

Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires

Christian Maroy, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt¹

Résumé

Au cours des 15 dernières années, le Québec (Canada) a développé une politique d'*accountability* – appelée Gestion axée sur les résultats (GAR) – qui touche l'ensemble du secteur de l'éducation obligatoire de cette province. Cette politique se déploie à tous les niveaux du système éducatif (ministère, commissions scolaires et établissements) et met en place de nouveaux outils de planification et de contractualisation, ainsi que des outils statistiques qui permettent de rendre visibles les résultats (académiques) et d'établir des cibles de performances. La GAR implique une visée de changement des pratiques des enseignants pour les rendre plus « efficaces » et ainsi contribuer à réaliser les objectifs des politiques ministérielles : améliorer les taux de diplomation, les taux de réussite, réduire le décrochage scolaire. Dans cet article nous analysons les réactions des enseignants de quatre établissements secondaires face aux demandes de changement des pratiques pédagogiques qui leur sont signifiées par les gestionnaires scolaires. Pour ce faire, nous nous basons sur la typologie des réponses aux politiques éducatives développées par Cynthia Coburn (2004). Notre analyse montre que les réponses les plus fréquentes sont le rejet et l'accommodation, mais aussi le renoncement à certaines pratiques souhaitées, soit des pratiques « empêchées » par la mise en œuvre de la GAR, un type de réponse qui s'ajoute donc à la typologie de Coburn. Nous montrons aussi que ces réponses et leurs significations varient selon les pratiques concernées par l'injonction institutionnelle mais aussi en fonction du contexte de l'établissement scolaire et des diverses stratégies et configurations d'acteurs que l'on y retrouve.

Mots-clés

Accountability, politiques éducatives, professionnalisme enseignant, gestion scolaire, éducation au Québec (Canada).

Recibido: 27-02-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada sur les politiques éducatives. Cet article s'appuie sur une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada (n° 435-012-0701).

1. Introducción

La Gestion axée sur les résultats (GAR) est une politique de responsabilisation ou d'*accountability* en éducation développée depuis 2000 par le gouvernement du Québec (Canada). Inspirée de la nouvelle gestion publique (définition de cibles par l'autorité politique, flexibilité des moyens pour les atteindre, transparence et évaluation, responsabilisation et reddition de compte sur les résultats), cette politique est opérationnalisée par divers outils d'action publique allant des plans stratégiques aux contrats, tout en mobilisant les évaluations externes organisées par le ministère dans les principales branches scolaires. La définition des cibles s'est accompagnée de la mise au point d'indicateurs à partir des bases de données statistiques du ministère, mais aussi divers outils pour en faire l'analyse et le suivi dans la gestion des écoles et des commissions scolaires (CS)² qui les chapeautent.

Depuis la Loi 88 (2008) actualisant la GAR dans le réseau des écoles publiques, les CS et les écoles doivent signer des «conventions» avec l'échelon supérieur (le ministère, ou la CS) et s'engager à viser l'atteinte de cibles chiffrées définies pour contribuer aux cinq «buts» de la politique ministérielle: amélioration des taux de diplomation avant 20 ans, des taux de réussite aux épreuves ministérielles en français, réduction du taux de décrochage scolaire en cours de scolarité, augmentation du nombre d'élèves en filières professionnelles, promotion d'un environnement sain et sécuritaire dans l'établissement.

Dans nos travaux antérieurs, nous avons montré que les CS s'appuient sur la GAR pour déployer une nouvelle gestion de la pédagogie (Maroy *et al.*, 2016; Maroy, 2017). Les CS cherchent en effet à étendre *l'objet* et à renouveler *les formes et outils* de la gestion scolaire. D'une part, elles cherchent à agir de façon plus directe sur le travail pédagogique des enseignants. D'autre part, elles s'appuient sur une gamme renouvelée d'outils gestionnaires (outils statistiques d'analyse des résultats, outils de suivi des pratiques enseignantes) pour mieux orienter le travail des professionnels au sein des écoles vers la performance attendue par les cibles de la GAR. La GAR implique donc une visée de suivi gestionnaire des pratiques des écoles et de «régulation», voire de changement des pratiques des enseignants pour les rendre plus «efficaces» afin de contribuer aux objectifs de performance véhiculés par la GAR.

Dans cet article nous analysons les réactions des enseignants du secondaire face aux demandes de changement des pratiques pédagogiques qui leur sont signifiées par les gestionnaires scolaires lors de la mise en œuvre de la GAR. En nous appuyant sur les travaux de Cynthia Coburn (2004), nous nous interrogerons sur la façon dont les enseignants répondent aux demandes et pressions institutionnelles diverses, qui leur viennent directement de leur équipe de direction, mais aussi indirectement de leur CS.

Nous présenterons dans une première section notre cadre théorique et méthodologique. Dans un second point, nous présenterons les remaniements des pratiques enseignantes souhaitées par les directions. Dans une troisième section, nous présenterons les réponses des enseignants, en insistant sur les tendances communes. Nous discuterons enfin les sources des variations entre les établissements analysés dues aux contextes (population élèves, situations sociospatiales), aux stratégies de leur direction, ou à la configuration des acteurs et de leurs relations.

2 Les commissions scolaires sont des entités de régulation intermédiaire qui sont chargées de mettre en œuvre sur un territoire donné l'enseignement public. Elles organisent et encadrent des écoles au niveau primaire et secondaire et des centres en formation professionnelle et formation d'adultes. Elles sont autonomes sur le plan de la gestion administrative et pédagogique, mais sont toutefois fortement encadrées par la législation tant sur le plan de la gestion, de la reddition de compte que du respect d'un certain nombre de balises et encadrements des programmes ou de la pédagogie dans les écoles.

2. Cadre théorique et méthodologie

Notre problématique s'articule autour de deux questions : 1) dans quelle mesure la nouvelle gestion de la pédagogie engendre de nouvelles attentes institutionnelles de la part des directions qui affectent l'autonomie professionnelle des enseignants ; 2) quelles sont les réponses que les enseignants du secondaire développent face à ces attentes, compte tenu de leur contexte d'enseignement et de l'école où ils travaillent.

Nous ancrerons ces questions dans la sociologie des groupes professionnels et les travaux néo-institutionnalistes sur la mise en œuvre et la construction du sens des politiques éducatives par les acteurs de terrain.

Pour réaliser ses buts affichés – principalement améliorer la réussite scolaire et réduire le décrochage – une politique comme la GAR met en place de nouvelles règles formelles, mais véhicule aussi de nouveaux cadrages cognitifs ou une normativité. Autrement dit, elle cherche à faire évoluer les arrangements institutionnels qui contribuent à réguler et coordonner les conduites des acteurs et à leur donner sens et stabilité³.

La mise en œuvre de cette politique passe de plus par un travail d'acteurs au niveau intermédiaire (CS) ou local (direction d'établissement) qui appliquent de façon variable les nouvelles lois, mais contribuent aussi à donner sens à cette politique et en retraduisent de façon plus ou moins fidèle la normativité. Ce travail de médiation et de traduction est tributaire de contingences locales, mais aussi des *ethos* de ces agents de médiation (Maroy, 2010 ; Spillane, 2002 ; Spillane, Reiser et Gomez, 2006).

Les attentes institutionnelles des directions d'établissement qui en dérivent peuvent être de nature normative ou coercitive⁴. Elles sont de plus inscrites dans des cadres cognitifs et discours qui les justifient et leur donnent sens. Ces demandes normatives ou attentes formelles peuvent affecter les modes d'organisation du travail ou la définition des professionnalités des acteurs, en particulier des enseignants.

Nous étudierons ces demandes et attentes institutionnelles à partir des discours des équipes de direction des établissements, en nous demandant dans quelle mesure elles induisent des changements dans la définition de la professionnalité des enseignants et contribuent à redéfinir leur autonomie professionnelle, envisagée tant sous l'angle du pouvoir de décision que de l'autonomie de réflexion, deux dimensions clés du professionnalisme selon Elliot Freidson (2001). *L'autonomie de décision* est un enjeu relatif au droit d'affirmer «*son expertise, son propre contrôle de l'espace de professionnalité*» (Lang, 1999 : 37). Cette autonomie est dans les faits négociée en permanence avec les usagers, les cadres des organisations qui les emploient, mais aussi avec d'autres professionnels qui font partie de l'écologie de leur travail (Abbott, 1988). Elle est associée à une *autonomie de réflexion*, qui renvoie à une capacité de réflexion sur les finalités, le contexte, mais aussi sur les savoirs et pratiques à mettre en œuvre dans le travail (Champy, 2009 ; Tardif et Lessard, 2002).

3 Une telle politique cherche donc à changer les institutions entendues au sens large comme des cadres réglementaires et juridiques, mais aussi des cadres normatifs et cognitifs à partir desquels des acteurs tendent à donner sens et stabilité aux relations sociales (Scott, 1995). Une pratique institutionnalisée a tendance à se reproduire, d'une part car elle peut s'imposer aux acteurs comme une contrainte juridique et d'autre part, parce qu'elle est tenue pour acquise et considérée comme légitime par les acteurs.

4 Selon Coburn (2004, p. 218), une attente dite «normative» porte sur les idées et valeurs qui sous-tendent ce que les enseignants devraient faire, ainsi que sur les moyens les plus appropriés afin d'atteindre ces nouveaux buts. Une attente «coercitive» (l'auteur utilise le terme *regulative* en anglais) implique une demande directe de changement (enseigner d'une façon précise, prioriser un certain matériel scolaire, etc.) qui est sous-tendue par l'usage de la règle et par de possibles sanctions si l'enseignant ne s'y plie pas.

Les attentes institutionnelles des directions d'école à l'égard du travail des enseignants seront analysées selon les trois dimensions constitutives du discours pédagogique chez Bernstein (1977). Nous distinguerons ainsi les attentes relatives aux *contenus d'enseignement* (curriculum prescrit et enseigné), au *travail et aux relations pédagogiques dans la classe* et aux *modes d'évaluation* des élèves.

Pour comprendre comment les enseignants répondent à ces attentes et pressions institutionnelles, nous nous référerons aux travaux de Coburn (2004). Cette dernière montre que, dans bien des cas, les messages et les attentes institutionnelles affectent le noyau technique de l'école (là où se joue la pratique enseignante) contrairement à ce que les premiers néo-institutionnalistes avaient avancé (Meyer et Rowan, 1977). Ainsi pour Coburn, le découplage entre les attentes institutionnelles et les activités du noyau technique n'est qu'un type de « réponses » parmi d'autres. Elle propose de distinguer cinq types de réponses des enseignants face à des attentes institutionnelles de changement de leurs pratiques pédagogiques (voir Tableau I).

Tableau I. les formes de réponses des enseignants, adapté de Coburn (2004)

TYPE DE RÉPONSE	DÉFINITION
Rejet	La demande institutionnelle est rejetée, surtout si elle n'est pas congruente avec les croyances et approches existantes de l'enseignant
Découplage/réponse symbolique	La pratique de l'enseignant n'est pas vraiment affectée. Il s'agit plutôt d'une conformité symbolique, d'un « affichage externe » qui ne correspond pas à la pratique effective.
Structures parallèles	Face à des demandes multiples et contradictoires, l'enseignant tente d'y répondre en juxtaposant des pratiques correspondant aux différentes attentes.
Assimilation	L'enseignant interprète la demande institutionnelle pour l'ajuster à ses propres croyances et façons de faire. Ainsi, il l'intègre à sa pratique existante sans changer ses convictions et cognitions de référence.
Accommodation	La demande institutionnelle entraîne la transformation des pratiques et conceptions qui les sous-tendent. Cela implique une restructuration profonde des croyances de l'enseignant, de ses cadres cognitifs.

Sur le plan méthodologique, notre travail repose sur l'analyse qualitative de 20 entretiens d'enseignants et 8 agents de direction au sein de quatre écoles secondaires dans deux CS. Les enseignants interviewés ont été sélectionnés d'abord pour leur ancienneté dans leur établissement (plus de 3 ans pour 18 d'entre eux) et leur expérience du métier (une moyenne plus de 15 ans d'expérience). Enfin, ils enseignent tous dans des matières obligatoires pour la sanction des études (l'obtention d'un diplôme à la fin du cursus scolaire). Nous utilisons les entretiens de cinq enseignants par école étudiée. Nous avons d'abord mené l'enquête dans trois écoles d'une même commission scolaire (CS du Nord) que nous avons identifiée comme « amplificatrice » de la GAR et de la gestion de la pédagogie qui en découle (Maroy *et al.*, 2017). Les écoles de la CS du Nord ont été sélectionnées en fonction de la diversité de leur bassin d'élèves (plus ou moins défavorisés, issue d'un milieu suburbain ou rural). Nous leur donnons les noms fictifs suivants : École des Montagnes, École des Chutes et École des Faubourgs. Dans chacune de ces écoles, nous avons interviewé le directeur d'établissement ainsi qu'un ou deux adjoints. Afin de contraster nos données, nous avons poursuivi l'enquête dans une autre commission scolaire (la CS du Sud) dont la logique de mise en œuvre de la GAR conduit à une gestion des pratiques pédagogiques locales moins intense. Pour des raisons indépendantes de notre volonté, nous n'avons pu y opérationnaliser notre plan d'investigation (combinant entretiens auprès de la direction et des enseignants) que dans une seule école dite « performante », appelée ici l'École des Champs. Nous y mobilisons les entretiens auprès de cinq enseignants et un seul entretien effectué auprès de la direction⁵.

5 Les références aux entretiens sont faites comme suit : Nom de l'école, Fonction occupée (avec un numéro si plusieurs interviewés occupent une même fonction).

3. Les attentes institutionnelles des équipes de directions envers les enseignants

Pour les directions des écoles étudiées, la GAR implique une obligation de réflexivité de la part des enseignants. L'analyse des résultats et la définition d'objectifs doivent être relayées auprès des enseignants afin de générer l'amorce d'une réflexion sur leurs pratiques en relation avec un souci d'efficacité pédagogique. Cette attente se manifeste, chez toutes les directions, dans un discours où : 1) la réussite académique doit être la priorité des enseignants (et de l'ensemble des acteurs); 2) les enseignants sont tenus de «se questionner» et, le cas échéant, de revoir leurs façons de faire dans une logique d'amélioration continue. Cette approche les conduit à *encadrer l'autonomie de réflexion* des enseignants autour de la seule question de l'efficacité de leurs pratiques et constitue le soubassement de diverses demandes qui tendent à *réduire leur autonomie de décision*.

3.1. Une obligation de réflexivité instrumentale

Dans toutes les écoles étudiées, mais à des degrés variables, les enseignants doivent participer à des moments de réflexion individuelle ou collective sur leurs pratiques. Cette obligation de réflexivité s'inscrit dans une rationalité instrumentale. La réflexion se focalise sur l'efficacité de certaines pratiques, mais n'est pas suscitée sur des objets plus larges, par exemple sur les «valeurs» ou finalités éducatives de l'école, sur la pertinence des outils ou des finalités des politiques. Ces moments se jouent lors de rencontres collectives par département (équipes-matières, par niveau ou interniveaux), lors de formations données par les conseillers pédagogiques⁶, mais aussi lors des «supervisions pédagogiques individuelles», qui peuvent concerner plus rarement des enseignants dont les pratiques sont jugées problématiques.

Les écoles des Montagnes, Chutes et Faubourgs font partie de la CS du Nord volontariste sur le plan de la gestion de la pédagogie. Les moments de réflexion collective entre enseignants y sont dès lors fréquents et, surtout, impliquent directement les équipes de directions et les conseillers pédagogiques. Les écoles des Chutes et Faubourgs misent particulièrement sur ce modèle, notamment en associant la réflexivité collective à une démarche d'analyse statistique des résultats assez raffinée et en mettant l'accent sur la nécessité pour l'équipe de direction de s'investir dans le suivi et la «régulation» de la pédagogie et du travail des enseignants. La direction de l'École des Montagnes demeure plus prudente, car les enseignants résistent davantage à l'intervention de l'expertise externe des conseillers pédagogiques.

Par contre, à l'École des Champs – dépendant de la CS du Sud – le couplage entre les cibles que l'école doit atteindre et les demandes formelles de réflexion collective aux enseignants est plus lâche. La direction communique sur les cibles à atteindre, transmet des attentes formelles concernant les rencontres des enseignants sur leurs pratiques, mais ne suit pas elle-même ces rencontres. Un «enseignant-relais» y est appelé à faire la liaison entre les «équipes enseignantes par matière» et les demandes de la direction. L'autonomie de réflexion des enseignants y est dès lors relativement préservée et moins encadrée et l'usage des données variable.

Les enseignants sont simplement désignés par leur matière. Un directeur d'établissement est désigné par l'acronyme DÉ et un directeur adjoint par DA.

6 Les conseillers pédagogiques ont d'abord une fonction de soutien à l'enseignement (qui peut parfois être étendue auprès des équipes de direction des établissements). Ils n'ont pas de relation hiérarchique avec les enseignants. Leur rôle est de fournir un soutien individuel ou collectif en ce qui a trait aux méthodes pédagogiques, à l'évaluation et au programme d'apprentissages et au matériel didactique. Ils agissent souvent comme promoteur de l'innovation et des «bonnes pratiques», faisant le pont entre le milieu de la recherche et les praticiens. Dans la CS du nord, les conseillers dépendent hiérarchiquement de la direction d'établissement et des services éducatifs de la CS. Dans la CS du sud, ils dépendent seulement des services éducatifs de la CS, mais la direction d'école peut faire des demandes directes à ces derniers pour avoir un soutien des CP dans son école.

Ce travail de réflexivité collective s'appuie en grande partie sur l'usage d'outils statistiques et sur une stratégie centrale dans toutes les écoles investiguées: rendre visibles certains problèmes d'efficacité pédagogique par le biais de la comparaison des résultats. La précision et l'échelle de la comparaison varient sensiblement d'une école à l'autre: comparaison de l'école par rapport à la moyenne de la CS, des matières entre chacune des écoles de la CS, ou encore de différents enseignants de l'école dans la même année d'étude. Cette démarche entraîne une forme d'*accountability* bien particulière, collective ou individuelle. Les enseignants doivent minimalement rendre *intelligibles* et justifiables leurs pratiques aux yeux de tiers: leurs collègues, la direction, voire les parents (voir Ranson, 2003). Il ne s'agit pas ici d'une forme d'«*accountability* dure» assortie de menaces pour leur emploi, leurs salaires, ou leurs avantages (Maroy et Voisin, 2014). Il s'agit davantage d'une demande de réflexivité sur leur efficacité, qui installe une mise à l'épreuve de leurs compétences professionnelles, lorsque leurs pratiques paraissent en deçà du standard de résultats, ou hors du champ de ce qui est prescrit ou légitime.

À la CS du Nord, le directeur de l'École des Montagnes souligne ainsi la nécessité de se confronter aux «chiffres», comparant différents résultats, afin que les enseignants «progressent».

«Ils les reçoivent mieux qu'avant, parce que j'ai essayé de les éduquer là-dessus, je disais "sentez-vous pas menacé, je ne suis pas là pour vous mettre à la porte, on n'est pas là pour juger si t'es bon ou pas". Ce que je veux c'est que les gens cheminent, qu'ils progressent». (École des Montagnes, DÉ)

Les demandes de justifications prennent aussi la forme d'un questionnement ou d'un dialogue collectif sur les pratiques enseignantes. Un directeur adjoint encadre par exemple la réflexion, ce qui lui permet de «voir» les lacunes potentielles des enseignants en lien avec les prescrits curriculaires.

«Là [dans les discussions collectives], ils ne peuvent pas se cacher derrière des collègues, ou derrière une porte fermée, dans leur classe. Là, les discussions, ce qu'on entend, ce qu'on voit, nous amènent à faire des constats aussi. Tu sais: qui possède ses choses? Qui patauge un peu dans ses choses? Là on le voit concrètement. Donc, ça, c'est intéressant». (École des Chutes, DA)

Par ailleurs, dans toutes les écoles, les équipes de directions exercent un suivi individuel des résultats. Ce suivi peut engendrer une demande de justification auprès d'un enseignant. L'enseignant ciblé a généralement de la difficulté à atteindre les objectifs fixés ou ses classes présentent des écarts de résultats marqués par rapport à ses collègues: «Si c'est récurrent, que mes résultats pour tel enseignant sont toujours en difficulté, je vais [le] cibler individuellement [...]» (École des Montagnes, DA)

L'enseignant doit donner une explication valable au problème identifié et s'engager à modifier ses pratiques afin de le corriger. Cette explication pourra, le cas échéant, être relayée auprès des parents.

«L'enseignante est suivie presque mois par mois par la direction adjointe responsable de sa supervision: on regarde ses examens, ses résultats. Avant la rencontre des bulletins, on fait sortir ses résultats parce qu'on sait qu'il y a beaucoup de parents qui vont aller la voir». (École des Faubourgs, DÉ)

Enfin, les tentatives des enseignants de se défaire sur des facteurs contextuels qui les dédouaneraient de «leurs responsabilités» sont disqualifiées. Les effets contextuels sont pris en compte, mais ils ne constituent pas un argument valable pour minorer l'effet enseignant.

«[...] il y a les facteurs personnels [des élèves] qui peuvent jouer, il y a les facteurs cohorte. Il y a toutes sortes de facteurs, tu sais, il faut en tenir compte. [...] il ne faudrait pas [être centré] uniquement sur

les résultats [...] [Mais] un peu parallèlement à ça, je ne suis pas le genre à accepter les excuses d'un enseignant qui va se cacher derrière les multiples facteurs [externes], tu sais». (École des Chutes, DA)

3.2. Les limites à l'autonomie de décision des enseignants

La volonté des directions de limiter l'autonomie de décision des enseignants ressort clairement de nos analyses, particulièrement en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation des élèves et à la couverture des programmes. L'autonomie de décision des enseignants en matière de pratique pédagogique en classe demeure par contre plus importante⁷. Les demandes de changements sont aussi plus nombreuses et plus précises dans les écoles de la CS du Nord par rapport à l'École des Champs.

Les demandes liées aux pratiques d'évaluation

Les directions considèrent que les pratiques d'évaluation doivent être encadrées, puisqu'elles ont un lien direct avec les résultats des élèves, leur persévérance et l'obtention d'un diplôme. Les examens ministériels, incontournables pour l'obtention du diplôme, doivent dès lors devenir un étalon externe par rapport auquel ajuster les pratiques d'évaluation dans les classes. Dans toutes les écoles, les enseignants sont encouragés à concentrer leurs évaluations sur les éléments qui seront testés par les examens ministériels. De plus, les pratiques évaluatives ne doivent pas diverger des normes ministérielles d'évaluation. Par exemple, un directeur adjoint à l'École des Montagnes demande aux enseignants de cesser d'évaluer l'orthographe hors des épreuves spécifiquement réservées à l'écriture au nom des « balises ministérielles » à respecter.

De plus, les pratiques de corrections des enseignants doivent aussi se conformer aux standards ministériels. L'enseignant doit éviter qu'un écart se crée entre les notes obtenues par ses élèves en cours d'année et celles obtenues aux examens ministériels. Une bonne correction doit être « réaliste », donc mener à une note qui ne sera pas l'objet d'un ajustement du ministère en fin d'année.

Enfin, il y a une pression exercée sur les enseignants afin qu'ils harmonisent entre eux leurs formats et pratiques d'évaluation. Dans les écoles de la CS du Nord, les directions encouragent l'harmonisation des pratiques d'évaluations par le biais d'une autorégulation du collectif enseignant et par le recours à une formation sur les critères d'évaluation des épreuves ministérielles. À l'École des Champs, il est demandé aux enseignants d'instaurer des épreuves terminales communes (faites par les équipes matières) dans les niveaux et matières où il n'existe pas d'examens ministériels.

Les demandes liées au contenu enseigné

Les demandes de conformité au programme (curriculum national) sont associées à la GAR dans la mesure où cela permet de mieux préparer les élèves aux épreuves externes et de fournir des points de comparaison plus solides. Les choix didactiques des enseignants doivent donc se faire dans les limites du curriculum prescrit par le ministère, précisé dans un outil appelé Progression des Apprentissages (PDA), soit un complément au programme qui détaille, pour chaque année, dans chaque matière, les connaissances que les élèves doivent acquérir.

Dans les écoles des Montagnes, Chutes et Faubourgs, il y a une attente de conformité forte de l'enseignement à la PDA. Le respect de la PDA vise à éviter que certains aspects du programme soient ignorés ou insuffisamment traités à un moment ou un autre du parcours d'un élève, et ce,

⁷ Cependant elle peut indirectement être affectée par l'obligation de réflexivité; sans répondre à une injonction formelle, l'enseignant change ses pratiques, après la mise en évidence d'une contreperformance.

même si de tels apprentissages sont suggérés dans les manuels scolaires ou jugés importants par les enseignants.

De plus, les enseignants sont appelés à travailler collectivement afin de s'assurer que la progression didactique soit respectée. Le rôle des directions adjointes est d'assurer la mise en place de ce travail collectif :

«Le suivi collectif, je le fais vraiment dans le cadre de ce [dont] je vous ai parlé tout à l'heure. Je pars vraiment de la Progression des apprentissages [...] pour s'assurer que chaque partie de matière soit vraiment vue au bon niveau, où est-ce que ça doit être vu». (École des Chutes, DA)

Pour les directions, la PDA doit favoriser la communication entre les enseignants afin de favoriser leur autorégulation à l'aune des contenus curriculaires prescrits.

Par ailleurs les évaluations ministérielles ciblent explicitement une partie des contenus précisés dans la PDA, pour chaque année d'études concernée. L'accent mis sur la performance des élèves aux évaluations ministérielles crée un impératif didactique pour les enseignants. Ainsi, les directions font des demandes d'abandon de pratiques d'enseignement sur des objets qui ne sont pas jugés «nécessaires», car non prévus dans l'évaluation externe des élèves.

Les demandes liées aux pratiques pédagogiques en classe

Dans les théories de l'action associées aux politiques d'*accountability*, les pratiques pédagogiques sont centrales comme objet du changement visé (Fullan, 2007). Dans les faits, ces attentes de changement des pratiques pédagogiques sont présentes dans les conventions de gestion signées entre les écoles et les CS, puisque les «moyens» de ces conventions, censés améliorer la performance de l'école, concernent souvent les pratiques en classe. Paradoxalement, les demandes et attentes des directions sont, à ce sujet, moins directes ou explicites et relèvent davantage d'un appel général au changement (notamment par le biais de la réflexion sur les résultats).

Dans de rares cas, les pratiques pédagogiques font l'objet de demandes explicites et formelles de la part des directions⁸. Il s'agit par exemple de relayer un modèle pédagogique promu par la CS, modèle censé améliorer la performance des élèves en lecture. C'est le cas dans toutes les écoles de la CS du Nord, les écoles des Montagnes et des Chutes reprenant même une telle stratégie comme «moyen» d'atteindre un objectif de leur convention de gestion.

«[Ce modèle] c'est quand même une orientation commission scolaire, par la bande on vient évaluer la lecture en secondaire II, on sait qu'avec [ce modèle] on est capable... on a de bons résultats. Par la bande, on est capable de changer des pratiques [des enseignants en classe]». (École des Faubourgs, DÉ)

Toutefois, les demandes associées aux pratiques pédagogiques sont majoritairement indirectes. La demande de réflexion sur les pratiques enseignantes implique, explicitement ou implicitement, une demande de changements de ces pratiques lorsque les résultats ne sont pas atteints. Souvent, cela équivaut à mettre en application les suggestions des conseillers pédagogiques ou à émuler les pratiques de leurs pairs (en ayant recours à des enseignants ressources) qui semblent porter fruit sur le plan de la performance académique, de la persévérance scolaire ou de la gestion de classe.

⁸ Bien que la liberté de choix pédagogique des enseignants soit inscrite dans la Loi sur l'instruction publique (art. 19), la CS peut faire une demande de changement de certaines pratiques pédagogiques enseignantes aux directions d'établissement

4. La diversité des réponses enseignantes

Nous avons identifié parmi les enseignants de notre échantillon trois grands types de réponses, élaborés en regroupant les catégories de Coburn. Le premier type de réponse relève d'une acceptation relative de la demande institutionnelle: les enseignants répondent aux injonctions en les articulant à leur pratique existante sans changer leurs convictions et cognitions de référence. Le deuxième type de réponse le plus présent dans notre corpus est l'opposition relative aux demandes institutionnelles qui donnent lieu à des formes de rejet explicite et, dans une moindre mesure, à des formes de réponses symboliques ou de structures parallèles. Enfin, nous avons identifié un troisième type de réponse spécifique à notre corpus que nous qualifions de «renoncement», c'est-à-dire une forme de conformité subie qui ne relève ni de l'acceptation ni de l'opposition. Le Tableau II présente la distribution relative des codages effectués dans l'ensemble de notre corpus.

Tableau II. Répartition du codage selon les catégorisations des réponses enseignantes⁹

TYPE DE RÉPONSE	FRÉQUENCE	TYPE DE RÉPONSE	FRÉQUENCE	%
1: Accommodation	8	Acceptation relative	79	41%
2: Assimilation	71			
3: Découplage/Réponse symbolique	18	Opposition relative	82	42,5%
4: Rejet	55			
5: Structures parallèles	9			
6: Renoncement	32	Renoncement	32	16,5%

Les sous-sections suivantes abordent successivement chacun de ces trois types de réponses, en lien avec la dimension de l'activité pédagogique (contenus enseignés, travail et relations pédagogiques dans la salle de classe, évaluation) auxquelles elles se rapportent le plus souvent.

4.1. L'acceptation relative: une congruence partielle entre les demandes institutionnelles et les croyances et pratiques des enseignants

Nous avons regroupé dans un premier type de réponses celles manifestant une forme de réception positive ou du moins d'acceptation relative des demandes institutionnelles. Ce type de réponse est associé aux demandes concernant le séquençage des contenus d'enseignement, aux demandes d'ajustement des pratiques d'évaluation par rapport aux attentes du ministère, et à une demande de réflexivité sur les résultats, trois aspects liés à une meilleure performance des élèves.

En ce qui concerne tout d'abord le domaine des *contenus du programme* à enseigner, on observe une demande des enseignants pour des repères précis quant à l'articulation du programme à leurs pratiques: «c'est vital en français de savoir, c'est quoi, la matière que je couvre sur une année» (École des Chutes, Français n. 2). La demande des directions d'appliquer la PDA rejoint donc assez bien leurs attentes, elle est assimilée à leurs pratiques. Les enseignants y voient entre autres une façon d'augmenter les résultats de leurs élèves puisqu'ils enseignent au plus près de ce qui sera exigé dans l'examen du ministère.

9 La fréquence présentée ici représente le nombre d'énoncés distincts qui ont été codés comme appartenant à un même type de réponse. Un énoncé est entendu comme un extrait (pouvant aller de quelques mots à une courte série de phrases) du discours d'un interviewé cohérent avec le sens du code. Il est important de noter qu'au cours d'un entretien, l'interviewé peut revenir plusieurs fois sur un même sujet ou une même idée; dans ce cas chacun de ces énoncés est codé de manière distincte (ce qui augmente la fréquence d'une même réponse).

Les enseignants disent «faire preuve de jugement» (École des Montagnes, Français n. 2) pour identifier les priorités en termes de contenus d'enseignement, leur objectif ultime étant toujours la réussite de leurs élèves. Certains insistent sur le fait qu'ils sont à l'initiative de ces choix : «la demande, ça venait des enseignants» (École des Chutes, Math). La demande d'autorégulation collective adressée par les directions aux enseignants en ce qui a trait au séquençage d'une matière en fonction de la PDA est acceptée. Certains enseignants invoquent en effet une responsabilité du collectif enseignant et justifient les choix communs de couverture du programme :

«[...] Si [notre équipe de français] est vraiment efficace là-dessus, c'est vraiment bien conçu, en tout cas on communique bien d'un niveau à l'autre, rendu en cinquième secondaire, si tout le monde travaille dans la même direction, on devrait être redoutables». (École des Chutes, Français n. 2)

En matière d'évaluation, les réponses de type assimilation se manifestent surtout concernant les demandes d'harmonisation des pratiques évaluatives. Les enseignants ne remettent pas en cause la prépondérance des étalons que deviennent, *de facto*, les examens du Ministère et leur importance dans la réussite des élèves. Il y a ici une acceptation d'une limitation de l'autonomie de décision en raison d'un souci de réussite des élèves aux examens. Ces demandes semblent donc relativement bien institutionnalisées et acceptées : «[...] on change les modes d'évaluation pour s'adapter au mode d'évaluation du ministère» (École des Chutes, Math).

Dans le même esprit, des enseignants ont pris des initiatives afin de faire correspondre la pondération de leurs évaluations en classes à celle présente dans les examens du ministère. Les attentes institutionnelles sont ici incorporées à leurs conceptions et pratiques existantes, sans les modifier fondamentalement.

«[...] Ce qu'on a essayé c'est, [d'une part], de travailler sur l'orthographe, l'usage grammatical. C'est le critère qui est le plus raté à l'examen, et, [d'autre part], de changer de pondération pour notre examen de grammaire. [...] C'est mon initiative là, parce que moi je veux que mes élèves réussissent [...] Puis, je mets beaucoup l'accent sur l'épreuve du Ministère, énormément». (École des Montagnes, Français n. 1)

Enfin, s'agissant du rapport des enseignants à l'obligation de réflexivité, on observe dans la majorité des cas une forte congruence entre les attentes normatives des directions et la façon dont les enseignants envisagent leur propre identité professionnelle : «c'est normal que je me questionne sur la réussite de mes élèves» (École des Faubourgs, Français n. 2). Les enseignants partagent le souci de la réussite de tous les élèves (au moins les leurs) et mettent un point d'honneur à rendre leurs pratiques plus efficaces.

«[...] tu sais je veux dire moi tous mes résultats depuis que j'enseigne je veux que mes élèves réussissent c'est sûr, je m'évalue moi-même, par rapport à ça, c'est certain, mais, c'est sûr que ça [en parlant de l'évaluation externe] peut créer des problématiques». (École des Faubourgs, Math n. 2)

À École des Chutes, un enseignant explique même avoir changé de position par rapport à la GAR et valorise le questionnement sur les performances de leurs élèves qu'elle a induit. Il s'agit ici d'une forme d'«accommodation» de la demande institutionnelle, c'est-à-dire que l'intégration de la demande s'est accompagnée d'une transformation des croyances, des structures cognitives de l'enseignant.

«Mais pourtant au début j'étais une des personnes qui [disaient] : “[...] ils vont nous donner une prime au rendement des élèves?” Ça n'a aucun sens en éducation ces affaires-là. Moi au début, j'étais dans cette optique-là, puis plus les années passent, plus je vois : oui ça peut être utile. [...] Quand on s'assoit, puis on cherche des moyens, moi je pense qu'on peut être plus conscientisé. Puis qu'on est capable de trouver des façons de faire dans l'école qui peuvent aider nos jeunes là. Parce que je pense qu'on en a mis des moyens, puis je crois que ça marche, que ça fonctionne». (École des Chutes, Math)

La congruence et l'adhésion cognitives et normatives aux attentes de la direction sont cependant loin d'être totales. Ainsi, sur le plan normatif, l'idéal de «réussite de tous» (et de persévérance de tous) fortement promu par la direction est parfois adopté de façon ambiguë par les enseignants. L'idéal d'une égalité des chances méritocratique et l'idée qu'il faut créer des conditions favorables à la réussite de tous (en donnant parfois plus de remédiation aux plus faibles par exemple) sont en effet relativement présents. Néanmoins cela ne signifie pas pour les enseignants que tous les élèves vont réussir ou atteindre le minimum d'acquis visés – la note de passage à l'examen ministériel. La réussite dépend aussi de l'effort et des aptitudes (variables) de ces derniers. L'argument peut se résumer de la façon suivante : nous les enseignants avons un travail à faire (mettre en place des mesures pour favoriser la réussite), mais l'élève a lui aussi un travail à fournir (faire les «efforts» et utiliser ces mesures). Autrement dit la visée et les conditions de la réussite de tous peuvent parfois être entendues différemment selon les acteurs scolaires qui peuvent l'associer à des référents normatifs distincts en matière de justice scolaire (égalité des acquis vs égalité des chances, voir Crahay, 2012).

Nous observons donc une congruence partielle entre la vision des enseignants et celle des directions. Néanmoins, plusieurs désaccords, décalages ou malentendus cognitifs se manifestent par-delà cet accord partiel. On observe aussi de nombreuses pratiques dont le sens n'est pas partagé entre enseignants et directions. Nous abordons ce point dans la section qui suit.

4.2. Les oppositions aux demandes normatives des directions : rejets et réponses symboliques

Des formes d'opposition plus ou moins explicites sont également très présentes dans notre corpus. Elles concernent principalement les demandes portant sur les pratiques pédagogiques ainsi que les demandes ayant trait au «niveau d'exigence» des pratiques d'évaluation. Concernant l'évaluation, les enseignants revendiquent souvent un niveau d'exigence (dans la correction) plus sévère que ce qui est préconisé par le message institutionnel. Certains parlent de «résistance», comme cet enseignant de mathématiques : «Tout ce qui me reste, c'est ma rigueur au niveau de la correction» (École des Montagnes, Math n. 1). Dans ce cas les enseignants invoquent la réussite de leurs élèves pour justifier le maintien de ces pratiques de corrections.

«Je ne suis pas prêt à dire, «bon bah ok ça je vais laisser passer certaines choses, je vais être moins exigeant pour augmenter mes résultats», si je tiens à ce qu'ils réussissent ces choses-là, c'est parce que je veux qu'ils soient capables de le faire». (École des Montagnes, Math n. 2)

La demande institutionnelle est alors rejetée ou elle est fortement découplée par rapport à la pratique effective. Ainsi, plusieurs enseignants, sans remettre en cause le principe d'ajustement de leurs notes par le ministère, rejettent les demandes concernant une évaluation «réaliste» pendant l'année, car elles affectent leurs stratégies de mobilisation des élèves. Les directions voudraient en effet aligner leurs pratiques d'évaluation sur l'étalon des épreuves externes (du ministère ou de la CS) et elles leur

reprochent leur «sévérité» (risquant de démotiver et d'augmenter le décrochage outre le fait qu'elle plombe les résultats moyens de l'école, basés sur les notes obtenues en cours d'année et pas seulement sur l'épreuve externe). Au contraire, les enseignants revendiquent cette sévérité, au nom justement d'une stratégie de «réussite» basée sur une conception relativement utilitariste des élèves (sensibles à leur notation) et sur une théorie pratique de ce qui affecte ou favorise leur motivation. D'où une résistance qu'ils justifient au nom de la progression et de la réussite effective de leurs élèves.

«Parce que les résultats ne sont pas toujours forts dans l'année. Ça fait que [la direction] craint que les élèves se découragent, puis qu'ils abandonnent le cours. Mais étant donné que je suis conscient que je corrige plus sévèrement, ben je leur dis [aux élèves] de ne pas se décourager, puis, je leur explique, je leur rappelle régulièrement que l'objectif c'est que, si tu trouves ça dur, mais que tu réussis, quand tu vas arriver à l'examen du Ministère, tu devrais le trouver beaucoup plus facile». (École des Montagnes, Math n. 2)

On note également que dans des cas plus rares, les enseignants déclarent ouvertement avoir recours à des pratiques que nous pouvons caractériser de réponses symboliques, et qui visent à découpler la demande institutionnelle et le cœur de leur pratique effective.

«Ça c'est sûr, que la pression est très, très forte là. Moi, je fais partie des derniers là, qui traîne la patte. Puis je me fais pointer du doigt parce que... corriger avec les grilles... moi, je vais le FAIRE, mais j'adapte la grille à ma façon de corriger (rires) fait que... je triche un peu! [...] Et mon résultat va surement être plus sévère que l'autre prof qui corrigerait la même copie que moi parce que...c'est comme ça que je vois les choses». (École des Montagnes, Math n. 1)

On voit donc ici se dessiner un malentendu entre directions et enseignants (sur ce qu'est une gestion efficace de la «réussite» des élèves), par-delà un accord de surface sur l'objectif de réussite. Ce malentendu renvoie à une divergence – entre directions et enseignants – sur ce qui est considéré comme le référent pertinent au regard de la «réussite». D'une part, les directions envisagent la réussite de «tous les élèves» par le biais de certaines statistiques prépondérantes, soit les *taux moyens* de réussite à une épreuve ou les taux de diplomation de leur établissement. D'autre part, les enseignants se préoccupent en priorité de leurs élèves et envisagent la stratégie de «faire réussir» en référence à des personnes concrètes. Les résultats statistiques de toute l'école seront toujours secondaires par rapport à leur objet de préoccupation plus immédiat : «ma classe», «mes élèves». C'est aussi la prise en compte du contexte particulier (de la composition de la cohorte d'élèves, des particularités des élèves), qui conduit plusieurs enseignants à prendre distance à l'égard d'une réflexivité collective sur les résultats chiffrés, notamment quand elle s'accompagne de comparaison.

Concernant les *pratiques pédagogiques au sein de la classe*, la marge de manœuvre des enseignants semble permettre davantage de rejet explicite. À École des Montagnes, les enseignants expriment leur rejet très net de pratiques telles que le travail en équipe et la pédagogie de projet et revendiquent un enseignant magistral, des pratiques où l'élève s'entraîne seul, le préparant ainsi davantage aux examens du ministère : «Moi les concepts, je les présente une fois. Puis le reste c'est magistral...» (École des Montagnes, Histoire)

Ainsi certaines des théories pédagogiques promues ou prescrites par la CS et la direction, sont parfois purement et simplement rejetées. Cette non-congruence sur les croyances pédagogiques peut expliquer les tensions avec les conseillers pédagogiques.

«Ma marge de manœuvre, elle est dans la manière dont je rends mon enseignement. J'enseigne mon programme comme je le souhaite, comme je le veux et je fais, pour l'instant, abstraction des suggestions qui ont pu m'être été faites par le conseiller pédagogique». (École des Champs, Histoire)

L'opposition aux demandes des directions peut également se traduire par des formes de structures parallèles, où l'enseignant juxtapose différentes approches pédagogiques pour répondre à des demandes en tension. Certains enseignants déclarent ainsi consacrer une partie du temps en classe au modèle d'enseignement efficace en lecture, tout en conservant leurs pratiques antérieures pour d'autres moments, établissant ainsi une sorte d'équilibre entre différentes priorités.

4.3. Le renoncement ou la conformité subie: quand le «souhaitable» devient une pratique empêchée

Un troisième type de réponse a émergé de notre corpus. Il s'agit de réponses où l'enseignant «renonce» à une pratique qu'il juge souhaitable et met en place une pratique conforme à la demande institutionnelle sans modifier pour autant ses conceptions, ses valeurs. Cette conformité résulte de la contrainte, de formes de régulation qui imposent une action même si celle-ci est jugée illégitime. Le renoncement concerne en effet surtout des pratiques sur lesquelles pèsent à la fois la possibilité d'un contrôle *ex-post* par les résultats (donc possibilité de *visibilisation*), la demande de respect d'un outil prescriptif (par exemple la PDA) et enfin une forte préoccupation organisationnelle (l'impératif de performance). Le renoncement ne peut être assimilé aux autres réponses distinguées par Coburn. Ce n'est pas un rejet ni une forme de découplage puisque la pratique de l'enseignant est effectivement adaptée en fonction de l'attente institutionnelle. Il ne s'agit pas non plus d'un cas de structures parallèles, puisque cette pratique adoptée par l'enseignant ne cohabite pas avec une autre opposée. Enfin, ce n'est pas non plus une adoption d'une pratique qui aille de pair avec un changement profond des croyances (accommodation) ou qui soit compatible avec les valeurs et cognitions préalables de l'enseignant (assimilation) puisque l'enseignant agit à contre-cœur.

Nous observons ce type de réponse dans toutes les écoles de notre échantillon par rapport aux *contenus* à enseigner et plus marginalement par rapport à certaines pratiques d'évaluation, soit dans des domaines où nous avons identifié une forte perte d'autonomie de décision.

Les pressions institutionnelles concernant les *contenus d'enseignement* font partie des pratiques dont le sens n'est pas toujours partagé entre enseignants et directions. Certains enseignants expriment en effet des doutes quant aux limites des apprentissages préconisés par «le respect strict des programmes». Tout en lui reconnaissant certains effets positifs, ils remettent en cause les effets de la PDA soit par rapport à un objectif plus général de la matière, soit par rapport à la relation pédagogique :

«Bon, à court terme, ça fonctionne c'est merveilleux. C'est ça le but, qu'ils aient leur diplôme d'études secondaires, mais tu te dis, est-ce que c'est la meilleure méthode? [...] Est-ce qu'ils vont sortir en étant des citoyens aussi complets que si on n'avait pas à respecter ça? C'est là que des fois t'as des bémols, ouais, je ne suis pas certain». (École des Chutes, Histoire)

Les enseignants renoncent alors à une pratique jugée souhaitable pour se conformer à la demande institutionnelle : «J'aimais aller plus loin avec les élèves. [...] Puis là, bien, c'est tellement serré, puis tellement que, à un moment donné, on coupe là-dedans» (École des Montagnes, Math n. 1). Quelle que soit la matière, le programme est beaucoup plus serré lors d'une année à sanction. Ainsi cet enseignement d'histoire (École des Champs) dit être fortement contraint dans ses choix d'enseignement par les exigences de l'examen ministériel : «Je suis complètement limité, la pression est énorme. [...] Je mets l'accent sur les probables questions à l'examen.»

Dans ce contexte, les enseignants acceptent d'abandonner certains contenus, mais à contrecœur, conscients que leur enseignement devient davantage formaté par des exigences externes. Par exemple, un autre enseignant d'histoire déplore l'abandon de sorties éducatives. Ou encore, une enseignante de français en dernière année de secondaire (année d'examen) explique à regret ne voir la poésie qu'«en survol», puisque celle-ci, bien qu'au programme, ne fait pas l'objet d'une évaluation ministérielle. Ainsi, plusieurs enseignants ajustent bien leurs pratiques d'enseignement en fonction des évaluations externes obligatoires, ce qui correspond à ce que les recherches nord-américaines ont qualifié de *teaching to the test* (Rozenwajn et Dumay, 2014), mais certains le font avec un sentiment de regret, un questionnement sur la justesse de leurs choix.

Si d'autres enseignants affirment mettre l'accent dans leur enseignement sur les contenus évalués de leur propre initiative, pour que «[leurs] élèves réussissent», ici la pratique est plus ambivalente. Le renoncement peut être lié à une forme de questionnement et d'autorégulation où l'enseignant établit pragmatiquement la hiérarchie des enjeux : il est important de voir la poésie afin de favoriser le développement des élèves, mais il est encore plus important que ces élèves réussissent leurs examens et puissent passer au niveau supérieur. L'enseignant ajuste donc ses pratiques en conséquence, mais cette hiérarchie des enjeux crée une tension identitaire mettant à l'épreuve la vision des finalités du métier :

«Oui c'est beau qu'ils réussissent bien l'examen du ministère, mais souvent c'est au détriment de la littérature, au détriment d'autre chose, donc jusqu'à quel point on enseigne pour l'évaluation, jusqu'à quel point on enseigne le reste des notions». (École des Faubourgs, Français n. 1)

Concernant certaines pratiques *évaluatives*, cette réponse apparaît plus spécifiquement liée aux enseignants de l'École des Montagnes. Ainsi, l'injonction de la direction les obligeant à abandonner l'évaluation de la qualité de la langue dans toutes les matières est interprétée comme une valorisation artificielle des résultats scolaires, symptôme d'une stratégie du «paraître» de la part de la CS, au détriment de l'apprentissage des élèves. Les enseignants sont malgré tout contraints de se conformer à la demande, car ces pratiques sont «visibles» et donc potentiellement objet de contrôle par les parents et les directions.

5. Des réponses contrastées selon les écoles

Nous avons montré jusqu'ici les significations multiples que les demandes formelles ou les attentes normatives plus diffuses des directions pouvaient revêtir pour les enseignants, à l'occasion de la mise en œuvre de la GAR. Cette variété de significations se traduit par des réponses enseignantes qui prennent deux formes majeures et une forme mineure : une acceptation relative, une opposition relative et de façon plus mineure, la forme d'un renoncement ou d'une pratique empêchée par les pressions institutionnelles exercées par la direction. Les réponses des enseignants aux pressions institutionnelles sont donc variées,

mais aussi complexes dans leur signification individuelle dans la mesure où souvent un même enseignant développe plusieurs types de réponses en fonction des demandes et pressions institutionnelles auxquels il est confronté et du type de pratique concernée.

Cependant, si l'on observe et compare les réponses selon l'école (Tableau III), on s'aperçoit que les réponses modales ou que les fréquences relatives de réponses varient significativement d'une école à l'autre. Les écoles des Montagnes et des Champs ont un plus fort pourcentage de «codages» des réponses de leurs enseignants dans la catégorie de l'opposition relative (respectivement 60 et 48 % contre 42,5 % pour l'ensemble des enseignants) alors que les écoles des Chutes et des Faubourgs ont comme catégorie de réponse la plus fréquente, l'acceptation relative (52 % et 49 % contre 41 % pour l'ensemble de l'échantillon).

Tableau III. Fréquences des codes par catégories de réponses, comparaison par école

	ACCEPTATION RELATIVE/ INTÉGRATION AUX PRATIQUES	REJET ET RÉPONSE SYMBOLIQUE	RENONCEMENT	TOTAL
École des Champs	12	15	4	31
	39 %	48 %	13 %	100 %
École des Montagnes	15	36	9	60
	25 %	60 %	15 %	100 %
École des Chutes	33	22	8	63
	52 %	35 %	13 %	100 %
École des Faubourgs	19	9	11	39
	49 %	23 %	28 %	100 %
Total	79	82	32	193
	41 %	42,5 %	16,5 %	100 %

Il y a donc aussi des dynamiques qui se jouent au niveau des écoles. Pour en développer l'intelligibilité, nous nous limiterons dans cette discussion à quelques hypothèses – alimentées par notre étude empirique. Ainsi, il nous semble que la variation des réponses des enseignants entre les écoles pourrait être éclairée par au moins trois éléments et conditions en interaction. Ces réponses sont influencées d'une part par les contextes des établissements (leur population d'élèves, leur degré de performance, l'histoire de l'école) et d'autre part par les stratégies – plus ou moins directives ou participatives – adoptées par leur direction (et au-delà, par la CS) pour mettre en place la GAR, laquelle n'est pas indépendante des cultures et identités des enseignants avec lesquels ils interagissent. Ainsi la configuration des relations entre les acteurs des établissements pourrait être assez décisive dans l'interprétation des différences. On peut l'illustrer à partir des écoles investiguées.

Les écoles des Montagnes et des Champs présentent un fort pourcentage d'enseignants manifestant des formes d'opposition relative à la régulation des pratiques pédagogiques. Ces écoles sont toutes deux relativement favorisées et performantes. Par contre, les pressions et stratégies de gestion de la pédagogie des directions y sont assez contrastées et elles affectent de façon variable la zone d'autonomie de décision des enseignants, sur un plan individuel ou collectif.

L'école des Montagnes est ainsi relativement performante, mais sa direction cherche à introduire de façon progressive une logique de régulation collective des pratiques d'évaluation et un suivi plus scrupuleux.

puleux de la PDA, gages des meilleures performances attendues par la CS du Nord qui, rappelons-le, est volontariste dans sa mise en œuvre de la GAR. Elle a donc une volonté d'intervenir dans le champ d'autonomie des enseignants. Les tensions y sont alors assez fortes entre enseignants et directions (notamment au niveau syndical) et les enseignants développent souvent des réponses d'opposition à la GAR. La culture des enseignants y est d'ailleurs décrite par plusieurs interlocuteurs comme celle «d'irréductibles Gaulois» opposés au modernisme pédagogique incarné notamment par les conseillers pédagogiques, qui s'y aventurent rarement. La stratégie de la direction s'adapte à ces résistances, mais les suscite également, car elle touche effectivement à l'autonomie de décision des enseignants.

L'école des Champs est une école de la CS du Sud, moins offensive que la CS du Nord dans la mise en œuvre de la GAR. La direction intervient peu dans la zone d'autonomie professionnelle des enseignants quand il s'agit de mettre en œuvre la GAR. Elle joue sur une stratégie de cooptation d'enseignants relais, chargés de passer le message institutionnel, par exemple de convaincre et mobiliser les enseignants de tendre vers une harmonisation des pratiques d'évaluation. Par ailleurs, elle ne manifeste pas d'attentes particulières en matière de méthodes pédagogiques et ne renforce pas par son propre discours institutionnel, les prescriptions curriculaires du ministère. Cette situation pourrait être liée d'une part au fait que l'école est déjà performante et partage selon certains interlocuteurs une «culture d'une bonne école» réputée dans la région, d'autre part, que la direction est soucieuse, par sa stratégie participative de ne pas heurter de front des enseignants attentifs, notamment sur le plan syndical, à préserver leur autonomie. Les oppositions relatives à la GAR – qui pourraient sembler paradoxales – jouent sans doute un rôle expressif et défensif visant à prévenir toute intrusion de la direction dans leur zone de compétence, ce qui a contribué à la prudence de la stratégie de mise en œuvre de la GAR dans cette école.

Les deux autres écoles de la CS du Nord – Faubourgs et Chutes – sont contrastées du point de vue de la population et des résultats. Faubourgs est au départ une école peu performante et défavorisée¹⁰, alors que Chutes est à la fois performante et favorisée. Toutes deux sont par contre des écoles où les fréquences relatives de l'acceptation de la GAR sont les plus importantes (au-dessus de la moyenne de l'échantillon de co-dages) de la part des équipes enseignantes. Or cette situation va de pair d'une part avec une stratégie offensive de la direction en matière de gestion de la pédagogie, mais en même temps une capacité de la direction à instaurer dans les deux cas des formes de collaboration et de participation entre enseignants et directions.

L'école des Faubourgs dépend de la CS du Nord qui y attend des améliorations substantielles de performances. Simultanément, la gestion de la pédagogie s'y développe par des initiatives volontaristes de la direction concernant le suivi des années d'études à problèmes ou des groupes d'enseignants par discipline sur base des statistiques disponibles. Cette stratégie se développe cependant de façon fortement participative, la direction étant attentive à ce que, au-delà de la contrainte, la GAR devienne une «opportunité pour l'équipe-école». La direction développe donc une logique d'action qui intervient dans la zone de juridiction et d'autonomie de l'équipe enseignante, mais avec son concours et son assentiment relatif. La logique est assez semblable à l'école des Chutes, à une différence près : les performances de l'école sont, au départ, meilleures et l'école est plus favorisée.

Dans ces deux écoles, tout se passe donc comme si une stratégie de gestion de la pédagogie assez offensive avait été rendue légitime par une stratégie collaborative et participative des directions qui ont

¹⁰ Sa performance aux examens ministériels s'est cependant fortement améliorée au fil des années avec la mise en œuvre de la GAR. Son caractère défavorisé est aussi associé à une forte proportion d'élèves aux besoins éducatifs particuliers.

réussi à désamorcer la résistance syndicale. Il en résulte au final des enseignants qui acceptent au moins partiellement la mise en place de la GAR et les limitations à leur autonomie de décision ou l'insistance sur la performance et la réflexivité performative.

6. Conclusion

Nous avons montré que la mise en œuvre de la GAR par les commissions scolaires et les établissements s'accompagne de diverses stratégies visant à faire évoluer les pratiques et les identités professionnelles enseignantes. Les enseignants sont soumis à une obligation (normative) de réflexivité sur l'efficacité de leurs pratiques. Parallèlement, les directions d'écoles cherchent, de façon plus ou moins directive ou participative, à «harmoniser» les pratiques enseignantes en ce qui a trait à la couverture des programmes et à l'évaluation des élèves, pour les rendre plus conformes et en améliorer le «rendement» sur le plan des évaluations externes du ministère. Pour ce faire, les directions prennent appui sur des moyens de pression basés sur les prescriptions légales ou les comparaisons de performance académique. Ainsi, la GAR s'accompagne de diverses stratégies de gestion des pratiques pédagogiques des enseignants, qui tendent d'une part à grignoter leur autonomie de décision (sur le plan des pratiques de couverture de programme et d'évaluation) et à orienter de façon majeure leur réflexivité professionnelle sur la question de l'efficacité de leurs pratiques. En ce sens, on voit que la montée du pouvoir gestionnaire dans l'école s'accompagne d'un remaniement, d'une réduction, et d'un encadrement accru de l'autonomie des enseignants en matière de couverture curriculaire et de pratiques d'évaluation. Cela confirme nombre d'études sur les pratiques d'*accountability* «dure» qui ont montré qu'elles tendaient à générer des formes de réduction curriculaire, de *teaching to the test* mais aussi une forme de standardisation des pratiques en fonction de leur effet immédiat sur les résultats aux évaluations externes (Mons, 2009 ; Rozenwajn et Dumay, 2014). Cependant, les pratiques et relations pédagogiques dans la classe restent relativement épargnées par cette tendance et ne sont touchées qu'indirectement par la promotion d'une réflexivité très orientée par la seule question de la performance scolaire.

Les réponses des enseignants à ces demandes se construisent de façon complexe et variée, en fonction du sens qu'ils donnent aux demandes qui leur sont faites. Deux formes de réponses majeures (acceptation relative ou opposition relative aux demandes institutionnelles) cohabitent avec une réponse plus mineure, non thématifiée par Coburn : le renoncement de l'enseignant à une pratique. Face aux demandes relatives à la couverture des programmes ou aux pratiques d'évaluation, ou à l'obligation de réflexivité sur l'efficacité de leurs pratiques, l'acceptation relative signifie que les enseignants tendent à ajuster leurs pratiques à ces demandes sans changer leurs systèmes de valeurs et de représentations (assimilation) parce qu'il y a en fait congruence partielle entre ces dernières et ces demandes institutionnelles. Plus rarement, les enseignants rapportent que leurs pratiques et leurs façons de voir ces demandes institutionnelles ont en fait évolué (accommodation). Par contre, des oppositions relatives face à ces demandes sont aussi observables sous forme soit de rejet soit de réponses symboliques/découplage. Cela concerne en particulier la demande d'ajustement du niveau d'exigences des pratiques d'évaluation. Nous avons vu aussi que lorsque les pressions de la direction sont fortes et contrôlables par des instruments de suivi (notamment statistiques), les enseignants peuvent aussi se conformer, à contre cœur, à telle ou telle demande institutionnelle (notamment de réduction du curriculum enseigné). Autrement dit, ils renoncent à une pratique sans pour autant changer leurs cadres cognitifs et normatifs, ce qui ne va pas sans tensions identitaires.

Nous avons aussi souligné que les fréquences des réponses variaient selon les établissements. L'analyse des raisons de ces variations resterait à explorer davantage. Une constellation de facteurs semble en effet en interaction. À côté de l'incidence du contexte (historique, population élèves, performance de l'école, attentes de la CS), de l'*ethos* et de l'identité des acteurs (notamment enseignants), la dynamique et la configuration des relations entre direction et enseignants pourraient être à la fois source et résultat du sens conféré à la GAR, notamment du côté des enseignants. Autrement dit, nous proposons l'hypothèse selon laquelle les réponses des enseignants ne sont pas seulement dues aux relations entre leurs valeurs et croyances individuelles d'une part et des pressions institutionnelles de l'autre comme le thématise Cynthia Coburn. Ces réponses pourraient aussi être tributaires des configurations des relations entre les acteurs, de la dynamique et de la dialectique entre stratégies de la direction et réponses des enseignants. En effet, dans deux écoles observées, il semble y avoir une forme de cercle vertueux entre les stratégies participatives de la direction et l'adhésion partielle des enseignants à la GAR, ce qui a favorisé la capacité de la direction à développer une gestion de la pédagogie assez interventionniste. À l'opposé, dans deux autres écoles, une configuration d'acteurs générant des tensions voire des conflits, donne lieu à des stratégies variables de la direction, face aux désaccords manifestés par les enseignants. La prégnance de la GAR sur les pratiques enseignantes y semble aussi plus limitée.

Références bibliographiques

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Bernstein, Basil (1977). *Class, codes and control. Volume 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Champy, Florent (2009). *La sociologie des professions*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coburn, Cynthia (2004): "Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom". *Sociology of Education*, 77 (3), 211–244. doi: 10.1177/003804070407700302
- Crahay, Marcel (Dir.) (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. (2^e éd.). Bruxelles: de Boeck.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge: Polity
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. New-York et Londres: Routledge.
- Lang, Vincent (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: PUF.
- Maroy, Christian (2010): "Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale. Quelques réflexions à partir de la recherche européenne Reguleduc". *Education Comparée*, 2, 143–168.
- Maroy, Christian; Brassard, André; Mathou, Cécile; Vaillancourt, Samuel y Voisin, Annelise (2016). "La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie". Rapport de recherche, Université de Montréal, Montréal.

- Maroy, Christian; Brassard, André; Mathou, Cécile; Vaillancourt, Samuel y Voisin, Annelise (2017): “La Co-construction de la gestion axée sur les résultats: les logiques de médiation des commissions scolaires”. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, à paraître.
- Maroy, Christian (2017). “La nouvelle gestion publique en éducation au Québec: vers une gestion de la pédagogie”. *Sociologie du Travail*, 59 (4).
- Meyer, John. W.; Rowan, Brian. (1977): “Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony”. *American journal of sociology*, 83 (2), 340–363.
- Mons, Nathalie (2009). “Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée”. *Revue Française de Pédagogie*, (169), 99–139.
- Ranson, Stewart (2003): “Public accountability in the age of neo-liberal governance”. *Journal of Education Policy*, 18 (5), 459–480. doi: 10.1080/0268093032000124848
- Rozenwajn, Esteban y Dumay, Xavier (2014): “Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes: une revue de la littérature”. *Revue Française de Pédagogie*, (189), 105–137.
- Spillane, James P. (2004). *Standard deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Spillane, James P.; Diamond, John B.; Burch, Patricia; Hallett, Tim; Jita, Loyiso y Zoltners, Jennifer (2002): “Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability Policy”. *Educational Policy*, 16 (5), 731–762. doi: 10.1177/089590402237311
- Spillane, James P.; Reiser, Brian J. y Gomez, Louis M. (2006): “Policy implementation and Cognition. The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation” en M. I. Honig (dir.). *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. Albany: State University of New York Press.
- Tardif, Maurice y Lessard, Claude (2002): *Le travail enseignant*. Bruxelles: De Boeck Universités.

Notes biographiques

Christian Maroy est sociologue et professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Il est titulaire de la Chaire de Recherche du Canada en Politiques éducatives. Il est aussi chercheur associé au GIRSEF, Université catholique de Louvain. Ses intérêts de recherche portent sur les politiques éducatives et les nouvelles formes de régulation de l'éducation, leurs effets sur les inégalités scolaires et les transformations des métiers de l'enseignement.

Cécile Mathou est Doctorante en Éducation comparée et fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre de l'équipe de recherche de la Chaire de Recherche du Canada en politiques éducatives.

Samuel Vaillancourt est professionnel de recherche pour la Chaire de Recherche du Canada en politiques éducatives.