorisation des écoles québécoises. Dans la ville de Montréal, 66,0 % des écoles figurent dans les deux déciles les plus défavorisés dans le CSS de Montréal; 42,9 % dans le CSS Marguerite-Bourgeoys; et 77,4 % dans le CSS de la Pointe-de-l'Île. En ville de Québec, ces pourcentages s'élèvent à 27,2 % dans le CSS de la Capitale et à 2,27 % dans le CSS des Découvreurs. Ils sont de 18,49 % dans le CSS de Laval.

Compte tenu de ces différentes variables, le CSS de Laval est celui qui se rapproche le plus des caractéristiques du Canton de Genève : l'écart moyen (en %) des variables « élèves », « écoles » et « niveau de défavorisation » est minimisé. Le CSS de Laval a par conséquent été retenu à titre de comparaison.

Tableau 1

Données comparatives descriptives du Canton de Genève et de six centres de services scolaires au Québec

	Population ³ (nombre)	Élèves ⁴ (Écoles) (nombre)	Proportion (en %) : Écoles en réseau d'éducation prioritaire ⁵ (Genève) OU Moyenne des deux composantes de l'indice de défavorisation (seuil de faible revenu et milieu socio-économique) des écoles figurant dans les deux déciles les plus défavorisés ⁶ (Québec)
Canton de Genève	517 802	52 502 (78)	20,5
Ville de Montréal	1 791 508	90 224 (303)	
CSS de Montréal		67 077 (159)	66,0
CSS Marguerite-Bourgeoys		43 726 (91)	42,9
CSS de la Pointe-de-l'Île		31 308 (53)	77,4
Ville de Québec	557 390	35 102 (79)	
CSS de la Capitale		23 147 (57)	27,2
CSS des Découvreurs		11 955 (22)	2,3
Ville de Laval	446 476	40 068 (73)	
CSS de Laval		40 068 (73)	18,5

Note. Les sources des données sont indiquées dans les notes 3, 4, 5 et 6 à la fin du présent article.

Le recensement des projets éducatifs des 73 écoles du CSS de Laval a été effectué en ligne en date du 25 mars 2024 sur le site Internet des écoles concernées. La plupart des écoles présentaient soit le projet éducatif 2019-2022 (bien que cette période du plan stratégique soit d'ores et déjà passée), soit le projet éducatif 2023-2027 (pour celles qui l'avaient déjà réalisé). Certaines écoles affichaient toutefois en parallèle les deux projets : dans ce cas, le plus récent (2023-2027) a été retenu pour l'analyse. Enfin, vingt écoles ne dévoilaient pas leur projet sur leur site Internet. Au total, 53 projets éducatifs ont par conséquent été recensés (72,6 %) – 45 dans les écoles primaires et 8 dans les écoles secondaires. Sur ces 53 projets, 33 portent sur les années 2019-2022 et 20 sur les années 2023-2027.

La base de données documentaire est composée, finalement, de 17 travaux de validation (Genève) et de 53 projets éducatifs (Laval), représentant un total de 70 écoles. Elle a été exploitée de la manière suivante :

- Lecture intégrale des travaux de validation et des projets éducatifs.
- Identification et extraction des thèmes stratégiques figurant dans les travaux de validation et les projets éducatifs; dans ces derniers, les thèmes stratégiques correspondent aux orientations stratégiques selon la définition du ministère de l'Éducation (2022b, p. 11) : « Une orientation permet à une organisation d'affirmer les intentions qui marqueront la réalisation de sa mission. Elle traduit les priorités de l'organisation. »
- Élaboration et exploitation d'une banque de données contenant notamment (mais pas uniquement) les thèmes stratégiques des écoles. Relevons que la démarche a permis d'extraire et de recenser d'autres variables. Ainsi, pour le Canton de Genève, les mouvements stratégiques élaborés dans le cadre du ou des thèmes stratégiques ont pu être identifiés (mais pas les enjeux ou les défis stratégiques dans lesquels s'inscrivent les thèmes stratégiques). Pour le CSS de Laval, les enjeux (ou défis) stratégiques dans lesquels s'inscrivent les thèmes stratégiques ont en revanche pu être relevés (contrairement aux mouvements stratégiques qui ne sont pas indiqués dans les projets éducatifs). Dans les deux contextes, les indicateurs permettant de mesurer le degré d'atteinte des objectifs en lien avec les thèmes stratégiques ont également été recensés.

Résultats

Les données descriptives sont présentées dans le Tableau 2 ci-dessous. Les colonnes de ce tableau contiennent les écoles primaires et secondaires du CSS de Laval (45 et 8 respectivement pour un total de 53) et du Canton de Genève (13 et 4 respectivement pour un total de 17). Les lignes du tableau contiennent deux variables : les thèmes stratégiques et les indicateurs, ainsi que leurs statistiques respectives (moyenne, écart-type, minimum et maximum). Ainsi, à titre d'illustration, les projets éducatifs des écoles primaires du CSS de Laval contiennent 141 thèmes stratégiques au total. En moyenne, chaque école primaire retient 3,1 thèmes. Certaines écoles ne retiennent que 2,0 thèmes (valeur minimale) alors que d'autres travaillent en parallèle sur 5,0 thèmes (valeur maximale).

Tableau 2*Thèmes stratégiques : principales données*

	Écoles (N=70)					
	Québec (CSS de Laval) (N=53)			Genève (canton) (N=17)		
	Primaire (N=45)	Secondaire (N=8)	Total (N=53)	Primaire (N=13)	Secondaire (N=4)	Total (N=17)
Thèmes stratégiques (nombre)	141,0	31,0	172,0	13,0	4,0	17,0
Moyenne	3,1	3,9	3,2	1,0	1,0	1,0
Écart-type	0,8	1,6	1,0	0,0	0,0	0,0
Minimum	2,0	3,0	2,0	1,0	1,0	1,0
Maximum	5,0	7,0	7,0	1,0	1,0	1,0
Indicateurs (nombre)	273,0	55,0 ⁷	328,0 ⁸	28,0 ⁹	17,0	45,0 ¹⁰
Moyenne	6,1	7,9 ⁷	6,3 ⁸	3,1 ⁹	4,3	3,5 ¹⁰
Écart-type	1,6	4,2 ⁷	2,2 ⁸	2,1 ⁹	1,0	1,9 ¹⁰
Minimum	3,0	3,0 ⁷	3,0 ⁸	0,0 ⁹	3,0	0,0 ¹⁰
Maximum	11,0	15,0 ⁷	15,0 ⁸	7,0 ⁹	5,0	7,0 ¹⁰

Notes. Propres calculs; les notes 7, 8, 9 et 10 figurent à la fin du présent article.

Au total, les projets éducatifs des écoles du CSS de Laval mentionnent 172 thèmes stratégiques pour une moyenne de 3,2 thèmes par école. Les valeurs minimales et maximales enregistrées sont de 2,0 et 7,0 respectivement. Dans le Canton de Genève, les travaux de validation des écoles contiennent 13,0 thèmes stratégiques, soit 1,0 par école en moyenne. Ce résultat est toutefois mécaniquement biaisé par la base de données documentaire retenue. En effet, les consignes des travaux de validation de la FORDIF portent sur la mobilisation d'un seul thème stratégique par école. En conséquence, le nombre de thèmes stratégiques énumérés dans le tableau ci-dessus ne correspond vraisemblablement qu'à une partie du management stratégique des écoles genevoises.

Les thèmes stratégiques retenus par les écoles de Laval sont alignés à 93,0 % sur ceux contenus dans le plan d'engagement vers la réussite du CSS de Laval, autrement dit la stratégie régionale. Cela signifie que 7,0 % des thèmes retenus sont choisis librement par les écoles et ne correspondent pas à ce qui est préconisé dans le plan d'engagement vers la réussite.

En moyenne, chaque école du CSS de Laval mobilise 6,3 indicateurs pour mesurer les objectifs liés aux thèmes stratégiques. Cela représente un peu moins de deux indicateurs par thème (6,3 indicateurs pour 3,2 thèmes en moyenne). Dans le Canton de Genève, chaque école prévoit 3,5 indicateurs pour chacun des thèmes stratégiques.

Le Tableau 3 ci-après liste, dans sa première colonne, les thèmes stratégiques recensés dans la banque de données. Au total, 18,0 thèmes stratégiques différents ont été identifiés. Ils apparaissent dans le tableau par ordre décroissant d'importance selon les résultats des écoles de Laval. Ces 18 thèmes sont mobilisés 189 fois dans les 70 écoles de notre échantillon. Cela signifie qu'un même thème peut être retenu dans différentes écoles. Les colonnes suivantes du tableau présentent le nombre d'occurrences de chaque thème dans les écoles de Laval et de Genève (primaires; secondaires; total). Enfin, le rang d'apparition des thèmes est également mentionné.

Tableau 3
Thèmes stratégiques : orientations des écoles

Thèmes stratégiques (N=189)	Québec (CSS de Laval) 53 écoles				Écoles (N=70)			
	Primaire	Sec.	Total	Rang	Primaire	Sec.	Total	Rang
	45 éc. (N=141)	8 éc. (N=31)	53 éc. (N=172) (%)		13 éc. (N=13)	4 éc. (N=4)	17 éc. (N=17) (%)	
Favoriser la réussite des élèves en français et/ou en mathématiques	59,0	4,0	63,0 (36,6)	1,0				
Améliorer le climat scolaire dans ses différentes dimensions	40,0	6,0	46,0 (26,7)	2,0	2,0	0,0	2,0 (11,8)	3,0
Améliorer le soutien aux élèves	10,0	5,0	15,0 (8,7)	3,0	0,0	3,0	3,0 (17,6)	2,0
Adapter l'offre de services éducatifs aux caractéristiques des élèves	8,0	4,0	12,0 (7,0)	4,0				
Renforcer les partenariats, y compris avec les familles	8,0	4,0	12,0 (7,0)	4,0	1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0
Favoriser le bien-être psychologique et physique	5,0	0,0	5,0 (2,9)	6,0				
Adopter les pratiques pédagogiques probantes	4,0	1,0	5,0 (2,9)	6,0				
Optimiser la cohérence entre les interventions des différents acteurs	2,0	1,0	3,0 (2,7)	8,0				
Améliorer le suivi de l'élève	2,0	0,0	2,0 (1,2)	8,0	5,0	0,0	5,0 (29,4)	1,0
Développer la motivation et la mobilisation	2,0	0,0	2,0 (1,2)	8,0				
Maintenir l'image de l'école auprès de ses partenaires	1,0	1,0	2,0 (1,2)	8,0				
Former des citoyens responsables	0,0	2,0	2,0 (1,2)	8,0				
Améliorer la communication	0,0	2,0	2,0 (1,2)	8,0	1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0
Optimiser l'utilisation des outils technologiques	0,0	1,0	1,0 (0,6)	14,0				
Améliorer le fonctionnement du Conseil de direction					2,0	0,0	2,0 (11,8)	3,0
Gérer les changements					1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0
Favoriser une école inclusive					1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0
Développer une culture de l'évaluation					1,0	0,0	1,0 (5,9)	5,0

Note : Propre exploitation des bases de données documentaires.

Pour les écoles du CSS de Laval, les cinq premiers thèmes, par ordre d'importance, portent sur l'amélioration de la réussite scolaire, l'amélioration du climat scolaire, l'amélioration du soutien aux élèves, l'adaptation de l'offre de services éducatifs aux besoins et aux caractéristiques des élèves et le renforcement des partenariats, notamment les relations écoles-familles. Les trois premiers thèmes stratégiques (réussite scolaire; climat scolaire; soutien aux élèves) sont mobilisés dans 72,0 % des cas. Autrement dit, près de trois écoles sur quatre retiennent ces thèmes, centrants ainsi clairement les thèmes stratégiques des écoles de Laval sur l'élève.

Dans le Canton de Genève, les trois premiers thèmes, par ordre d'importance, portent sur l'amélioration du suivi des élèves, l'amélioration du soutien aux élèves, et ex aequo, l'amélioration du climat scolaire et l'amélioration du fonctionnement du Conseil de direction. Ces quatre thèmes, correspondant aux trois premiers rangs, sont mobilisés dans 70,6 % des cas. Autrement dit, près de trois écoles sur quatre retiennent ces thèmes.

Relevons que le climat scolaire et le soutien aux élèves sont les deux thèmes communs aux deux contextes (Québec et Genève) classés parmi les cinq les plus importants. Relevons également que le thème qui occupe le premier rang à Laval (réussite scolaire) n'est jamais mobilisé dans les écoles genevoises, alors que le thème qui occupe le premier rang à Genève (suivi des élèves) est également mobilisé à Laval, mais au huitième rang seulement (représentant 1,2 % du total des thèmes retenus).

Les observations descriptives qui émergent de l'analyse documentaire présentée ci-dessus sont discutées dans la section suivante. Elles sont notamment mises en lien avec la méthode d'élaboration de la stratégie dans les deux contextes sous revue.

Discussion

Le thème stratégique que les écoles de Laval retiennent en priorité (rang numéro 1) est celui de la réussite scolaire. Les écoles du Canton de Genève, en revanche, ne retiennent aucun thème stratégique sur la réussite scolaire en tant que telle.

La stratégie descendante observée au Québec permet sans conteste d'inscrire la stratégie des établissements d'enseignement dans un ensemble cohérent formé par des priorités fortes (par exemple, la réussite scolaire en français et en mathématiques) définies par les centres de services scolaires. Lorsque les écoles sont autonomes dans le choix de leurs thèmes stratégiques, comme à Genève, une priorité aussi élémentaire que la réussite scolaire peut être ignorée. Or, les réalités entre les deux contextes sont peu ou prou similaires : tant au Québec qu'à Genève, les compétences de base (lire, écrire, calculer) doivent être acquises. La stratégie descendante du Québec permet de garantir que l'élève (et sa réussite) demeure au centre des préoccupations stratégiques. La stratégie ascendante des écoles genevoises, en revanche, ne le permet pas.

Dans les deux contextes, un nombre restreint de thèmes (trois pour le Québec ou quatre pour Genève) sont retenus par près de trois écoles sur quatre (72,0 % au Québec et 70,6 % à Genève). Ce constat montre que les priorités stratégiques des écoles dans un contexte donné sont largement partagées, tant lorsque la stratégie est descendante que lorsqu'elle est ascendante. Cela démontre probablement, du moins dans le cas genevois, que la réalité du contexte est identique pour la plupart des écoles. Cette observation relativise la nécessité de s'adapter à un contexte local.

Parmi les thèmes stratégiques figurant dans les cinq premiers rangs des deux contextes considérés, deux thèmes (soit le 40 %) sont communs : climat scolaire et soutien aux élèves. D'autres thèmes sont également communs aux deux contextes : partenariats, suivi de l'élève et communication. Autrement, cinq thèmes au total (sur 18, soit 27,8 %) sont retenus tant par les écoles de Laval que par celles de Genève. A contrario, 72,2 % des thèmes ne sont mobilisés que dans un seul contexte, soit celui du Québec, soit celui de Genève. Ce résultat s'explique par le fait que la stratégie des écoles de Laval doit s'inscrire dans celle du CSS de Laval. En l'état, il semble que la stratégie régionale de Laval ne corresponde que partiellement aux préoccupations des écoles du Canton de Genève, et n'est ainsi pas transférable dans cet autre contexte. Or, l'absence d'une stratégie régionale (à Genève) octroie cependant une plus grande marge de manœuvre aux écoles. Ces stratégies d'établissement répondent potentiellement à des réalités de gestion particulières. Ainsi, et à titre d'illustration, 11,8 % des thèmes stratégiques retenus à Genève portent sur l'amélioration du fonctionnement du Conseil de direction, s'inscrivant dans le processus de pilotage des écoles. Il peut s'agir d'une problématique spécifique rencontrée par certains établissements, mais cette problématique est jugée suffisamment prioritaire pour que les directions la considèrent comme stratégique.

Dans le contexte du Québec, les thèmes stratégiques portent tant sur les prestations (réussite scolaire ou offre de services éducatifs par exemple), les processus (suivi de l'élève, par exemple) et les ressources (souvent immatérielles d'ailleurs, comme le climat scolaire, les partenariats ou encore l'image de l'école). Dans le contexte de Genève, les thèmes stratégiques portent majoritairement sur les processus (suivi des élèves, communication, fonctionnement du Conseil de direction, gestion du changement, culture de l'évaluation) et moins sur les prestations (école inclusive ou soutien aux élèves) ou les ressources (climat scolaire ou partenariats). Ce constat rejoint celui formulé en amont : dans le cas d'une stratégie descendante, il est possible d'orienter le choix des thèmes stratégiques par les écoles, notamment sur la prestation éducationnelle à fournir.

Si les écoles genevoises sont autonomes quant à leurs orientations stratégiques, les écoles de Laval disposent également d'une certaine marge de manœuvre. Ainsi, 7,0 % des thèmes stratégiques retenus par les écoles de Laval ne sont pas alignés sur ceux du CSS. Cela démontre bien qu'une marge de manœuvre existe, même si elle demeure minoritaire.

Sur la base de cette discussion, il apparaît que la manière d'élaborer une stratégie (descendante ou ascendante) explique probablement une partie des écarts constatés. L'approche descendante permet d'assurer que certains thèmes incontournables soient intégrés dans la stratégie des écoles. Elle garantit aussi une certaine homogénéité et cohérence d'ensemble. L'approche ascendante permet, quant à elle, de répondre de manière individuelle aux préoccupations des écoles et aux conditions locales particulières dans lesquelles elles évoluent.

Une stratégie descendante, en cascade, se révélera certainement efficace si elle est conçue et pensée pour intégrer les déterminants de la performance qui influent de manière statistiquement significative sur la réussite scolaire. À titre d'illustration, le plan d'engagement vers la réussite du CSS de Laval inclut le climat scolaire. Les écoles vont ainsi s'aligner sur ce déterminant. S'il génère effectivement des retombées positives, la stratégie sera efficace. Mais dans le cas contraire, la stratégie sera vaine. Autrement dit, la stratégie régionale doit être soigneusement élaborée sur la base de données probantes. Le risque posé par le choix d'un thème stratégique non pertinent est accru dans le cas d'une stratégie

ascendante laissée au libre choix des écoles. Une école prise individuellement dispose probablement de moins de moyens qu'un CSS pour établir les déterminants de la performance scolaire; elle pourrait être tentée d'inclure un thème stratégique qui répond certes à ses préoccupations, mais dont l'effet sur la réussite scolaire n'est pas démontré scientifiquement.

L'orientation claire des écoles de Laval en faveur de la réussite scolaire est sans conteste influencée par la politique publique de gestion axée sur les résultats dans la Province de Québec (Maroy, 2021). Dans le Canton de Genève, il n'existe pas de vision, de politique ou encore de valeurs explicitement déclarées.

Potentiellement, le degré de développement du système de gestion des écoles pourrait influencer le choix des thèmes stratégiques. Dans le Canton de Genève, les écoles sont actuellement confrontées à l'harmonisation de leurs logiciels de gestion et de leurs bases de données. Certains thèmes comme le suivi des élèves peuvent ainsi devenir prioritaires, alors qu'ils ne le seraient pas forcément dans un autre contexte. Une focalisation – transitoire – sur des solutions techniques et/ou technologiques du système de gestion pourrait expliquer que certaines écoles se détournent provisoirement de la réussite scolaire en tant que telle.

Les écoles de Laval utilisent en moyenne 6,3 indicateurs par thème stratégique. Ces indicateurs constituent, en quelque sorte, un tableau de bord externe, car figurant dans un document public affiché sur le site Internet des écoles. Compte tenu de la nature des indicateurs publiés, portant essentiellement sur les prestations éducationnelles, il est raisonnable d'estimer que des indicateurs additionnels portant sur les processus et/ou les ressources sont également utilisés à l'interne.

Georges (2002) estime qu'un tableau de bord peut contenir jusqu'à 144 indicateurs. Kaplan et Norton (2003, p. 174), pour leur part, estiment qu'un tableau de bord « n'a pas besoin de s'appuyer sur plus de quinze à vingt-cinq indicateurs (...) ». En considérant que les indicateurs (externes) des écoles de Laval renseignent surtout sur les prestations, et que d'autres indicateurs internes porteraient sur les processus et les ressources, la cible de 15 à 25 indicateurs susmentionnée semble réaliste pour le tableau de bord interne (6,3 indicateurs pour les prestations et une dizaine d'indicateurs additionnels pour les dimensions « processus » et « ressources » du tableau de bord).

La définition d'indicateurs de gestion pour chacun des thèmes stratégiques permet aux écoles de favoriser un pilotage basé sur des données probantes. Ce pilotage « aux instruments » favorise l'apprentissage organisationnel et l'amélioration continue. Il constitue une aide à la décision tout en minimisant le risque d'erreurs.

Conclusion

La planification stratégique contribue, dans le cadre d'une approche descendante, à influencer le choix des thèmes stratégiques des écoles. L'alignement entre stratégie provinciale, régionale et locale rend la poursuite des objectifs stratégiques cohérents tout en réduisant la dispersion. Une stratégie descendante, en cascade, n'élimine cependant pas la marge de manœuvre des écoles, même si elle la restreint : dans le cas des écoles de Laval, 7,0 % des thèmes stratégiques ne sont pas alignés sur ceux figurant dans le plan d'engagement vers la réussite.

Le risque de manque de focalisation augmente lorsque la stratégie est élaborée librement et de manière autonome par les écoles, comme dans le cas du Canton de Genève, même si les résultats obtenus montrent qu'un nombre restreint de thèmes identiques sont retenus par plus de sept écoles sur dix. En revanche, l'absence de stratégie descendante a permis, du moins aux écoles figurant dans l'échantillon de la présente étude, de ne pas juger comme étant prioritaires des finalités en lien avec leurs missions. Dans le cas genevois, aucune école n'a par exemple retenu la réussite scolaire comme thème stratégique. Cela peut se révéler problématique et préjudiciable : il est possible que les écoles se focalisent sur des thèmes qu'elles considèrent comme prioritaires (à tort ou à raison), alors qu'elles évitent (consciemment ou non) d'autres préoccupations incontournables (comme la réussite scolaire).

Les résultats de la présente contribution sont à considérer avec les précautions d'usage, car ils émanent d'une recherche exploratoire. Ils sont conditionnés par le choix des bases de données documentaires et par la méthode d'échantillonnage retenue. En ce sens, ils ne peuvent pas être généralisés. Cependant, ils permettent d'établir de premières observations, qui gagneraient à être confirmées ou infirmées par des recherches ultérieures. À titre d'illustration, il serait envisageable de comparer le degré d'alignement des thèmes stratégiques sur les plans d'engagement vers la réussite de plusieurs CSS. Une prolongation qualitative serait envisageable et souhaitable, notamment pour approfondir le degré de marge de manœuvre dans le choix des thèmes stratégiques des écoles de Laval (les thèmes non alignés résultent-ils d'une volonté affirmée ou d'une « erreur » ?) ou le caractère réellement prioritaire de certains thèmes retenus par les écoles genevoises. Il serait également envisageable de tirer profit de la présente contribution pour parvenir à mieux cerner les composantes du management stratégique dans le travail réel des cadres scolaires.

En revanche, la présente contribution constitue l'un des rares essais de la littérature scientifique à recenser les thèmes stratégiques des écoles (dans le cadre du management stratégique). Elle offre par conséquent une première vue d'ensemble des orientations stratégiques des établissements d'enseignement dans deux contextes analogues se différenciant cependant sur la manière d'élaborer la stratégie.

Notes

¹ Le qualificatif d'« ascendant » a été retenu pour bien marquer sa différence par rapport à celui de « descendant ». Par ascendant, il faut comprendre que la stratégie est élaborée par les écoles elles-mêmes, depuis le « bas », sans avoir à s'inscrire dans une stratégie cantonale/provinciale ou régionale. En revanche, les stratégies individuelles des écoles ne « remontent » pas aux échelons supérieurs, du moins pas dans le cas présent. Mais il est imaginable que le fait d'élaborer une stratégie depuis le bas contribue à faire émerger, à influencer ou à modeler la stratégie des échelons supérieurs (Huguenin et Bassin, 2019).

² Entre 2020 et 2023, les auteurs de la présente contribution ont coordonné le module de formation de la FORDIF dans lequel les travaux de validation ont été réalisés. Avant 2020, la notion de thème stratégique n'était pas mobilisée, raison pour laquelle la base documentaire débute cette année-là.

³ Les sources des données concernant la population sont les suivantes :
Pour le Canton de Genève : Office fédéral de la statistique, année 2022, disponible sous : <http://www.bfs.admin.ch>
Pour la Province de Québec : Institut de la statistique du Québec, année 2022, disponible sous : <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/estimations-de-la-population-des-municipalites-de-25-000-habitants-et-plus>

- ⁴ Les sources des données concernant les élèves sont les suivantes :
Pour le Canton de Genève : Service de la recherche en éducation, année 2021-2022, disponible sous :
<https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.ge.ch%2Fdocument%2F10644%2Ftelecharger&cwdOrigin=BROWSELINK>
Pour la Province de Québec : Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, année 2021-2022, disponible sous :
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER1J869X1211326716837qQ4R&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3511#de_temps_refrn=2021-2022&xtri_de_statut=5
- ⁵ Les informations portant sur les écoles du Canton de Genève en réseau d'éducation prioritaire (2021-2022) proviennent d'une base de données interne.
- ⁶ Les données concernant les deux composantes de l'indice de défavorisation (seuil de faible revenu et milieu socio-économique) des écoles figurant dans les deux déciles les plus défavorisés (Québec) proviennent du ministère de l'Éducation (2022a) et des propres calculs des auteurs.
- ⁷ Une école secondaire du CSS de Laval n'indique pas ses indicateurs dans son projet éducatif. Les calculs sont par conséquent effectués sur sept écoles plutôt que huit.
- ⁸ Une école secondaire du CSS de Laval n'indique pas ses indicateurs dans son projet éducatif. Les calculs sont par conséquent effectués sur un total de 52 écoles (45 primaires + 7 secondaires).
- ⁹ Quatre travaux de validation sont en cours de réalisation dans les écoles primaires du Canton de Genève (année 2023-2024). Par conséquent, les indicateurs ne sont pas encore élaborés. Les calculs se fondent par conséquent sur neuf écoles plutôt que 13.
- ¹⁰ Quatre travaux de validation sont en cours de réalisation dans les écoles primaires du Canton de Genève (année 2023-2024). Par conséquent, les indicateurs ne sont pas encore élaborés. Les calculs se fondent par conséquent sur un total de 13 écoles (9 primaires + 4 secondaires).

Références

- Aktouf, O. (2012). *Le management entre tradition et renouvellement*. Chenelière Éducation.
- Assemblée nationale du Québec (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec.
<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3/20010701>
- Brandenburg, H. et Wojtyna, J.-P. (2006). *L'approche processus. Mode d'emploi*. Éditions d'Organisation.
- Brundrett, M. (2002). Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy. *School Leadership & Management*, 22(4), 454. <https://doi.org/10.1080/13632430210001591883>
- Bush, T. et Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic management in education*. Paul Chapman Publishing.
- Centre de services scolaire de Laval (2023). *Plan d'engagement vers la réussite*. Centre de services scolaires de Laval.
<https://csslaval.gouv.qc.ca/pevr-2023-2027/>
- David, F. R. (2011). *Strategic management. Concepts and cases*. Pearson Education.
- École Coursol (2023). *Projet éducatif 2023-2027*. Centre de services scolaire de Laval.
<https://coursol.csslaval.qc.ca/files/article/2381/Projet-educatif-2023-2027-2.pdf>
- Ferlie, E. et Ongaro, E. (2022). *Strategic management in public services organizations. Concepts, schools and contemporary issues*. Routledge.
- Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. Paul Chapman Publishing.
- Garant, M. (1996). Modèles de gestion des établissements scolaires et organisation. Dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation* (p. 57-85). De Boeck.
- Georges, P. M. (2002). *Le management cockpit*. Éditions d'Organisation.
- Gravelle, F., Gagnon, C. et Masse Lamarche, M.-H. (2022). Regards croisés entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'enseignement œuvrant dans différents pays. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 4(1), 1-106. <https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2023/04/Revue-ERAdE-Vol4-no1-FINALE.pdf>

- Hallinger, P. et Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Huguenin, J.-M. et Bassin, C. (2019). Concevoir et utiliser un tableau de bord équilibré. Dans J.-M. Huguenin, F. Yvon et D. Perrenoud (dir.), *Relever les défis contemporains dans la gestion des établissements scolaires* (p. 43-82). L'Harmattan.
- Huguenin, J.-M. et Nicolet, V. (2021). Élaborer une stratégie. Dans J.-M. Huguenin et F. Yvon (dir.), *Améliorer la gestion des institutions de formation* (p. 29-52). L'Harmattan.
- Huguenin, J.-M. et Yvon, F. (2022). Analyser le travail des cadres scolaires à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 4(1), 75-92.
<https://www.aderae.ca/wp-content/uploads/2023/04/Revue-ERAdE-Vol4-no1-FINALE.pdf>
- Institut de statistique de l'UNESCO (2014). *Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F): manuel accompagnant la Classification internationale type de l'éducation 2011*. UNESCO
- Kaplan, R. S. et Norton, D. P. (2003). *Le tableau de bord prospectif*. Eyrolles – Éditions d'Organisation.
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). *Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement au Québec*. Université de Montréal.
https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Rapport-du-GRIDE_5.05.2021_compressed.pdf
- Lécho, G. (2017). *Stratégie et conduite du changement. Méthode de management stratégique*. Maxima.
- Lijphart, A. (1971). Comparative politics and the comparative method. *The American Political Science Review*, 65(3), 682-693.
- Lombriser, R. et Abplanalp, P. (2018). *Strategisches management: Visionen entwickeln, Erfolgspotenziale aufbauen, Strategien umsetzen*. Versus Verlag.
- Losego, P. (2016). Un travail en miettes – Un minutage du travail de direction. Dans M. Gather Thurler, I. Kolly Ottiger, P. Losego et O. Maulini (dir.), *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires* (p. 51-80). Peter Lang.
- Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats*. Hermann.
- Mintzberg, H. (2006). *Le manager au quotidien. Les 10 rôles du cadre*. Eyrolles – Éditions d'Organisation.
- Middlewood, D. et Lumby, J. (2010). *Strategic management in schools and colleges*. Sage.
- Ministère de l'éducation (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2023-2027.pdf>
- Ministère de l'éducation (2022a). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2022-2023*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf
- Ministère de l'éducation (2022b). *Le plan d'engagement vers la réussite. Guide*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/PEVR-guide.pdf
- Petitpierre, C. (2009). Les dossiers du directeur ou de la directrice. *Vers une meilleure connaissance des composantes du management des établissements scolaires* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Lausanne.
- Pollock, K. et Wang, F. (2019). *Le travail des directions d'école au sein des systèmes d'éducation de langue française en Ontario*. Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes.
<https://edst-educ.sites.olt.ubc.ca/files/2014/07/pollock-ADFO-Report-Revised-Final.pdf>
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga.
- Soguel, N. et Huguenin, J.-M. (2011). Évaluation de la disposition à payer des contribuables pour la gratuité de l'éducation. Dans Y. Dutercq (dir.), *Où va l'éducation entre public et privé ?* (p. 37-56). De Boeck.
- Tengblad, S. (2012). *The work of managers. Towards a practice theory of management*. Oxford University Press.

Pour citer cet article

Yvon, F. et Huguenin, J.-M. (2025). Management stratégique des établissements d'enseignement : une analyse comparative des thèmes stratégiques mobilisés dans deux contextes analogues (Québec et Suisse). *Formation et profession*, 33(2), 1-16. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.955>