

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

**COMPRENDRE LA MISE EN PLACE DE L'ASSURANCE QUALITÉ AU NIVEAU COLLÉGIAL À  
L'AIDE DE L'ETHNOMÉTHODOLOGIE**

**THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS- RIVIÈRES  
EN ASSOCIATION AVEC  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

**PAR  
SOPHIE MAUNIER**

**MAI 2020**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*À Pauline*

## REMERCIEMENTS

Écrire le texte des remerciements n'est en rien endosser le cilice de la flagornerie ou de la vanité. C'est plutôt l'occasion de regarder derrière soi le chemin parcouru et de saisir d'un regard toutes les personnes qui ont contribué à son parcours doctoral jusqu'au point final de la thèse.

La recherche n'aurait jamais pu exister sans l'accueil de la Direction du cégep qui m'a ouvert ses portes et autorisé à mener une enquête de terrain au sein du cégep. Je remercie chaleureusement les personnes ayant participé à mon travail, avec une mention particulière pour celles qui ont donné de leur temps, pourtant bien chargé, pour me recevoir et répondre à mes questions. Par souci de confidentialité je ne peux guère en écrire plus, mais je tiens à souligner qu'il n'est pas si fréquent qu'un établissement accepte avec une telle générosité la présence d'une chercheure.

Mon parcours n'aurait pas été le même sans le soutien et les commentaires de mon directeur de recherche, Stéphane Martineau, qui me connaît maintenant depuis quelques années, et de mon codirecteur de recherche, Philippe Maubant, qui, avec ses mots justes, m'a permis d'éclaircir certains de mes propos. Des enseignants de l'Université du Québec ont également participé à ma formation intellectuelle et ont aiguisé ma réflexion tels que Christine Couture, Mirela Moldoveanu, Rakia Laroui et tous ceux qui ont donné des cours ou des séminaires dans le cadre du doctorat. Pour être véritablement honnête, il me faudrait remercier tous les enseignants de mon parcours scolaire, au Québec ou en France, qui ont jalonné mon cheminement : sans eux, sans leur apport, je ne serais pas intellectuellement celle que je suis aujourd'hui.

Être doctorante m'a permis de rencontrer des personnes que je n'aurais jamais eu l'occasion de connaître autrement, notamment les collègues de doctorat. Lors de la période de convalescence à la suite d'une opération chirurgicale liée à un cancer, Michaël Hétu a été d'une remarquable présence; je l'en remercie, tant la maladie fait fuir. Dans des circonstances plus normales, je remercie Pierre-Luc Fillion, Marie-Ève Gadbois, Caroline Jeanson et Mathieu Josselin, pour leur écoute et bienveillance.

Je réserve mes derniers remerciements à mon épouse, Pauline Veevaert, dont le soutien exemplaire a permis que j'aie jusqu'au bout.

Si les remerciements sont généralement consacrés aux personnes ayant contribué plus ou moins directement au travail doctoral, je ne peux m'empêcher d'avoir une pensée envers les penseurs et intellectuels qui m'accompagnent depuis longtemps; je leur suis redevable tant ils m'ont guidée, dans le dialogue silencieux de la lecture, à y voir plus clair ou au contraire à brouiller sainement les idées trop ferrées dans leur certitude. Certains sont cités dans ce travail, d'autres non. Mais dira-t-on assez ce que l'on doit aux écrivains et penseurs, femmes ou hommes, qui, sans leurs puissants écrits, n'auraient pas éclairé la compréhension de la réalité sociale?

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xv
RÉSUMÉ .....	xvi
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1. Les politiques éducatives, le NMP et l'assurance qualité.....	7
1.2. Freins et facteurs.....	12
1.3. Les effets des changements induits par une politique éducative .....	13
1.4. Poser les questions différemment .....	17
1.5. La nécessité d'une autre approche .....	20
1.5.1. Question de recherche .....	21
1.5.2. La perspective théorique retenue et sa pertinence scientifique.....	22
1.5.3. Pertinence sociale.....	23
CHAPITRE II CADRE DE RÉFÉRENCE.....	25
2.1. Précisions sur la démarche suivie pour élaborer la revue de littérature.....	26

2.1.1.	Rappel de la question de recherche .....	26
2.1.2.	« Sur les épaules des géants » .....	27
2.1.3.	La démarche suivie pour élaborer notre revue de littérature.....	29
2.2.	De la qualité à l'assurance qualité : une managérialisation ou industrialisation de l'éducation? .....	32
2.2.1.	Les différentes classifications de la qualité.....	35
2.2.2.	L'origine industrielle des classifications de la qualité .....	40
2.2.3.	L'assurance qualité.....	52
2.3.	Organisation et rationalisation de l'action sociale .....	58
2.3.1.	Max Weber et la rationalisation de l'action sociale .....	59
2.3.2.	Rationalité bureaucratique et rationalité managériale.....	63
2.3.3.	Bureaucratie, institution et organisation .....	66
2.3.4.	L'éducation : institution ou organisation? .....	76
2.4.	Les politiques publiques et éducatives.....	83
2.4.1.	Définir les politiques publiques et éducatives.....	84
2.4.2.	La mise en œuvre des politiques publiques.....	88
2.4.3.	Régulation, politiques publiques et rationalités .....	103
2.4.4.	Éducation fondée sur les preuves et recherche en éducation .....	109
2.5.	L'ethnométhodologie et la respécification des théories .....	113
2.5.1.	Un bref historique de l'ethnométhodologie .....	113
2.5.2.	Idées-clés de l'ethnométhodologie.....	116
2.5.3.	Respécification des théories sociologiques formelles.....	129
2.5.4.	Ethnométhodologie et politiques éducatives.....	133
2.6.	Objectifs.....	135
	CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....	137

3.1.	Les approches méthodologiques retenues dans les travaux.....	138
3.2.	Les travaux sur la mise en œuvre des politiques éducatives.....	139
3.2.1.	Les travaux axés sur les acteurs individuels. ....	139
3.2.2.	Les travaux centrés sur les interactions.....	140
3.2.3.	Les travaux centrés sur les organisations.....	141
3.3.	Nos choix méthodologiques.....	144
3.3.1.	Démarche retenue.....	144
3.3.2.	Spécificité de l'approche retenue : la filature ethnographique.....	148
3.3.3.	L'analyse des données par la catégorisation conceptualisante .....	160
3.3.4.	Les critères de scientificité.....	165
3.3.5.	Les limites de notre approche méthodologique .....	169
3.3.6.	Déontologie et éthique de la recherche .....	170
CHAPITRE IV RÉSULTATS .....		175
4.1.	Rappel des éléments conceptuels et objectifs de recherche.....	175
4.2.	Contextes et productions textuelles .....	177
4.2.1.	Les productions textuelles.....	178
4.2.2.	Le productivisme textuel institutionnel et organisationnel .....	184
4.2.3.	La boucle de production textuelle.....	192
4.2.4.	Centre de production textuelle .....	203
4.2.5.	Standardisation de la production textuelle .....	205
4.3.	Les allants de soi et ethnométhodes des membres.....	206
4.3.1.	Allants de soi institutionnels et organisationnels.....	207
4.3.2.	Allants de soi des enseignants.....	217
4.3.3.	Allants de soi de la Direction des études et conseillers pédagogiques .....	232

4.4.	Analyser ce qui résulte des interactions entre les différents membres participant à la mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité	239
4.4.1.	Deux mondes à part	240
4.4.2.	Procéduriatisation du fonctionnement	244
4.4.3.	Dissensus et non-dits	245
CHAPITRE V INTERPRÉTATION ET DISCUSSION		252
5.1.	L'enseignement collégial pris dans l'étau de la rationalité instrumentale	253
5.1.1.	L'assurance qualité : une tâche bureaucratique	253
5.1.2.	L'enseignement collégial en voie de désinstitutionnalisation ou « d'organisationalisation »	260
5.1.3.	La dépolitisation de la question éducative	266
5.1.4.	Le cégep, une bureaucratie quasi-professionnelle	267
5.1.5.	Deux éléments pour conclure	270
5.2.	L'ethnométhodologie : une approche sociologique intégrale	272
5.2.1.	L'intégration de la production textuelle dans la compréhension du fonctionnement d'une organisation	272
5.2.2.	Retour sur le « faire une recherche ethnométhodologique »	274
CONCLUSION		279
APPENDICE A CLASSIFICATION DE LA QUALITÉ EN ÉDUCATION		285
APPENDICE B LA QUALITÉ PAR REEVES ET BEDNAR (1994)		289
APPENDICE C CLASSIFICATIONS DES THÉORIES DES ORGANISATIONS		291

APPENDICE D GUIDE D'ENTREVUE (EXEMPLE) .....	296
APPENDICE E FIGURE 13 P.197.....	298
APPENDICE F FIGURE 14 P.202.....	300
APPENDICE G FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	302
RÉFÉRENCES.....	308

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1– Les différentes étapes du développement de la qualité selon Ruzevicius, 2013, p.38.....	31
Figure 2- Les formes dominantes qui influencent la qualité d’après Barnett (1992) .	37
Figure 3- Connexion entre les conceptions de l’éducation supérieure, les différentes approches de la qualité et les indicateurs de performance (Barnett, 1992, p.5)..	42
Figure 4 – Les contextes institutionnel, organisationnel et situationnel .....	125
Figure 5 – Retour des activités des membres sur les contextes .....	125
Figure 6 –Éléments conceptuels d’observation et d’analyse .....	136
Figure 7 – Productions textuelles prescriptives et subordonnées.....	157
Figure 8 –Éléments conceptuels d’observation et d’analyse .....	176
Figure 9- Production textuelle en chaîne (ou en cascades) .....	193
Figure 10- Processus général de la boucle de production textuelle .....	194

Figure 11- Exemple 1 de production textuelle en boucle .....	194
Figure 12- Exemple 2 de production textuelle en boucle .....	195
Figure 13- Production textuelle prescriptive et de contrôle. Exemple du critère 6 de la PIEP .....	198
Figure 14- Parcours d'un texte .....	203
Figure 15- Le centre de production textuelle .....	204
Figure 16- Pyramide décisionnelle.....	209
Figure 17- Les stratégies de la Direction pour attirer des étudiants.....	214
Figure 18 – La polarisation du cégep.....	241
Figure 19- Schéma initial .....	249
Figure 20- Production textuelle institutionnelle et organisationnelle .....	249
Figure 21 – Allants de soi et interactions entre les membres.....	250
Figure 22- Les rationalités des gestionnaires .....	261
Figure 23 - Les différentes qualités en œuvre .....	264

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1 Production textuelle scientifique au 1er juin 2019.....	28
Tableau 2 Les approches de la qualité selon Torres .....	38
Tableau 3 Les usages de la qualité dans l'enseignement supérieur de Gorga .....	38
Tableau 4 Hexis et poïos selon Torrès .....	39
Tableau 5 Les trois types de mécanismes de l'assurance qualité.....	53
Tableau 6 Types d'action sociale et de rationalité .....	61
Tableau 7 Institutions et rationalités d'après Le Texier.....	73
Tableau 8 Dilemmes des organisations scolaires.....	79
Tableau 9 Comparaison bureaucratie et forme scolaire.....	80
Tableau 10 Appréhension des politiques publiques selon les disciplines.....	84
Tableau 11 Les récits au prisme des théories et méthodologies différentes .....	96

Tableau 12 Les modalités de changement institutionnel .....	101
Tableau 13 Les trois étapes de la bureaucratie.....	106
Tableau 14 Le modèle de l'ingénierie et le modèle des Lumières.....	111
Tableau 15 Récapitulatif des approches méthodologiques retenues.....	142
Tableau 16 Types et nombre de réunions observées.....	151
Tableau 17 Productions textuelles mobilisées .....	158
Tableau 18 Tableau récapitulatif des outils de collecte de données et des objectifs de recherche .....	159
Tableau 19 Exemple de repérage de thèmes .....	161
Tableau 20 Illustration d'une catégorie conceptualisante.....	164
Tableau 21 Exemple de triangulation des données .....	166
Tableau 22 Productions textuelles et niveaux de décision.....	179
Tableau 23 Buts de la production textuelle selon les niveaux de décision .....	181
Tableau 24 Catégories conceptualisantes des productions textuelles .....	183
Tableau 25 Les missions de la CÉEC .....	187
Tableau 26 Évolution de la production textuelle par niveau décisionnel .....	189

Tableau 27 Exemple de la production en boucle à partir du cas de la PIEP.....	196
Tableau 28 Allants de soi institutionnels et organisationnels .....	207
Tableau 29 Catégories des allants de soi des enseignants.....	217
Tableau 30 Catégories conceptualisantes des allants de soi de la Direction des études et des conseillers pédagogiques .....	232
Tableau 31 Catégories conceptualisantes des interactions entre les membres .....	239
Tableau 32 Résumé des façons de travailler au cégep.....	244

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CÉEC	Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial
CP	Conseillers pédagogiques
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
DÉ	Direction des études
EBP	Étudiants à besoins particuliers
NMP	Nouveau management public
PDEA	Politique départementale de l'évaluation des apprentissages
PIEA	Politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages
PIEP	Politique institutionnelle de l'évaluation des programmes

## RÉSUMÉ

Les réformes qui touchent les systèmes éducatifs dans la plupart des pays depuis les années 90 s'inscrivent dans le Nouveau management public et conduisent à la mise en place de mécanismes d'assurance qualité pour assurer la qualité de l'enseignement et des établissements scolaires. Au Québec, le niveau collégial est très vite concerné par ces transformations et dès 1993, date du Renouveau collégial et de la création de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Les cégeps se voient appeler à élaborer des politiques institutionnelles et des plans de réussite et stratégiques, avant de développer des mécanismes d'assurance qualité à partir de 2012, ce qui en fait un « laboratoire » d'analyse intéressant. Les travaux sur l'instauration de l'assurance qualité au sein des établissements scolaires, outre la liste de ses freins et facteurs, font état de résultats mitigés. Rien ne permet d'affirmer que les dispositifs mis en place favorisent un enseignement de qualité ou l'apprentissage. Des auteurs mettent en avant que l'assurance qualité conduirait à des changements cosmétiques et donnerait lieu à un accroissement de la bureaucratie. Mieux comprendre le fonctionnement organisationnel des établissements scolaires permettrait d'appréhender ce manque d'effets de l'assurance qualité et des changements qu'elle induit. Pour ce faire, nous proposons de poser la question de la mise en place de l'assurance qualité au niveau collégial en l'analysant par le biais de l'ethnométhodologie, qui est une perspective présentant l'avantage de saisir tout à la fois les niveaux microsociologique et macrosociologique.

L'assurance qualité provient du milieu industriel, au moment où l'industrialisation se développe, et a été appliquée par la suite dans les services tant privés que publics. L'acception de la qualité sous-jacente à l'assurance qualité relève de la rationalité instrumentale ou en finalité. Or, il existe d'autres définitions de la qualité, et cette diversité dépend en partie des différents acteurs sociaux concernés. L'origine industrielle de l'assurance qualité fait craindre une désinstitutionnalisation de l'éducation. L'assurance qualité est une politique éducative. Analyser la mise en œuvre d'une politique éducative emprunte différentes voies : celle des théories des politiques publiques ou celle des théories de l'organisation. Notre proposition ancrée dans l'ethnométhodologie en constitue une autre et permet de concilier la prise en compte des niveaux décisionnels macrosociaux et microsociaux. Notre perspective considère la temporalité des activités, respectant en cela l'ontologie du réalisme critique, qui aide à dépasser la dichotomie structures/agentivité.

De la perspective ethnométhodologique que nous avons retenue s'ensuit une démarche méthodologique ethnographique, alliant observation participante, entrevues et analyse documentaire dans un cégep. L'analyse des données par la catégorisation conceptualisante facilite le respect du point de vue des acteurs, tout en l'insérant dans notre interprétation de deuxième degré.

La mise en œuvre de l'assurance qualité au cégep qui a été le terrain de notre enquête a engendré un accroissement de la production textuelle institutionnelle et organisationnelle, tant prescriptive que de contrôle. Cette production au cégep est concentrée dans les services pédagogiques. Les rapports de pouvoir entre enseignants et services pédagogiques évoluent avec l'assurance qualité. Les relations sont teintées de méfiance d'un côté comme de l'autre. La production textuelle liée à l'assurance qualité conduit à creuser un écart relationnel entre les enseignants et les services pédagogiques, dont les centres d'intérêt divergent. Les enseignants sont attachés à la relation pédagogique et à leur autonomie professionnelle. Les services pédagogiques visent l'application de procédures pointant la qualité de l'enseignement et des programmes, tout en respectant les attentes de la CÉEC. La Direction est préoccupée par le positionnement du cégep dans le réseau et développe des stratégies pour attirer les clientèles étudiante et professionnelle.

La mise en place de l'assurance qualité a accru la bureaucratie et tend à valoriser les pratiques « auditables », invisibilisant celles qui ne peuvent l'être de comptes rendus simples et codables. La rationalité sous-jacente à l'assurance qualité entre en contradiction avec la rationalité axiologique, notamment des enseignants. Le cégep serait ainsi en voie « d'organisationnalisation » (transformation en organisation de type entreprise) sur certains aspects. S'attacher aux procédures de l'assurance qualité mène à dépolitiser les enjeux éducatifs et tend à déshumaniser les relations au sein de l'établissement. Du fait de la concurrence entre les cégeps et de ce qui est décrit ci-dessus, nous pouvons établir que le cégep est une bureaucratie quasi-professionnelle.

Notre démarche ethnométhodologique dévoile les allants de soi et connaissances d'arrière-plan des acteurs sociaux, intègre différents niveaux décisionnels et montre l'emboîtement des structures et des activités par la prise en compte du temps. Dans l'esprit du modèle des Lumières, notre recherche poursuit la construction de savoirs scientifiques, qui peuvent se trouver en porte-à-faux avec les croyances et pratiques routinières des acteurs sociaux.

Repenser l'assurance qualité et la qualité localement pourrait être une voie intéressante pour repolitiser au sens noble du terme les enjeux éducatifs et sortir l'assurance qualité du carcan bureaucratique.

Mots clés : assurance qualité, rationalité instrumentale, politique éducative, institution, organisation, bureaucratie, recherche qualitative, microsociologie, macrosociologie, observation participante, production textuelle, ethnométhodologie

## INTRODUCTION

Étudier comment un système éducatif fonctionne en prenant le parti de regarder ce qui se passe au ras du quotidien prend ses sources dans un questionnement ancien : comment nous<sup>1</sup>, enseignante et chercheure, et en tant que personne, sommes-nous à la fois libre et contrainte dans nos choix et décisions? Imprégnée par une formation initiale en sciences sociales, nous avons des réticences face à une présentation dichotomique de l'explication sociologique, souvent résumée comme une lutte intellectuelle entre les tenants de l'individualisme méthodologique et ceux du déterminisme. Et nous avons découvert l'ethnométhodologie, qui nous ouvrait soudainement une porte pour saisir tout à la fois les structures et l'action humaine. Si nous avons la conviction que nous sommes en tant qu'être humain, socialisée et héritière d'une forme sociale dans laquelle nous agissons, nous pensons profondément être libre, dans ce cadre qui nous préexiste, de penser, d'agir, de faire des choix, de ressentir, de rêver, de se perdre, de réfléchir, de s'émouvoir, bref de vivre. Une des grandes difficultés des sciences sociales est de pouvoir rendre compte de la force des structures et de la singularité de chacun. Cette singularité tend à être perdue de vue dans une société qui tend au rationalisme instrumental, qui planifie les comportements dans des procédures et évaluations standardisées, et qui ne voit que les comportements extérieurs, observables et mesurables. Étrange paradoxe dans une société qui défend la

---

<sup>1</sup> Par convention et par habitude acquise tout le long de notre formation scolaire et universitaire, nous utilisons le « nous » et non le « je » pour marquer nos propos et nos actes. Peut-être est-ce un reste suranné de cette socialisation, devenue comme une « seconde nature » lorsqu'il s'agit d'écrire un texte à portée scientifique.

liberté individuelle et qui en même temps promeut le conformisme et la transparence au point de nier ou plutôt de dénier tout un univers intérieur, forcément sinueux, opaque et long. Chacun doit réussir immédiatement, être performant et le droit au tâtonnement, à l'errance, à l'erreur, à la singularité n'ont pas bonne presse.

Ce préambule établit la toile de fond de notre réflexion. Ainsi posée, elle ne signifie pas que nous sommes enfermée dans ces pensées ainsi exprimées. Mais elles sont nôtres au moment où nous écrivons ces lignes. Et comme nous le verrons, ces pensées ne sont pas isolées; elles sont plutôt dans l'air du temps, le *zeitgeist*, qui s'inquiète des effets délétères de comportements prétendument rationnels. Nous faisons allusion ici aux inquiétudes liées à l'environnement. Pourtant, ces réflexions ne sont guère nouvelles. Des auteurs, que nous citons tout le long de notre texte, ont tôt dénoncé les dérives liées à une rationalité devenue irrationnelle par ses excès. Notre travail s'inscrit dans cette lignée intellectuelle et nous escomptons y apporter notre contribution, en nous appuyant sur la démarche qualitative, seule à même, à notre sens, d'appréhender la complexité du réel.

Pourquoi l'assurance qualité et sa mise en place? Cet objet de recherche ne s'est pas imposé immédiatement; il est le fruit d'une construction tout d'abord laborieuse avant de s'imposer comme une évidence, « évidence » presque dans le sens anglophone de « preuve ». Et ici, il s'agirait de preuve des transformations actuelles du niveau collégial, aux prises avec une évolution plus globale de nos sociétés, imprégnées de vulgate managériale. Alors que nous avons longtemps résisté à la diatribe, presque trop facile, contre le Nouveau management public, nous avons dû nous admettre qu'il a introduit des changements dans les systèmes éducatifs. Notre exploration de la question nous a permis de considérer l'assurance qualité sur un plus long terme. Ce qu'elle est aujourd'hui, ou du moins, ce que les acteurs sociaux en font aujourd'hui est le résultat d'une histoire alambiquée et de situations actuelles. Notre présent est tissé des fils du

passé et du moment actuel, en vue d'un futur. Nous avons essayé de dénouer ces fils, de détricoter ce tissu si serré de l'instant afin de déplier l'action des acteurs sociaux. Pour ce faire, nous avons d'abord interrogé le présent : où en sont les systèmes éducatifs? C'est le propos du chapitre I, qui pose la problématique de notre recherche. Nous y justifions en partie le choix du niveau collégial au Québec et le choix de la perspective théorique retenue. Puisque notre travail est à teneur scientifique et est susceptible d'être lu par nos pairs, nous avons respecté les normes d'énonciation des éléments incontournables de la thèse : le cadre de référence, la méthodologie, l'analyse des résultats et l'interprétation/discussion des données. Si nous suivons la linéarité de la présentation des parties, rendant ainsi le texte certainement plus lisible, leur élaboration a plutôt consisté en aller-retour, errements, chemin retrouvé, obscurité et illumination. Mais il n'est guère possible de faire état de tous ces mouvements réflexifs, même si, à l'occasion, nous rappelons la non-linéarité du processus intellectuel.

Le cadre de référence constitue le chapitre II. Si nous l'intitulons ainsi, c'est qu'il propose un cadre bien au-delà de simples concepts. Nous rejetons le catalogue de notions, estimant qu'une perspective théorique n'est pas juste une question de conceptualisation. Après avoir posé la manière dont nous avons mené la revue de littérature, nous faisons un tour d'horizon de la notion de qualité, de l'assurance qualité, considérée comme une politique éducative. Ce qui nous mène à aborder les théories des politiques publiques et celles des organisations. Enfin, nous présentons notre propre perspective et démarche.

Le chapitre III fait état de la méthodologie suivie. Il éclaire ainsi les choix faits, les critères retenus pour élaborer notre échantillon et choix du terrain d'enquête. Et nous précisons les critères de scientificité de notre recherche.

Le chapitre IV décrit les résultats de notre travail d'enquête de terrain, en faisant part de la temporalité de l'action, élément incontournable pour saisir le poids des structures.

Enfin, dans le chapitre V, nous revenons sur notre travail tant sur le plan des résultats au regard d'autres recherches, que sur le plan de la perspective qui a été la nôtre tout le long de notre recherche.

La conclusion permet de clore ce document. Elle se veut être une porte ouverte à la réflexion.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

L'objet de notre recherche concerne la mise en place de l'assurance qualité dans les cégeps, au Québec, qui connaît comme la plupart des pays une évolution depuis les années 90, liée à l'extension du Nouveau management public. Ce chapitre expose la problématique, puis la question de recherche, la perspective théorique retenue et enfin la pertinence sociale de cette recherche doctorale.

Les systèmes éducatifs occidentaux<sup>2</sup>, tels que nous les connaissons aujourd'hui, ne sont pas nés *ex nihilo* et sont le fruit d'une histoire longue et complexe. Les années 90 semblent marquer un tournant pour la plupart des systèmes éducatifs, bien qu'il faille retourner quelques décennies en arrière pour saisir ce qui se joue dans cette évolution. Les orientations qui dominent les politiques éducatives depuis lors sont caractérisées par la recherche de qualité et de performance, dans un contexte de mise en concurrence mondiale des établissements postsecondaires (Lessard et Carpentier, 2015). Ce tournant qui concerne tous les secteurs publics (Bechtold-Rognon et Lamarche, 2011;

---

<sup>2</sup> Par occidental nous renvoyons au concept Occident qui désigne une représentation géopolitique qui serait l'héritière de la Grèce et de la Rome antiques, du christianisme et de « l'esprit moderne » (science, technique, économie libérale, doute et esprit critique) (Roger Pol-Droit, 2008).

Maltais et Rinfret, 2015) est inspiré de deux idées et pratiques managériales : le Nouveau management public (NMP) et l'assurance qualité (Pierronnet, 2018).

Le NMP désigne un courant de pensée, inspiré du secteur privé à but lucratif, visant à réduire la bureaucratie des administrations publiques et à accroître l'efficacité de leurs services. Sont ainsi repris du secteur privé « *l'accountability* » ou la reddition de compte<sup>3</sup> liée à la responsabilisation des acteurs, la gestion axée sur les résultats et des indicateurs de performance, tels que les tableaux de bord (Maltais et Rinfret, 2015). Des pratiques d'assurance qualité sont mises en place et contrôlées par des organismes externes (Pierronnet, 2018).

Même si les liens entre éducation et secteur privé à but lucratif ne sont pas nouveaux (Moeglin, 2016), une inquiétude existe de voir des établissements de l'enseignement supérieur se transformer en universités entrepreneuriales émerge, signe d'une marchandisation de l'éducation, voire de l'absorption de l'éducation par le capitalisme (Freitag, 2018; Pierronnet, 2018; Vinokur, 2017).

Deux aspects font l'objet d'une attention particulière dans la réformation des systèmes éducatifs : les *curricula* et la gestion des établissements scolaires dans le cadre d'une régulation repensée des systèmes éducatifs. Ces deux aspects paraissent relever d'une même logique, qui « semble émerger du complexe économique-industriel » (Tardif et Desbiens, 2014, p.2) et qui commue les systèmes éducatifs en « systèmes de production » (Maroy et Mangez, 2011). Ainsi, les *curricula* sont désormais axés sur les compétences, afin de permettre aux diplômés de s'adapter à l'évolution du marché du

---

<sup>3</sup> La notion d'*accountability* est également utilisée en ethnométhodologie. Afin d'éviter une confusion entre les deux acceptions, le terme de reddition de compte ou d'imputabilité sera utilisé par la suite pour désigner l'*accountability* qui relève de la politique publique; la notion d'*accountability*, non traduite, sera réservée à la perspective ethnométhodologique.

travail et de celle de « l'économie du savoir » (Ouellet et Hart, 2013). Nous ne donnerons pas plus de précision sur les réformes curriculaires, qui sortent de notre champ d'investigation. La régulation des systèmes éducatifs semble relever du quasi-marché, avec une plus grande autonomie, du moins apparente, des établissements, qui restent sous contrôle d'un État-évaluateur (Broadfoot, 2000; Felouziz, Maroy et Van Zanten, 2013; Maroy, 2006; Maroy et Voisin, 2013).

Au-delà de la description à grands traits des évolutions des systèmes éducatifs, nous aborderons deux questions : comment s'est effectuée la mise en place de ces transformations? Quels sont les effets attendus ou pas qui se sont produits suite aux transformations?

### **1.1. Les politiques éducatives, le NMP et l'assurance qualité**

L'infléchissement des politiques éducatives depuis les années 90 prend ses sources, comme nous l'avons évoqué plus haut, dans l'application du NMP et de l'assurance qualité. Et cette arrivée du NMP dans les services publics s'est accompagnée de la réduction des dépenses publiques. Dans un contexte de crise économique, l'intervention de l'État est contestée, du fait des supposées inefficacité, inadéquation et inefficience des services publics centralisés (Dupriez et Franquet, 2013). Le but est donc d'accroître l'efficacité dans le fonctionnement des services publics, tout en réduisant leurs coûts (St-Germain, 2001). Ainsi, de nouvelles pratiques, tout au moins perçues comme telles, sont prônées en même temps que sont procédées des compressions financières.

Tout en se gardant d'une vision simpliste, car il n'y a pas de consensus ni sur la définition sur les formes que prend le NMP, quelques caractéristiques peuvent en être dressées : « participation décisionnelle accrue des usagers vus comme consommateurs et électeurs, obligation de résultats quantifiables, décentralisation, imputabilité accrue,

mise en place de cadres de contrôle » (St-Germain, 2001). Le NMP s'apparente à une extension de la pensée comptable dans l'action publique et en redessine les contours. L'État adopte le vocabulaire et les instruments gestionnaires issus du secteur privé, tout en exerçant un contrôle accru (Broadfoot, 2000; Hassenteufel, 2011). L'idée fondatrice de base est

la conduite du gouvernement comme une entreprise (Osborne et Gaebler, 1992) en s'appuyant sur des concepts et des approches comme : la recherche de la performance, l'évaluation des résultats, la standardisation des opérations, la redevabilité, l'évaluation des opérateurs et la mise en place de mécanismes de sanction avec un accroissement du contrôle (car on ne peut acheter, comme dans le secteur privé, la loyauté à l'entreprise) (St-Germain, 2001, p.17).

Avec le NMP, se déploie une nouvelle façon de piloter et d'évaluer les services publics et les politiques publiques. Outre les éléments déjà listés, les établissements sont mis en compétition, afin de stimuler leur performance et le degré de satisfaction des usagers, plutôt désignés comme clientèle.

L'évaluation de l'action publique n'est pas nouvelle et son développement est lié à celui de la recherche appliquée en sciences sociales (Aubin, de Visscher et Trosch, 2016) et à la rationalisation de l'intervention publique (Hassenteufel, 2011). Avec l'évolution de l'action publique, les instruments d'évaluation changent (Lascoumes et Le Galès, 2012). L'histoire de l'évaluation peut être figurée, notamment aux États-Unis, en deux grandes vagues : celle des années 1960, puis celle des années 1980 (Aubin, de Visscher et Trosch, 2016). Dans les années 1960, l'évaluation devient un outil de gestion publique, insérée dans les politiques publiques, en suivant une approche expérimentale (Aubin, de Visscher et Trosch, 2016). C'est avec la deuxième vague que s'imposent les pratiques d'assurance qualité dans une logique de calcul de coûts (Aubin, de Visscher et Trosch, 2016; Gorga, 2012). Les indicateurs de performance et tableaux de bord deviennent les instruments de contrôle. Certes, la qualité était évaluée

auparavant : cette visée d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage afin d'accroître les qualifications nécessaires de la population au regard de l'économie n'est pas nouvelle (Maassen, 1997). Par exemple, aux États-Unis, dès le XIXe siècle, les programmes sont évalués et les établissements universitaires sont accrédités par des organisations régionales et professionnelles. Avec l'expansion de l'enseignement supérieur dans les années 60, l'État fédéral développe de nouvelles structures, les SHEEO (*State Higher Education Executive Officers*), qui ont pour rôle d'accréditer les établissements et de porter un regard sur leur financement, qui est, par ailleurs, cadré par des mécanismes *per capita* (Gorga, 2012; Hillman, Tandberg et Sponsler, 2015). Cependant, la qualité change d'acception.

Dans les années 80, face aux doutes sur la qualité de l'enseignement supérieur au moment où l'économie connaît des faiblesses, l'assurance qualité est mise en œuvre autant « comme instrument d'action à part entière, à la fois dans les stratégies de gestion des universités et dans les politiques gouvernementales » (Gorga, 2012, p.219). Le développement d'indicateurs de performance et d'efficacité va dans ce sens (Gorga, 2012).

En Europe, ce sont les États qui suscitent la mise en place de l'assurance qualité et d'agences pour en assurer le développement. Si différents modèles européens existent en fonction de la plus ou moins grande autonomie des universités, le processus de Bologne dans les années 2000 pousse à l'harmonisation des diplômes et des cursus universitaires, puis à la propagation de mêmes mécanismes d'assurance qualité (Gorga, 2012). Les politiques d'évaluation sont standardisées et, plutôt que d'évaluer les acquis des élèves, les instruments évaluatifs utilisés s'apparentent à un outil de régulation des systèmes éducatifs, s'intéressant à la performance des établissements scolaires (Mons, 2009). Ainsi les résultats des programmes de *testing* sont utilisés pour mesurer la performance du système d'éducation (St-Germain, 2001). C'est le principe de la

gestion par les résultats où les taux de réussite sont censés démontrer l'efficacité des établissements scolaires. Ces derniers sont amenés à mettre en place une gestion semblable à ce qui se passe dans le secteur privé à but lucratif et les frontières entre public et privé s'estompent, se brouillent, d'autant que se développe un marché de l'assurance qualité, avec experts, consultants et agences qui y trouvent un terrain d'expansion (Serrano-Velarde, 2008).

Le Canada n'échappe pas à cette tendance (Harvey, 2008). Au Québec, c'est le niveau collégial qui est le premier concerné par ces changements, avec la réforme de 1993, appelée le Renouveau collégial (Gouvernement du Québec, 1993).

Avec le Renouveau collégial, la politique éducative est définie par le ministère de l'Éducation, la gestion de l'éducation est partagée entre le ministère et les cégeps, et la réalisation quotidienne est assurée par les cégeps et les enseignants (CÉEC, 2008; CSÉ, 1997; Gouvernement du Québec, 1993). Une réforme curriculaire prescrit l'approche par compétences (APC) et l'approche-programme; les cégeps sont autonomes dans la réalisation de ces prescriptions, mais sous la surveillance de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC), organisme public indépendant (Gouvernement du Québec, 1993). Les cégeps sont ainsi tenus de mettre en place une politique institutionnelle d'évaluation des programmes (PIEP) et d'en assurer l'application. Depuis 2002, les cégeps sont tenus d'établir des plans stratégiques, évalués par la CÉEC. Et depuis 2012, la CÉEC évalue les systèmes d'assurance qualité mis en place par les cégeps (CÉEC, 2013). L'objectif de cette évaluation est de veiller à la qualité des formations dispensées dans les cégeps et à la cohérence des programmes mis en place en fonction des devis ministériels (CÉEC, 2008). Notons que la CÉEC a obtenu « la reconnaissance de la qualité de ses pratiques par l'International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) » (CÉEC, 2017),

dont elle est membre. Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) préconise le développement de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (CSÉ, 2012).

Les cégeps ont gagné en autonomie. En effet, après une « ère de centralisation étatique (1967 à 1985) » (De Saedeleer, 2005), les cégeps connaissent plus d'autonomie sous l'effet de la décentralisation, entamée en 1985 et approfondie avec le Renouveau collégial. Cette autonomie se manifeste par l'élaboration des programmes, la gestion des ressources humaines et des budgets (De Saedeleer, 2005), bien que l'autonomie financière reste « guidée » (Lavoie, 2008). Rappelons que ces changements se sont produits dans un contexte de restriction financière qui a marqué les esprits (De Saedeleer, 2005). Cependant, la stagnation des taux de réussite, autour de 63%, fait l'objet de discussions et de craintes (Fédération des cégeps, 2019) et celles-ci ouvrent la porte à une pression plus forte sur les cégeps pour accroître ce taux, avec le spectre d'un nivellement par le bas des exigences intellectuelles, alors même que sont bien établies maintenant les dérives auxquelles mène une fixation de taux de réussite comme objectif à atteindre (Dupriez, 2015).

Tous les changements advenus dans les années 90 sont censés conduire à une amélioration des apprentissages. L'idée sous-jacente des changements réalisés est triple : une nouvelle régulation entraîne une meilleure performance des étudiants; un nouveau curriculum amène de nouvelles pratiques d'enseignement; une modification des pratiques d'enseignement entraîne une amélioration de l'apprentissage (Dupriez, 2015). Que sait-on des changements qui se sont produits? La plupart des travaux abordent, pour répondre à cette question, l'un ou l'autre des deux axes suivants : identifier les freins et facteurs dans la mise en place des changements induits par une politique éducative; les effets de ces changements.

## 1.2. Freins et facteurs

L'idée selon laquelle les changements apportés aux systèmes éducatifs conduisent à une amélioration de l'apprentissage est souvent prise comme allant de soi (Harvey, 2008). Aussi la question est-elle de savoir si les changements ont bien eu lieu dans les établissements scolaires et de déterminer les facteurs d'une implantation réussie. Trois niveaux sont considérés, à savoir macrosocial, mésosocial et microsocal.

Au niveau macrosocial, ce qui peut freiner l'implantation de changements préparés et planifiés relève de « l'irrationalité des sociétés » (Jonnaert, 2011 et 2015). Comme le souligne Jonnaert (2015), à propos des changements curriculaires.

La rationalité d'un curriculum est sans cesse perturbée par des voix diverses, celles des partenaires de l'école et de la société civile. Ces derniers n'hésitent jamais à questionner et à remettre en cause un curriculum et ses évolutions dont ils ne perçoivent plus les fondements (p.8).

Cependant, raisonner de cette façon est doublement réducteur. Tout d'abord, parce que ce raisonnement conçoit de façon linéaire tout changement introduit par une politique éducative, ensuite parce qu'il sous-entend que la rationalité est instrumentale, or les sociologues ont montré depuis longtemps que la rationalité n'est pas que cela (Coenen-Huther, 2010). Pour comprendre et expliquer les freins et facteurs d'une implantation d'une politique éducative, si l'on reste dans ce type de questionnement, les deux autres niveaux semblent utiles.

Au niveau mésosocial, les facilitateurs ou blocages d'une implantation d'une politique, donc « ce qui marche » ou pas, résultent de la taille de l'établissement (Bélanger et Tremblay, 2012; Leroux, 2010), de la filière, de l'effet-établissement (De Saedeleer, 2002; Draelants, 2009), du rôle du coordonnateur départemental (Coburn, 2001; Dulude et Dembélé, 2012, Spillane, Reiser et Reimer, 2002) ou des « cadres

intermédiaires » (Draelants, 2009; Laprise, Bessette et Lussier, 2009; St-Pierre, 2005 et 2007), le leadership et la culture d'établissement (Martin, 2019; Rey, 2016), de la communication interne et de l'implication du personnel (Martin, 2019). Une décentralisation et une autonomie institutionnelle insuffisantes semblent être un obstacle à l'implantation efficace d'une politique éducative comme celle de l'assurance qualité (Martin, 2019). Enfin, la « conformité excessive à des exigences externes » (Martin, 2019, p.300) et ce qui serait une « culture de conformité » (Martin et Stella, 2007, p.47) constituent un piège à éviter.

Au niveau microsocial, les freins et facteurs d'une implantation d'une politique éducative sont liés aux croyances, représentations et idéologies des enseignants (Dulude et Dembélé, 2012; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008; Rey, 2016).

Au demeurant, les changements mis en œuvre peuvent être essentiellement cosmétiques : l'amélioration, par exemple, de la documentation pédagogique peut n'être que sur le papier ou en surface (Harvey, 2008).

### **1.3. Les effets des changements induits par une politique éducative**

Comment savoir si les apprentissages se sont améliorés à la suite d'un changement des pratiques d'enseignement consécutives à la mise en œuvre des changements de curriculum et de mode de régulation? Selon les études réalisées, rien ne permet vraiment d'établir ce lien et encore moins de l'expliquer : les effets positifs, quand il y en a (Martin, 2019), ne sont pas durables dans le temps (Dupriez, 2015). Cette difficulté à expliquer et comprendre le lien entre changement des pratiques d'enseignement et amélioration des apprentissages provient essentiellement de la complexité des situations et des contextes d'enseignement-apprentissage (Dupriez, 2015; Maroy, 2009). Le nouveau mode de régulation et de gestion qui semble partagé par les pays industriels, même si chacun d'eux le fait à sa façon, repose sur l'assurance qualité et

une gestion axée sur les résultats (Chartier, Croché et Leclercq, 2012; Lessard et Carpentier, 2015), le but étant de favoriser une amélioration de la qualité de l'enseignement et des apprentissages (Martin, 2019). Or, selon des études (Dupriez, 2015; Harvey, 2008), il est difficile d'établir un lien entre mode de régulation et de gestion, qualité de l'enseignement et amélioration des apprentissages, car, *in fine*, ce dernier dépend de multiples facteurs difficiles à établir et cerner. Comme le signale Harvey (2008), il est admis et pris comme allant de soi que, malgré le peu d'études faites sur la question, le nouveau mode de régulation et de gestion a des effets positifs sur l'apprentissage, alors que l'on ne sait pas. Comme le souligne Emery (2005), « l'interactivité entre différents domaines de politiques publiques rend la "traçabilité" des résultats problématique » (p.8).

Cependant des effets, positifs ou négatifs, ont été pointés pour d'autres domaines que l'apprentissage. Ainsi, le nouveau mode de gestion semble accroître la sensibilité des acteurs sociaux envers les questions financières et d'efficience (Diefenbach, 2009). De même, le nouveau mode de gestion a favorisé les approches fondées sur les preuves dans le processus de décision, ce qui est préjugé de façon positive par les auteurs (Liu, Tan et Meng, 2015). Enfin, une attention plus grande est portée à l'enseignement et à l'apprentissage afin de les améliorer (Martin, 2019) et a conduit à une explicitation des règles entraînant une coopération accrue entre enseignants –on peut prendre comme exemple la PIEA (Liu, Tan et Meng, 2015). Mais ce sont surtout les effets négatifs qui sont mis en avant : accent mis sur ce qui est mesurable alors que tout ne l'est pas (Dejours, 2016; Diefenbach, 2009; Jorro, 2014), perte de professionnalisme des enseignants (Ball, 2003; Maroy, 2009 et 2012), défiance accrue envers les enseignants et le personnel (Maroy, 2012; Vinokur, 2008), augmentation des tâches bureaucratiques standardisées (Liu, Tan et Meng, 2015), qui poussent les acteurs sociaux à produire des rapports et évaluations, même si c'est juste de façon formelle : « il faut nourrir la bête » (Newton, 2000). Ce qui conduit à produire de documents

« auditables<sup>4</sup> » et visibles (Power, 1996; Shore et Wright, 2000); autrement dit, il s'agit de « prouver » d'abord, le « faire » n'étant pas toujours apparent (Vacher, 2001). Or l'application de l'assurance qualité pour appréhender les aspects relationnels des services présentent des limites, tant la relation humaine est difficilement standardisable quand elle implique du temps passé avec les bénéficiaires ou clients de services (Campinos-Dubernet et Jougleux, 2003). Benamouzig et Robelet (2014) ont montré comment l'application de l'assurance qualité dans les établissements hospitaliers conduit à ce qu'ils nomment une « intégration bureaucratique », caractérisée par une structuration verticale et hiérarchique, par une plus grande formalisation en liens avec l'utilisation d'indicateurs, par une redistribution des pouvoirs du fait de l'importance prise par des niveaux intermédiaires :

le caractère bureaucratique du déploiement des indicateurs qualité se caractérise, en termes sociologiques, par une diffusion à dominante hiérarchique et verticale, un degré important de formalisation des usages des indicateurs, et enfin la constitution de nouvelles strates d'expertise intermédiaire, situées entre les espaces de direction et de gestion, et les espaces professionnels du soin (Benamouzig et Rodelet, 2014, p.25-26).

Benamouzig et Pierru (2011) évoquent une « médecine désormais saisie par la gestion » (p.299). Cet accroissement bureaucratique traduit une hausse des tâches et des procédures, dans une perspective d'évaluation infinie et d'amélioration continue, considérée par Abelhauser, Gori et Sauret (2011) de « folie évaluation » pouvant conduire à l'épuisement professionnel (Abord de Chatillon et Desmarais, 2012). Il faut ajouter des tensions liées à des valeurs et croyances sous-jacentes divergentes. Martin (2019) énonce que la qualité est perçue différemment selon les parties prenantes et « qu'il y a souvent une rupture du flux d'information entre l'équipe de direction (...),

---

<sup>4</sup> Nous traduisons ainsi *auditable*. Nous voulons garder par cette traduction le rattachement à l'audit, qui est une des modalités de l'assurance qualité, qui se perdrait dans la traduction habituelle du terme.

qui connaît parfaitement les politiques, processus et outils d'[assurance qualité], et le personnel enseignant et administratif de base » (Martin, 2019, p.297). De son côté, De Saedeleer (2005), en reprenant des distinctions de Derouet (1992), décrit pour le niveau collégial, deux justices qui s'opposent : le modèle d'intérêt général, qui serait celui des enseignants, et le modèle marchand, qui serait suivi par la direction. Lemay (2000 et 2001) montre également les tensions actuelles dans le système éducatif, tiraillé entre plusieurs sphères de justice incompatibles : d'un côté, les enseignants soutiennent l'apprentissage des élèves et en même temps ils participent au tri social par les notes attribuées :

la justice dans l'accès à l'éducation appelle la règle de la différenciation, tandis que la justice dans la gestion des privilèges sociaux appelle la règle de l'égalité. C'est pourquoi la sélection scolaire est invariablement source de tension théorique... et boîte de Pandore pour la justice scolaire : elle impose le cumul de deux distributions incompatibles (Lemay, 2000, p.117).

Les rapports de pouvoir se transforment, ainsi que la place des syndicats (De Saedeleer, 2005). Les rôles évoluent au sein des cégeps : suite au Renouveau collégial, les conseillers pédagogiques consacrent la plupart de leur tâche à l'accompagnement et l'évaluation des enseignants, ainsi qu'à l'élaboration de documents, qu'ils soient institutionnels, didactiques ou pédagogiques, au détriment d'activité de recherche (Laprise, Bessette et Lussier, 2005). De façon plus générale, l'éducation serait en prise avec l'utilitarisme et les calculs d'intérêt à court terme, y compris du côté des élèves, ce qui conduit à faire fi du temps de l'apprentissage :

aujourd'hui, elle est perçue comme un service où les échanges sont régis par les calculs d'intérêt à court terme. On a les yeux rivés sur l'efficacité immédiate de savoirs instrumentaux acquis au moindre coût. L'obsession des « compétences », notion hétéroclite, relève du productivisme scolaire, tendant à réduire la transmission à une transaction. Plus généralement, les élèves veulent savoir, mais pas apprendre. Le progrès technique nous fait croire que l'on peut savoir immédiatement sans apprendre, en faisant l'économie du temps de l'apprentissage (Hartog, 2013, p.47).

Que du côté de l'établissement et les instances décisionnelles qui se focalisent sur les instruments de contrôle et favorisent le « triomphe de l'utilitarisme », de « l'hyper-rationalisation » et de la simplification du réel et de la réflexion, tout en dépolitisant les enjeux sociaux (Le Galès, 2012) et en exacerbant la méfiance entre les différents acteurs sociaux (Vinokur, 2008).

Du fait de ces difficultés, Morley (2003) propose de repenser la qualité autrement, d'autant qu'elle montre comment souvent elle se met en place contre les personnes plutôt qu'avec.

#### **1.4. Poser les questions différemment**

Harvey (2016) rappelle ce que Stensaker avait noté (2008) à savoir que le manque d'effets directement attribuables à l'assurance qualité, relevé par les chercheurs, provient d'une idée fautive sur le fonctionnement d'une organisation et de la façon dont le changement est réalisé. Ce qui soulève la question de comment appréhender le fonctionnement d'une organisation afin de saisir les changements opérés. Newton (2000) suggère, pour tenir compte de cette complexité, de recourir à des analyses aux « grains fins ». Martin (2019) évoque la même idée en suggérant des études qualitatives pour comprendre « les liens réciproques entre la politique nationale et l'organisation de [l'assurance qualité] » et « l'impact de la culture sur le fonctionnement de [cette dernière] » (Martin, 2019, p.301). Or, les différents travaux évoqués tendent à négliger la complexité de la mise en œuvre des politiques éducatives dans la mesure où elles présentent seulement un aspect de celles-ci (Ball, 2006) ou un seul niveau d'analyse (Rey, 2016) et certaines reposent sur des perceptions (Martin, 2019). Aussi, est-il légitime de se demander si la façon dont les axes auxquels s'arriment les travaux est pertinente pour analyser la mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité. Chercher quels sont les freins ou facteurs de la réussite de la mise en œuvre d'une politique éducative ou quels en sont ses effets tend à réduire

sérieusement ce que l'on peut apprendre sur ce phénomène, du fait que ces questionnements en oblitérent les conséquences inattendues ou en négligent les influences contextuelles (Desimone, 2009). De même, est-il légitime de questionner la construction de l'objet étudié par les chercheurs.

La construction de l'objet renvoie à un double aspect. Dans un premier sens, la construction de l'objet fait écho au travail effectué par les institutions et les pratiques sociales pour donner forme à l'objet : il s'agit d'une préconstruction sociale de l'objet (Pires, 1997; Schütz, 1987). Le deuxième sens désigne la démarche du chercheur pour appréhender le réel. Le chercheur sélectionne des faits, choisit un cadre conceptuel pour les définir, utilise une méthodologie particulière de récolte de données, et interprète les résultats. La construction de l'objet par le chercheur est une construction de second degré, la première étant celle des institutions et des pratiques sociales (Schütz, 1987). Cette construction de second degré dépend de l'angle théorique et épistémologique retenu. Non seulement l'angle théorique et épistémologique « sert de matrice à la recherche » (Gohier, 2011, p.85), mais également détermine « la lecture (que le chercheur) fait du réel » (Gohier, 2011, p. 89). Ainsi, les chercheurs, que cela concerne le niveau collégial ou d'autres contextes, tendent à reprendre comme objet de recherche la préconstruction sociale de l'objet opérée par les institutions. Nous pouvons illustrer ce point par deux exemples. Le premier concerne l'utilisation de la notion de qualité ou d'assurance qualité par les chercheurs, qui reprennent en fait celle en usage dans les institutions et organismes (cf. chapitre 2). Le deuxième porte sur la façon de poser les questions de recherche, qui tend à emprunter la vision linéaire et séquentielle des politiques éducatives, telles que pensées par les décideurs (cf. chapitre 2), et qui implique un rôle interventionniste du chercheur, en appui à ce qui doit être mis en œuvre (Trowler, 2003). Dans cette vision, les chercheurs semblent prendre comme allant de soi que les prescriptions et injonctions ministérielles sont connues des acteurs et que si ces derniers ne les appliquent pas, c'est parce qu'ils seraient mal ou

pas formés (Draelants, 2009). Cette vision quelque peu normative, voire évaluative, n'est pas la nôtre. Les acteurs sociaux y sont vus en quelque sorte comme exécutants plus ou moins qualifiés qui n'auraient d'autre alternative que de se plier au diktat politique. Nous jugeons cette vision comme étant simpliste. En fait, il nous semble que ce qui fait le cœur de l'action sociale est négligé : ce que font les acteurs sociaux en interactions et le sens qu'ils donnent à leur action. D'une certaine façon, à l'instar des juges qui interprètent la loi et ne l'appliquent pas, les acteurs sociaux interprètent les politiques éducatives plus qu'ils ne l'appliquent. Les actions sociales ne sont pas uniquement prédéfinies dans le cadre d'un système normatif; les acteurs sociaux interprètent et agissent dans le cadre d'interactions qui participent à la redéfinition du système normatif (Ogien, 2007). Autrement dit, ne voir les activités des acteurs sociaux qu'en fonction des prescriptions officielles en vue d'en mesurer la conformité est pour le moins réducteur de la réalité sociale; les acteurs sociaux ne sont pas que des « techniciens » qui appliqueraient plus ou moins bien des normes sociales (Ogien, 2007; Paquay, 2007). D'ailleurs, il est à noter qu'un acteur social est négligé par les travaux : l'étudiant, qui, dans l'interprétation qu'il fait de l'enseignement-apprentissage (le rôle de l'aide pédagogique individuelle est aussi à interroger) et par son action, agit également sur sa définition.

Les travaux tendent aussi à minimiser le contexte dans lequel une politique éducative est implantée. Si des facteurs contextuels sont décrits, ils ne sont pas intégrés, mais juxtaposés aux données récoltées; les données individuelles sont agrégées les unes aux autres sans considération du contexte dans lequel elles ont été recueillies. Or, « on ne saurait donc d'une part lister les éléments du contexte, et d'autre part les caractéristiques de l'action » (Relieu, Salembier et Theureau, 2004, p.5). Le problème théorique est donc d'analyser l'action des acteurs sociaux, notamment dans leurs interactions, dans un contexte particulier, contexte qui est intégré dans la démarche, et pas seulement décrit. Ce problème est également à relier à la segmentation de l'analyse de la réalité

sociale opérée par les chercheurs (Ball, 2006) et qui grève une compréhension fine de la complexité des interactions (Honig, 2006; Newton, 2000; Ozga, 1990). Comme l'indique Demailly (2006), cette segmentation disciplinaire se traduit comme suit :

à l'international, les évaluateurs font de la psychométrie; à l'échelon local de la sociologie des organisations et des sciences de l'éducation; dans la classe de la pédagogie; dans l'établissement du marketing (on évalue l'image, l'attractivité); à l'échelon intermédiaire de la stratégie du changement organisationnel; nationalement de la gestion de flux (Demailly, 2006, p.109).

Cette segmentation se reflète dans les analyses des politiques éducatives, longtemps laissées aux théories de l'action publique; les théories de l'organisation étant nouvellement sollicitées, malgré leur apport heuristique (Maroy, 2007). Mais la focale retenue (action publique ou organisation comme point de départ) peine à articuler l'enchâssement des différents niveaux de décision.

En résumé : le problème n'est pas l'écart entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. Pas plus qu'il ne réside dans la recherche de mesures des effets d'une politique éducative. Trop souvent ces allants de soi, postulés par les institutions sont repris par les chercheurs sans qu'ils fassent l'objet d'une remise en question. Le problème réside plutôt dans la mise en œuvre locale d'une politique éducative, en tenant compte des interactions et du contexte dans lequel ces interactions se déroulent, en dépassant la préconstruction sociale de l'objet par les institutions. Au regard des limites et lacunes des travaux sur le Renouveau collégial, une nouvelle recherche, dans la perspective que nous défendons, prend tout son sens.

### **1.5. La nécessité d'une autre approche**

Des limites et lacunes identifiées dans les travaux dérivent directement la question de recherche et l'angle de vue théorique et épistémologique adopté pour cette recherche.

### 1.5.1. Question de recherche

Nous récusons les recherches qui ne feraient que décrire le poids des structures sur les pratiques enseignantes (taille du cégep, secteur de formation...), non que ces structures soient négligeables, mais leur seule énonciation ne permet pas de comprendre ce que font les acteurs sociaux. De même, les recherches qui mettent en avant les acteurs sociaux comme des acteurs ultra-individualisés et décontextualisés ne nous satisfont pas; non seulement les structures sont écartées, mais l'est également le fait que les acteurs sociaux sont insérés dans des collectifs, formels et informels. De ce fait, analyser la mise en œuvre d'une politique éducative nécessite de tenir compte du contexte et des interactions entre les acteurs sociaux, qui construisent par celles-ci, la réalité sociale.

Comprendre comment une politique éducative est appréhendée et réalisée par les acteurs sociaux, dans toute sa complexité, nécessite de comprendre comment celle-ci est effectuée dans un contexte local. Il convient alors de tenir compte du contexte, « du plus étroit au plus large » (Cicourel, 2002, p.121), dans lequel elle est mise en œuvre. Dès lors, il s'avère nécessaire de poser différemment la question afin de pouvoir analyser la complexité de la mise en œuvre de politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité en utilisant une perspective favorisant les « grains fins » et l'enchâssement des niveaux et des segments. La perspective aux grains fins que nous adoptons est l'ethnométhodologie (cf.1.5.2.). Au vu des enjeux sociaux et politiques liés à un enseignement de qualité pour accroître les performances des élèves dans un contexte de concurrence mondiale d'économies du savoir, se pose la question suivante : comment est mise en œuvre l'assurance qualité? Le niveau collégial représente un « laboratoire » intéressant dans la mesure où, comme nous l'avons écrit *supra*, il est le premier au Québec à connaître les réformes curriculaires et l'implantation des politiques de gestion axée sur les résultats, ainsi que celle de l'assurance qualité. Notre

question de recherche est alors : comment l'assurance qualité est-elle mise en œuvre au niveau collégial?

### **1.5.2. La perspective théorique retenue et sa pertinence scientifique**

La perspective théorique retenue est celle de l'ethnométhodologie, qui nous semble être la perspective qui permet une analyse de la complexité de la réalité sociale étudiée. Ce choix provient de notre posture épistémologique face au réel et aux pratiques sociales. Nous défendons l'idée que les individus savent ce qu'ils font et donnent du sens à leur action, même s'ils agissent à partir d'allants de soi. L'action sociale « n'est pas la reproduction mimétique d'un contenu normatif stable » (Ogien, 2007, p.65), mais est construite dans le cadre des interactions (Garfinkel, 2007). Notre recherche s'inscrit clairement dans une démarche descriptive et compréhensive. Sans détailler cette posture épistémologique plus avant dans cette section (cf. chapitre 2), nous pouvons dès lors établir la grille de lecture des faits retenus pour la construction de notre objet. Elle consiste en ceci : les individus, par leurs interactions, construisent une politique éducative (et de ce fait la modifient). La question de la conformité ou non à ce qui est prescrit n'a donc guère de sens puisque l'action sociale n'est pas le résultat d'une application de règles normatives, si officielles fussent-elles. Cette grille de lecture permet dès lors de débusquer les allants de soi des chercheurs qui reprennent implicitement à leur compte la préconstruction de l'objet par les institutions.

Outre l'amélioration des connaissances sur la mise en œuvre d'une politique éducative, notre recherche va aboutir à mieux comprendre les pratiques ordinaires des acteurs sociaux, en tenant compte du contexte local dans lequel elles se produisent et du cadre normatif constitué par les prescriptions officielles, tout en sortant de la vision réductrice de l'acteur social agissant seul. La spécificité de notre démarche est fondée sur la perspective ethnométhodologique, afin de dépasser l'opposition stérile entre structure sociale et action individuelle. Cette démarche théorique présente l'avantage de saisir

les structures sociales comme des organisations dynamisées par l'action des acteurs sociaux d'un côté; d'appréhender l'action des acteurs sociaux enchâssée dans des structures sociales, d'un autre côté. Ainsi, pour répondre à la question « comment est mise en œuvre l'assurance qualité au niveau collégial » et comprendre ce qui est réalisé, nous optons pour l'ethnométhodologie.

### **1.5.3. Pertinence sociale**

Comprendre comment est mise en œuvre l'assurance qualité permet d'en saisir toute la complexité (Honig, 2006; Newton, 2000) et de dépasser la question préconstruite par les institutions de la conformité ou non-conformité des pratiques aux prescriptions, afin d'étudier ce que font les acteurs sociaux et avec quelles rationalités (Ogien, 2007). Étant donné l'enjeu soulevé par l'évolution du système éducatif, dans un contexte de mondialisation et de comparaison internationale, comprendre cette mise en œuvre apparaît nécessaire, notamment pour dépasser une vision linéaire, managériale et techniciste où les acteurs locaux ne sont perçus que comme des exécutants (Lessard et Carpentier, 2015; Paquay, 2007). Sans tomber dans une recherche prescriptive et normative, la présente recherche ethnométhodologique a une portée pratique du fait qu'elle présentera des descriptions des compétences des membres lors de leurs activités. Comme le souligne Quéré (1985) :

Garfinkel semble considérer qu'une description sociologique est pertinente si elle contribue, par la découverte de la méthode d'organisation interne d'un phénomène, à accroître le savoir-faire, l'habileté pratique des gens qui le façonnent à travers leurs aspirations, à travers leur engagement concret, situé.

Si notre recherche présente un intérêt direct et concret pour les acteurs locaux, elle a vocation également à donner des éléments de réflexion approfondis sur la mise en œuvre de politiques éducatives auprès des décideurs, et ce, dans une perspective autre que celle en vogue des données probantes (Hammersley, 2002; Lessard et Carpentier,

2015). L'enjeu est de taille puisqu'il s'agit de proposer ou plutôt de défendre une façon de considérer les liens entre recherche et politique : le chercheur est perçu non comme un technicien ou un législateur, mais comme « éclairer », dans la mesure où la recherche participe comme source de ressources cognitives auprès des acteurs, sans remplacer les savoirs provenant l'expérience des praticiens (Hammersley, 2002).

Le chapitre suivant permet justement d'aborder la perspective retenue, en ayant au préalable fait un tour d'horizon des théories en présence qui nous semblent les plus pertinentes.

## CHAPITRE II

### CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre est l'occasion d'explorer les théories en présence concernant la qualité et l'assurance qualité, tout en discutant de ces deux notions qui ne manquent pas d'être insaisissables. L'assurance qualité étant une politique éducative, nous exposerons les théories de l'action publique, puis des organisations, en fin d'appréhender les outils conceptuels qui permettraient d'analyser la qualité au niveau local. Mais les théories présentent des ambiguïtés (organisation ou institution?), que notre perspective théorique, présentée dans la dernière section, atténue.

En somme, le premier acte libre du chercheur consiste à en dire le plus possible sur sa position de croyance. Il s'agit d'une position qui s'assume en se racontant (Jeffrey, 2005, p.122).

Ce chapitre résulte des lectures et de la façon dont les lectures ont été conduites. Tout chercheur écrit en fonction de ses connaissances d'arrière-plan, explicites ou non, qui reposent sur son appréhension du réel. Non seulement l'angle théorique et épistémologique<sup>5</sup> « sert de matrice à la recherche » (Gohier, 2011, p.85), mais également détermine « la lecture (que le chercheur) fait du réel » (Gohier, 2011, p. 89), et des travaux des autres chercheurs. Aussi notre propre regard s'ancre dans notre

---

<sup>5</sup> Et nous ajoutons ontologique

parcours intellectuel, construit au fur et à mesure de la confrontation d'autres auteurs et des échanges avec des collègues. Cet arrière-fond colore notre langage et teinte notre interprétation des théories et travaux sur la question qui nous préoccupe dans ce texte.

Ni dans le domaine de la philosophie ni dans ceux des sciences ou de l'art, les pensées ne peuvent être séparées de la personne qui pense, mais elles ne peuvent pas l'être non plus de la communauté des penseurs (Hustvedt, 2018, p.255).

De même, ainsi que le rappelle ce passage de Hustvedt (2018) cité ci-dessus, notre façon de penser reflète aussi le milieu spatio-temporel (et donc culturel) auquel nous appartenons. Nous montrerons que notre engagement dans une démarche ethnométhodologique réverbère les questionnements qui traversent les sciences sociales. Ce que nous avons présenté en problématique, rappelons-le, reprend des résultats établis par des chercheurs qui ont investigué le réel à l'aune de leur approche théorique.

Dans un premier temps sera explicitée la méthode retenue pour élaborer notre revue de littérature, avant de déplier les notions et théories en liens avec notre objet de recherche.

## **2.1. Précisions sur la démarche suivie pour élaborer la revue de littérature**

Élaborer et rendre compte d'une revue de littérature suppose des choix sur les textes, théories, auteurs retenus. L'objectif de cette partie est d'apporter des éclaircissements sur la façon dont nous avons procédé.

### **2.1.1. Rappel de la question de recherche**

Ainsi que nous l'énoncions dans le précédent chapitre, notre question de recherche est formulée comme suit : comment est mise en œuvre l'assurance qualité au niveau collégial?

### 2.1.2. « Sur les épaules des géants »<sup>6</sup>

Plonger dans les textes des chercheurs qui nous précèdent s'apparente à découvrir des terres déjà explorées (Dumez, 2011). Plutôt que d'essayer de commettre un quelconque « parricide » scientifique (Eco, 2018), notre démarche est plus humble : apporter notre regard au foisonnement actuel de la recherche, non pas pour le révolutionner, mais pour tenter un éclairage différent (Jensen, 2017), soit par l'interprétation que nous en faisons, soit par les rapprochements effectués entre les divers textes, quitte à ce que notre revue de littérature tienne d'un apparent bariolis.

Si nous prenons ne serait-ce que les notions de qualité, d'assurance qualité ou d'enseignement de qualité, la production textuelle scientifique s'avère pléthorique. Le tableau 1 ci-dessous illustre cette abondance. Nous avons effectué une recherche documentaire sur trois bases de données en utilisant les mots-clés « Quality », « Assurance quality », « Quality of teaching », « High school » ou « Higher education », au cours des dix dernières années, en ne retenant que les textes ayant fait l'objet d'une révision par les pairs et disponibles en document complet, du moins pour *Eric* et *ProQuest*.

---

<sup>6</sup> Titre inspiré du texte d'Umberto Eco (2018).

Tableau 1  
Production textuelle scientifique au 1<sup>er</sup> juin 2019

Mots-clés	« Quality » AND « High school » OR « Higher education »	« Assurance quality » AND « High school » OR « Higher education »	« Quality of teaching » AND « High school » OR « Higher education »
Résultats pour les dix dernières années			
<i>ProQuest</i> (peer reviewed et full text)	715 826	246 628	246 737
<i>Eric</i> (peer reviewed et full text)	61 792	60 823	60 900
<i>Google scholar</i>	21 900	23 800	32 300

Cette profusion met en lumière l'intérêt que les chercheurs ont porté sur la qualité en éducation. Ce qui est plutôt logique dans un contexte où la qualité est devenue une pierre angulaire des systèmes éducatifs (cf. chapitre 1). Toutefois, elle témoigne également de deux évolutions du champ scientifique, qui se retrouvent dans d'autres domaines de la réalité sociale, comme nous allons le voir tout le long de ce chapitre : la division du travail scientifique et la segmentation programmatique. Ainsi, la division du travail scientifique suit une double voie : celle du découpage disciplinaire (sociologie, économie, anthropologie, etc.) et celle de la fragmentation en sous-disciplines (sociologie urbaine, sociologie de l'éducation, sociologie de la famille, etc.), qui a « un effet délétère » de dispersion sur les travaux scientifiques (Lahire, 2012). À ce découpage disciplinaire et sous-disciplinaire, s'ajoutent les différents « schèmes d'analyse et de pensée » qui s'appuient sur des programmes de recherche ou des paradigmes (Berthelot, 2012). À ce double mouvement, peut-être faudrait-il ajouter l'accroissement du nombre des diplômés du supérieur, qui s'accompagne d'une production plus importante de publications.

Cette production scientifique éclatée et segmentée n'est de ce fait que peu ou difficilement cumulative (Berthelot, 1993; Livet, 2006; Pumain, 2005; Walliser, 2010). Et c'est une des raisons pour lesquelles notre recherche documentaire ne s'en est pas tenue aux écrits les plus récents. La course aux dernières publications peut mener à une amnésie scientifique (Lévy-Leblond, 1996) et conduire à s'enfermer dans un programme de recherche (Dumez, 2011). Il convient de préciser la démarche suivie pour organiser et faire état de notre recherche documentaire dans ce foisonnement textuel, parmi lequel nous n'oublions pas les « géants ».

### **2.1.3. La démarche suivie pour élaborer notre revue de littérature**

La constitution du corpus servant de base à ce chapitre ne s'est pas faite de façon linéaire, avec une planification serrée telle que l'on peut la trouver dans les revues systématiques, mais plutôt de façon spiralaire. Le point de départ consiste en la recherche de revues de littérature, de consultation d'ouvrages de référence (dictionnaires, *handbooks*) et de revues spécialisées, portant essentiellement sur la qualité dans l'enseignement supérieur, étant donné que le niveau collégial en est le premier palier au Québec (Fédération des cégeps, 2012). Cette première exploration dans la production textuelle scientifique aide à repérer la trame conceptuelle des notions et à lister des auteurs « incontournables », du moins qui s'avèrent comme tels du fait qu'ils apparaissent de façon récurrente dans les textes compulsés, ce qui ne va pas sans poser de question. Ensuite, les lectures ont pris des chemins différents, du fait d'incursion dans différentes disciplines, dans diverses contrées, avec le souci de remonter également « aux origines ». Bref, nous avons effectué un travail incessant d'aller-retour entre différents écrits, à l'image de ce que Dumez (2011) propose, tout en empruntant des chemins de traverse. Comme l'indique Denis Jeffrey

l'itinérance permet une diversité de regards et tend à relever le défi de l'insuffisance du regard unique. Puisque l'itinéraire n'est pas préétabli, tous les déplacements sont possibles, ce qui permet de la latitude, de la flexibilité, du

relâchement, de l'adaptabilité et, encore plus que tout, une posture d'humilité (Jeffrey, 2005, p.119).

Précisons que cette itinérance a été suivie tout le long de la recherche et non uniquement pour la revue de littérature. La (ré)écriture avec en vue la production finale de la thèse, qui suit un ordre conventionnel et pour ainsi dire imposé, ne se confond pas avec le chemin réellement suivi, beaucoup plus tortueux. Le présent document est une mise en forme académique de nos réflexions, démarches et rencontres, qui a consisté à rendre acceptables, aux yeux des lecteurs spécialistes que sont les chercheurs, notre investigation et ce qui en résulte.

Les liens effectués entre des textes variés dépendent des connaissances d'arrière-plan du chercheur, auxquelles s'ajoutent celles qui se construisent au fur et à mesure des lectures. Notre posture, ancrée dans l'ethnométhodologie (cf. *infra*), repose sur la remise en question des allants de soi<sup>7</sup>. Cette conduite intellectuelle puise également dans la lecture d'auteurs « hors champ », qui nous ont guidée continuellement. Ainsi en est-il de Primo Levi, à propos duquel Anna Bravo (2014) écrit : « parler avec lui conduisait chacun à repenser à certaines formules délavées qui appartiennent au lexique tout fait d'un groupe ou d'une partie de la population » (p.254). De Marie-José Mondzain (2019), sur un ton plus péremptoire, nous retenons la formule qu'elle reprend de Debord : « on ne conteste jamais réellement une organisation de l'existence sans contester toutes les formes de langage qui appartiennent à cette organisation » (p.9). Ces deux citations ont balisé notre démarche, qui repose sur une remise en cause des allants de soi langagiers, qui, souvent, nous emprisonnent, et sur l'évitement, dans

---

<sup>7</sup> Cette remise en cause peut d'ailleurs provoquer des remous, aussi bien chez l'auteure elle-même que pour des lecteurs ou auditeurs.

le meilleur du possible, de deux écueils, liés à une lecture rationalisante du passé, et, à l'occurrence des courants de pensée.

Le premier concerne une vision linéaire de l'histoire. Ainsi, notre démarche vise à ne pas se laisser aveugler par le « système », pour ne pas dire une vision fonctionnaliste et cybernétique de la réalité sociale : mettre de l'ordre et de la logique plus qu'il n'en faut et rationaliser après-coup les phénomènes sociaux. Cette dérive conduit à une vision linéaire des phénomènes. Comme l'illustre le graphique suivant (Figure 1) qui induit l'idée d'un progrès dans la conception de la qualité :

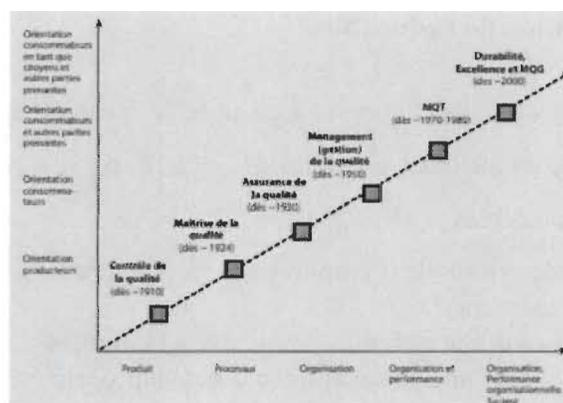


Figure 1– Les différentes étapes du développement de la qualité selon Ruzevicius, 2013, p.38

Le deuxième écueil touche ce que Guy Vincent (1994) nomme, entre autres, deux erreurs que le chercheur peut commettre dans son analyse socio-historique de phénomènes : les « excès de vitesse », reprenant une expression de Passeron (1991), qui surestiment les changements et la recherche à tout prix de continuités, qui les sous-estime.

Enfin, outre la mise en question des textes lus, notre interprétation de ces derniers prend appui sur nos lectures de philosophes et de sociologues, qui nous accompagnent dans notre cheminement intellectuel depuis de nombreuses années : Hannah Arendt,

Dominique Janicaud, Maurice Merleau-Ponty, Pierre Bourdieu, Max Weber pour n'en citer que quelques-uns, qui sont en toile de fond de notre cheminement, même quand ils ne sont pas cités nommément. Notre préoccupation, puisqu'il convient de la dévoiler, est double : elle porte sur le refus de l'utilisation automatique de mots, comme nous l'avons déjà précisé, et sur le rejet d'une séparation entre structures et sujets. Ce deuxième point est au cœur de notre démarche ethnométhodologique, que nous éclaircirons (cf. partie 2.5).

## **2.2. De la qualité à l'assurance qualité : une managérialisation ou industrialisation de l'éducation?**

Dans son dernier ouvrage, Umberto Eco pose la question suivante : « que veut dire utiliser un mot et lui attribuer un signifié? » (2018, p.113). À cette question, il donne quatre réponses possibles :

- A. Posséder un mode d'emploi pour reconnaître l'éventuel objet ou situation ou événement. (...)
- B. Disposer d'une définition et/ou classifications (...)
- C. Connaître d'une entité donnée d'autres propriétés, dites « factuelles » ou « encyclopédiques » (...)
- D. Si possible, posséder un mode d'emploi sur la façon de produire l'objet ou l'événement correspondant (Eco, 2018, p.113).

À quel signifié correspond le terme « qualité »? Selon Harvey (2004-2017), la qualité peut être définie selon trois manières :

- 1. (n) the embodiment of the essential nature of a person, collective, object, action, process or organization.
- 2. (adj) means high grade or high status (as in a quality performance).
- 3. a shorthand, in higher education, for quality evaluation processes.

Ces différentes acceptions confèrent de l'ambiguïté à la notion de qualité (Bouchard et Plante, 2012; Charlier, Croché et Leclercq, 2012), définie diversement en fonction du

point de vue retenu par l'auteur (Bernhard, 2012; Schindler, Puls-Elvidge, Welzant et al., 2015). Musselin et Paradeise (2005) précisent que cette notion est sous-conceptualisée et reste « fragile », d'autant que s'entremêlent recherche et politique publique dans ce domaine (Lessard et Carpentier, 2015). Comme Chapoulie (2017) l'indique, la conceptualisation d'une notion en sciences sociales procède de plusieurs sources, dont le langage ordinaire. La notion de qualité est assurément un *folk concept*, puisqu'il s'agit d'une notion du « langage ordinaire de l'univers étudié » (Chapoulie, 2017, p.127) et c'est ce qui explique aussi sa fragilité, son instabilité et le fait que les auteurs l'entendent de façon diverse. D'ailleurs, le vocabulaire utilisé est aussi celui des organismes internationaux (Bernhard, 2012; Schindler, Puls-Elvidge, Welzant et al., 2015).

Si l'on croit la plupart des auteurs, ce signifiant renvoie à une réalité difficilement saisissable. D'ailleurs, nous nous demandons dans quelle mesure ce n'est pas devenu un lieu commun de commencer un texte visant à définir la qualité par une citation de Pirsig (1976) pour aboutir à la pluralité de définitions, liée aux différentes parties prenantes. En 1994, Doherty remarque déjà que Pirsig est certainement l'auteur le plus cité sur la question, notamment ce paragraphe (en entier ou coupé –Doherty cite p.241 la première phrase en gras) :

quality - you know what it is, yet you don't know what it is. But that's self-contradictory. But some things are better than others, that is, they have more quality. But when you try to say what the quality is, apart from the things that have it, it all goes poof! There's nothing to talk about. But if you can't say what Quality is, **how do you know what it is, or how do you know that it even exists? If no one knows what it is, then for all practical purposes it doesn't exist at all. But for all practical purposes it really does exist.** What else are the grades based on? Why else would people pay fortunes for some things and throw others in the trash pile? Obviously some things are better than others -- but what's the ``betterness"? -So round and round you go, spinning mental wheels and nowhere finding an place to get traction. **What the hell is Quality?** What is it? (Pirsig, 1976, p.178).

Ball (1985) utilise la deuxième phrase en gras comme titre d'un chapitre. De Tan (1986) à Navoyan (2015) et plus récemment dans leur revue de littérature de Bowers, Ranganathan, et Simmons (2018), la règle ou plutôt ce qui paraît être un passage obligé s'énonce comme suit : citation de Pirsig<sup>8</sup> → difficulté voire impossibilité de donner une définition de la qualité → pluralité de la qualité en fonction des parties prenantes. Si Pirsig n'est pas cité, la trame demeure la même. Harvey et Green (1993)<sup>9</sup> admettent que

various stakeholder groups have been identified ranging from students and staff through accreditors and assessors to employers and the government. The aim is to find out the view on quality of each of these groups (Harvey et Green, 1993, p. 144).

Vroeijenstijn (1992) estime que c'est une perte de temps que de chercher à définir la qualité du fait de la pluralité des points de vue et de la multidimensionnalité de la qualité. D'ailleurs, Ball (1985), tout comme Vroeijenstijn (1992), préfère évoquer les « qualités » plutôt que la qualité. Et pour Doherty (1994), cette pluralité rend difficile l'élaboration d'une théorie unique de la qualité.

Afin d'essayer tout de même d'éclaircir l'appréhension de la notion de qualité, nous proposons dans ce qui suit d'explorer deux points, inspirés de ceux établis par Eco (2018) : les classifications de la notion et le « mode d'emploi sur la façon de produire l'objet ou l'événement correspondant » (p.113).

---

<sup>8</sup> Cité 3 753 fois selon le moteur de recherche Google Scholar, au 2 juin 2019.

<sup>9</sup> Cités 2 487 fois selon le moteur de recherche Google Scholar, au 2 juin 2019.

### **2.2.1. Les différentes classifications de la qualité**

Malgré le caractère pluriel de la qualité (ou des qualités), des auteurs se sont efforcés d'établir des classifications de celle-ci. Si Elassy (2015) affirme que, dans les années 2000, la qualité est prise comme allant de soi<sup>10</sup>, il nous semble que ce sont plutôt les différentes classifications qui échappent à une remise en question. Comme nous l'avons esquissé ci-dessus, la notion de qualité fait l'objet de débats et de discussions, quitte à préférer que c'est une perte de temps que de le faire (cf. *supra*). En revanche, les classifications semblent s'imposer comme une réalité.

Après avoir présenté les classifications utilisées en éducation, nous exposerons leur origine.

#### **2.2.1.1. De multiples classifications de la qualité**

Nous employons le terme « classification » du fait que les auteurs n'ont pas toujours explicité les critères à l'origine des catégories choisies. Nous reprenons la distinction opérée par Boudon et Bourricaud (1982) cité par Coenen-Huther (2007) :

Pour Boudon et Bourricaud, dans le Dictionnaire critique de la sociologie, la seule chose qui distingue une typologie d'une classification est le nombre de critères utilisés pour distinguer les éléments d'un ensemble. Lorsque la répartition se base sur un critère unique, on parle de classification; lorsqu'on utilise plusieurs critères, il peut être question de typologie. Il en résulte, pour ces auteurs, que « les typologies ne sont qu'une forme particulière de classification » (1982, p. 578) (Coenen-Huther, 2007, p.33).

---

<sup>10</sup> « By the 2000s, quality was taken for granted and not particularly defined or questioned, as quality was considered as something of a force-of-nature movement and irresistible » (Elassy 2015, p.251).

La plupart des auteurs recensés (cf. tableau A en appendice) distinguent la qualité comme excellence, perfection, adéquation aux objectifs, rapport coûts/avantages ou comme valeur ajoutée. Quels sont les critères utilisés pour établir les catégories retenues? Ceux-ci sont rarement explicités. Par exemple Astin (1982), auteur cité par Harvey et Green (1993), décrit les approches dites traditionnelles de l'excellence comme étant celle de la réputation, des ressources et des résultats. Et cet auteur développe l'idée d'une approche de la valeur ajoutée (*value added*) pour appréhender les changements que l'éducation réalise sur les étudiants, plutôt que de recourir à la notion de résultats, qu'il critique.

Excellence in education has traditionally been conceived of from three different perspectives. For simplicity I have labeled these as the reputational conception, the resources conception, and the outcomes conception (Astin, 1982, p.3).

Il nous reste à décrire l'origine de ces classifications.

#### **2.2.1.2. Origine des classifications de la qualité**

Mais d'où provient cette conception traditionnelle de l'excellence? Conrad et Pratt (1985) remontent aux écrits de Hughes (1925 et 1934). Et les autres conceptions? Garvin (1984) identifie cinq approches relevant de la philosophie, de l'économie, du marketing et du management.

Five major approaches to the definition of quality can be identified : (1) the *transcendent* approach of philosophy; (2) *the product-based* approach of economics; (3) the *user-based* approach of economics, marketing, and operations management; and (4) the *manufacturing-based* and (5) *value-based* approaches of operations management (Garvin, 1984, p.25).

Les différentes approches de la qualité sont ancrées dans le champ économique (Garvin, 1984). D'autres catégorisations existent, qui appréhendent la qualité différemment de

celles répertoriées dans le tableau A en appendice. Trois classifications ont retenu notre attention, car l'effort s'est porté sur d'autres types de conceptualisations que celles inspirées du champ économique et managérial.

La première proposition est celle de Barnett (1992). Elle nous intéresse dans la mesure où l'auteur la fait reposer sur une distinction entre trois « institutions » (nous verrons plus loin toute la difficulté à définir cette notion), à savoir la communauté académique, l'État et le marché (cf. figure 2 ci-dessous). Ce distinguo n'est pas sans rappeler les différentes régulations possibles. Pour Barnett (1992), ces trois institutions définissent chacune une approche méthodologique de la qualité : L'État favorise les indicateurs de performance, la communauté académique privilégie l'évaluation collégiale et le marché viserait à répondre aux préférences des consommateurs. La figure 2 reprend les éléments énoncés par Barnett (1992) :

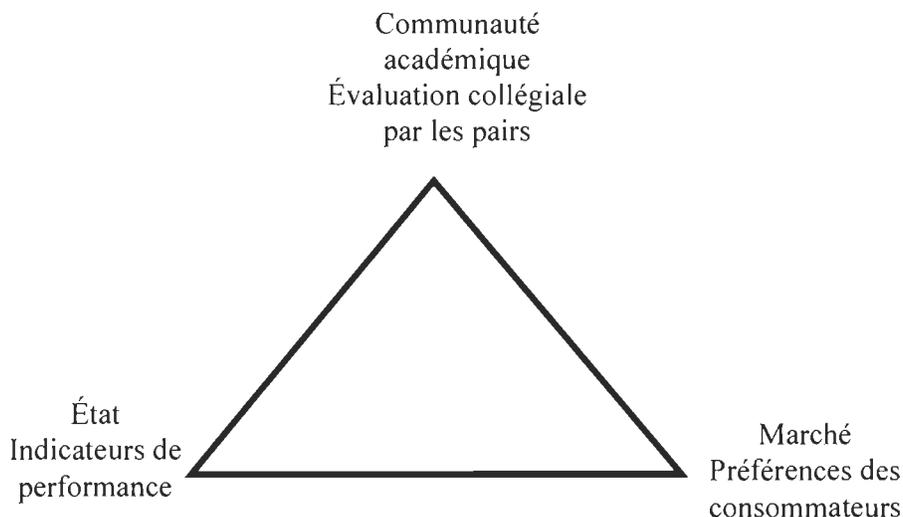


Figure 2- Les formes dominantes qui influencent la qualité d'après Barnett (1992)

La deuxième classification provient de Torres (1996), qui avance, dans son analyse conceptuelle de la qualité, trois approches : l'approche par le produit, l'approche par

l'utilisateur et l'approche par l'utilisation. Le tableau 2 ci-dessous reprend ces éléments :

Tableau 2  
Les approches de la qualité selon Torres (1996)

Approche par le produit	Approche par l'utilisateur/bénéficiaire	Approche par l'utilisation
Rapport qualité-prix	Conformité aux besoins et attentes des consommateurs	Qualité effective
Gestion par les coûts		C'est l'usage qui détermine les spécifications du produit

Enfin, Gorga (2012) suggère une typologie élaborée selon l'approche par l'utilisation, si l'on suit les propos de Torres (1996). Gorga (2012) décrit ainsi, dans une perspective critique, la qualité académique, la qualité pédagogique, la qualité politique, la qualité de gestion, la qualité de pertinence socio-économique et la qualité consumériste, chacune impliquant une finalité différente. Le tableau 4 ci-dessous synthétise l'énoncé de Gorga (2012) :

Tableau 3  
Les usages de la qualité dans l'enseignement supérieur de Gorga (2012, p.229)

Type d'usage	Acteurs	Focus	Méthode privilégiée	Finalités
Qualité académique	Enseignants universitaires	Travail académique (enseignement et recherche)	Jugement des pairs	Cognitive
Qualité pédagogique	Enseignants universitaires	Enseignement et apprentissage	Analyse pédagogique	

Qualité politique	Acteurs étatiques et régionaux	Fonctionnement des systèmes universitaires	Accréditation Audit académique	Stratégique
Qualité de gestion	Établissements d'enseignement supérieur	Fonctionnement institutionnel de l'établissement	Audit Évaluation	
Qualité de la pertinence socioéconomique	Gradués	Enseignement et apprentissage	Enquêtes auprès des gradués (visant les programmes)	Légitimante
Qualité consumériste	Étudiants	Enseignement et apprentissage	Enquêtes de satisfaction (visant les cours)	

En fait, la notion de qualité est fondamentalement ambivalente. Torrès (1996) met en garde de biais possibles qu'il nomme « mauvaise foi » et « duperie formaliste ». Pour parvenir à cette alerte, il part de la distinction originelle en grec entre la qualité au sens absolu/objectif (*Hexis*) et la qualité au sens relatif/subjectif (*Poios*), à l'instar d'Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm et Simola (2011) ou de Seawright et Young (1996). Le tableau 5 établit la différence entre *hexis* et *poios* selon Torres (1996).

Tableau 4

*Hexis et poios* selon Torrès (1996)

<i>Hexis</i>	<i>Poios</i>
Caractéristiques internes	Action de jugement
Absolue	Critères d'appréciation
Différence essentielle	Vocation commerciale ou formelle
Excellence ou perfection	Relative
Optimisation processuelle	Dimension marketing

Le biais de « mauvaise foi » réside dans le glissement effectué entre *poios* et *hexis* : prétendre que la qualité relative est LA qualité, en oubliant que « toute norme est avant

tout un acte de jugement, renvoyant irrémédiablement à des critères formels et culturels » (Torrès, 1996, p.36).

Avec la « duperie formaliste », la qualité est réduite à des normes en faisant comme si elle n'était que cela, donc de rabattre l'*hexis* sur le *poios* (Torrès, 1996).

Ce qui ressort de cette immersion dans les différentes classifications est une prédominance, quelle que soit la visée de l'auteur, de la dimension économique. Aussi, il convient de se pencher sur les différents sens du terme qualité dans ce champ (cf. point 2.2.2.). Et cela sera l'occasion de revenir sur une question qui traverse certains travaux (cf. Stephens, 1991 ou Wright, 1989) : « qui définit la qualité? »

### **2.2.2. L'origine industrielle des classifications de la qualité**

Il importe de questionner la notion de qualité en fonction des « démarches spécialisées la concernant » (Mispelblom-Beyer, 1994, p.12). Et, comme le souligne Garvin (1984), ces démarches spécialisées appartiennent au champ économique. Si la recherche de la qualité est ancienne (Elassy, 2015; Mispelblom-Beyer, 1994; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm et Simola, 2011), les acceptions reprises dans la plupart des classifications commencent avec la rationalisation de la production industrielle (Mispelblom-Beyer, 1994; Reeves et Bednar, 1994). Rappelons que la question de la qualité s'est posée avec la standardisation de la production de balles pour l'armée, avant de s'étendre dans le domaine de la communication –elle aussi liée à l'armée (Mispelblom-Beyer, 1994). Ainsi, à part la qualité comme excellence dont l'origine est philosophique, les autres conceptions de la qualité sont toutes liées à l'évolution de la production industrielle et à l'essor des services, avec un rôle croissant conféré aux consommateurs (Reeves et Bednar, 1994). Le tableau B en appendice synthétise leur apport.

Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm et Simola (2011) notent qu'avec l'industrialisation, la notion de qualité est transformée, puisque le travail, d'artisanal, devient segmenté et spécialisé, ouvrant la voie à la production de masse de produits standards. Au fur et à

mesure de l'évolution des conceptions de la production, l'idée d'un contrôle de la qualité s'impose jusqu'à concerner toute l'organisation et ses membres. Le contrôle de la qualité est relié à l'extension de la « rationalité managériale » (Le Texier, 2016) et se décline sous l'appellation de « management total de la qualité » (*total management quality*, TMQ) et de « culture qualité » (Harvey et Green, 1993; Sallis, 2002). Le TMQ serait ainsi une approche synthétique de plusieurs acceptions de la qualité : *fitness for purpose*, perfection et transformation (ou valeur ajoutée), notamment avec l'idée d'amélioration continue et de culture qualité (Harvey et Green, 1993). L'idée d'un management total de qualité, qui apparaît dans la théorie managériale de Deming, prônant l'amélioration continue (Hurley et Laitamäki, 1995), suppose le développement d'une « culture qualité » au sein d'une organisation transformée. Autrement dit, le TMQ concerne le fonctionnement organisationnel d'un établissement (Neubauer et Gomes, 2017; Sallis, 2002; Sohél-Uz-Zaman et Anjalín, 2016). Nous discuterons de ces notions et des ambiguïtés qu'elles recèlent dans la partie consacrée à l'organisation (cf. 2.3).

Est-il pertinent de transférer des classifications de la qualité liées au champ industriel au monde de l'éducation?

Pour Laurens, Domenc, Marquié, Thuau et al. (1998) la réponse est plutôt négative du fait des spécificités de la formation. Les auteurs estiment que cela serait enfermer la formation dans une logique par trop rationalisatrice à l'excès :

la mise en œuvre de démarches qualité en formation doit se garder d'une transposition pure et simple des approches industrielles. Les spécificités du service formation doivent conduire à imaginer des dispositifs capables d'encadrer le professionnalisme des acteurs sans les enfermer dans un système rationalisateur à l'excès. La formation est un service dont la qualité ne peut se réduire à la conformité à des spécificités préétablies (Laurens, Domenc, Marquié, Thuau et al. , 1998, p.69).

Barnett (1992) résume simplement avec le schéma (figure 3) suivant l'idée que les conceptions de l'éducation, les conceptions de la qualité et les indicateurs de performance sont liés.

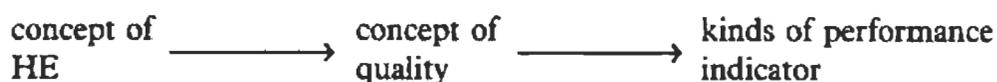


Figure 3- Connexion entre les conceptions de l'éducation supérieure, les différentes approches de la qualité et les indicateurs de performance (Barnett, 1992, p.5).

Autrement dit, les concepts et instruments d'action ne sont pas neutres et sont porteurs de valeurs (Lascoumes et Le Galès, 2012). Ainsi, nous pouvons nous demander si utiliser une approche de la qualité ayant ses sources dans l'industrie et le management, n'a pas pour effet de considérer l'éducation comme une production et l'enseignement comme une prestation de services. Par ailleurs, Nicholson rappelle que la qualité entendue comme *fitness for purpose* (cf. tableau 3 *supra*) est l'acception la plus utilisée. Watty (2005) ne manque pas de noter que

*fitness for purpose* has a commercial, private sector orientation indicated by the language which pervades discussions around quality in higher education including mission statements, objectives, performance indicators, markets and customer/consumer focus (p.125).

Avec cette acception de la qualité comme *fitness for purpose*, il est clairement établi que satisfaire les besoins des clients est central (Green, 1994). Mais qui sont les clients? Pour quel produit ou service? Est-ce que cela a du sens de raisonner ainsi dans le cadre de l'enseignement supérieur?

Notre réponse à ces questions est organisée autour de trois points : la difficulté à cerner la clientèle du service produit, si on retient la terminologie industrialo-managériale; la

notion de parties prenantes, très usitée, mais qui prête à confusion, n'éclaire pas davantage la question; l'industrialisation ou la managérialisation de l'éducation.

### 2.2.2.1. Qui sont les clients dans l'enseignement supérieur?

Nous nous demandons à la suite de Green (1994) qui sont les clients dans l'enseignement supérieur et nous reprenons ses questionnements : sont-ce les étudiants qui seraient les usagers de ce service? Serait-ce le gouvernement qui le finance? Les étudiants sont-ils les clients du service ou le produit du service? (Green, 1994, p.16, traduction libre). D'où l'importance prise par la notion de *stakeholders* pour désigner la pluralité des acteurs sociaux et utilisateurs<sup>11</sup> impliqués dans l'enseignement supérieur. Ce qui ne va pas sans poser d'autres problèmes (cf. *infra*).

Certes, Ruben (2017) assure que l'enseignement supérieur relève du secteur des services (*service industry*). D'ailleurs, plusieurs prestations sont offertes aux étudiants :

in addition to being in the teaching/learning, scholarship/research and service/outreach business, most colleges and universities also manage a complex array of subsidiary service businesses. These include dining and housing facilities, transportation services, health care centers, maintenance and security operations, personnel and procurement services, and sports and recreational enterprises.(p.18).

Et nous pouvons ajouter les services d'aide pour les étudiants aux besoins particuliers. Cependant, si les besoins physiques des étudiants sont aisément identifiables, c'est loin d'être le cas en ce qui concerne d'autres besoins, notamment ceux liés à la relation entre l'enseignant et l'étudiant dans les situations d'enseignement-apprentissage qui sont au cœur de l'enseignement. Comme l'avance Green (1994) :

---

<sup>11</sup> traduction de « users » : usagers ou utilisateurs?

unlike the manufacturing industry, the producers and customers (lecturers and students) are both part of the production process making the process individual and personal, depending on the characteristics of both the producer and the consumer (p.16).

De plus, les étudiants sont-ils à même de toujours savoir ce dont ils ont besoin?

### **2.2.2.2. La qualité selon les attentes de stakeholders<sup>2</sup>**

Comme les usagers sont divers, et que chacun, du moins, selon les approches décrites plus haut, a une idée différente de la qualité (Ball, 1985; Bowers, Ranganathan et Simmons, 2018; Doherty, 1994, Harvey et Green, 1993), la notion de *stakeholder* (souvent traduite par « partie prenante »), s'est imposée.

La notion de *stakeholder* est très utilisée pour définir la qualité (Bernhard, 2012; Schindler, Puls-Elvidge, Welzant et al., 2015). En effet, la qualité dépend de ce que les *stakeholders* attendent et espèrent. Cependant cette notion, apparue dans les écrits des théoriciens du management stratégique dans les années 60 aux États-Unis, non seulement est ambiguë (Ruwet, 2010), mais est utilisée par les chercheurs en éducation comme allant de soi (Bernhard, 2012). L'ambiguïté provient de ce que cette notion peut être entendue au sens large ou étroit et comme processus ou perspectives (Ruwet, 2010). La difficulté à définir cette notion est illustrée par exemple par l'utilisation de l'expression « *stakeholders* externes » qui s'apparente à une véritable liste à la Prévert, tant elle renvoie à des acteurs, sociaux ou individuels, voire des abstractions, diverses :

l'État et ses institutions, au marché du travail et des biens, à la communauté scientifique, aux professionnels, aux nouvelles générations cherchant un emploi, aux familles qui soutiennent les étudiants, aux adultes qui veulent

obtenir un diplôme ou mettre à jour leurs connaissances (Bernhard, 2012, p.21, selon notre traduction).

Les « *stakeholders* internes » seraient les enseignants et le personnel administratif d'un établissement scolaire. Quant à Schindler, Puls-Elvidge, Welzant et al. (2015), ils retiennent quatre groupes de *stakeholders* :

providers (e.g., funding bodies and the community, taxpayers); users of products (e.g., students); users of outputs (e.g., employers); and employees of the sector (e.g., academics and administrators). Each group has a different perspective on quality. For example, students associate quality with the institution they attend, the program in which they enroll, and the course they complete. Conversely, employers are concerned with quality in terms of the final product, which can be demonstrated through a qualified employee pool (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant et al., 2015, p.4)

La notion nous semble brouiller davantage la réalité qu'elle ne l'éclaire. D'abord elle met sur un même plan les différents *stakeholders* et leurs attentes supposées, quel que soit le niveau de décision concerné. Elle laisse entendre que chaque groupe de *stakeholders* forme un tout homogène. Enfin, elle gomme les conflits et rapports de pouvoir présents dans toute organisation (cf. 2.3).

### **2.2.2.3. Industrialisation et managérialisation de l'éducation?**

De toute façon, « les définitions de la qualité centrées sur les clients ne sont pas pertinentes pour le contexte de l'enseignement supérieur ». (Houston, 2008, p.63, traduction libre). Bowers, Ranganathan et Simmons (2018), dans leur revue de littérature, citent Turner (2011) et Houston (2008) pour illustrer le fait que, pour des auteurs, éducation et industrie sont antinomiques. Pour autant, ils ne poussent pas plus loin la réflexion, s'appuyant sur Harvey et Green (1993) pour défendre une approche pragmatique de la qualité. Néanmoins, il nous semble inévitable de soulever le

problème : peut-on réduire l'enseignement supérieur à une production et si oui, de quel type?

Deux voies sont explorées dans ce qui suit : l'industrialisation et la managérialisation de l'enseignement d'une part, et l'enseignement-apprentissage, d'autre part.

**Industrialisation et marchandisation de l'enseignement.** De façon générale, l'utilisation d'un vocabulaire économique et managérial renvoie aux liens entre le champ économique et le champ éducatif.

La forme scolaire qui émerge au XIXe siècle est antérieure à l'industrialisation taylorienne (Giolitto, 1983) et vise une socialisation particulière des enfants, caractérisée par des règles impersonnelles, telles que trier les élèves par classe d'âge, l'existence d'un lieu séparé et fermé (Vincent, 1994). Cependant, la production industrielle influence « l'organisation pédagogique de l'école de masse » (Maulini et Perrenoud, 2005, p.155).

Deux aspects sont à considérer : les liens entre l'éducation et l'industrie et la rationalisation des activités sociales, qui tempèrent le premier point. Des théories divergent pour appréhender la réalité de l'enseignement supérieur et globalement de l'éducation : industrialisation ou réindustrialisation (Moeglin, 1998)?

Ce que nous avons décrit avec les classifications provenant du champ économique et notamment managérial marque-t-il une rupture? Nous nous sommes demandé si les années 90 représentent une véritable rupture avec l'essor de la pensée managériale dans les services publics, dont l'éducation, ou si elles ne sont que dans le prolongement de ce qui a commencé au début du XXe siècle à savoir l'industrialisation de la production, caractérisée par la standardisation et la production de masse (vs artisanale). Pour les tenants de la rupture managériale, nous serions dans le « post » : post-bureaucratie, post-fordisme, etc. Pour les tenants de la continuité, la période actuelle est caractérisée

par la poursuite de la logique industrielle. Ce qui a conduit à chercher du côté de la rationalité (cf.2.3). Pour le moment, nous nous en tenons à la question de l'industrialisation de l'éducation.

Moeglin (1998 et 2016) rappelle que l'interrogation de l'industrialisation est loin d'être nouvelle : la machine à enseigner s'inspirait du taylorisme, avec laquelle s'est développée toute une ingénierie pédagogique. Avec les techniques de communication et d'information, l'enseignement à distance est présenté comme un exemple d'industrialisation de l'éducation, même si le concept présente des limites (Guillemet, 2004). Pour clarifier le concept, Moeglin (1998) a répertorié les différentes acceptions du terme :

- le modèle historique de la grande industrie (production standardisée, utilisation rationnelle de la force de travail)
- le modèle dit post-industriel ou néo-industriel, en référence au mode de production flexible et juste-à-temps développé au Japon. Notons que c'est un des « gourous du management », Deming, dans les années 50, qui y a insufflé une nouvelle façon d'envisager l'organisation pour mieux produire (Sallis, 2002).
- le modèle des industries du tertiaire et des services industrialisés (grandes distributions, parcs d'attractions, chaînes hôtelières...), caractérisé par « une séparation forte en fonctions logistiques et fonctions de contact avec la clientèle » (Moeglin, 1998, p.8) et par une priorité donnée à l'implication de l'utilisateur dans la production du service.
- le modèle des industries culturelles, définies par « la standardisation des contenus et la rationalisation des techniques de distribution » (Moeglin, 1998, p.9).

L'industrialisation peut s'entendre de façon large ou étroite (Delamotte, 1993; Moeglin, 1998). Soit le concept fait uniquement référence à l'industrie au sens sectoriel du terme, donc en distinguant les différents secteurs de production, et en différenciant biens et services. Soit le terme recouvre aussi les services, du fait de l'extension de la division

des tâches et de la standardisation de leur production en leur sein conduisant à une hausse de la productivité (Gadrey, 2003). Delamotte (1993) précise que

l'industrialisation peut certes concerner la production (homogénéisation des produits, définition d'objectifs décomposés et rationalisés, baisse des coûts grâce à l'utilisation de technologies de transformation...). En fait il existe d'autres innovations que technologiques, plus proches de l'évolution des services, notamment celles qui visent à standardiser les procédures et qui modifient le rôle du formateur. De transmetteur de savoir qu'il était, celui-ci devient ingénieur d'un système de formation, accompagnateur et médiateur dans une procédure définie (p.9)

De même pour l'auteur, différents niveaux sont à spécifier : « les unités de base », le « niveau intermédiaire d'un secteur, ou encore [le] niveau global » (Delamotte, 1993, p.2).

Cependant, l'éducation est-elle en proie à un processus d'industrialisation? Pour Gadrey (1994), l'évolution de l'éducation correspond plutôt à ce qu'il nomme « la rationalisation professionnelle », plutôt qu'une « rationalisation industrielle », mettant davantage l'accent sur le fait que ce qui se développe dans le monde de l'éducation est une forme de rationalité, mais qui ne se confond pas avec celle de l'industrie. Nous reviendrons sur la rationalisation (cf. 2.3). Tremblay (1998) utilise, lui, le terme d' « industrialisation de la formation » pour marquer les changements qui se produisent dans le milieu éducatif. Ces changements sont souvent énoncés comme l'intrusion du nouveau management public (NMP) dans l'éducation (Normand, 2005; Van Zanten, 2014; Vinokur, 2013 pour ne citer que ces auteurs). Toutefois, Moeglin (2016) défend l'idée que le NMP n'est pas né *ex nihilo* et qu'il convient de regarder sur le temps long les liens entre industrie (au sens large) et éducation, notamment l'enseignement supérieur. Pour avancer dans cette réflexion, nous proposons de recourir à la notion de rationalisation (cf.2.3).

Le concept de marchandisation est également proposé et fait l'objet de débats (Moeglin et Tremblay, 2008). Pour certains (Felouzis, Maroy, Van Zanten, 2013), des formes de marchandisation se développent dans le milieu de l'éducation par le biais des marchés et quasi-marchés scolaires. Nous ne développons pas tout de suite ce point, car nous avons besoin d'avancer encore dans la mise à plat de certaines notions. Nous reprendrons la discussion sur les quasi-marchés dans la partie 2.4.

La marchandisation est définie comme le

processus qui transforme objets et services en marchandises, en les soumettant aux lois du marché, c'est-à-dire en en faisant des produits dotés tout à la fois de valeur d'usage et de valeur d'échange. Les prix sont déterminés par le jeu de l'offre et de la demande, dans un marché qui obéit, idéalement, aux règles de la concurrence (...) Quel que soit le degré de concurrence réelle, chaque vendeur cherche à maximiser son taux de profit, cette recherche constituant sa motivation principale, sinon exclusive (Tremblay, 1998, p.42)

Si des logiques marchandes semblent s'étendre dans plusieurs secteurs, la métaphore du marché est-elle pertinente pour décrire et comprendre la situation actuelle?

À partir du moment où un auteur a recours au vocabulaire économique, ne réduit-il pas l'éducation à une production et ne voit-il pas plus que cela? Le pouvoir de la métaphore fait en sorte que la spécificité de l'éducation et notamment des situations d'enseignement-apprentissage peut être gommée par ceux-là mêmes qui la défendent. Et surtout ils semblent considérer que les acteurs sociaux se comportent en *homo oeconomicus*, même à rationalité limitée (exemple le choix ouvert de l'école).

**L'enseignement-apprentissage.** Dans les définitions issues du champ économique et managérial, il est fait peu de cas de l'apprentissage comme activité cognitive. L'enseignement y est réduit à une prestation de service auprès d'une clientèle. N'est-

ce pas dénaturer la relation enseignement-apprentissage? N'est-ce pas renouer avec une vision processus-produit?

Avec cette dernière question, nous voudrions réfléchir sur un point : l'affinité entre l'enseignement-apprentissage perçu comme un processus-produit et l'approche issue du management *fitness for purpose*. Cette dernière se caractérise, rappelons-le, par une focalisation sur les besoins des clients. Or, cette fixation transformant métaphoriquement l'étudiant en consommateur réduit la complexité de l'enseignement-apprentissage (McMillan et Cheney, 1996). Après avoir traité de l'étudiant comme consommateur, nous aborderons l'enseignement-apprentissage comme processus-produit.

McMillan et Cheney (1996) établissent quatre problèmes qu'induit l'usage de la métaphore économique de l'étudiant-client. Tout d'abord, celle-ci laisse accroire une distance entre l'étudiant et le processus éducationnel, tout en rendant plus difficile, selon les auteurs, les relations entre les enseignants et les administrateurs, du fait de la logique sous-jacente : le « produit » doit satisfaire le client. Ensuite, puisque l'étudiant est le client-consommateur, le risque est de centrer les activités d'apprentissage sur les aspects divertissants et ludiques. Ce qui peut entraîner de la part de l'enseignant à développer des activités autopromotionnelles, étant donné qu'il faut séduire la clientèle. La métaphore de l'étudiant-client réduit l'expérience de l'enseignement-apprentissage à un produit, plutôt qu'à un processus complexe.

Teachers are "selling" knowledge, critical thought, artistic creativity, professional competence and responsibility, while students, at least many of them, want "accreditation, certification, credentials, and glowing letters of reference to ease their way into the marketplace" (Farago, 1982, p. 714). Thus, it is not surprising that the most commonly used evaluations of educational experience are conducted during the experience or immediately thereafter, thereby precluding the possibility for sustained reflection on what has really been learned.(McMillan et Cheney, 1996, p.9)

Enfin, les auteurs évoquent des conséquences sociétales. Le consumérisme est égocentrique, ce qui renforce l'individualisme narcissique au détriment des valeurs collectives, aspect développé plus récemment par Nixon, Scullion et Hearn (2018) et de façon plus générale par Hirigoyen (2019).

Considérer l'étudiant comme un consommateur réduit l'enseignant à livrer un produit calibré et nous retrouvons bien le paradigme processus-produit :

l'archétype du modèle explicatif est le paradigme dit « processus-produit ». Selon ce modèle, la pratique d'enseignement se réduit à un schéma univoque : l'enseignement est considéré comme la cause et l'apprentissage comme l'effet. Ce schéma, que l'on retrouve chez Mitzel (1960) Flanders (1969), Rosenshine (1971) ou Dunkin et Biddle (1974), avait pour fin de mesurer l'efficacité de l'enseignement et notamment l'efficacité de telle méthode pédagogique sur telle autre (Sarremejane et Lémonie, 2011, p.292)

Sont ainsi éclipsées les approches montrant la complexité des relations et des situations d'enseignement-apprentissage (pour un regard global sur ces approches, Sarremejane et Lémonie, 2011). Avec la métaphore de l'étudiant-client, nous sommes loin des considérations de l'enseignement comme *praxis* (Imbert, 1985).

Par ailleurs, De Ketele (2019) mentionne que Scriven (1967), plutôt cité pour son apport concernant la distinction entre évaluation formative et évaluation sommative, est un des pionniers de ce que de Ketele nomme le « paradigme de l'évaluation centrée sur le consommateur », dont il précise qu'il est repris par les agences et organismes chargés des audits et accréditation, autrement dit par les organismes externes d'assurance qualité qui s'appuient sur le *fitness for purpose*.

Les classifications adoptées par les chercheurs reprennent le vocabulaire de l'industrie et du management. Et réside un paradoxe : alors que des chercheurs critiquent la managérialisation de l'éducation, ils en reprennent le vocabulaire comme celui de *stakeholders* (Harvey et Green par exemple). Nous devons poursuivre le

questionnement et nous pencher désormais sur l'assurance qualité, « le mode d'emploi » de la qualité, avec une question sous-jacente : l'assurance qualité et le *fitness for purpose* ne sont-ils pas des conceptions poétiques de la qualité?

### 2.2.3. L'assurance qualité

Comme annoncé plus haut, nous reprenons le point 4) établi par Eco (2018) : « si possible, posséder un mode d'emploi sur la façon de produire l'objet ou l'événement correspondant » (Eco, 2018, p.113). L'assurance qualité est en quelque sorte le mode d'emploi de la qualité et permet de la définir : Harvey (2016) note que la notion de qualité a été engloutie par celle d'assurance qualité, et cette dernière est utilisée comme équivalente à la première.

Alors que la notion de qualité est ambivalente, comme nous avons pu le constater, l'assurance qualité relève clairement du secteur économique et managérial.

Des auteurs soulignent que l'assurance qualité est un concept importé du secteur économique et révèle une conception marchande de l'éducation, vue alors comme un marché ou un quasi-marché (Elassy, 2015; Dupriez, 2015; Felouzis et Perroton, 2007; Koslowski, 2006; Vinokur, 2008; West, 2014).

Définissant la qualité comme l'aptitude à satisfaire le client ("fitness for purpose"), l'ISO a développé à partir de 1947 des standards techniques de produits sur la base de consensus entre représentants des secteurs demandeurs, ratifiés ensuite par les pays membres (Vinokur, 2008, p.5).

Elassy (2015) reprend la définition du glossaire de Harvey (2014-2017) et présente l'assurance qualité comme

the collections of policies, procedures, systems and practices internal or external to the organisation designed to achieve, maintain and enhance quality'. Quality assurance can be both an internal and external process (p.256)

Trois types de mécanismes de l'assurance qualité sont généralement évoqués (Bernhard, 2012; Kis, 2005; Nicholson, 2011) : accréditation, audit et évaluation (interne/externe).

Le tableau 5 reprend cette distinction :

Tableau 5  
Les trois types de mécanismes de l'assurance qualité, d'après Tremblay et Kis, 2008, p.266, selon notre traduction)

Activité	Question	Focus	Résultats
Accréditation	Êtes-vous assez bons pour être approuvés?	Compréhensive (missions, ressources, processus)	Oui/Non Décision d'acceptation ou de refus
Évaluation	Dans quelle mesure les extrants sont-ils bons?	Extrants	Notes (incluant réussites et échecs)
Audit	Êtes-vous en train d'atteindre vos objectifs? Vos processus sont-ils efficaces?	Processus	Description Qualitatifs

L'accréditation consiste à vérifier la conformité d'un programme ou d'un établissement à des normes prédéfinies et l'autorité responsable de cette accréditation donne son agrément ou non (Nicholson, 2011; Schenker-Wicki, 2002). L'accréditation peut impliquer l'atteinte d'un seuil ou non (Frazer, 1992).

L'évaluation est le processus par lequel la qualité de l'apprentissage, de l'enseignement et des résultats est mesurée à l'aide d'indicateurs, tels que les ressources allouées, le

taux de diplomation, etc., notamment par un organisme externe à l'établissement (Harvey, 2008; Tremblay et Kis, 2008). L'évaluation se préoccupe de la qualité des « extrants » (« how good are your outputs? », Tremblay et Kis, 2008, p.263)

L'audit est une procédure qui a pour objectif de vérifier la qualité des mécanismes internes mis en place pour assurer la qualité et la conformité aux standards, afin de les améliorer (Nicholson, 2011; Tremblay et Kis, 2008). L'audit permet de répondre à la question : vos procédures sont-elles efficaces?

Comme le remarquent Ellis (2019), Koslowski (2006), Tremblay et Kis (2008) et Vinokur (2008) les types d'assurance qualité en éducation rejoignent ceux en œuvre dans le monde industriel, notamment l'audit qui s'apparente à la norme ISO, car ils s'en inspirent.

A quality audit checks the extent to which the institution is achieving its own explicit or implicit objectives (Woodhouse, 1999). As cited in Woodhouse (1999) "ISO (Standards New Zealand, 1994) defines quality audit as a three- part process, checking 1) the suitability of the planned quality procedures in relation to the stated objectives; 2) the conformity of the actual quality activities with the plans; and 3) the effectiveness of the activities in achieving the stated. Rather audits focus on those processes implemented by HEIs in order to assure and improve the quality teaching and learning (Kis, 2005, p.5-6).

Vacher (2001), dans son étude de l'assurance qualité chez EDF, établit que l'assurance qualité, du fait de ses principes mêmes, repose sur une double dimension de l'information, le « faire » et le « prouver », qui peut conduire à des ambiguïtés, puisque la forme que prend l'information ne requiert pas les mêmes contraintes. Rendre des comptes, prouver ce que l'on a fait ne recoupe pas ce que l'on fait réellement.

Pourtant, dans tous les cas de figure présentés, il s'agit pour l'établissement de pouvoir rendre de comptes (*accountability*) aux *stakeholders* (Koslowski, 2006;

Nicholson, 2011). Cette imputabilité relève de la gestion par résultats, liée au NMP selon Bernier et Angers (2010). Ces auteurs précisent que

pour s'assurer que les résultats visés sont obtenus ou que les standards et les cibles établis sont respectés, la gestion par résultats exige l'utilisation de mesures du rendement et d'évaluations de performance qui, en tant que mécanismes d'imputabilité, peuvent agir comme motivation en faveur de plus d'efficacité, de productivité et de qualité de services dans les organisations publiques (p.244).

Du fait de ces liens théoriques entre qualité et imputabilité, des auteurs discutent du lien entre qualité comme amélioration et assurance qualité. Elassy (2015) et Williams (2016), qui reprennent notamment Harvey (2007-2017), font apparaître les deux notions comme deux activités différentes et à l'ancrage philosophique opposé. Alors que l'assurance qualité met l'accent sur l'imputabilité et tend à inhiber l'innovation dans l'enseignement, l'amélioration de la qualité serait plutôt un processus de transformation. C'est pour cela que des auteurs (Gather-Thurler, 1998; Harvey et Stensaker, 2008) critiquent le TMQ, la « chaîne de qualité » et la culture qualité, trop souvent utilisés comme des « slogans »; ils préconisent une démarche davantage appuyée sur le paradigme critique (cf. plus bas). Ils escomptent ainsi remettre la particularité de l'enseignement-apprentissage au cœur des réflexions, plutôt que d'appliquer un modèle économique et managérial à ce qui serait une « production ».

L'application d'une terminologie issue du monde industriel et managérial implique également une vision/appréhension particulière de l'évaluation (Vial, 2001; Vial, Goubkine et Tellini, 2012).

Vial (2001), dans la lignée d'Ardoino et Berger (1989), propose de distinguer l'évaluation du contrôle, chacun relevant d'un esprit différent, pour ne pas dire opposé. Le contrôle risque d'aboutir « au renforcement des règles de conformité », qui peut conduire à « une dénégation de fait du sens profond de l'évaluation » (Ardoino et

Berger, 1989, p.125). Pour Ardoino et Berger (1989), le contrôle appartient à la logique de l'organisation taylorienne hiérarchique et bureaucratique, qui ne permet pas d'être un processus structurant. Si, pour Vial (2001) et Vial, Goubkine et Tellini (2012), le contrôle est nécessaire, il ne peut se substituer à l'évaluation, qui « signifie d'abord identifier et communiquer le sens, l'essentiel, ce qui importe dans ce qu'on fait : ce qui vaut » (Vial, Goubkine et Tellini, 2012, p6). Aussi, évaluer comprend deux facettes : « contrôler et interpréter; surveiller et questionner le sens de ce qu'on fait » (Vial, Goubkine et Tellini, 2012, p.6). Vial (2001) assimile le contrôle à une vision totalisante de la réalité sociale qui tend à occulter ce qui fait l'essence même de la relation humaine : son opacité. Gosling et D'Andrea (2001) dans leur proposition d'un développement de la qualité en éducation évoquent la même idée : telle qu'elle est pensée, l'assurance qualité restreint la portée de ce que serait une évaluation plus profonde, Harvey (2007) dirait transformative. Gather-Thuler (1994 et 1998) avance l'idée que l'évaluation est d'abord une négociation. En y regardant de plus près, nous avons affaire à un paradigme de l'évaluation, si nous suivons Melrose (1998). Cette auteure définit trois paradigmes de l'évaluation : le paradigme technique (fonctionnel), dans lequel prédomine une vision de l'étudiant comme client; le paradigme transactionnel (naturaliste), pour lequel chaque évaluation est unique et dépend du contexte et le paradigme critique (émancipateur), qui axe l'évaluation sur le pouvoir des communautés à établir leurs propres normes.

Toujours est-il, cette tendance à conceptualiser la qualité comme imputabilité (Dupriez, 2015; Nicholson, 2011), et ce, dans une perspective managériale (Vinokur, 2008), avec la prédominance du paradigme technique, a conduit d'une part au développement de travaux sur « l'éducation fondée sur des preuves » (*outcome based education*) (Dupriez, 2015; Nicholson, 2011), mais également à des critiques de la recherche en éducation (Hargreaves, 1996).

Au-delà d'une distinction entre différentes sortes d'assurance qualité et de façon de la définir, Skolnik (2010) remarque que plutôt que de la considérer comme un processus technique, il conviendrait de l'appréhender comme un processus politique par lequel un modèle social est construit. Ainsi, rabattre la notion de qualité sur celle d'assurance qualité n'est pas anodin, mais révèle une façon d'envisager les rapports de pouvoir et d'organisation sociale. Chartier, Croché et Leclercq (2012) soutiennent une idée similaire dans leur dévoilement de la qualité comme projet politique qui tend à exiger de la part des individus un engagement total, pour ne pas dire une subordination totale.

D'autres remarques ressortent des propos de Skolnik (2010). Tout d'abord, nous nous demandons si l'assurance qualité, plus qu'une « mode » (Stensaker, 2007), et du fait de la prégnance et de la diffusion du langage managérial, ne fait pas partie de « répertoires » d'actions ou de ressources cognitives disponibles (Cefaï, 2009). Ainsi, après l'ingénierie pédagogique, le management de la qualité est mis en avant. Ce qui rapproche cette façon d'envisager l'extension du domaine managérial aux allants de soi et connaissances ordinaires. Et si la rationalité managériale se diffuse (ou s'est diffusée), n'est-ce pas parce qu'elle s'arc-boute sur la rationalité instrumentale, qui présente plusieurs faces, au détriment de la rationalité axiologique?

Nous sommes arrivée à un palier et il est opportun de résumer nos propos. La qualité est un mot qui s'apparente à « une coquille vide dans laquelle chacun entend le bruit de la mer à laquelle il rêve », comme l'écrit Françoise Bonardel à propos d'un autre terme. Toutefois, il serait abusif de considérer que la multiplicité des acceptions s'équivalent, comme le sous-entendrait une démarche axée sur les *stakeholders*, puisque certaines, notamment une, dominant dans les documents institutionnels, et par la même académiques, quand ils reprennent la terminologie officielle, sans la questionner ou aller jusqu'au bout de ce qu'elle peut engendrer. L'appréhension de

l'assurance qualité au *fitness for purpose* l'inscrit clairement dans une conception poïétique de la qualité, pour laquelle prédominent les moyens sur la finalité.

Les mots et les outils (mais qu'est-ce qu'un « outil » ou un « instrument » sinon l'application d'un langage que l'on veut rigoureux?) ne sont pas neutres, ne serait-ce que parce qu'ils sont construits à l'aide du langage naturel (Passeron, 1991) et parce qu'ils s'inscrivent dans des logiques particulières (Lascoumes et Le Galès, 2012). Avec la considération de la qualité comme *fitness for purpose*, c'est une conception instrumentaliste et poïétique de la qualité qui est retenue.

Il nous reste à éclaircir certains points : quels sont les liens entre qualité, assurance qualité et rationalité? Et quelle rationalité? Pourquoi se poser ces questions? Elles dérivent du fait que des auteurs ont mis en avant l'origine industrielle et managériale de la qualité telle qu'elle est majoritairement entendue, y compris dans les services. Or, l'entreprise est une organisation rationnelle. Ensuite, nous devons aborder les politiques éducatives, puisque l'assurance qualité est impulsée par les pouvoirs publics, avec le même type de questionnement de fond : de quelle rationalité relèvent l'assurance qualité et les politiques publiques actuelles?

### **2.3. Organisation et rationalisation de l'action sociale**

L'assurance qualité, telle que définie plus haut, ne peut être mise en place qu'à certaines conditions : car elle ne peut se développer que si le contexte socioculturel, économique et politique le favorise et permet son émergence. Autrement dit, elle n'a pas émergé *ex nihilo* et d'ailleurs nous avons retracé l'origine industrielle et managériale de celle-ci. Nous avons déjà évoqué l'idée que le développement de la qualité telle qu'elle est conçue aujourd'hui est lié à la rationalisation de l'action sociale, tel que Weber l'avait dessinée. Cette rationalisation de l'action sociale ne concerne pas seulement la production de biens ou de services, mais également la recherche scientifique.

Afin de clarifier nos propos, nous allons exposer la rationalisation de l'action sociale par le biais des recherches sur les organisations, puis nous reviendrons sur les politiques publiques (cf. 2.4). Enfin, nous finirons avec la démarche retenue, l'ethnométhodologie, en justifiant le recours à cette perspective sociologique (cf. 2.5).

### 2.3.1. Max Weber et la rationalisation de l'action sociale

Un détour par les réflexions inaugurées par Max Weber nous semble indispensable pour comprendre l'évolution de la notion de qualité et sa mise en œuvre dans le domaine de l'enseignement.

Weber (1991), après avoir défini l'action sociale comme étant socialement orientée vers autrui, ce qui la distingue d'un simple comportement, envisage quatre idéaux-types de celle-ci : l'action affective, l'action traditionnelle, l'action rationnelle en finalité et l'action rationnelle en valeur. L'action traditionnelle renvoie à « l'obéissance à une coutume, un rituel ou un texte canonique » (Passeron, 1994, p.11). L'action affective désigne une « activité conditionnée par les affects » (cité par Passeron, 1994, p.12). L'action affective est sur « la voie de la rationalisation » dans la mesure où « elle engage des procédures mentales qui sont nécessairement rationnelles » (Passeron, 1994, p.12). Weber distingue deux idéaux-types d'action rationnelle : l'action rationnelle en finalité (*Zweckrationalität*) et l'action rationnelle en valeur (*Wertrationalität*). L'action rationnelle en finalité renvoie à un comportement social effectué en fonction d'un but extérieur et des moyens pour l'atteindre; l'individu agit en s'inspirant des fins et des moyens. Weber sous-entend que l'individu procède à une décision réfléchie, qui ne se réduit pas à un simple calcul économique.

Le type de la *Zweckrationalität* rassemble pour Weber les traits les plus caractéristiques et les mieux repérables de la rationalité d'action en ceci qu'elle puise ses valeurs et ses procédures dans le *raisonnement conditionnel* c'est-à-dire dans un raisonnement où chacun des éléments peut être testé ou, au moins,

pensé comme une action hypothétique, substituable à une autre, en sorte que ce raisonnement prend logiquement sa forme la plus saturée en rationalité lorsqu'il atteint à l'automatisme d'un calcul mathématisable ou formalisable (Passeron, 1994, p.13).

L'action rationnelle en valeur renvoie, comme son nom l'indique, au fait qu'un individu agit par rapport à une valeur qu'il estime fondamentale, telle que la dignité, la beauté, les prescriptions religieuses, etc., sans se préoccuper des conséquences de ses actes.

À ces types d'action sociale rationnelle correspondent des types de rationalité différents (Kalberg, 2010). Kalberg (2010) relève que l'action rationnelle en valeur prend ses assises sur la rationalité substantielle. La rationalité substantielle renvoie aux valeurs, voire aux idéaux suprêmes qui guident l'action. L'action rationnelle en finalité repose sur les rationalités formelle et pratique. La rationalité formelle semble consubstantiellement liée à la société industrielle et à la domination bureaucratique, puisque ce type de rationalité est caractérisé par la règle abstraite et impersonnelle, applicable de façon universelle, hors toute considération de personne. La rationalité pratique exprime tout comportement assujéti aux intérêts pragmatiques et égoïstes de l'individu, qui opère un calcul moyens/fin-coûts/avantages. Et à ces types de rationalité, Kalberg (2010) ajoute la rationalité théorique, qui, si elle ne fonde pas un type d'action sociale particulier, peut l'influencer. La rationalité théorique « embrasse l'ensemble des processus cognitifs abstraits, quelles que soient les formes par lesquels ils se déploient ». La rationalité théorique fonde la science. Le tableau 8 ci-dessous reprend ce qu'avance Kalberg (2010) :

Tableau 6  
Types d'action sociale et de rationalité (d'après Kalberg, 2010)

Types d'action sociale	Types de rationalité	Modalité/moteur de la rationalité
Rationnelle en valeur	Rationalité substantielle	Subordination de la réalité aux valeurs
Rationnelle en finalité	Rationalité pratique Rationalité formelle Rationalité théorique	Calcul moyens/fins

Quand Weber (1991) évoque la rationalisation de la société, cela peut renvoyer à l'extension de la rationalité en finalité (ou instrumentale), liée au développement du capitalisme et à l'importance prise par la rationalité théorique pour appréhender le réel. Cette dernière est entre autre facteur de « désenchantement du monde », reléguant les explications magiques des phénomènes à un rang secondaire.

Tel est le destin de notre époque : avec sa rationalisation qui lui est propre, avec son intellectualisme, mais surtout avec le désenchantement du monde, les valeurs dernières et les plus sublimes se sont retirées hors de l'espace public. (Weber cité par Löwith, 2009, p.81)

À côté de cette conceptualisation de l'action sociale et de la rationalité, Weber réfléchit sur les fondements de l'autorité. Trois modes de légitimité fondent l'autorité : la légitimité traditionnelle (la domination coutumière), la légitimité charismatique (la domination par un individu « extraordinaire ») et la légitimité légal-rationnelle (la force de la légalité). Cette dernière est fondée sur des règles de droit, elle est impersonnelle et est organisée selon les caractéristiques suivantes :

La domination légale repose sur la validité des conceptions connexes suivantes :

1) N'importe quel droit peut être établi rationnellement par le pacte ou l'octroi, il peut être orienté vers la rationalité en finalité ou vers la rationalité en valeur (ou les deux), avec la prétention d'être suivi au moins par les membres du

groupement, mais aussi en règle générale par des personnes qui, dans le ressort du groupement (dans les groupements territoriaux, du territoire), s'engagent dans certains rapports sociaux que l'ordre du groupement déclare importants ou qui agissent socialement.

2) Tout droit est dans son essence un cosmos de règles abstraites, normalement décidées intentionnellement : justice, application de ces règles au cas particulier, administration, surveillance rationnelle des intérêts prévus par les règlements du groupement dans la limite des règles juridiques et selon des principes généralement déterminés, lesquels rencontrent l'approbation, ou du moins ne rencontrent aucune désapprobation, auprès des règlements du groupement.

3) Par conséquent, le détenteur légal type du pouvoir, le « supérieur », lorsqu'il statue, et partant lorsqu'il ordonne, obéit pour sa part à l'ordre impersonnel par lequel il oriente ses dispositions. Ceci vaut aussi pour le détenteur légal du pouvoir qui n'est pas « fonctionnaire », par exemple pour le président élu d'un État.

4) Ainsi qu'on le formule le plus souvent, celui qui obéit n'obéit que comme membre du groupe, et seulement « au droit », comme membre de l'union, membre de la communauté, membre de l'Église et, dans un État, comme *citoyen*.

5) En conformité avec la conception 3), les membres du groupement, en obéissant au détenteur du pouvoir, n'obéissent pas à sa personne, mais à des règlements impersonnels; par conséquent ils ne sont tenus de lui obéir que dans les limites de la compétence objective, rationnellement délimitée, que lesdits règlements fixent. (Weber, 1991, p.24)

La bureaucratie, forme la plus pure de la domination légale, n'est pas le propre des institutions publiques, mais concerne toute administration, donc publique ou privée. Il serait erroné de réduire la bureaucratie à la seule administration publique (Bartoli et Blatrix, 2014). L'impersonnalité des fonctions, les règles, l'archivage en fondent l'efficacité. Si Weber ne nie pas les limites de la bureaucratie, notamment par la paperasserie, il met davantage l'accent sur son efficacité.

Les écrits de Weber ont inspiré d'autres auteurs, donnant lieu non seulement à un éventail théorique et disciplinaire hétérogène, mais également à un nombre abondant de travaux.

Il n'est pas question ici de reprendre, même de façon forcément lacunaire, les différentes approches de la bureaucratie et des organisations. Des synthèses compendieuses, élaborées à des moments distincts, permettent d'avoir un regard global sur les perspectives théoriques concernées. Ainsi, nous pouvons évoquer, sans en faire une liste exhaustive, celles de Burrell et Morgan (1979), de Séguin et Chanlat (1983), de Chanlat pour les travaux francophones (1992) et anglo-saxons (1989), de Tessier et Tellier (1991), de Scott (2004), de Rouleau (2007), de Lafaye (2009), de Tournay (2011) sur les institutions, de Hatch et Cunliffe (2013), de Ballé (2015) et de Misset (2017). Le tableau en appendice C reprend les classifications proposées par certains de ces auteurs. Nous privilégions une autre démarche en concentrant la réflexion sur deux axes : la différence entre la rationalité bureaucratique et la rationalité managériale, puis la distinction entre institution et organisation.

### **2.3.2. Rationalité bureaucratique et rationalité managériale**

La notion de rationalité fait l'objet, elle aussi, de diverses significations et d'utilisations très variables. Au point que Coenen-Huther (2010) propose de la remplacer par celle de cohérence en sociologie. En économie, la rationalité peut être instrumentale (parfaite, substantive et limitée), procédurale ou encore interprétative (Buttard et Gadreau, 2008), non sans questionnement sur la pertinence de l'usage de la notion (Mardellat, 2006).

Selon la perspective théorique (et pas seulement disciplinaire comme le laisse entendre nos propos ci-dessus) retenue par l'auteur, la conception de la rationalité diffère (Shenhav, 1995). Qui l'appréhendent sous un angle économique et gestionnaire (littérature managériale), qui la voient comme une justification à l'exploitation des travailleurs et à leur contrôle (lecture néomarxiste), qui l'associent au règne de la rationalité instrumentale et annoncent « l'éclipse de la raison » (Horkheimer, 2013) (théorie critique), qui la dénoncent comme illustratrice de la domination masculine point de vue féministe) ou occidentale (point de vue des études culturalistes) (Shenhav,

1995). Il ne s'agit pas ici de décrire les différentes acceptions, mais uniquement de s'interroger sur la rationalité managériale. La rationalité managériale n'est pas apparue hors sol. Comme le précise Shenhav (1995) la rationalité managériale est une construction sociale et historique. Et si nous insistons sur l'expression de rationalité managériale, c'est qu'elle est présentée par les auteurs qui utilisent cette notion comme évocatrice de la période actuelle. En quoi la rationalité managériale est-elle différente de la rationalité instrumentale au sens wébérien du terme?

Le Texier (2016) élabore, à partir de textes et d'ouvrages, une généalogie du management. Si l'auteur discerne deux rationalités managériales –l'ancienne, anglaise et la moderne, américaine, assimilée à la gestion-, il spécifie que l'une ou l'autre n'aurait pu se développer sans des « matrices symboliques » :

le culte de l'action efficace, la compréhension en termes de fins et de moyens, l'utilitarisme, la rationalité instrumentale, la quantification généralisée, la réduction de l'humain et de la nature au rang de matériaux malléables, la conception de l'action civilisatrice comme production d'un environnement artificiel, la valorisation sociale du travail au détriment du loisir, le découpage uniforme du temps (p.114).

Selon Le Texier (2016), la rationalité managériale se démarque de la rationalité instrumentale par l'application sur les personnes d'« un entendement technique jusqu'alors confiné aux choses » (p.10), ce qui justifie aux yeux de l'auteur de préférer la notion de rationalité managériale à celle de rationalité instrumentale. Pour Le Texier (2016) la rationalité managériale a conquis toutes les sphères sociales et assoie un mode de gouvernement qui tend à supplanter les autres. La rationalité managériale s'apparente à ce que Weber (2015) décrit comme bureaucratization. D'ailleurs Le Texier (2016) considère que Weber

dessine, avons-nous vu, les grandes caractéristiques d'un art de gouverner managérial qu'il veut valable tant pour les bureaucraties gouvernementales que pour les entreprises, les Églises, les partis et les syndicats : rationalisation des

méthodes et des outils de travail, descellement de la propriété et du pouvoir, passage graduel de la domination personnelle à la direction médiate (p.217).

D'autres auteurs, comme Perret (2009), préfèrent conserver la notion de rationalité instrumentale, tout en montrant comment elle se déploie sous l'idéologie managériale.

Hibou (2012) privilégie, plutôt que l'appellation de NMP, l'expression « bureaucratie néolibérale », caractérisée d'une part, par la coproduction et l'hybridation publique-privée de règles, normes, formalités et procédures. Et d'autre part, par une formalisation si poussée qu'elle fait « perdre le sens des opérations mentales qui le guident et tend à assimiler le codage et la formalisation à la réalité » (p.23).

Notons que Hibou (2012) définit la bureaucratisation « comme un processus de formalisation et d'abstraction » (p.18). L'auteure inscrit sa réflexion dans les pas notamment de Weber, pour lequel, rappelle-t-elle, la bureaucratie concerne autant les administrations publiques que privées, et touche toute « entreprise », entendue au sens large. D'ailleurs Hibou (2012) cite Rizzi, Burnham, Berle et Means qui envisageaient le manager privé comme l'exemple type du bureaucrate.

La description, par Hibou (2012) dans son ouvrage, de l'outrance de la formalisation dans la bureaucratie néo-libérale rejoint la remarque de Lallement (2013) :

la thèse est toujours la même : la différenciation produit davantage de rationalisation sur le plan formel, mais en raison de la promotion concurrente de divers intérêts matériels, elle signifie également plus d'incohérence (p.115).

Eugénie Samier (2001) préfère garder l'utilisation de l'expression NMP et insiste sur le fait que le NMP représente un changement non pas par une augmentation de l'autorité légale-rationnelle, associée à la bureaucratie, mais par celle d'une rationalité basée sur l'impératif économique visant à informer les systèmes bureaucratisés. Toutefois, comme le souligne Le Texier (2011), « paradoxalement, le New Public

Management entend combattre les maux de la bureaucratie avec les armes du management, alors même que ces deux réalités partagent les mêmes racines symboliques » (p.64).

Rolande Pinard (2003) établit un parallèle entre l'efficacité gestionnaire nazie et le management, caractérisé par ce qu'elle nomme « la rationalité gestionnaire –la rationalité instrumentale qui s'applique à l'organisation des êtres humains en vue de l'efficacité d'un processus » (p.407). Cela rejoint les propos d'Enzo Traverso (2002), qui décrit la « violence nazie » comme tributaire de la rationalité instrumentale et de la production de masse. De même, pour Pinard (2003), les camps d'extermination ont été efficaces du fait de l'application de la rationalité instrumentale. Et pour l'auteure la période actuelle connaît une « tentation totalitaire (...) liée à la diffusion de cette rationalité instrumentale qui fait apparaître comme acceptable, voire souhaitable, la transformation des êtres humains en ressources humaines bien gérées et exploitées de façon optimale » (p.432). Cette vision de la rationalité instrumentale rejoint celle de l'École de Frankfort, notamment Horkheimer (2013) et son *Éclipse de la raison*. Cette déshumanisation liée à la rationalité instrumentale, déjà en filigrane chez Weber (Chazel, 2000), est analysée par des chercheurs tels que Dejours (1998) , Gaulejac (2005) et Linhart (2015).

Avec ce rappel des typologies idéaltypiques wébériennes et les diverses interprétations que nous avons évoquées, il apparaît que la rationalité bureaucratique et la rationalité managériale sont des formes pour ainsi dire jumelles de la rationalité instrumentale. C'est ce que nous allons présenter dans ce qui suit.

### **2.3.3. Bureaucratie, institution et organisation**

Si les textes de Weber sur la bureaucratie servent de point de départ à la réflexion de la plupart des auteurs, ils sont lus à l'aune de leur propre vision de la bureaucratie, de la

société, de l'individu et de ses comportements. Ce qui donne lieu à des glissements de sens et de conception, ou tout au moins des interprétations divergentes de la pensée wébérienne sur le sujet qui nous préoccupe. Si nous insistons sur ce point, c'est qu'il va être un élément pour aborder le Nouveau management public (cf. *infra*). Nous proposons dans ce qui suit de tirer trois fils : la bureaucratie comme organisation dysfonctionnelle; les notions d'institution et d'organisation confondues; la distinction entre les deux notions.

### **2.3.3.1. La bureaucratie comme « Schimpfwort (gros mot) » (Merton, 1940, p.562)?**

Contrairement à Marx (1984) qui considère la bureaucratie comme « un corps parasite » lié à la lutte des classes, Weber (1991) voit en elle un élément nécessaire au capitalisme du fait de son efficacité. Rappelons que pour Weber, la bureaucratie n'est pas le propre de l'administration publique, mais concerne toute administration, donc publique ou privée, quelle que soit « l'organisation », entendue dans un sens large :

cette administration est, de toute expérience, la forme de pratique de la domination la plus rationnelle du point de vue formel. Dans tous les domaines (État, Église, armée, parti, entreprise économique, groupement d'intérêts, association, fondation, etc.), le développement des formes « modernes » de groupement s'identifie tout simplement au développement et à la progression constante de l'administration bureaucratique (Weber, 1991, p.29).

Pourtant, les auteurs influencés par Weber vont plutôt s'attacher à montrer non l'efficacité, mais au contraire les dysfonctionnements de la bureaucratie.

Ainsi, Merton (1940) évoque les conflits entre les bureaucrates et les clients (c'est le terme qu'il emploie), du fait notamment d'une application stricte et impersonnelle des règles et procédures, qui fait peu de cas des situations individuelles. Merton (1940)

s'interroge sur les relations entre structure bureaucratique et personnalité. L'expression « personnalité bureaucratique » n'apparaît pas telle quelle dans l'article de Merton (1940); il évoque juste ne note de bas de page un article de Rabany (1907) qu'il introduit ainsi « for a description, which is not a caricature, of the bureaucrat as a personality type, see C. Rabany, "Les types sociaux: le fonctionnaire," Revue générale d'administration, LXXXVIII (1907), 5-28 » (Merton, 1940, p.560).

Un auteur va jusqu'à forger différents idéaux-types de personnalité bureaucratique : Reissman (1949). Il distingue ainsi le « bureaucrate fonctionnel (*Functional bureaucrat*); le « bureaucrate spécialiste » (*specialist bureaucrat*); le « bureaucrate de service » (*service bureaucrat*); et le « bureaucrate de travail » (*job bureaucrat*).

Gouldner (1964) établit, à la suite d'un changement de direction dans une entreprise, que le modèle bureaucratique n'est pas légitime en soi, puisqu'il fait l'objet de rejet de la part des salariés, plutôt enclins aux relations informelles. Il entend ainsi montrer les limites de la théorie wébérienne et construit des idéaux-types de la bureaucratie pour rendre compte de la pluralité des modes de bureaucratisation, en croisant Parsons et Weber. De Parsons, il reprend l'idée que l'autorité légal-rationnelle se subdivise en autorité-sanction et en autorité-expertise (Lafaye 2009). De Weber, il s'inspire des trois formes d'autorité (cf. plus haut) pour élaborer trois types de bureaucratisation : la bureaucratisation « artificielle » (*mock*) par laquelle les règles et procédures fixées par une autorité extérieure ne sont pas perçues comme légitimes. La bureaucratisation « représentative » ou « démocratique » (*representative*) est fondée sur une élaboration et une négociation collective des règles, qui sont davantage acceptées. Enfin, la bureaucratisation « punitive » (*punitive*) impose des règles : leur non-application entraîne des sanctions.

Selznick (1949) met l'accent sur la coexistence au sein de toute organisation de structures formelles et de structures informelles, suivant en cela la dichotomie édifiée par Barnard (1938), qui avait déjà insisté sur ce point. Selznick tient compte de plusieurs niveaux de décisions (État fédéral, organismes locaux) et souligne que les dysfonctions peuvent provenir du fait que les organisations poursuivent des buts spécifiques et en viennent à oublier les objectifs généraux, mais également du fait de la pression exercée par l'environnement (Lafaye 2009). Pour Selznick (1957), les organisations, rationnelles et formelles, orientées vers un but, « deviennent des institutions à mesure qu'elles s'imprègnent de valeurs » (p.51, traduction libre). Cette façon d'appréhender l'organisation est reprise par les néo-institutionnalistes (cf. plus bas).

Blau (1955) insiste sur le fait que les dits dysfonctionnements ne le sont pas tant que cela. Le contournement des règles, les relations informelles peuvent s'avérer plus efficaces que le strict respect des procédures. Et les objectifs peuvent être atteints par la fonction latente de l'organisation. Toute organisation est à la fois formelle et informelle (Blau et Scott, 1962).

Dans le droit fil de la perspective fonctionnaliste, Crozier (1963) entend « décrire de façon plus scientifique les particularités et les vices bureaucratiques » (p.5). Pour Crozier, l'organisation surtout publique s'identifie à la bureaucratie, et celle-ci est forcément dysfonctionnelle. Ces dysfonctions proviennent de la bureaucratie elle-même qui forme des cercles vicieux du fait de l'abondance de règles impersonnelles et de la centralisation des décisions. Les zones d'incertitude, existantes pour toute règle et son application, font l'objet de lutte de pouvoir entre membres du personnel.

La notion de bureaucratie devient ainsi quasiment synonyme d'administration publique et de dysfonctionnements. Le terme d'organisation s'impose au fil des années 50

(Lafaye, 2009), identifiée comme organisation formelle donc comme « contenant » (Juan, 2006) plutôt que comme « structuration » (Mayntz, 2010). Friedberg (1993), quant à lui, remet en question une distinction trop nette entre organisation formelle et « contextes d'action plus diffus (...) plus structurés qu'il n'y paraît » (p.154). Au-delà de l'organisation entendue dans son sens formel, les questionnements deviennent plus larges et portent sur l'action sociale (Lafaye, 2009). Les glissements de sens des mots relevant finalement du langage naturel obscurcissent l'analyse et montrent la difficulté d'un savoir cumulatif en sciences sociales, difficultés que nous ne traiterons pas ici. La section suivante va nous permettre d'illustrer nos propos, tout en poursuivant notre réflexion sur les notions de bureaucratie, d'organisation et d'institution.

### **2.3.3.2. Institutionnalisation des organisations ou désinstitutionnalisation des institutions?**

À la suite de Juan (2006) et de Pesqueux (2010), nous ne pouvons que confirmer le flou sémantique des notions d'organisation et d'institution, dont le sens varie selon les auteurs et les contextes. Et de ce fait, selon le sens donné à ces deux termes, soit est mise en avant l'institutionnalisation des organisations, soit inversement la désinstitutionnalisation des institutions qui « s'organisationaliseraient » en quelque sorte, si nous nous autorisons ce néologisme. C'est que ce nous allons établir dans ce qui suit.

Certains doutent de la pertinence de distinguer les deux termes. Ainsi, March et Friedberg ne voient pas de distinction si claire entre institution et organisation :

March : For me, an institution is a collection of rules and organizations can be thought as instruments for acting within rules. Organizations are also collection of rules, so I do not make a sharp distinction between institutions and organizations (...)

Friedberg : I do not see a sharp difference either. Those who make a distinction see organizations as hierarchy and institution as rules of the game. I am not

comfortable with this vocabulary, but they say that, first, you change the rules of the game and, then, you will have organizations that will implement these new rules of the game. (March, Friedberg et Arenallo, 2011, p.239).

La notion d'institution est utilisée indifféremment de celle d'organisation. Pour autant, ceux qui tiennent à différencier les deux notions utilisent des acceptions diverses.

Les sociologues néo-institutionnalistes<sup>12</sup>, dans la lignée de Selznick (1949) et d'une approche sociologique de l'organisation, entendent analyser les organisations en réhabilitant la notion d'institution, pour contrecarrer les approches qu'ils estiment par trop rationalistes. Les auteurs de cette perspective mettent en avant l'aspect symbolique et cognitif des organisations et comprennent les institutions comme des « règles, procédures ou normes formelles, mais [aussi comme des] systèmes de symboles, [d]es schémas cognitifs et [d]es modèles moraux qui fournissent les “cadres de signification” guidant l'action humaine » (Hall et Taylor, 1997, p. 482, cité par Hervier, 2014, p.375). Powell et DiMaggio (1991) précisent que « les institutions ne se contentent pas de contraindre les choix possibles; elles établissent le critère fondamental au travers duquel les acteurs découvrent leurs préférences » (p.11, cité par Hervier, 2014, p.375). Les organisations ne sont que les reflets des mythes de leur environnement institutionnel. Cette vision des institutions conduit les sociologues néo-institutionnalistes à revisiter la notion wébérienne de rationalisation, qui ne résulte pas à leurs yeux d'une recherche d'une plus grande efficacité :

today, however, structural change in organizations seems less and less driven by competition or by the need for efficiency. Instead, we will contend, bureaucratization and other forms of organizational change occur as the result

---

<sup>12</sup> Nous reviendrons sur le courant néo-institutionnaliste qui s'avère éclaté (cf. partie 3 sur les politiques publiques).

of processes that make organizations more similar without necessarily making them more efficient (DiMaggio et Powell, 1983, p.147).

Si les organisations sont si homogènes par leur fonctionnement rationnel, c'est par isomorphisme : les organisations se rendent compatibles avec les caractéristiques de leur environnement (DiMaggio et Powell, 1983). DiMaggio et Powell (1983) distinguent trois types d'isomorphisme : coercitif (lié à l'influence politique), normatif (associé à la professionnalisation) et mimétique (réponse standard face à l'incertitude).

Meyer et Rowan (1977) expliquent l'isomorphisme des organisations par le fait que celles-ci respectent les rôles institutionnels qui les rendent légitimes, mais les autres activités sont découplées de cette fonction institutionnelle. Les auteurs reprennent Weick (1976) qui a insisté sur le fossé entre l'organisation formelle et l'organisation informelle, en montrant que les activités organisationnelles formelles sont faiblement « collées » (Weick emploie le terme de « colle » *-glue-* pour expliciter ce qu'il entend par *loosely coupled*, traduit par la suite par « couplage souple » ou « couplage lâche »).

Quoi qu'il en soit, ces approches s'en tiennent à une vision macrosociale et peinent à appréhender ce que font les acteurs sociaux (Hervier, 2014) et occultent la dimension politique des organisations (Pesqueux, 2010). Et par rapport à la question qui nous préoccupe ici à savoir la distinction entre organisation et institution, les néo-institutionnalistes tendraient à montrer une institutionnalisation des organisations (Pesqueux, 2010; Scott, 2014) et le Nouveau management public serait un mythe institutionnel rationalisé, adopté moins pour son efficacité que pour sa légitimité supposée (Bezes et Musselin, 2015).

Dans le cadre de sa généalogie du management, Le Texier (2016) entend par institution

un ensemble structuré et durable de personnes et d'artefacts obéissant à des protocoles et à une rationalité donnés. Une institution fait donc jouer quatre

niveaux de réalité : a) un *groupe humain* fait de sous-groupes articulés et peu ou prou hiérarchisés; b) des *procédures*, autrement dit des routines, des rites, des rituels, un appareil protocolaire, des manières de décider, de rendre ou non public, de choisir membres et chefs, d'accueillir et d'exclure, d'assigner à des places, de ratifier, de sanctionner, de classer; c) des *agencements instrumentaux*, soit un ensemble de techniques, d'artefacts et de manières d'aménager matériellement le monde; d) une *rationalité* qui, conjuguant valeurs fondatrices, axiomes, principes structurants et catégories de pensée, soutient l'identité des membres du collectif, ordonnance leurs représentations, conditionne leurs objectifs et donne sens à leurs actes. (p.246).

Au regard de cette définition, l'institution s'apparente également à un « contenant », pour reprendre l'expression de Juan (2006). Le Texier liste cinq institutions : la famille, l'État, l'entreprise, le marché et la ville. Et l'auteur précise qu' « aussi étonnant que cela paraisse, l'humanité n'a créé, tout au long de son histoire, qu'un très petit nombre d'institutions. » (p.246) et il affirme : « où qu'on les trouve sur terre, elles offrent un visage aisément reconnaissable » (p.246). Pour trois de ces institutions (famille, État et entreprise), il en décrit les « niveaux de réalité » (cf. citation plus haut). Le tableau 9 ci-dessous synthétise les propos de Le Texier en ne retenant que le point d) la rationalité propre aux trois institutions retenues par l'auteur :

Tableau 7  
Institutions et rationalités d'après Le Texier (2016, pp.246-247)

	Famille	État	Entreprise
Rationalités	Patriarcale	Régaliennne	Marchande et managériale
Principes structurants, valeurs fondatrices, axiomes de pensée des rationalités	Parenté, domesticité, loyauté, inclusion, séniorité, aïnesse, honnêteté,	Légalité, justice, légitimité, souveraineté, centralisation, territorialité, unité et équilibre	Propriété, capital, concurrence, investissement, coûts et bénéfices (rationalité marchande)

déférence et  
confiance

Efficacité,  
organisation,  
contrôle et  
rationalisation  
(rationalité  
managériale)

Le Texier (2016) précise que ces rationalités sont des

rationalités gouvernementales, soit des manières distinctes de comprendre, de conquérir et d'exercer le pouvoir. Chaque rationalité gouvernementale a sa cohérence et sa configuration propres; chacune modèle les institutions d'une certaine manière; et chacune charrie une idée singulière de l'homme et du destin de l'espèce (p.251)

À partir de ces précisions, Le Texier (2016) établit que la société voit triompher l'organisation et la rationalité managériale, notion sur laquelle nous reviendrons :

un collectif auquel on adhère volontairement plutôt que compulsivement, qui ne structure plus son vivre-ensemble essentiellement selon des traditions immuables, qui se projette dans un devenir historique incertain et qui pense son équilibre interne comme un jeu dynamique entre éléments changeants, un tel collectif est une *organisation*. Et le management moderne constitue le mode privilégié de constitution et de gouvernement d'un tel collectif. La *société d'organisations* dans laquelle vivent actuellement les habitants des pays occidentaux est, sans conteste, une *société managériale*.(p.257-258, les italiques sont de l'auteur).

Ainsi, l'organisation serait un principe caractéristique de la rationalité managériale. Et selon Le Texier (2016) le pouvoir et l'idéologie managériale s'étendent dans toutes les institutions, y compris familiale.

Dubet (2007) discerne trois sens du mot « institution ». Le premier sens provient de la sociologie et de l'anthropologie de l'école durkheimienne, pour laquelle l'institution

est une « forme sociale constituée, précédant les individus ». Dans le deuxième sens, inclus dans le premier, mais dans la lignée de la science politique et de la philosophie politique

les institutions sont conçues comme des mécanismes légitimes de construction du pouvoir et de la prise de décision. En ce sens, les institutions sont des ensembles de procédures politiques symboliques susceptibles de transformer les conflits en négociations, de représenter des intérêts, de produire une représentation de l'intérêt général surmontant le fractionnement de la société (Dubet, 2007).

Dans le troisième sens, l'institution se confond avec l'organisation. Dubet (2007) reproche à ce qu'il nomme « l'analyse institutionnelle » de contribuer à cette confusion « en (...) identifiant [l'institution] au pouvoir des organisations. Au mieux, l'institution désigne la dimension symbolique des organisations et la grande entreprise est tenue pour une institution ». En désignant l'institution comme « un type de mécanique ou de grammaire symbolique susceptible de former un sujet social ». Dubet (2007) se demande si les institutions ne deviennent pas de plus en plus des organisations.

Freitag (2018) distingue également institution et organisation, qui est au cœur de l'idée centrale de sa réflexion sur le devenir de l'université. Pour Freitag (2018), l'université en tant qu'institution centrale de la pensée scientifique disparaît au profit d'une forme organisationnelle néolibérale tournée vers l'utilitaire. L'évolution de l'université illustre la marchandisation de l'éducation et la perte des idéaux qui la fondaient.

Pour ces trois auteurs, nous assistons à une désinstitutionnalisation et/ou à une managérialisation de la société. Guéry (2003) regrette, quant à lui, que la notion d'institution tende à perdre son acception dynamique au profit d'une vision statique, qui accompagne « le retour du droit dans l'analyse de la vie sociale » (p.8).

Qu'en est-il de l'éducation?

#### 2.3.4. L'éducation : institution ou organisation?

Souvent les fonctionnalistes et les néo-institutionnalistes, en fait Bidwell d'un côté et Weick, Rowan et Meyer de l'autre, sont confrontés dans les textes relevant d'une approche organisationnelle de l'éducation. L'article de Maroy (2007) en est un exemple. Avant d'envisager d'autres auteurs, nous allons aborder l'école vue comme une organisation, avec Bidwell, puis avec les néo-institutionnalistes.

Concernant l'éducation, Bidwell (1965) considère l'école comme organisation formelle et pose trois postulats afin d'établir la nature organisationnelle de l'école :

- Le système scolaire est une organisation au service du client (*client-serving organization*, selon notre traduction, p.973)
- Une dichotomie structurelle entre les étudiants et le personnel
- Le système scolaire et l'école sont bureaucratiques.

Pour ce dernier point, Bidwell (1965) énonce quatre caractéristiques qui définissent l'école comme une bureaucratie : une division fonctionnelle du travail; la définition des rôles du personnel comme fonction/charge fondée sur le mérite et les compétences; une structure hiérarchique des fonctions; un fonctionnement selon des règles procédurales.

Comme le souligne Duke (2019), ces éléments reprennent l'idéal-type de la bureaucratie proposée par Weber (cf. plus haut). Bidwell (1965) affirme que la laxité structurelle de l'école favorise le pouvoir discrétionnaire et l'autonomie aussi bien du personnel administratif que des enseignants, les uns vis-à-vis des autres. Ainsi, il y aurait une dichotomie entre l'administration d'un côté et les enseignants de l'autre.

Dans un article plus récent, coécrit avec Quiroz (Bidwell et Quiroz, 1991), Bidwell prolonge son analyse de la bureaucratie scolaire en proposant une analyse théorique des contrôles en milieu de travail et de leur combinaison. Bidwell et Quiroz (1991)

mettent l'accent également sur la taille de l'école, qui tend à modifier les rapports de pouvoir et la centralité des prises de décision.

Cependant les fonctionnalistes ne sont pas les seuls à se préoccuper du milieu scolaire. Les néo-institutionnalistes s'y sont également intéressés.

Les néo-institutionnalistes avaient dans un premier temps établi que les établissements scolaires sont des systèmes de couplage souple, à l'image de ce que nous avons décrit *supra* (cf. 2.3.3), grille d'analyse reprise par Musselin (2016) pour décrire les universités. Toutefois, les néo-institutionnalistes ont nuancé leur théorie et s'interrogent sur la nécessité de repenser le couplage, qui semble plus serré avec les politiques de responsabilisation des établissements scolaires (Meyer et Rowan, 2006). D'ailleurs, dès le début des années 90, Ingersoll (1991) a procédé à une critique approfondie de la notion de couplage souple des établissements scolaires, du fait qu'une série de mécanismes institutionnels contraignent et contrôlent le travail des enseignants.

Au-delà des fonctionnalistes et néo-institutionnalistes, des auteurs ont procédé à une réflexion sur les théories de l'organisation scolaire. Ogawa, Crowson et Goldring (1999), dans leur texte sur les dilemmes persistants de l'organisation scolaire, remettent en question l'idée selon laquelle chaque perspective théorique d'une période espérait corriger un problème central du mouvement précédent (contrôles considérés comme déficients, faible considération, rigidité, paperasserie...). Ainsi, les auteurs listent plusieurs « mouvements ». Le premier est dominé les tenants du « one best way » et de l'« *efficiency movement* », prônant la rationalisation de l'organisation scolaire, la réduction du localisme jugé incontrôlable et le recours à une structure hiérarchique<sup>13</sup>. Le deuxième est celui des relations humaines, œuvrant à contrer les tendances

---

<sup>13</sup> Cf. Moeglin (2016) qui reprend des textes des tenants de ce courant. Voir également Dupriez (2015).

autoritaires par un leadership davantage axé sur la considération. Dans la deuxième moitié du XXe siècle, de nouvelles approches approfondissent les analyses de l'école en tant qu'organisation complexe et système ouvert (couplage souple de Weick par exemple). Ogawa, Crowson et Goldring (1999) suggèrent que simultanément à ce processus permanent de correction que les perspectives font accéder au grand jour, les écoles en tant qu'organisations luttent contre des dilemmes persistants, moins reconnus, regroupés en deux catégories : les relations internes et les relations externes, qui font l'objet chacune d'une brève revue de littérature. Les auteurs répertorient quatre dilemmes touchant les relations internes. Tout d'abord est présenté le lien fragile entre les objectifs de l'organisation scolaire et les motivations/intérêts des membres. Ensuite, les auteurs évoquent les tensions entre structures formelles et informelles, dont est composée toute organisation. Puis, Ogawa, Crowson et Goldring (1999) abordent le brouillage des hiérarchies au sein des organisations, lié à l'imbrication au sein des organisations scolaires du management bureaucratique et du professionnalisme, qui génère pressions et compromis autour du contrôle et de l'autonomie, notamment des enseignants. Enfin, les auteurs discutent de la configuration de la prise de décision : centralisée ou décentralisée, *top down* et *bottom-up*. Concernant les relations externes, trois dilemmes sont décrits. Le premier porte sur la stabilité des organisations scolaires dans le temps et le peu d'effets de réformes en profondeur. Avec le deuxième dilemme, les auteurs soulignent le peu de clarté des frontières de l'organisation scolaire. Le troisième dilemme concerne la conformité des organisations scolaires à leur environnement.

Le tableau 8 ci-dessous reprend pour chaque dilemme les auteurs et perspectives relevées par Ogawa, Crowson et Goldring (1999) :

Tableau 8

Dilemmes des organisations scolaires d'après Ogawa, Crownson et Goldring (1999),  
selon notre traduction

Relations internes	vs	Relations externes
Objectifs de l'organisation motivations/intérêts des membres		Stabilité des organisations scolaires
Structures formelles et informelles		Frontières floues des organisations scolaires
Imbrication management bureaucratique et professionnalisme		Conformité des organisations à leur environnement
Prise de décision centralisée ou décentralisée		

Dubet (2007) se demande « si l'école n'est pas de plus en plus une organisation, et de moins une institution ». Nous aimerions nuancer ou compléter ces propos de Dubet : la façon d'appréhender l'école, essentiellement comme une organisation, ne met-elle pas l'accent sur ces aspects-là au détriment d'autres, qui relèveraient d'une vision plus institutionnelle?

Cependant, les études sur l'école et l'éducation n'échappent pas au flou sémantique que nous avons évoqué (cf. 2.3.3). Laforgue (2016) évoque une dualité de l'institution comme état institué et comme institution instituante, ce qui s'apparente à ce que Guéry énonçait sur les deux acceptions de l'institution : l'une dynamique, l'autre statique (cf. p.55). Mais l'ambiguïté demeure avec la notion d'organisation. Fourez (2006) préfère décrire l'école comme tout à la fois une institution sociale et une organisation, sans que cela soit plus éclairant :

l'école est une institution sociale. L'école moderne remplace, d'une part, le système éducatif des corporations, et d'autre part, l'action socio-éducative de l'Église. C'est aussi la « manufacture » produisant des technologies intellectuelles. Institutionnellement, son système organisationnel ressemble à

celui des entreprises (...) L'école, comme l'entreprise moderne, se caractérise comme un lieu fermé et spécialisé, dédié à une tâche précise. Dans l'entreprise, on produira des biens pour le marché. Dans l'école, on se spécialisera dans la transmission des savoirs (Fourez, 2006, p.97-98).

Pour conclure cette partie, nous aimerions mettre en regard la notion de bureaucratie et celle de forme scolaire à l'aide du tableau suivant :

Tableau 9  
Comparaison bureaucratie et forme scolaire

Bureaucratie (d'après Freund, 1990)	Forme scolaire (d'après Barthes, Blanc-Maximin et Floro, 2014; Vincent, 1994)
Subordination à une autorité → règles fixes	Culture écrite
Hiérarchie des fonctions → contrôle	Règles impersonnelles
Gestion rationnelle → documents écrits archivés; bureau : monde clos séparé du foyer domestique	Structure hiérarchique de la classe
Spécialisation → formation professionnelle et apprentissage; sélection; échappe à l'improvisation	Tri par âges
Activité à plein temps	Lieu distinct et fermé
Technicité des fonctions → impersonnalité et abstraction dans les rapports bureaucratiques	Découpage horizontal en matières scolaires
	Contrôle de la transmission et de ses résultats

La place de l'écrit est considérable, même si l'oralité, y compris au sein des bureaucraties, n'a pas disparu (Goody, 2003 et 2018). Nous voulions faire ce parallèle, car nous retrouvons dans les deux cas la rationalité instrumentale. Se demander si l'école est une institution ou une organisation, n'est-ce pas finalement opposer rationalité en valeur et rationalité en finalité? Étrangement, cette question n'est pas posée. Nous montrerons plus loin (cf. 2.5) comment nous comptons y répondre en partie.

Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, la grande difficulté est de proposer des définitions des termes employés. Que cela soit pour la qualité, l'organisation ou l'institution, nous avons affaire à un véritable bariolis sémantique. Ce n'est guère nouveau : au mitan des années 50, Gurvitch (1955) évoquait les multiples acceptions et glissements de sens de certaines notions en sociologie. Que retirons-nous malgré tout de nos lectures?

Des perspectives théoriques éclatées essaient de rendre compte de la complexité de la réalité sociale. Comme nous l'indiquions, du fait de l'hétérogénéité des perspectives théoriques et de l'éparpillement sémantique, il est difficile d'établir une quelconque cumulativité des connaissances. De plus, un risque demeure de surestimer ou inversement de sous-estimer les changements sociaux qui se produisent, et de rendre plus téléologique qu'il ne l'est réellement le fil des phénomènes sociaux.

Que retenir de notre excursion dans la notion de qualité? Les auteurs tendent à relativiser le sens qu'on lui donne au risque d'homogénéiser des groupes prédéterminés et de mettre sur un même plan des comportements et représentations supposés (exemple avec les parties prenantes), en gommant les rapports de pouvoir au sein des établissements, qui se retrouvent quelquefois gommés dans les approches théoriques. Et nous nous demandons dans quelle mesure la rationalité théorique ne rationalise pas

l'action sociale. Dans tous les cas, la qualité et ses multiples interprétations traduisent la prédominance implicite de la rationalité instrumentale, qui est double, si l'on suit Le Texier (2016) : bureaucratique et managériale. Nous nous demandons si l'une peut aller sans l'autre.

S'interroger sur la rationalité et sur la rationalisation nous a conduit à considérer les notions de bureaucratie, d'organisation et d'institution. Tout comme avec la qualité, plonger dans les différentes définitions données de l'institution ou de l'organisation s'apparente à une noyade dans une mer cacophonique. Il ressort que les chercheurs tentent de saisir l'action sociale, à un niveau mésosociologique, et la circonscrire, avec le risque que leur modèle recouvre le réel. Une ontologie implicite fonde les différentes perspectives : l'existence hors des individus des organisations et institutions. Nous reviendrons sur ce point (cf. 2.5).

À la suite de tout ce que nous venons de préciser afférent aux notions d'organisation et d'institution, il convient de poser ce que nous entendons par ces termes. Par souci de cohérence, nous retenons les définitions de l'organisation et des contextes institutionnel et organisationnel, issues de l'ethnométhologie et de ses prolongements, avec deux auteurs : Garfinkel (1956) et Cicourel (1968 et 2002).

Par organisation, Garfinkel (1956), repris par Cicourel (1968), entend « organisation des actions sociales », autrement dit ce que le sociologue estime être pertinent quand il relate les actions sociales étudiées. Cela peut sembler une pirouette de la part de Garfinkel –une de plus -, mais il renvoie en fait à une définition sociologique de l'organisation comme ensemble de règles, de rôles, d'interactions entre des personnes. Cicourel (2002) privilégie les expressions de contexte institutionnel et contexte organisationnel pour désigner des échelles différentes, de la plus large à la plus serrée. Par contexte institutionnel, Cicourel (2002) désigne le cadrage des activités,

notamment légales et globales, et par contexte organisationnel, les interactions « localement organisée(s) et négociée(s) » (p.119). Nous reviendrons sur ces notions *infra* (cf. 2.5.2.). Cette façon d'appréhender ces notions ouvre la porte à une respécification des notions, autrement dit à la façon dont les acteurs sociaux interprètent et agissent en donnant « forme » à l'organisation sociale (pour la respécification cf. 2.5.3).

Avant de poursuivre, il convient de faire le point. La notion de qualité est polysémique et porteuse d'enjeux politiques. L'assurance qualité provient du monde industriel et relève de la rationalité instrumentale et, plus précisément, managériale. Domine avec l'assurance qualité la logique poïétique au détriment de la rationalité axiologique (ou en valeur). Les différentes théories de l'organisation ont permis de préciser les différents types de rationalité et de montrer que bureaucratie et rationalité managériale puisent dans la même source rationnelle. Des ambiguïtés demeurent en ce qui concerne l'éducation : organisation ou institution? Les deux notions sont d'ailleurs souvent confondues. Nous préférons les distinguer afin d'aiguiser notre regard sur les processus d'institutionnalisation ou de désinstitutionnalisation. Ce dernier serait marqué par la transformation de l'éducation en production de service et donc des établissements scolaires en organisation. L'assurance qualité favoriserait ainsi la désinstitutionnalisation de l'éducation. Cependant, l'assurance qualité est une politique éducative. Ce que nous allons étudier dans la section suivante.

#### **2.4. Les politiques publiques et éducatives**

Comme le souligne Van Haecht (1998), l'analyse des politiques éducatives doit être reliée à celle des politiques publiques, bien que les chercheurs ont peu orienté leur investigation dans ce sens (Van Zanten, 2014). En effet, depuis la prise en charge croissante de l'éducation par l'État, l'évolution des politiques éducatives suit celle des politiques publiques (De Ketele, 2009; Felouzis et Hanhart, 2011; Mons, 2008) et

notamment des politiques économiques, dont le poids dans les décisions concernant toute la sphère publique, y compris l'éducation, s'accroît (Callahan, 1962; Supiot, 2015); Callahan (1962) nommait le « culte de l'efficacité » ce poids de l'économie dans l'éducation. Pour appréhender ces changements et les nouvelles réalités qui en émanent, les approches théoriques se modifient. Comme le souligne Chapoulie (2017), la conceptualisation opérée par les chercheurs en sciences sociales dépend du contexte dans lequel cette opération est effectuée. De plus, les perspectives théoriques sont également influencées par des « modes de pensée », par exemple comme a pu avoir le statut du marxisme (Chapoulie, 2017). Sans avoir la prétention de présenter de façon complète la genèse et l'évolution des théories et perspectives des politiques publiques, ce chapitre a pour objectif de présenter dans les grandes lignes les approches théoriques des politiques publiques et de leur mise en œuvre, ainsi que de relier ces théories aux éléments énoncés dans les parties précédentes.

#### 2.4.1. Définir les politiques publiques et éducatives

Il existe une multitude de définitions de ce qu'est et recouvre une politique publique (Hassenteufel, 2011). Ce foisonnement s'explique par ce que nous avons déjà suggéré : plusieurs disciplines scientifiques se sont penchées sur les politiques publiques, chacune ayant une entrée différente du domaine (Lemieux, 2002). Birkland (2011) a ainsi répertorié les différentes acceptions disciplinaires (cf. tableau 10).

Tableau 10  
Appréhension des politiques publiques selon les disciplines, d'après Birkland (2011, p.15), selon notre traduction

Discipline	Description	Liens avec les politiques publiques
Sciences politiques	Étude des relations politiques et des processus	Le processus politique est le processus par lequel les

---

Sociologie	<p>d'allocation du pouvoir dans la société</p> <p>Étude de la vie sociale, des changements sociaux et des causes et conséquences sociales des comportements humains</p> <p>Étude des structures des groupes, des organisations, des sociétés et des interactions entre les individus</p>	<p>politiques sont élaborées et appliquées</p> <p>Les communautés et les groupes sociaux sont une part importante de l'élaboration des politiques publiques, notamment par leurs revendications</p>
Sciences économiques	<p>Étude de l'allocation des ressources dans une collectivité</p> <p>Étude des marchés et des échanges</p>	<p>Beaucoup de facteurs économiques influencent les politiques publiques tels que la croissance économique, la productivité ou l'emploi.</p> <p>Les outils des économistes sont souvent utilisés pour dire si une politique publique a réussi ou échoué</p>
Administration publique	<p>Étude de la gestion du gouvernement et des organisations à but non lucratif</p> <p>Étude de la gestion de l'information, du personnel, des ressources financières dans le but d'atteindre les objectifs développés à travers un processus démocratique</p>	<p>La gestion des programmes publics fait partie du processus des politiques publiques</p> <p>Les chercheurs en administration publique étudient de la motivation des responsables de la mise en œuvre et des objectifs du programme et favorisent les innovations en recherche pour améliorer la prestation des services</p>
Politique publique	<p>Étude de ce que les gouvernements choisissent de faire ou de ne pas faire, y compris l'étude du processus stratégique, de la mise en œuvre des politiques, de l'impact et de leur évaluation</p>	<p>Étude interdisciplinaire de l'élaboration des politiques publiques, de leur fonctionnement et de leur application</p>

---

Cependant des points communs et des éléments-clés, qui regroupent l'évolution du rôle de l'État, ressortent de cette diversité conceptuelle (cf. Hassenteufel, 2011).

Pour Birkland (2011), les points communs sont les suivants :

- Une politique publique est faite en réponse à un problème qui a retenu l'attention;
- Une politique publique est faite pour le compte du public/de la population;
- Une politique publique est orientée vers un objectif ou un état désiré, telle que la solution à un problème;
- Une politique publique est ultimement faite par le gouvernement, même si les idées proviennent de l'interaction entre le gouvernement et des acteurs non gouvernementaux;
- Une politique publique est interprétée et implantée par des acteurs publics ou privés qui ont différentes interprétations des problèmes et des solutions et ont leur propre intérêt;
- Une politique publique est ce que le gouvernement choisit de faire ou de ne pas faire (Birkland, 2015, p.8-9. Selon notre traduction).

À ces éléments-clés, peuvent être ajoutées deux précisions. Les politiques publiques résultent d'actions gouvernementales interreliées qui donnent un semblant de cohérence à l'ensemble, même si la mise en œuvre donne lieu à des divergences (Kübler et de Maillard, 2009; Hassenteufel, 2011). Ensuite, il convient de ne pas négliger la dimension symbolique et les discours constitutifs des politiques publiques (Hassenteufel, 2011) :

la dimension symbolique est enfin à prendre en compte puisqu'une politique publique est aussi constituée par des discours publics, des textes (des rapports notamment), des mises en scène (sous la forme de la mise en place de commissions par exemple) qui visent moins à produire des décisions concrètes qu'à agir sur la représentation d'un problème et à montrer que les gouvernants se sentent concernés par un enjeu, dans une logique d'affichage politique (Hassenteufel, 2011, p.18).

La prise en compte de la dimension symbolique est ainsi incluse dans la définition de la politique publique donnée par Anne Schneider and Helen Ingram, citées par Birkland (2011) : « Policies are revealed through texts, practices, symbols, and discourses that define and deliver values including goods and services as well as regulations, income, status, and other positively or negatively valued attributes » (p.9). À ce titre, les discours produits sur/autour d'une politique publique le sont autant par les politiques que les observateurs, tels que les journalistes et les chercheurs (Hassenteufel, 2011). Le lien entre politique publique et recherche sera repris *infra*, non seulement parce que c'est un enjeu d'importance (Hammersley, 2002; Lessard et Carpentier, 2015; Trowler, 2003), mais aussi parce que nous énoncerons notre posture par rapport à ce lien afin de situer notre recherche.

Knoepfel, Larrue, Varone et Hill (2007) proposent une définition large de la politique publique qui permet de contenir toutes les dimensions susnommées et c'est la raison pour laquelle c'est celle que nous retenons :

a public policy is defined as a series of intentionally coherent decisions or activities taken or carried out by different public – and sometimes – private actors, whose resources, institutional links and interests vary, with a view to resolving in a targeted manner a problem that is politically defined as collective in nature. This group of decisions and activities gives rise to formalised actions of a more or less restrictive nature that are often aimed at modifying the behaviour of social groups presumed to be at the root of, or able to solve, the collective problem to be resolved (target groups) in the interest of the social groups who suffer the negative effects of the problem in question (final beneficiaries). (Knoepfel et al., 2007, p.24)

À noter que la notion de politique publique est souvent délaissée au profit de celle d'action publique dans la recherche francophone (Duran, 2010; Hassenteufel, 2011) justement pour rendre compte des éléments énoncés ci-dessus et pour appuyer l'idée

qu'une politique publique n'est pas monolithique. Par ailleurs, Muller (2000) définit les politiques publiques comme construction d'un rapport au monde.

Les politiques éducatives sont des politiques publiques en œuvre dans le champ de l'éducation et qui circonscrivent le fonctionnement du système éducatif (Lessard et Carpentier, 2015). Autrement dit, il est peu de dire que le domaine embrassé par les politiques éducatives est étendu, puisque cela concerne autant les différents types d'enseignement (du préscolaire à l'université; du général, au professionnel et au technique), que de domaines (évaluation des apprentissages, gestion des flux d'élèves, curricula, etc.) (Van Zanten, 2014). Dans la présente recherche, est retenu, dans le champ des politiques éducatives, le domaine de la qualité de l'enseignement. De ce fait est exclu tout ce qui concerne l'efficacité des meilleures pratiques d'enseignement : ce n'est pas notre propos. Les politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité touchent aussi bien les curricula que tout ce qui est mis en place pour vérifier et attester de la qualité de l'enseignement, à savoir l'assurance qualité et la gestion par les résultats (Behrens, 2007). Notre recherche se concentre sur un aspect, l'assurance qualité (cf. 2.2.). À la suite de Pelleron (2003), nous considérons l'assurance qualité « comme un domaine d'action politique » (p.55).

#### **2.4.2. La mise en œuvre des politiques publiques**

La mise en œuvre des politiques éducatives a fait l'objet de nombreux travaux en fonction de différentes perspectives (Trowler, 2003). Comme les politiques éducatives sont liées à l'évolution des politiques publiques (Van Haecht, 1998), nous utilisons également des travaux portant sur des politiques publiques, sans les réduire aux seules politiques éducatives. Face à la pléthore de classifications des théories sur les politiques publiques, nous avons la possibilité d'égrener chaque perspective, d'autant que les classifications ne manquent pas, comme celle proposée par Bousquet, Jacquot et Ravinet (2014) ou Hassenteufel (2011). Les catégories mentionnées sont les suivantes :

l'approche séquentielle, les approches cognitives, les approches néo-institutionnelles, les approches organisationnelles, les réseaux et les approches sociohistoriques. Cependant, nous retrouverions alors le même défaut que pour les perspectives abordées dans les parties précédentes : l'impression que les différentes approches qui se succèdent « réparent » ou comblent des failles des théories antérieures, ajoutant ainsi de la cohérence et de la linéarité dans la recherche, plus éclatée dans la pratique (cf. *supra*). Nous avons opté pour une présentation tenant compte de ce que nous avons avancé dans les parties précédentes. Aussi, nous nous en tenons à traiter, à la suite de Massardier (2008), l'action publique à partir de deux pôles : les approches « stato-centrées rationnelles et instrumentales » (p.18) d'un côté, et les perspectives « polycentriques incrémentales » (p.18) et les rationalités multiples.

#### **2.4.2.1. Approches stato-centrées rationnelles et instrumentales**

Nous présentons tout d'abord les politiques publiques et de la rationalité instrumentale, puis les critiques faites à leur rencontre.

**Politiques publiques et de rationalité instrumentale.** C'est après la Seconde Guerre mondiale que les recherches sur les politiques publiques prennent leur essor; l'État-providence, l'intervention de l'État sont forts, alors que sur le plan économique, les idées interventionnistes keynésiennes sont prédominantes (Supiot, 2015).

C'est dans ce contexte que Harold Lasswell (1956) est considéré comme le premier à se préoccuper d'analyser une politique publique comme un processus (Jacquot, 2014). Lasswell (1956) ne donne pas une définition précise de la politique publique. Il insiste surtout sur le fait qu'une politique publique, solution à un problème, doit être appréhendée comme une succession d'étapes, de la formulation du problème jusqu'à l'achèvement de la politique publique, d'où l'appellation d'approche séquentielle pour

cette perspective. L'approche de Lasswell suppose la rationalité de la décision (Hassenteufel, 2011).

À la suite de Lasswell, bien d'autres auteurs reprennent et corrigent cette approche séquentielle de la politique publique (Anderson, 1975; Brewer et deLeon, 1983; Jones, 1970; Knoepfel, Larrue, Verrone et al., 2007; Majone et Wildavsky, 1978).

Par exemple, Knoepfel, Larrue, Verrone et al. (2007) utilisent ainsi le modèle suivant :

-1ère phase : émergence des problèmes. Un problème émerge et devient médiatique, du fait de la médiatisation dont il fait l'objet et des débats qu'il suscite.

-2ème phase : mise à l'agenda. Les autorités publiques prêtent une attention particulière à des problèmes ayant émergé et qui deviennent ainsi publics. Une intervention est perçue comme nécessaire.

-3ème phase : formulation et adoption du programme politique. Des solutions sont élaborées et adoptées par les autorités publiques pour répondre aux problèmes publics.

-4ème phase : mise en œuvre de la politique. Le programme d'actions est appliqué par l'administration.

-5ème phase : évaluation de la politique. La politique est évaluée afin d'en vérifier l'effectivité.

Les différentes versions du modèle de l'approche séquentielle ont permis non seulement de diffuser et de vulgariser le vocabulaire et le modèle de l'approche séquentielle en cinq étapes (Hassenteufel, 2011), mais ce modèle est devenu comme allant de soi pour décrire la chronologie du processus d'une politique publique, qui combiné avec le modèle *input-output* formulé par Easton, est transformé en approche cyclique (Fisher, Miller et Sidney, 2007).

Dans le cadre de cette perspective, le rôle du chercheur est de contribuer à la réussite du processus, son approche étant davantage normative et prescriptive que descriptive et analytique (Werner et Wegrich, 2007).

**Les critiques à l'encontre de l'approche séquentielle.** Une partie des critiques provient des avantages que devait conférer cette approche à l'analyse des politiques publiques. En effet, si la représentation simplifiée de tout le processus d'une politique publique rend aisée son utilisation, cette même simplification, notamment le découpage du processus par étapes et la supposée rationalité de son déroulement, en réduit à outrance la complexité (Harguindeguy, 2014). Ainsi, les étapes sont difficiles à identifier, et le déroulement du processus est, dans les faits, plus dynamique, voire chaotique que linéaire et stable, d'autant qu'une diversité d'acteurs intervient dans le processus (Jacquot, 2014). L'identification des séquences peut être rendue épineuse : comment définir et reconnaître par exemple une décision? Quand finit-elle? (Jacquot, 2014). Et que dire en cas de non décision incluse dans une politique publique? (Hassenteufel, 2011). De même, la concaténation des séquences n'est pas limpide et ces dernières s'enchevêtrent et se déroulent en parallèle (Hassenteufel, 2011; Jacquot, 2014) : par exemple « la mise en agenda peut succéder à une mise en œuvre » (Hassenteufel, 2011, p.44), voire l'enchaînement des séquences n'est pas relié (Hassenteufel, 2011). En outre, l'approche séquentielle, à vocation rationaliste et universaliste, omet la contextualisation de toute politique publique et la prise en compte de sa dimension symbolique et considère les politiques publiques comme stato-centrées.

Enfin, le découpage par séquences a favorisé la focalisation des recherches sur une séquence au détriment des autres et surtout de l'ensemble du processus (Jacquot, 2014). De plus, ce type de recherche tend à faire passer la mise en œuvre de politique publique comme un simple problème technique, en occultant les aspects politiques, tels que le lien entre démocratie et gouvernance (Hill et Hupe, 2002). Cette technicisation laisse

accroire que les instruments de politiques publiques sont neutres et apolitiques, comme l'affirme Beaudoin-Lecours (2008), alors qu'il n'en est rien, comme l'ont démontré Lascoumes et Le Galès (2007 et 2014). Un exemple de cette perception qui rapproche la recherche de la technicisation et de l'ingénierie est visible avec la recherche de l'éducation fondée sur les preuves (Dupriez, 2015), que nous aborderons *infra*.

Si des critiques ont été formulées, l'approche séquentielle est loin d'avoir disparu, d'autant qu'elle est souvent implicite : agenda (ex.), décision (ex.), mise en oeuvre, approches *top-down*, complétées par *bottom up* et formes hybrides (Sabatier et Weible, 2014), évaluation (Jacob, 2014). Fischer, Miller et Sidney (2007) expliquent le succès de l'approche séquentielle et sa durabilité par le fait qu'elle constitue un modèle normatif et qu'elle permet l'élaboration de politique publique fondée sur les preuves. Cependant, la segmentation a l'inconvénient de faire considérer le reste comme allant de soi ou de façon tacite. Ce qui explique la floraison d'approches critiques envers l'approche séquentielle (Hassenteufel, 2011; Hill et Hupe, 2002; Honig, 2006).

#### **2.4.2.2. Les rationalités multiples**

Plutôt que de considérer, à l'instar des approches séquentielles, que le processus de politique publique relève d'une certaine technicité, les approches cognitives mettent au cœur de l'analyse les croyances, valeurs, visions du monde et argumentaires qui fondent tout le processus des politiques publiques, sans occulter les conflits et les rapports de domination entre acteurs concernés par les politiques publiques. Cependant, il convient d'aborder les approches cognitives, donc au pluriel, tant les perspectives sont hétérogènes, notamment entre celles développées aux États-Unis (Sabatier et Schlager, 2000) et celles élaborées en France (Muller, 2000). La divergence provient essentiellement de la primauté donnée aux idées, telle que défendue par Sabatier et Schlager (2000) au détriment d'une articulation idées/intérêts comme le fait valoir

Muller (2000), qui seule permet de ne pas tomber dans le piège de l'impossibilité de discerner et d'isoler les idées d'autres variables, selon l'auteur.

Hassenteufel (2011) distingue quatre approches cognitives différentes, chacune étant organisée autour d'une notion centrale (référentiel, paradigme, système de croyance et récits), que nous reprenons ci-dessous, mais en traitant les notions de référentiel et de paradigme ensemble, tant les deux sont proches. Toutes remettent en question le stato-centrisme de l'approche séquentielle et sa rationalité instrumentale (Massardier, 2008).

**L'approche cognitive française et le référentiel de politique publique.** Jobert et Muller (1987) développent la notion de référentiel de politique publique pour désigner « le système de représentation commun à l'ensemble des politiques » (Hassenteufel, 2011, p.135) d'un pays. Pour Muller (2014, p.516), « une société construit [par les politiques publiques] son rapport au monde » et les représentations qu'elle se donne lui permettent d'agir sur le réel. En effet, les représentations sont au cœur de la définition des objectifs, de la description du problème à résoudre et de la détermination des solutions à mettre en place (Muller, 2014). Les représentations de la réalité constituent les référentiels de toute politique (Muller, 2014). L'auteur ajoute que le référentiel d'une politique est un ensemble de prescriptions (p.517). Ainsi, une politique publique est, par son référentiel, un double processus : cognitif et prescriptif. Sur le plan cognitif, le référentiel permet d'interpréter le réel et sur le plan prescriptif, de construire des modèles d'action. Et la dimension politique du processus n'est pas occultée : le processus de construction d'un référentiel est à la fois une prise de parole (production de sens) et une prise de pouvoir (structuration d'un champ de forces). On observe alors une relation circulaire entre le processus de construction du sens et le processus de prise de pouvoir : c'est parce qu'il définit le nouveau référentiel qu'un acteur prend le leadership du secteur en affirmant son hégémonie, mais, en même temps, c'est parce

que cet acteur affirme son hégémonie que le référentiel devient peu à peu la nouvelle norme (Muller, 2013, p. 34).

Muller (2014) définit quatre niveaux de sens : les valeurs, les normes, les algorithmes et les images. Les valeurs sont les représentations les plus fondamentales et participent à l'élaboration du cadre global de la politique publique. Les normes soulignent les écarts entre le réel perçu et le réel souhaité; elles permettent de définir les modèles d'action. Les algorithmes désignent les relations causales au cœur des principes d'action, que l'on peut formuler sous la forme « si...alors ». Les images et métaphores favorisent la circulation des sens implicites des valeurs, normes et algorithmes. L'auteur insiste également sur le fait qu'un référentiel « renvoie à des processus identitaires » (Muller, 2005, p.182), du fait que des individus et des groupes d'individus sont ainsi concernés et reconnus.

Une notion proche a été développée par Hall (1993), inspirée de Kuhn et appliquée aux politiques publiques : celle de paradigme. Un paradigme de politique publique représente un cadre d'idées et de standards qui spécifie, non seulement les objectifs de la politique et le type d'instrument qui peut être utilisé pour les obtenir, mais également la nature même des problèmes qu'ils sont censés affronter (Hall, 1993, p. 279, cité par Hassenteufel, 2011, p.137).

Il s'agit d'un système interprétatif du monde partagé par la majorité des acteurs des politiques publiques.

**La coalition de cause.** Pour Sabatier (2014), le processus d'élaboration d'une politique est d'abord le fait de spécialistes, formant des coalitions en fonction de leur système de croyances et en conflits les uns les autres, qui s'efforcent d'influencer les décisions prises « à l'intérieur d'un sous-système de politique publique particulier » (p.40).

La prise de décision en matière de politique publique peut être comprise comme une compétition entre coalitions de cause, chacune étant constituée d'acteurs provenant d'une multitude d'institutions (leaders de groupes d'intérêts, agences administratives officielles, législateurs, chercheurs et journalistes) qui partagent un système de croyances lié à l'action publique et qui s'engagent dans un effort concerté afin de traduire des éléments de leur système de croyances en une politique publique (Sabatier et Schlager, 2000, p. 227).

Le système de croyances est tripartite : les croyances du noyau central (*deep core beliefs*), les croyances propres à une politique particulière (*policy core beliefs*) et les croyances secondaires (*secondary beliefs*) (Sabatier, 2014). Selon Sabatier et Schlager,

un noyau central (*deep core*) composé de croyances très générales s'appliquant à la plupart des politiques publiques (par exemple échelle gauche-droite), un noyau propre à une politique (*policy core*) comprenant des perceptions et des croyances normatives cruciales s'appliquant à un secteur de politique publique (comme le contrôle de la pollution atmosphérique) et des aspects secondaires (*secondary aspects*) qui s'appliquent seulement à des pans spécifiques de ce secteur de politiques publiques. L'argument général est que les croyances les plus larges sont plus difficiles à changer que les croyances plus restreintes (Sabatier et Schlager, 2000, p. 227-228).

L'approche décrite ici peut être rapprochée de celle des réseaux. Analyser les interactions entre acteurs d'une politique n'est pas chose nouvelle (Muller, 2013). Cependant les travaux ciblant ce type d'analyse font florès depuis les années 1980, du fait de la multiplication des acteurs dans le processus de politique publique, notamment avec l'utilisation d'une notion : les réseaux ou *policy network*. Les interactions étudiées entre les acteurs d'une politique concernent surtout celles entre groupes d'intérêt au sens large et État, l'objectif étant de montrer comment les groupes d'intérêt agissent dans le processus de politique publique, que ce soit dans la décision ou la mise en œuvre (Thatcher, 2014).

**Les récits.** Les récits (*narrative policy*) prennent la forme d'histoires causales qui scénarisent une politique publique afin de légitimer les décisions prises dans son cadre et d'imposer une façon de penser un problème et de proposer des solutions pour le résoudre (Radaelli, 2000). Pour Radaelli (2000 et 2014), qui reprend Banerjee (1998) sur ce point, le scénario repose sur la mise en mots d'une « tension dramatique » d'une situation présente afin d'imposer des actions au détriment d'autres. Radaelli (2000) précise que

les récits de politiques publiques reposent sur des scénarios qui ont moins pour objet de dire ce qui devrait arriver que ce qui va arriver selon leurs narrateurs si les événements sur viennent ou les situations évoluent comme prévu (Radaelli, 2000, p.257).

Comme le souligne Hassenteufel, les récits ont une forme logique (avec un début, un milieu et une fin) et sont découpés en séquences temporelles qui s'enchaînent de manière causale. Les récits de politique publique (*narrative policy*, traduction admise par les chercheurs) partent du présent pour décrire un ou plusieurs scénarios probables en fonction des décisions qui pourraient être prises (Hassenteufel, 2011, p.139).

Cependant, il serait très réducteur de ne présenter la *narrative policy* que sous un angle qui semble macrosociologique. Comme l'indique Radaelli (2014), mais également McBeth, Jones et Shanahan (2014), les récits font l'objet de travaux aux horizons théoriques et méthodologiques divers. Le tableau 11 ci-dessous illustre ce propos :

Tableau 11

Les récits au prisme des théories et méthodologies différentes, d'après McBeth, Jones et Shanahan (2014, p.239), selon notre traduction

	Micro	Méso	Macro
Unité d'analyse	Individu	Groupe/coalition	Institution/culture
Variables essentielles	Récits de politique publique (mise en	Récits de politique publique (mise en	Récits de politique publique (mise en

Théories	place, personnages, intrigue, morale) Systèmes de croyances Caractère canonique ou en rupture (in)congruence Théorie narrative des transports Crédibilité du narrateur	place, personnages, intrigue, morale) Systèmes de croyances Changement en diable ou en ange Manipulation du contexte ou de la structure décisionnelle ( <i>heresthetics</i> ) Politique d'apprentissage Opinion publique Analyse des conflits	place, personnages, intrigue, morale) Non spécifié
Méthodes applicables connues	Expérimentations, entrevues, focus groupes, analyse typologique	Analyse de contenu, analyse des réseaux, choix rationnel	Analyse historique, développement politique
Données potentielles	Enquête, verbatims	Textes écrits, discours, vidéos	Archives, sources secondaires, artefacts originaux

Nous pouvons toutefois nous demander si cette approche n'essentialise pas les discours au point d'en oublier les contextes de production.

Dans une perspective quelque peu différente, mais qui relève d'une approche cognitive, et dans le domaine de l'éducation, la théorie de Bernstein (2007) sur les discours pédagogiques serait une sorte de *narrative policy*. Bernstein (2007) propose de conceptualiser la production des savoirs et leur transmission au sein des curricula. À cette fin, il propose le concept de recontextualisation des savoirs. Ce concept décrit comment les savoirs sont sélectionnés et relocalisés pour constituer un discours pédagogique. Le discours pédagogique rassemble les éléments structurant le curriculum. Le discours pédagogique est tout d'abord recontextualisé par l'État : cela constitue le « champ officiel de recontextualisation (COR) » (Bernstein, 2007, p.67).

Ensuite, le discours pédagogique est recontextualisé au niveau des établissements, par les « professionnels de la pédagogie » : Il s'agit alors du « champ de recontextualisation pédagogique (CRP) », champ qui inclut les pratiques des enseignants (Bernstein, 2007, p.67). Le COR et le CRP peuvent entrer en lutte pour l'élaboration du discours pédagogique. À chaque niveau de recontextualisation s'opèrent des compromis entre les différents acteurs sociaux

Et comme pour les récits, « les structures cognitives ne flottent pas dans l'air, elles s'appuient sur les institutions. Un récit acquiert ainsi un pouvoir politique : il repose sur des institutions et un comportement organisationnel » (Radaelli, 2000).

Notons que l'approche par les « récits » intègre le « tournant argumentatif » (*argumentative turn*) dans l'analyse des politiques publiques (Fischer et Forrester, 1993). Ce « tournant » correspond à une double évolution : d'une part, l'intégration de la dimension argumentative dans l'analyse des politiques publiques; d'autre part, l'analyse des logiques argumentatives dans les politiques publiques. À la suite de Majone (1989) en particulier, un certain nombre d'auteurs ont souligné que la production des politiques publiques correspond aussi à une production d'argumentaires visant à emporter la conviction du plus grand nombre d'acteurs impliqués (Hassenteufel, 2011).

**Les approches néo-institutionnalistes.** Nous retrouvons le néo-institutionnalisme, déjà évoqué (cf. 2.3.3). Les approches dites néo-institutionnalistes, si elles partagent l'idée selon laquelle les institutions ont des effets sur les acteurs sociaux, sont loin d'être unifiées, du fait des influences disciplinaires scientifiques différentes. Ainsi, Hall et Taylor (1997) relève trois formes de néo-institutionnalisme –sociologique, historique et du choix rationnel- auxquelles Schmidt et Crespy (2014) en ajoute une quatrième, l'institutionnalisme discursif que nous ne traiterons pas, faute d'éléments

pouvant attester de la pertinence de cette nouvelle catégorie, qui ajoute du flou dans des classifications dont les catégories ont des frontières déjà bien perméables.

*L'institutionnalisme sociologique.* Les institutions structurent le comportement des acteurs sociaux par les schèmes formels qui favorisent, du fait de la répétition, les pratiques routinières, et par le partage de visions du monde, qui donnent un sens aux phénomènes sociaux (Hervier, 2014). Une institution est définie comme

a relatively stable collection of rules and practices, embedded in structures of resources that make action possible—organizational, financial and staff capabilities, and structures of meaning that explain and justify behavior—roles, identities and belongings, common purposes, and causal and normative beliefs. (March et Olsen, 2006, p.691)

Les règles sont autant formelles qu'informelles et façonnent les perceptions qu'ont les acteurs de leurs intérêts. Les institutions sont de ce fait de véritables systèmes de sens intériorisés (Hervier, 2014) et constituent une formalisation des pratiques socioculturelles (Lecours, 2002). Pour l'institutionnalisme sociologique, les changements qui s'opèrent sous l'effet des politiques publiques ne peuvent être que lents et graduels du fait que les institutions règlent les perceptions des acteurs et s'ancrent dans celles déjà existantes (Lecours, 2002).

Dans l'approche néo-institutionnaliste, l'accent est mis sur deux éléments. Premièrement, toute politique doit être perçue comme légitime pour que les acteurs locaux consentent à la mettre en œuvre et à adopter des changements de leurs pratiques (Draeants, 2009). Deuxièmement, comme nous l'avons déjà signalé pour cette approche (cf. 2.3.3), les différentes parties d'une organisation sont faiblement articulées les unes aux autres (Dupriez, 2015; Weick, 1976). Ainsi, l'organisation ne se réduit pas aux activités d'enseignement, pour lesquelles les enseignants sont autonomes, mais comporte également des règles bureaucratiques (Weick, 1976). Le

couplage entre les deux est faible et de ce fait des changements, par exemple dans la division bureaucratique du travail, n'entraînent pas automatiquement un changement des pratiques d'enseignement (Dupriez, 2015).

À partir de cette perspective, des auteurs (Coburn, 2001; Spillane, Reiser et Reimer, 2002; Weick, 1995 et 2001) ont développé l'approche du *sensemaking* ou construction de sens (selon la traduction de Dulude et Spillane, 2013) des politiques publiques, étrangement ignorée dans les synthèses en français des théories sur les politiques publiques ou action collective (Boussaguet, Jacquot et Ravinet, 2014; Hassenteufel, 2011; Muller, 2014). Cette approche avance que les acteurs n'appliquent pas telles quelles les politiques publiques, qui font l'objet de leur part d'une interprétation et d'une reconstruction. Ce qui permet de dépasser les visions d'acteurs résistants face aux réformes. Coburn (2004) a, par ailleurs, discuté du découplage (cf. *supra*) en montrant comment les directives institutionnelles se retrouvaient dans les pratiques enseignantes. Diamond (2012) poursuit dans ses travaux cette idée et montre la complexité des liens entre politiques éducatives et construction collective de sens des enseignants.

Notons que Di Maggio et Powell (1997) montrent les apports de l'ethnométhodologie pour comprendre les organisations. Mais leur représentation de cette perspective théorique est quelque peu réductrice, puisqu'ils la confondent avec une approche microsociologique. Or, nous verrons qu'il n'en est rien et c'est pour cela que l'ethnométhodologie apparaît comme une approche féconde et heuristique pour comprendre le contexte institutionnel et la mise en œuvre de politiques éducatives.

*L'institutionnalisme historique.* Dans ce courant, les questions posées par les chercheurs concernent le « pourquoi » et le « comment » des changements institutionnels (Steinmo, 2014). C'est dans cette perspective que le concept de

dépendance au sentier, développé notamment par Pierson (1993), a vu le jour. Ce concept illustre le verrouillage des choix liés aux décisions passées et à la résistance face au changement de groupes d'intérêt. Cependant aussi bien le modèle incrémental que le concept de dépendance au sentier soulignent les blocages au changement, blocages liés aux rapports de pouvoirs entre les différents acteurs, au détriment de la compréhension de ce dernier. Pour y parvenir, Streeck et Thelen (2005) montrent que les changements se produisent graduellement et peuvent suivre cinq modalités : le déplacement, l'empilement, la dérive, la conversion et l'épuisement. Le déplacement (*displacement*) désigne des changements qui surviennent avec la redécouverte ou l'activation de formes institutionnelles alternatives, qui étaient restées marginales. L'empilement (*layering*) est caractérisé par l'ajout de nouveaux éléments à ceux déjà existants; les nouveaux éléments, au fil du temps, peuvent supplanter les anciens. Comme l'évoque Schickler (2001), l'empilement conduit à une incongruence institutionnelle. La dérive (*drift*) représente la non-adaptation institutionnelle face à un nouveau contexte, ce qui produit un affaiblissement des institutions existantes. La conversion (*conversion*) correspond à la réorientation des institutions vers de nouveaux objectifs ou fonctions. L'épuisement (*exhaustion*) représente l'effondrement graduel des institutions. Le tableau suivant reprend et détaille ces cinq modalités du changement institutionnel. Le tableau 12 ci-dessous répertorie les modalités de changement institutionnel.

Tableau 12

Les modalités de changement institutionnel (Streeck et Thelen, 2005, p.31), selon notre traduction

	Déplacement	Superposition	Dérive	Transformation	Épuisement
Définition	Importance croissante des subordonnés par rapport aux institutions dominantes	les nouveaux éléments attachés aux institutions existantes changent progressivement leur statut et leur structure	Négligence du suivi institutionnel malgré des changements externes, qui ont entraîné un dérapage de la pratique	Redéploiement des anciennes institutions vers de nouveaux objectifs	Altération progressive des institutions dans le temps

Mécanismes	Défection	Croissance différentielle	institutionnelle sur le terrain	Négligence délibérée	Redirection, réinterprétation	Épuisement
Élaboration	Incohérence institutionnelle ouvrant la porte à des comportements déviants	Croissance rapide des nouvelles institutions créées sur les bords des anciennes	changement des résultats institutionnels effectué en négligeant l'adaptation aux circonstances actuelles	Fossés entre les règles et leur adoption causés par : Un manque de prévoyance Une ambiguïté intentionnelle des règles institutionnelles Subversion Le temps	Autosubsistance le fonctionnement normal d'une institution sape ses conditions préalables externes	
	Culture active d'une nouvelle logique d'action à l'intérieur du cadre institutionnel existant	De nouvelles marges « mangent » le vieux noyau	Évolution non par une réforme des règles, mais par le maintien de règles face aux transformations des conditions externes		Rendements décroissants	
	Découverte et activation de ressources institutionnelles dormantes ou latentes	La nouvelle couche institutionnelle détourne des soutiens pour l'ancienne strate	Déstabilisation des institutions existantes			Surdéveloppement
	« Invasion » et assimilation de pratiques étrangères	Compromis entre l'ancien et le nouveau au détriment progressif de l'ancien				

L'intérêt de cette classification est de permettre de décrire et de comprendre la trajectoire des politiques publiques dans le temps. En éducation, Maroy, Mathou, Vaillancourt et al. (2014) ont eu recours à cette perspective pour étudier la trajectoire de la gestion par les résultats au Québec.

*Le néo-institutionnalisme du choix rationnel.* Ce courant s'inscrit dans la logique du paradigme utilitariste en sciences sociales, notamment microéconomique (Delori, 2014). Les auteurs de courant reprennent l'idée que les acteurs agissent en fonction de leurs intérêts et en obéissant à une rationalité limitée. Les acteurs agissent et établissent des stratégies les plus optimales possibles à partir d'informations dont l'accès est coûteux.

Cette approche considère les institutions en fonction des contraintes et des occasions qu'elles offrent aux acteurs. Les phénomènes ou situations sont donc expliqués moins comme des produits dérivants de structures institutionnelles que comme le résultat de décisions individuelles et collectives prises en considérant ces mêmes structures (Lecours, 2002, p.9).

Les institutions sont dès lors conceptualisées et formalisées en faisant abstraction de leur ancrage historique et en ne tenant compte que des calculs stratégiques effectués par les acteurs. Le cœur de ce courant est de chercher « les acteurs à qui profite l'institution » (Lecours, 2002, p.13).

**Les approches sociohistoriques.** Une grande limite des approches entraperçues précédemment est le manque de prise en compte de la temporalité de la politique publique, y compris dans le néo-institutionnalisme historique, autrement dit l'histoire au sens propre du terme est négligée (Payre et Pollet, 2005 et 2014). Les différentes approches de politique publique ou d'action publique tendent à considérer leur modèle ou catégorie comme étant a-historique. Les approches sociohistoriques entendent ainsi déconstruire modèle et catégorie au regard du contexte historique et spatial. Un exemple peut être donné avec les travaux de Pascale Laborier sur les répertoires d'action : elle montre que le passé se retrouve dans le présent par le biais de ces répertoires (Laborier, 2003).

Cependant les politiques publiques sont abordées sous un autre angle par d'autres auteurs. C'est l'objet de la section suivante.

#### **2.4.3. Régulation, politiques publiques et rationalités**

Certains auteurs ont abordé sous un autre angle la question des politiques publiques et ont opté pour un questionnement de la place de l'État face au marché, en reprenant une

terminologie imprégnée de la discipline économique. Ce questionnement est lié au Nouveau management public, bien que les auteurs s'accordent pour signifier la plurivocité de la notion (Maroy, 2017). Pour autant le NMP reste en quelque sorte le point d'ancrage de certains travaux, qui lui associent la notion de gouvernance et une nouvelle régulation.

Le NMP est défini comme une nouvelle forme de gestion publique, caractérisée par :

- une séparation de la prise de décision stratégique relevant du pouvoir politique de la gestion opérationnelle relevant de l'administration;
- l'orientation des activités administratives et l'allocation des ressources en fonction des produits et services à délivrer plutôt qu'en fonction de règles ou procédures;
- la décentralisation et l'instauration d'agences comme instrument de régulation;
- l'abandon du statut de fonctionnaire et l'avancement à l'ancienneté des agents pour une rémunération au mérite;
- l'introduction des mécanismes de marché dans l'offre de biens et services d'intérêt général;
- la logique de la transparence tant sur la qualité que sur les coûts des prestations;
- la recherche de l'efficience dans l'emploi des fonds publics;
- la participation des usagers dans la définition et l'évaluation des prestations publiques.

(Chappoz et Pupion, 2012, p.1)

Cette nouvelle forme de gestion (Pesqueux, 2006), ou idéologie selon Peters (2014), entraînerait une remise en cause de la domination stato-centrée et de nouvelles régulations. Cependant, le NMP ne fait pas l'objet de consensus et les auteurs ne s'entendent pas pour circonscrire la notion qui s'avère être une « doctrine composite » (Maroy, 2017).

La notion de gouvernance n'est pas un concept, mais peut être définie

comme un processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux et d'institutions, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement. La gouvernance renvoie alors à l'ensemble d'institutions, de réseaux, de directives, de réglementations, de normes, d'usages politiques et sociaux ainsi que d'acteurs publics et privés qui contribuent à la stabilité d'une société et d'un régime politique, à son orientation, à la capacité de diriger, et à celle de fournir des services et à assurer sa légitimité (Le Galès, 2014, p. 301).

La gouvernance est polycentrique, la frontière public/privé est floue, l'accent est mis sur les procédures et les instruments plus que sur le fond et l'autorité est davantage horizontale (Le Galès, 2014).

La notion de régulation présente, elle aussi, différentes acceptions (Timsit, 2004; Woll, 2014). Dans un sens large, elle renvoie à l'élaboration de règles spéciales et de normes qui permettent la coordination des actions menées par les individus. La régulation ainsi entendue est mouvante. Reynaud (1988) distingue, au sein des organisations, une régulation de contrôle et une régulation autonome afin de rendre compte tout à la fois des contraintes réglementaires, formelles et des pratiques, relevant d'une autre logique. Sur un plan plus macrosocial, la notion de régulation prend l'acception de routines, conventions comme dans la théorie de la régulation. Dans un sens plus restreint, la régulation désigne les règles, lois et règlements institués par l'État, notamment pour juguler les faiblesses et failles du marché. Afin d'éviter une confusion entre les deux sens, les auteurs anglophones utilisent deux termes différents : *normalization* et *regularization* (Woll, 2014). Selon le sens retenu, cela donne lieu à deux interprétations du Nouveau management public, qui fait l'objet d'âpres discussions entre chercheurs (Woll, 2014). Soit, le NMP est vu comme une dérégulation du fonctionnement économique, laissant libre cours au marché. Soit, le NMP reflète des changements de régulation, qui ne signifie pas effacement de l'État, mais évolution de sa capacité d'action et de réglementation et de re-régulation. C'est ainsi que Broadfoot (2000) propose l'expression d'État-évaluateur pour signifier ce changement. Maroy (2006)

évoque la même chose, en décrivant le poids des traditions et contextes nationaux dans la façon d’appréhender la régulation institutionnelle (entendue comme étatique). Globalement, les pays stato-centrés introduisent de la décentralisation et de l’autonomie dans leur fonctionnement, ce qui génère ce que Maroy (2006) nomme une régulation post-bureaucratique, qui se décline en deux modèles : celui du quasi-marché (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013) et celui de la régulation par les résultats (Frenay et Maroy, 2004). Dans un modèle de régulation stato-centrée, la régulation serait décentralisée, mais sous contrôle. Autrement dit, le marché ne serait pas le régulateur unique, d’où l’appellation de « quasi-marché », puisque la loi de l’offre et de la demande ne s’applique pas totalement.

Nous retrouvons la notion de post-bureaucratie chez Nonet et Selznick (2017). Ces auteurs décrivent trois étapes idéaltypiques de la bureaucratie : la pré-bureaucratie, la bureaucratie et la post-bureaucratie. Le tableau suivant reprend cette distinction en précisant certains critères (objectif, autorité, rôles, prise de décision et carrière) pour chaque étape :

Tableau 13

Les trois étapes de la bureaucratie, d’après Nonet et Selznick, 2017, p.22, traduction libre)

	Pré-bureaucratique	Bureaucratique	Post-bureaucratique
Objectif	Personnalisé du fait de la confusion entre les intérêts privés et les responsabilités publiques	Explicite, fixé, public	Axée sur des missions  Flexible

Autorité	Traditionnelle, charismatique, non structurée	Domaines de compétence hiérarchisés; communication « par les canaux »; rationalité formelle	Organisation des équipes et des groupes de travail; communication ouverte; diffusion de l'autorité; rationalité matérielle
Rôles	Non fixé	codifié  plans d'action; accent sur la régularité administrative	Subordonnée à l'objectif  Évitement de la délimitation des règles
Prise de décision	<i>Ad hoc</i> et soumis aux décisions personnelles	Systématique; routinisé; délégation limitée; hypothèse d'un monde social stable composé d'éléments facilement classifiés et soumis à des règles	Participative; axée sur les problèmes; vaste délégation; prise en charge de l'environnement des besoins changeants et des possibilités
Carrière	Instable et non professionnelle  Charges achetables	Le fonctionnaire est un professionnel à temps plein engagé envers l'organisation; nomination fondée sur le mérite; accent mis sur l'ancienneté et la permanence	Affiliations multiples et temporaires; implication par la sous-traitance; les experts ont une base professionnelle autonome

Toutefois, Avelsson et Thompson (2010) remettent en question la dénomination de post-bureaucratie, car ils estiment que la bureaucratie est alors perçue de façon caricaturale et rigide. Ils s'appuient notamment sur Adler et Borys (1996), qui dessinent deux types de bureaucratie : coercitive et habilitante/capacitante (*coercive* et *enabling*). Et ajoutons que les travaux sur les *street level bureaucrats* montrent l'autonomie des agents sur le terrain, qui prennent des décisions discrétionnaires (Lipsky, 1980). Et notons que l'expression de quasi-marché est également contestée parce qu'elle fait référence à un modèle économique idéal remis en question par les économistes (Raworth, 2017; Vatan, 2016).

Maroy (2006 et 2008) rappelle que les « règles du jeu » social sont complexes et mêlent différents niveaux et acteurs : sur le plan macrosocial, il évoque la régulation institutionnelle « par le haut » et une régulation « par le bas », celle effective et construite en situation par les acteurs. Comme le précise Maroy (2008), « dans les faits, la régulation est toujours une multirégulation (...) complexe, parfois conflictuelle et potentiellement contradictoire » (p.34).

Les théories portant sur les politiques publiques ou l'action publique montrent, comme pour celles concernant l'organisation et l'institution, un éparpillement certain, comme nous l'avons indiqué. Si on peut voir, à l'instar de Rouleau (2007), un « mouvement de subjectivation » dans l'évolution des théories, qui se manifeste par la prise en compte de la complexité et de la fragmentation des actions des acteurs, nous ne pouvons que la suivre quand elle énonce la coexistence de plusieurs positions épistémologiques (positiviste, réaliste et constructiviste). Mais nous voudrions insister sur un point peu ou pas évoqué dans les différents textes : l'ontologie sur laquelle repose toute théorie et perspective théorique, qui demeure la plupart du temps implicite. L'éclatement théorique et le non-dit ontologique se traduisent notamment par un flou sémantique entourant les notions, dont l'origine est quelquefois gommée (comme avec

l'acception dominante de la qualité, cf. 2.2). Prenons les notions de système et de régulation. Les deux termes puisent leur source dans les sciences naturelles, puis la cybernétique, et se retrouvent utilisés, par analogie, en sciences sociales, donnant ainsi l'impression que la société est, 1) un système fermé et cohérent, 2) existante en dehors des individus qui la composent, sans que nous sachions comment l'articulation se fait entre les deux et 3) s'apparente aux phénomènes naturels et donc pourrait être étudiée avec les mêmes démarches. La question est tout simplement ignorée et rares sont ceux qui, comme Rouleau (2007), évoquent ces aspects. Il est vrai que des auteurs comme Messu (2014) affirment que la sociologie peut faire l'économie de l'ontologie et doit résister à la tentation de s'adonner à cette « métaphysique ». Pour autant, le vocabulaire fonctionnaliste (système, régulation), comme le rappelle Lafaye (2009), voile le réel plus qu'il ne permet de le comprendre, tant il masque, voire détourne « l'attention de la façon dont les acteurs redéfinissent leurs relations et leurs identités dans le cours de leurs activités » (Lafaye, 2009, p.30).

Quelle que soit l'approche théorique, les différents chercheurs y introduisent leur vision du monde et conception de la recherche (Chapoulie, 2017). Afin d'aborder ce dernier point, nous allons utiliser l'éducation fondée sur les preuves.

#### **2.4.4. Éducation fondée sur les preuves et recherche en éducation**

L'éducation fondée sur les preuves émane de l'idée, liée au NMP, que l'on peut identifier et mesurer une performance de la part des systèmes éducatifs ou des établissements scolaires, afin d'orienter les actions vers ce qui « marche » (Bernier et Angers, 2010; Lessard et Carpentier, 2015). Notons que la visée de performance et d'efficacité en fondant les décisions sur les preuves n'est pas propre à l'éducation, mais concerne d'autres services, comme celui de la médecine (Castel et Robelet, 2009; Thurin, 2006; Vinokur, 2008).

Cette idée est concomitante aux critiques formulées par des chercheurs, tels que Hargreaves (1996) ou Davies (1999), envers la recherche en éducation (Dupriez, 2015). Ainsi, il est reproché à la recherche en éducation d'être éparpillée, de ne pas cumuler les résultats, d'être déconnectée des praticiens, ce qui fait que cette recherche n'est pas utilisée par ceux-là mêmes qui pourraient en avoir l'utilité (Hargreaves, 1996). Pour remédier à ces manquements, des chercheurs défendent les interventions éducatives, comme cela est le cas avec les *comprehensive school reforms*, qui proposent des outils standardisés.

There are three components that comprise an outcome-based approach to learning: a) an explicit statement of learning intent expressed as outcomes which reflect educational aims, purposes and values; (b) the process or strategy to enable the intended learning to be achieved and demonstrated (curriculum, teaching, learning, assessment and support and guidance methods); and (c) criteria for assessing learning which are aligned to the intended outcome. (Jackson, 2002, p. 142)

Nombre de recherches ont été menées pour établir l'efficacité de ces interventions et les résultats sont très contrastés (Dupriez, 2015). En fait, l'idée de développer l'éducation sur les preuves soulève deux problèmes : celui de la standardisation des pratiques éducatives et pédagogiques et celui du rapport du chercheur et de la recherche aux politiques éducatives.

Standardiser les pratiques semble aller à l'encontre de la réalité des situations d'enseignement-apprentissage et du fonctionnement organisationnel des établissements scolaires (Dupriez, 2015). Saussez (2016) souligne par ailleurs que cette visée relève d'une approche séquentielle de l'éducation; cette dernière nie la complexité de l'éducation et de la réalité sociale.

En fait, derrière la question de l'éducation fondée sur les preuves et celle de la standardisation des pratiques, siège la posture du chercheur : quel est son rapport aux politiques éducatives?

Trowler (2003), repris et enrichi par Hammersley (2002), distingue le modèle de l'ingénierie et le modèle des Lumières pour différencier la posture des chercheurs. Le modèle de l'ingénierie correspond aux chercheurs qui pensent construire des résultats sur lesquels les décideurs peuvent fonder leurs politiques éducatives. Chapoulie (2017) estime que le financement de la recherche peut induire au développement de ce modèle. Dans le modèle des Lumières, les chercheurs n'ont pas la prétention de délivrer une vérité aux décideurs, mais d'éclairer le réel par leurs analyses. Le tableau 14 détaille la distinction entre les deux modèles :

Tableau 14

Le modèle de l'ingénierie et le modèle des Lumières, d'après Trowler (2003, p.177),  
selon notre traduction

	Modèle de l'ingénierie	Modèle des Lumières
Type de données collectées et méthode d'analyse	Biais vers le quantitatif	Biais vers le qualitatif
Position ontologique	Fondationnaliste : considère qu'il existe une réalité objective qui peut être appréhendée par la recherche. Les résultats de la recherche trouvent leur fondement dans la réalité	Relativiste : considère que la réalité sociale est construite Les résultats de la recherche sont vrais pour des groupes sociaux particuliers seulement. Ils sont eux-mêmes construits par nature
Position épistémologique	Absolue/positiviste : une « véritable » connaissance qui décrit correctement la réalité peut être atteinte avec suffisamment d'efforts, de rigueur et d'efforts de recherche	Relative/interprétative : la « connaissance » dépend de son contexte social. Les vérités absolues, du moins dans le monde social, ne sont pas réalisables, la perspicacité et le jugement éclairé sont parmi les

Relation avec la politique	Informers les décideurs sur les faits. Proposer des solutions aux problèmes	objectifs importants de la recherche Éclairer les décideurs politiques ou remettre en question les définitions acceptées des « problèmes éducatifs » et recadrer ce qui pose problème dans l'éducation
----------------------------	---	---

---

Ainsi, la posture du chercheur face à la recherche en éducation dépend de sa vision du monde et du modèle ontologique qu'il défend.

Comme on a pu le voir, les approches sur les politiques éducatives et leur mise en œuvre sont très diverses et nombreuses. Comme le note Chapoulié (2017), les sciences sociales sont traversées par de multiples courants à l'intérieur de chaque discipline, ce qui rend son épistémologie indiscernable, selon l'expression de Passeron (1991). Aussi, la question qui se pose au terme de ce qui précède est la suivante : quelle perspective théorique permettrait de tenir compte de la complexité d'une politique éducative et de sa mise en œuvre, donc en imbriquant les différents niveaux (macro, méso et micro), tout en n'imposant pas une vision abstraite au détriment des pratiques réelles? Car, comme le propose Ozga (1990), il est important de

bring together structural, macro-level analysis of education systems and education policies and micro level investigation, especially that which takes account of people's perception and experiences (p. 359).

Et ce qui permet une telle approche, c'est l'ethnométhodologie, dont nous allons en détailler la perspective et le modèle ontologique sous-jacent, ce qui permettra d'explicitier notre posture.

## 2.5. L'ethnométhodologie et la respécification des théories

L'ethnométhodologie faisant l'objet de malentendu, comme le montre un article récent (St-Pierre, 2017), nous avons fait le choix de présenter longuement cette perspective théorique.

### 2.5.1. Un bref historique de l'ethnométhodologie

Sans entrer dans les détails, quelques éléments sont toutefois exposés afin de mieux appréhender cette perspective théorique.

L'ethnométhodologie a un ancrage philosophique orienté vers la phénoménologie husserlienne. Est reprise de Husserl l'idée selon laquelle il faut revenir aux phénomènes, car la science, du fait de la conceptualisation qu'elle utilise, s'éloigne de la réalité sociale.

Cette science n'a rien à nous dire (...) Les questions qu'elle exclut par principe sont précisément les questions qui sont les plus brûlantes à notre époque malheureuse, pour une humanité abandonnée aux bouleversements du destin : ce sont les questions qui portent sur le sens ou l'absence de sens de toute cette existence humaine (Husserl, 1976, p.10).

Ainsi, la formalisation mathématique et la conceptualisation à outrance déconnectent les sciences de la réalité sensible. Les sciences sont focalisées sur leur objet. Cette focalisation les rend aveugles à leurs propres procédures. Comme le dira Heidegger : « La science ne pense pas » (Heidegger, 1959, p.26).

Contre le positivisme dominant et son incapacité à voir le monde de la vie, Husserl oppose la phénoménologie comme « science rigoureuse » (Husserl, 1989). Il s'agit non seulement de voir le monde de la vie en retournant aux choses mêmes, mais également de tourner son regard sur la façon de voir, autrement dit il convient d'adopter une attitude vigilante et critique sur sa propre démarche. La perspective ethnométhodologique s'inscrit pleinement dans cette visée (cf. *infra*).

Le retour aux choses mêmes désigne un « savoir voir ». Voir alors consiste à décrire en dégageant l'invariant de l'objet, en d'autres termes, en rejetant ce qui relève de l'accidentel, du contingent pour ne retenir que l'essentiel. Et pour que toute chose m'apparaisse telle qu'elle est en elle-même, il est nécessaire de voir en étant libre de tout préjugé. Pour ce faire, il faut « désentraver » le regard de la pensée en opérant l'*epochè*, c'est-à-dire en suspendant tout jugement porté spontanément sur tout ce qui est, pour en examiner le sens. L'*epochè* est accomplie par la réduction transcendantale. Ce qui permet d'éviter le défaut du positivisme qui croit voir de façon neutre, alors qu'il est empêtré dans un préjugé de neutralité.

Le point commun entre la sociologie de Schütz et l'ethnométhodologie est double : penser que le monde social est un monde de routines, appréhendé sur une base d'allants de soi :

d'emblée, nous, les acteurs sur la scène sociale, expérimentons le monde dans lequel nous vivons comme un monde à la fois de nature et de culture, non comme un monde privé, mais comme un monde intersubjectif, c'est-à-dire comme un monde commun à nous tous, soit donné soit potentiellement accessible pour chacun (Schütz, 1987, p.71)

Les individus n'ont jamais des expériences identiques, l'expérience individuelle étant inaccessible à autrui, mais ils font comme si elles l'étaient. Et si une connaissance intersubjective est possible, c'est grâce à deux idéalizations : celle de l'interchangeabilité des points de vue et celle de la conformité du système de pertinence.

« Ces deux idéalizations composent la thèse de la réciprocité des perspectives, qui marque le caractère social de la structure du monde de la vie » (Coulon, 2007, p.9). Ces deux idéalizations participent d'un processus permanent d'ajustement par lequel les individus parviennent à s'accorder sur la validité et la réalité du monde.

La compréhension immédiate d'autrui est le résultat de processus de typification, ancrés et dans l'appartenance à une culture et dans une expérience personnelle. « La

typification n'étant rien d'autre que la construction d'un schème interprétatif sous lequel une expérience est subsumée » (Pharo, 1993, p.34). Pour Schütz (1932), « nous sommes tous des sociologues à l'état pratique ».

Alors que dans un premier temps, Schütz (1932) évoque la difficulté de tracer une ligne claire entre connaissance du quotidien et celle scientifique, il affirme dans un deuxième temps que l'attitude scientifique diffère de l'attitude naturelle. Pour accéder à une connaissance scientifique du monde de la vie, il faut abandonner les présupposés du sens commun (Schütz, 1943). Garfinkel (2007) est plus proche du premier Schütz. Mais c'est avec une relecture de Durkheim et la correction que Garfinkel souhaitait apporter à la sociologie de Parsons que débute l'ethnométhodologie.

Hilbert (1992) rappelle que Garfinkel a créé l'ethnométhodologie au regard de la sociologie fonctionnaliste de Parsons, sans oublier que Garfinkel (2002 et 2007) visait à relire et corriger l'aphorisme de Durkheim :

contrairement à certaines formulations de Durkheim, qui nous enseigne que la réalité objective des faits sociaux est le principe fondamental de la sociologie, on postulera, à titre de politique de recherche, que pour les membres qui font de la sociologie le phénomène fondamental est la réalité objective des faits sociaux en tant qu'accomplissement continu des activités concertées de la vie quotidienne des membres, qui utilisent, en les considérant comme connus et allant de soi, des procédés ordinaires et ingénieux pour cet accomplissement (Garfinkel, 2007, p.vii).

Si l'ethnométhodologie commence avec les travaux de Garfinkel, elle n'a pu se développer qu'avec d'autres chercheurs. Ainsi, il serait abusif de limiter l'ethnométhodologie à Garfinkel et à ses travaux, tant celle-ci est traversée par des groupes très divers. Dans les années 70, les publications des ethnométhodologues sont importantes, même si ce courant reste marginal au regard de la sociologie dominante. L'ethnométhodologie commence dès lors à se scinder en plusieurs groupes et devient de plus en plus hétérogène. Et ces différents groupes utilisent des méthodes de

recherche très diverses et ne font pas reposer la cohérence de leurs travaux sur les mêmes fondements ontologiques. (Coulon, 2007; Lynch, 2000; Mehan et Wood, 1975). Autour de Sacks et Schlegoff, se forme un groupe d'analystes des conversations, qui traque la mise en ordre des tours de parole et des élocutions indexicales : c'est l'analyse conversationnelle. D'ailleurs cette dernière est souvent confondue avec l'ethnométhodologie (cf. St-Pierre, 2017), malgré les divergences qui les dissocient (Lynch, 2000). Un autre groupe va analyser les objets traditionnels de la sociologie (éducation, justice, organisations, science...) à l'aune de la démarche ethnométhodologique : c'est dans celui-ci que notre recherche s'inscrit. Ce dernier groupe n'est pas non plus homogène. Des auteurs développent une variation de la sociologie des sciences et des organisations (Heritage, 1991; Lynch, 1993) alors que certains chercheurs vont scruter la mise en ordre des situations les plus quotidiennes dans le cadre d'interactions, ce que Livingston nomme l'« ethnomethodology-in-the-small » (Livingston, 2008, p.843). Ces dernières recherches sont axées sur des pratiques ordinaires, quotidiennes, pour en exhiber l'auto-organisation sans que la préoccupation des structures sociales soit présente. Ainsi, l'exemple de la file d'attente devant le bus ou la circulation routière aux intersections constitue un passage obligé de la réflexion ethnométhodologique (Coulon, 2007). De même, des travaux ont porté sur « l'art de la marche » (Ryave et Schenkein, 1974) et les stratégies d'évitement des piétons sur les trottoirs (Livingston, 2002). Ces *small-scale studies* semblent prêter le flanc à la critique, notamment du fait qu'elles laissent de côté les structures sociales (Freitag, 1989). Ce n'est pas cette ethnométhodologie-là que nous suivons ici. Pour expliciter la perspective retenue, les idées-clés de l'ethnométhodologie sont exposées dans la section suivante.

### **2.5.2. Idées-clés de l'ethnométhodologie**

Nous avons choisi pour énoncer les idées-clés de l'ethnométhodologie de partir des notions principales utilisées par la plupart des ethnométhodologues.

### 2.5.2.1. Membres et ethnométhodes

Les faits sociaux sont des accomplissements des membres (Garfinkel, 2007, p.339). La remise en question de la place de la science, en surplomb de la réalité sociale, et l'effacement de la séparation nette entre chercheur et non-chercheur, entre savoir scientifique et savoir profane, constituent un des points nodaux de l'ethnométhodologie (Cicourel, 2002; Garfinkel, 2007; Zimmerman et Power, 1970). Les ethnométhodologues récusent l'idée selon laquelle le chercheur serait extérieur au phénomène étudié; par sa présence et ses interactions, il participe à la production du phénomène en train de se faire (Cicourel, 1968, 1974 et 2002). Et comme tout acteur social, le chercheur analyse, interprète et agit selon un « mode de connaissance pratique » (Coulon, 2007, p.47). Autrement dit, l'activité scientifique ne diffère en rien des activités sociales ordinaires dans la mesure où elle est une activité d'accomplissement pratique lors de laquelle les acteurs sociaux œuvrent avec leurs connaissances d'arrière-plan et leurs méthodes; d'où le terme « ethnométhode » qui désigne les procédures mises en œuvre par les membres dans les activités sociales<sup>14</sup>. D'ailleurs l'objet du livre de Lynch (1993) est de montrer que la science est surtout un accomplissement pratique. Ainsi, il n'y a pas de différence de nature entre sociologie professionnelle et sociologie profane (cf. *infra*).

En reprenant la typologie de Guba et Lincoln (1989), trois conséquences s'ensuivent de cette posture : sur le plan ontologique, sur le plan épistémologique et sur le plan méthodologique.

**Sur le plan ontologique.** Selon Garfinkel (2007), la réalité sociale est constamment recréée par les acteurs et de ce fait elle ne leur est pas préexistante. Les acteurs

---

<sup>14</sup> L'ethnométhodologie est définie par Garfinkel (2007) comme étude des ethnométhodes.

en mettant en œuvre leurs ethnométhodes actualisent les règles sociales et par leurs activités pratiques créent constamment l'ordre social. Le réel est énoncé par les acteurs sociaux qui le produisent dans le cadre de leurs interactions. Autrement dit, le réel est produit par intersubjectivité, de façon locale et contextualisée. Ainsi, un fait social n'a aucune objectivité (Lecerf, 1985). Le réel est expérimenté et n'est, ne peut être qu'unique. Il est impossible, selon les ethnométhodologues, de décrire et d'épuiser toute la réalité sociale, car il faudrait pouvoir saisir tous les détails, aussi infinitésimaux soient-ils, pour pouvoir appréhender la réalité dans sa totalité (Garfinkel, 2007). Aussi, pour des ethnométhodologues, c'est se fourvoyer que de prétendre construire un système théorique général (Zimmerman et Power, 1970).

Cependant, une certaine ambiguïté règne notamment dans les propos de Garfinkel et de certains ethnométhodologues. Et loin de lever cette ambiguïté, leurs écrits ont tendance à la contourner. Ainsi, les ethnométhodologues considèrent les faits sociaux comme « des accomplissements continus des activités concertées de la vie quotidienne des membres » (Garfinkel, 2007, vii). Chaque fait social est perçu comme « une production autochtone d'ordre, effectuée localement et descriptible dans le langage naturel » (Dupret, 2006, p.4). D'ailleurs Garfinkel insiste sur le fait que la société ordinaire est un assemblage d'« *just-things* » (Garfinkel, 2002), qu'il entend comme

juste ici (*just here*), juste maintenant (*just now*), rien qu'avec ce qui est à portée de main (*with just what is at hand*) ou avec la personne qui est ici (*with just who is here*), rien qu'en utilisant le temps dont nous disposons (*in just the time that just this local gang of us have*), dans et avec juste le groupe local que nous constituons et en utilisant juste le temps dont nous avons besoin (*in and with just the local gang of us can make of just the time we need*)... (Garfinkel and Wieder, 1992, p. 203, selon la traduction de Quéré, 1994, p.32).

L'ambiguïté réside dans le fait que pour Garfinkel les phénomènes d'ordre sont des récurrences reconnaissables, descriptibles et reconnues (Garfinkel, 2002). Même si

Garfinkel considère que la normativité du monde social est immanente, ses propos supposent la préexistence de l'ordre à l'accomplissement de l'action par les membres; de même, le langage pour décrire l'action lui préexiste. La pirouette de Garfinkel est d'affirmer que les individus sont habités d'un sens de la structure sociale, ce qui fait que les individus agissent selon ce qu'ils croient devoir faire pour que leurs actions soient acceptables aux yeux d'autrui. Comme l'écrivait Garfinkel (2002) : « il y a de l'ordre dans le *plenum* », et ce avant même que le chercheur ne l'analyse. Cet ordre existe hors de l'esprit du chercheur. C'est pour cela que Garfinkel évoque l'objectivité des faits sociaux comme accomplissement.

C'est la raison pour laquelle nous nous inscrivons dans l'ontologie réaliste critique développée par Bhaskar et Archer (Archer et Vandenberghe, 2019) et dans l'ethnographie institutionnelle de Smith (2005 et 2018), qui nous semblent résoudre l'ambiguïté décrite plus haut. Selon l'ontologie réaliste critique, structures et actions ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, mais reliées à condition de prendre en compte la dimension temporelle. Les actions sont réalisées à l'intérieur de structures qui leur préexistent, mais celles-ci sont actualisées et transformées par celles-là. Ainsi,

structure et action opèrent sur des périodes temporelles différentes (...) : la structure préexiste nécessairement à (aux) action(s) qui la modifie(nt) et (...) l'élaboration structurale est nécessairement postérieure à ces actions (Archer, 2019, p.127).

D. Smith dans son approche introduit également le temps qui permet de saisir l'objectivation des structures par le biais notamment de la production textuelle dans notre société où l'écrit occupe une place instituante (*supra*).

**Sur le plan épistémologique.** Comme nous l'avons énoncé plus haut, les ethnométhodologues ne voient pas de différence entre le chercheur et les membres. Il n'y a donc pas de différence de nature entre sociologie professionnelle et sociologie profane : les deux utilisent la « méthode documentaire d'interprétation » (Garfinkel,

2002 et 2007), définie comme « procédure naturelle d'interprétation que nous mettons en œuvre à chaque fois qu'il s'agit de comprendre et d'interpréter des échanges verbaux, ou des situations sociales en général » (Mucchielli, 2012, p.62).

**Sur le plan méthodologique.** Le chercheur doit être un membre du groupe étudié. Cela ne signifie pas partager la même appartenance sociale, mais utiliser, ou tout au moins, comprendre le « langage naturel » utilisé par les membres. La maîtrise du langage naturel favorise la compréhension des connaissances d'arrière-plan en jeu dans les activités quotidiennes des membres (Garfinkel, 2007). Notons que ce critère va dans le droit fil de l'idée chère à l'ethnométhodologie selon laquelle les connaissances produites par le chercheur et celle des membres ne sont pas fondamentalement différentes. D'ailleurs, dans les textes d'ethnométhodologues, la distinction entre sociologue professionnel et sociologue profane est remise en question (Cicourel, 1968; Garfinkel, 2007; Leiter, 1980; Lynch, 1987). Être membre, donc partager le langage naturel, ne suffit pas. Garfinkel (2002) y adjoint de respecter le principe de l'adéquation unique (cf. *infra*). Comme l'indique Lynch (1993), c'est devenir comme un « natif ». Ainsi,

cela ne consiste pas, en d'autres termes, à observer les gens au travail et à revenir avec un récit glosant leurs activités, ni à s'engager dans les activités étudiées pour en revenir avec une carte cognitive ou une représentation de la culture; cela consiste à acquérir la connaissance associée à n'importe quel type de travail en sorte d'être capable de le pratiquer de manière compétente et dès lors de le décrire adéquatement (Dupret et Ferrié, 2012, p.5).

Le chercheur est alors en « dédoublement cognitif constant » (Lecerf, 1985, p.20), tout à la fois dedans, en tant que membre, et dehors, s'il veut mener à bien son travail de recherche.

Si le principe peut sembler louable –éviter que le sociologue impose son interprétation aux faits observés au détriment de ce que font et disent les acteurs-, il suscite des

interrogations tant éthiques qu'épistémologiques. Sur le plan éthique, des chercheurs ont bien circonscrit le problème que soulève la participation du chercheur aux activités qu'il observe (Caratini, 2012; Genard et Roca i Escoda, 2010). Sur le plan épistémologique, la posture de membre adoptée par les ethnométhodologues n'est pas sans rappeler celle des représentants de la théorie du point de vue. D'ailleurs Dorothy Smith (2005 et 2018) développe sa démarche théorique du point de vue des femmes à partir de l'ethnométhodologie. Le fait d'être membre confère-t-il au chercheur un privilège épistémique? Le fait d'être femme par exemple fait-il de la chercheuse une « meilleure » chercheuse sur la condition féminine? La subjectivité assumée des théoriciens du point de vue situé radicalise la posture ethnométhodologique. Nous préférons défendre l'idée que le chercheur doit mettre en pratique l'indifférence ethnométhodologique, proche en cela de l'*epochè* de Husserl. Ce qui suppose de la part du chercheur un incessant va-et-vient entre sa posture de chercheur et sa posture de membre, sans être un chercheur engagé, mais plutôt un acteur à la fois dedans et dehors. Nous développons ce point *infra*.

#### **2.5.2.2. Indexicalité et règle du et caetera**

L'indexicalité est une notion centrale de l'ethnométhodologie (Conein, 1984; Garfinkel, 2007; Quéré, 1987). Conein définit l'indexicalité en fonction de trois caractéristiques :

- a) Ce sont des expressions dont la signification ne peut être donnée sans recours à des éléments liés au contexte pragmatique (espace, temps, sujets présents, objets présents).
- b) Chaque fois que le contexte pragmatique change, la signification de l'expression change, car, dans chaque contexte elle se réfère à des états de choses différents.
- c) Ces expressions comportent des indicateurs réflexifs sans valeur descriptive, les déictiques et les index qui marquent la dépendance contextuelle. (Une note renvoie au fait que, suivant les auteurs, le nom donné à ces index change : "expressions occasionnelles" chez Quine, "embrayeurs" chez Jacobson, etc.)

(Conein, 1984, p.19)

Comme exemple d'indexicalité des interactions, nous pouvons utiliser l'expression « *et caetera* », très étudiée par les ethnométhodologues (Garfinkel, 2007; Cicourel, 1974). Quand nous utilisons cette expression, c'est pour sous-entendre que des éléments de compréhension sont communs et évidents à nos auditeurs et de ce fait, nul besoin de les expliciter. De même, le caractère indexical du langage montre que les mots utilisés dans le langage ordinaire n'ont pas un sens réductible à une signification objective. La signification des mots du langage quotidien dépend du contexte dans lequel ces mots sont énoncés. Un mot ne peut être analysé sans référence à la situation de son énonciation.

Des expressions vagues, ambiguës ou tronquées, sont identifiées par les membres, qui leur donnent des significations contextuelles et transcontextuelles, grâce au caractère rétropectif-prospectif des événements que ces expressions décrivent. Les énoncés présents des faits décrits, qui comportent des nuances ambiguës ou espérées, peuvent être examinés prospectivement par le locuteur auditeur dans leurs sens potentiels futurs, supposant ainsi que la complétude des significations et des intentions présentes se manifesteront plus tard. Ou bien des commentaires passés peuvent soudain clarifier des énoncés présents. Les principes de complétude et de connexion permettent à l'acteur de maintenir un sens de la structure sociale, par-delà le temps des horloges et celui de l'expérience, en dépit des caractères délibérément vagues, ou supposés tels, et minimaux, de l'information transmise par les acteurs au cours de leurs échanges (Cicourel, 1974, p. 87, cité par Coulon, 1985).

La signification d'un mot ou d'une expression dépend d'éléments contextuels. Il en est de même lors d'entrevues ou de questionnaires utilisés en sociologie. Le sociologue fait comme si les mots, phrases et questions avaient le même sens pour tous et que les individus adhéraient de façon commune à ce sens.

Pour les ethnométhodologies, l'indexicalité ne concerne pas uniquement le langage, mais toutes formes symboliques, du fait qu'elles comportent toutes une « marge d'incomplétude (*fringe of incompleteness*) » (Mehan et Wood, 1975, p.90, selon notre traduction). Les institutions ont une indexicalité interminable : leurs conditions d'existence ne peuvent être analysées sans référence aux situations. La tâche de substituer des expressions objectives à des expressions indexicales serait infinie (Pharo, 1985). Aussi est-il illusoire, pour les ethnométhodologues, d'opérer la moindre généralisation puisque le sens d'un mot ou d'une activité est toujours local. Vouloir opérer une inférence inductive à partir de cas particuliers ne peut être que sujet à remise en question. Cependant, nous pouvons nous demander si le raisonnement inductif est évitable, puisque ce raisonnement est utilisé quotidiennement par tout un chacun, sinon nous serions dans l'incapacité même de parler (Lecerf, 1985). Pour sortir de cette impasse, l'ethnométhodologie propose un « système cognitif à deux étages », selon l'expression de Lecerf (1985, p.67). Ce système consiste à utiliser le langage des membres. Les membres ont recours aux inductions dans leurs activités langagières quotidiennes, inductions reprises « comme outils » sans que le chercheur ait à les assumer (Lecerf, 1985).

Pour mettre à jour le caractère indexical des interactions, avec tous leurs allants de soi tacites, Garfinkel (2007) a demandé à ses étudiants de réaliser des expériences de *breaching*. Ainsi, lors de conversations avec leurs proches, les étudiants devaient questionner chaque expression qui, dans la routine, n'est pas explicitée. Par exemple, si on leur demandait « comment va ta blonde? », les étudiants questionnaient : « qu'est-ce que tu entends par « comment va? Sur le plan mental? Physique? »

Toutes les expressions allant de soi sont ainsi interrogées. Il va sans dire que les proches ont plutôt mal vécu et réagi face au comportement des étudiants dérangeant soudainement l'ordre des choses.

Garfinkel (2007) a mené une autre expérience. Des étudiants ont été invités à participer à une nouvelle forme de conseil psychologique. Étudiant et conseiller en psychologie étaient installés dans des salles voisines et communiquaient par interphone. L'étudiant devait exposer son problème et devait poser des questions qui amenaient une réponse par oui ou non. En fait, le conseiller répondait de façon aléatoire et arbitraire oui ou non aux questions des étudiants. Pourtant, les étudiants ont eu l'impression d'avoir été bien écoutés et conseillés. Cela a pu fonctionner, car les étudiants ont utilisé des présuppositions, inférences et caractéristiques contextuelles comme ressources pour préserver un sens aux échanges.

La notion de contexte est très usitée par les chercheurs, mais elle est rarement définie et délimitée, tant elle est perçue comme allant de soi. Or, le contexte peut être entendu de différentes façons, selon la perspective de recherche retenue (Duranti et Goodwin, 1992). Rappelons qu'à la suite de Cicourel (2002), nous distinguons le contexte institutionnel et organisationnel d'une part, et le contexte situationnel d'autre part. Le contexte institutionnel et organisationnel, « large », désigne le cadre normatif, dans lequel se déroulent les pratiques interactionnelles; le contexte local, « étroit », renvoie à la situation, lors de laquelle se produisent les interactions. Ce qui différencie ces contextes, c'est une double considération : le temps et l'échelle spatiale. Nous conférons au contexte institutionnel un temps plus long et une échelle plus vaste que le contexte organisationnel, qui est produit sur le plan local en un temps plus court. Le contexte situationnel peut être apparenté à ce qui se passe sur le moment de l'action et de l'interaction. La figure 4 ci-dessous schématise cette typologie :

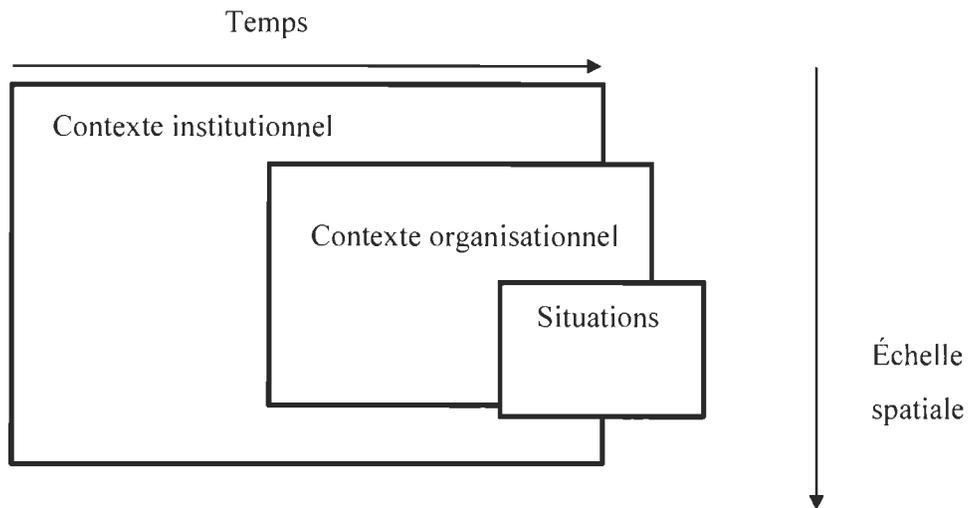


Figure 4 – Les contextes institutionnel, organisationnel et situationnel

En articulant les différents contextes à la production textuelle, en tenant compte de notre posture ontologique, le schéma se figure ainsi :

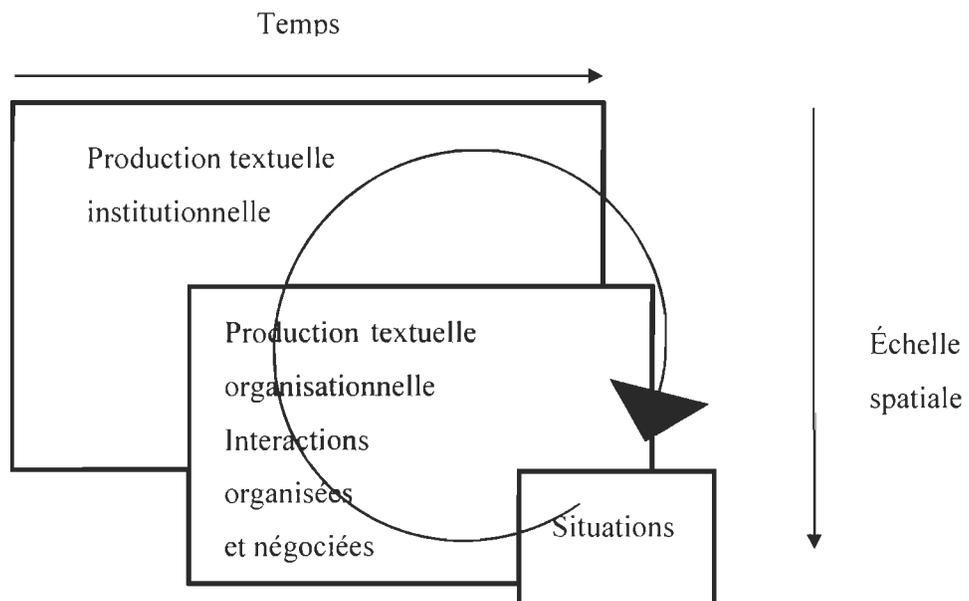


Figure 5 – Retour des activités des membres sur les contextes

La production textuelle institutionnelle matérialise le contexte institutionnel et désigne le cadre national légal qui contraint le contexte organisationnel et les situations. La production textuelle organisationnelle indique le cadre officiel local dans lequel se déroulent les activités. Les situations désignent le contexte situationnel dans lequel se déroulent les activités des membres, effectuées en partie en fonction de leurs connaissances ordinaires, réalisent les contextes et le transforment, tout en étant contraintes par ceux-ci (ce qui est symbolisé par la flèche du schéma).

### 2.5.2.3. Réflexivité

La réflexivité désigne ainsi le fait « qu'en parlant nous construisons en même temps, au fur et à mesure de nos énoncés, le sens, l'ordre, la rationalité de ce que nous sommes en train de faire à ce moment-là » (Coulon, 2007, p.35). L'exemple de la file d'attente est le plus utilisé par les ethnométhodologues pour décrire la réflexivité : la file d'attente est constituée par les personnes qui la composent et qui la rendent ainsi observable et descriptible. Pour Garfinkel, la réflexivité est une propriété « des pratiques dans les activités organisées de la vie courante; [et] des réalisations des sciences qui leur sont consacrées » (2007, p.59). Un autre exemple est celui retenu par Livingston (2002) avec la circulation routière aux intersections :

as drivers find and take their turns among the other turns crossing the intersection, they exhibit the structure of turns that other drivers, as they approach the intersection, look for and use to produce and exhibit the structure of their turns. Yet the structure they're producing (...) while observably their own work and their achievement, is seen by drivers as an objective fact, witnessable by anyone who can drive and see what is there to be seen. It appears as the objective order of passage at that intersection (...) Drivers drive in ways that produce and maintain the conditions that allow them to drive in those ways (Livingston, 2002, p.204).

Donc, les individus « produisent localement les environnements situés de leurs actions et raisonnements pratiques, environnements situés qui ne sont rien d'autre que ces mêmes actions et raisonnements pratiques » (Quéré et Terzi, 2013, p.15).

#### 2.5.2.4. Accountability

Les études ethnométhodologiques analysent les activités quotidiennes des membres comme des méthodes qui rendent ces mêmes activités visiblement-rationnelles-et-rapportables-à-toutes-fins-pratiques, c'est-à-dire descriptibles, en tant qu'organisation ordinaire des activités de tous les jours (Garfinkel, 2007, vii).

L'*accountability* désigne le principe selon lequel les ressources pour comprendre et interpréter les activités et pratiques sociales, ainsi que l'ordre qu'elles produisent, se trouvent dans ces mêmes activités et pratiques sociales. Toute activité ou pratique est endogènement intelligible. L'*accountability* est un accomplissement pratique des individus, indissociable de l'auto-organisation de leurs activités. Pour Garfinkel, les faits sociaux sont ainsi « *performatively objective* » (Quéré, 1987). Le principe de l'*accountability* est au cœur de la critique formulée par Garfinkel (2007) à l'encontre de ce qu'il appelle la sociologie formelle, dont il considère qu'elle juge les individus comme des « idiots culturels ».

Pour les ethnométhodologues, croire que le sociologue professionnel sait alors que l'acteur social est ignorant conduit à des distorsions de la compréhension de l'action sociale et montre surtout la prétention de la sociologie conventionnelle dans sa quête de l'objectivité (Amiel, 2010; Mehan et Wood, 1975). L'interprétation du sociologue est elle-même une procédure d'interprétation située et l'ignorer, c'est voiler la nature de cette interprétation. Ainsi, Garfinkel reproche au raisonnement sociologique professionnel de décontextualiser le raisonnement pratique profane et il récuse tout ce qui est utilisé comme outil d'interprétation et de techniques d'analyse et d'explication (Garfinkel, 1991; Garfinkel et Sacks, 2007; Garfinkel et Wieder, 1992; Lynch, 1993;

Watson, 2001). Plutôt que d'interroger les membres, il convient de les observer pour décrire ce qu'ils disent et ce qu'ils font quand ils agissent (Lynch, 1993; Rawls, 2006). Dans une approche ethnométhodologique, comme le chercheur suit le principe de l'indifférence ethnométhodologique, il n'interprète pas ce qu'il a observé : il décrit scrupuleusement les ethnométhodes des membres, qui produisent ainsi un ordre social, et non le discours qu'ils peuvent faire sur leurs pratiques.

Cette posture a été blâmée; elle ne conduirait qu'à réaliser des comptes rendus (*accounts*) de comptes rendus (Bourdieu, 1987). Sont soulevées les questions sur la nature des analyses et des descriptions de l'ethnométhodologue, ainsi que sur leur utilité et leur pertinence dans la construction des connaissances scientifiques. À la suite de Livet (2001) et Quéré (1987 et 2000), nous pouvons nous demander si la posture ethnométhodologique ne conduit pas à une redondance et à un raisonnement circulaire : « l'*accountability* est médiatisée par celle de l'objet et vice-versa » (Quéré, 2000, p.361). Auquel cas, les études ethnométhodologiques ne nous apprennent rien de ce que nous sachions et ferions déjà. Un dernier point demeure : le compte rendu des ethnométhodologues est-il plus crédible, fidèle, valide que celui du sociologue professionnel? Notons que les travaux des ethnométhodologues sont aussi des comptes rendus contextualisés et situés utilisant une forme d'écriture normée et formatée, qui est celle de l'écriture scientifique, preuve en sont les textes et articles des ethnométhodologues publiés et reconnus comme scientifiques. En quoi ces travaux échapperaient-ils aux défauts de la sociologie professionnelle?

#### **2.5.2.5. Les comptes rendus ethnométhodologiques**

Il nous semble nécessaire de réfléchir au statut du compte rendu et des descriptions ethnométhodologiques afin de vérifier si l'ethnométhodologie confond les comptes rendus des membres avec ceux du chercheur et mènerait à sa propre dissolution. Quéré (2000), à la suite de Lecerf (1985), distingue deux types d'*accountability* : une *accountability* pratique, qui serait celle des membres et une *accountability* discursive

qui serait celle du chercheur. L'*accountability* pratique correspond à l'*accountability* de toute action sociale que réalise le membre en agissant; cette *accountability* n'est compréhensible que par les membres engagés dans l'action sociale contextualisée et située. L'*accountability* discursive serait celle du chercheur, même membre et acteur de l'action sociale; cette *accountability* désigne le fait de rendre compte de l'action sociale en exhibant les allants de soi, les raisonnements tacites utilisés par les membres, en veillant à ce que ce compte rendu soit entendu et compris par les membres. Donc, observé et observateur, même si ce dernier partage le langage naturel des membres, n'agissent pas et ne produisent pas un ordre sur le même plan, même si ces deux *accountabilities* sont étroitement liées. Cette distinction entre les deux *accountabilities* permet d'esquiver le piège de la redondance et d'échapper à un naturalisme ou à un empirisme naïf (Cicourel, 2000; Quéré, 2000). D'ailleurs ce statut affirmé et assumé du chercheur est défendu par Cicourel (1968 et 2002), Button (1991) ou Emerson, Fretz et Shaw (2010) et c'est celle que nous partageons.

Afin de ne pas reproduire les mêmes défauts que la sociologie traditionnelle, Garfinkel (1991 et 2002) intime l'ethnométhodologie de respécifier les théories de la sociologie formelle. C'est l'objet de la section suivante.

### **2.5.3. Respécification des théories sociologiques formelles**

La respécification est une expression utilisée par Garfinkel (1991) pour désigner l'entreprise par laquelle le chercheur se défait des concepts construits par la sociologie conventionnelle pour revenir « *in-and-as-the workings-of-ordinary-society* » (Button, 1991, p.6). Comme le précise Lynch,

briefly, I understand a "respecification" of these topics to mean not a redefinition of the meaning of terms but a way of investigating the different activities in which "order," "logic," "meaning," and so forth are locally and practically relevant (Lynch, 1993, p.xi).

Pour ce faire, le chercheur exhibe les ethnométhodes que les membres utilisent dans leur vie quotidienne. Les ethnométhodes reflètent le sens de la structure sociale, perçue comme allant de soi et reconnue par les acteurs sociaux comme ressource tacite pour accomplir les activités quotidiennes (Leiter, 1980).

La respécification repose sur le postulat de l'adéquation, issu de Schütz (2010) :

chaque terme utilisé dans un système scientifique se référant à l'action humaine doit être construit de façon telle qu'acte humain réalisé au sein du monde-de-la-vie par un acteur individuel, de la façon indiquée par la construction typique, soit raisonnable et compréhensible, pour l'acteur lui-même, aussi bien que pour son semblable (Schütz, 2010, p.63).

Garfinkel (2007) reprend cette idée et énonce le principe d'adéquation unique : le chercheur doit reprendre et suivre les instructions données par les acteurs sociaux dans leur compte rendu de la réalité. Ce principe d'adéquation unique est une méthode permettant de valider une description des activités pratiques des membres, ainsi prises au sérieux (Lynch, 1993). Cela renvoie à la construction d'un système cognitif en deux étages déjà évoqué *supra*. Le chercheur produit une description des activités pratiques quotidiennes, qui elles-mêmes, s'arc-boutent sur les connaissances d'arrière-plan des membres et de leurs propres comptes-rendus. Cela est possible si le chercheur d'une part, vérifie auprès des membres l'adéquation de ses comptes rendus et descriptions aux leurs et, d'autre part, respecte l'indifférence ethnométhodologique, qui est avant tout un critère éthique.

L'indifférence ethnométhodologique désigne la posture selon laquelle le chercheur s'abstient de toute partialité dans ses descriptions des phénomènes. Comme le soulignent Garfinkel et Sacks (2007) :

les études ethnométhodologiques sur les structures formelles sont destinées à l'étude de phénomènes tels que leurs descriptions par des membres, quels qu'ils soient, en s'abstenant de tout jugement sur leur pertinence, leur valeur, leur importance, leur nécessité, leur « praticalité », leur succès, ou leur conséquence. Nous appelons cette procédure « indifférence ethnométhodologique » (p.345).

Ce principe de l'indifférence ethnométhodologique peut sembler paradoxal au regard de l'injonction qui dicte que le chercheur doit être un membre et participer aux activités quotidiennes du groupe étudié. L'indifférence ethnométhodologique signifie simplement que le chercheur s'abstient d'infirmier ou de confirmer ce que font et décrivent les membres dans leurs activités (Heritage, 1991). Certes, l'indifférence ethnométhodologique « absolue » est impossible, mais cette posture garantit une prise de distance nécessaire pour rendre compte des activités pratiques quotidiennes dans une perspective scientifique (Olivier de Sardan, 2008).

Sharrock et Button (1991 et 2010) comparent le regard porté sur l'acteur social selon que le chercheur s'inscrit dans une perspective holiste ou dans une perspective centrée sur le point de vue de l'acteur social. Selon ces auteurs, cette dichotomie est une connaissance d'arrière-plan communément admise dans la recherche en sciences sociales. Dans une perspective holiste, l'acteur social est déterminé par les structures sociales qui lui préexistent. Autrement dit, l'ordre social s'impose à lui et le contraint. La perspective holiste est « against the idea that social actors could possibly be self-determined » (Sharrock et Button, 1991, p.91, p.137). S'en tenir à l'interprétation de l'acteur social serait passer à côté de la structure sociale qui détermine l'action sociale. Dans une perspective qui part du point de vue de l'acteur social, en prenant le contrepied de la perspective holiste, la réalité sociale est construite par les acteurs sociaux. Cette perspective est perçue comme permettant d'éviter de réifier les phénomènes sociaux (Sharrock et Button, 1991). Mais selon Sharrock et Button (2010) l'opposition entre les deux perspectives est factice, car les deux utilisent des concepts construits par les chercheurs et de ce fait présentent des distorsions de la réalité sociale. Les auteurs proposent le recours à l'ethnométhodologie qui « has no need for the constructs 'social actor' and 'social structure' because it has no work for these to do » (Sharrock et Button, 1991, p.141). L'ethnométhodologie est une tentative de dépassement des oppositions et dichotomies de la sociologie traditionnelle, en les respécifiant :

ethnomethodology's respectification is to treat the solution to « the problem of social order » as completely internal to those sites. It conceives social settings as self-organizing (Sharrock et Button, 1991, p.141).

De ce fait, nul besoin d'opposer structure sociale et acteur. Comme l'ethnométhodologie l'invite à le faire, il convient de partir de ce qui est observable et descriptible (Garfinkel, 2007; Lynch, 1993).

Le dépassement de la dichotomie entre structure sociale et acteur conduit à dépasser la segmentation de l'analyse de la réalité sociale en niveaux micro et macro. L'ethnométhodologie n'est pas une sociologie sans société. Elle s'est même voulue comme une proposition de dépassement entre les oppositions classiques entre micro et macro, entre individu et société (Cicourel, 1968; Sharrock et Button, 2010). Cicourel (1968), Hilbert (1990) et Sharrock et Button (1991 et 2010) insistent sur le fait que l'ethnométhodologie respécifie les oppositions conventionnelles de la sociologie entre micro et macro, entre individu et structures. Pour Cicourel,

micro- and macro-levels of analysis are integrated in everyday settings as a routine feature of all cultural or social organization. The members of a group or society have created their own theories and methodologies for achieving this integration (Cicourel, 1981, p. 65).

Autrement dit, les chercheurs en s'inscrivant dans une perspective micro ou macro produisent une image altérée de la réalité sociale et en présentent une caricature (Sharrock et Button, 2010). L'ethnométhodologie ne prétend pas faire des liens entre micro et macro, ce qui serait reconnaître cette distinction, mais opérer un dépassement de cette distinction et des différents débats entre chercheurs qui en dépendent, en montrant que les niveaux sont intégrés dans la réalité. Pour ce faire, l'ethnométhodologie se concentre sur les pratiques sociales empiriques par lesquelles l'intégration des niveaux micro et macro est produite par et pour les membres (Cicourel, 1968; Hilbert, 1990). Rappelons que pour Garfinkel (2002) « il y a de l'ordre

dans le *plenum* ». Nous revenons à ce que nous avançons sur le plan ontologique (cf. *supra*).

L'ethnométhodologie est donc une proposition de dépassement des niveaux micro et macro et, mais aussi une proposition scientifique d'ancrage empirique pour éviter l'enflure et la réduction conceptuelle (Button, 1991), tout en évitant de tomber dans un « empirisme naïf » (Cicourel, 2000).

Hammersley (2018) interroge l'originalité de l'ethnométhodologie et surtout sa prétention à proposer une approche qui serait différente de la sociologie. Il est vrai que l'ethnométhodologie s'est institutionnalisée et apparaît comme un courant de la sociologie, même si elle se voulait une rupture d'avec la sociologie au départ (Coulon, 2007). Rappelons toutefois que Garfinkel a élaboré l'ethnométhodologie contre la sociologie fonctionnaliste de Parsons. Il est clair que la sociologie ne se réduit pas à ce courant. Néanmoins cette perspective a le mérite de rappeler que les constructions théoriques des chercheurs ne sont que des interprétations du réel. Il nous reste à aborder un dernier point : l'éclairage des politiques éducatives par l'ethnométhodologie.

#### **2.5.4. Ethnométhodologie et politiques éducatives**

En considérant tout ce qui vient d'être établi dans ce chapitre, il convient de préciser comment la perspective ethnométhodologique peut éclairer la mise en œuvre de politiques éducatives en matière de qualité.

Il existe pléthore de théories et d'approches théoriques sur les politiques publiques aussi diverses que les disciplines en sciences sociales et que les courants qui les composent. (cf. *supra*). Chacune apporte des éclairages différents en fonction des partis pris ontologique, épistémologique et méthodologique. Trois inconvénients dérivent de cette théorisation à outrance : des approches théoriques davantage préoccupées par ce qui devrait être que ce qui est réellement (Verdrager, 2013); des schèmes conceptuels nombreux et qui ne se recourent pas d'une théorie à

l'autre (Chapoulie, 2017); un découpage théorique en segments ou niveaux qui ne reflète pas la réalité sociale vécue (Ball, 2006). C'est bien pour éviter ces écueils que l'ethnométhodologie envisage la respecification des théories et schèmes conceptuels utilisés par les chercheurs, en revenant à l'accomplissement par les membres des politiques éducatives.

En envisageant les ethnométhodes des membres pour analyser la mise en œuvre de politiques éducatives, cela permet d'analyser comment ceux-là gèrent leurs pratiques sociales tout en procédant à l'accomplissement pratique de ces politiques. Il s'agit ainsi d'appréhender « l'enseignement de qualité » au travers des habiletés pratiques des membres, accomplies dans le cadre des interactions (Plane, 2016), réalisées lors des réunions, échanges informels, cours, etc. L'accomplissement pratique permet d'objectiver la mise en œuvre de l'assurance qualité. Cet accomplissement pratique est également opéré par la réalité documentaire produite à différents niveaux qui finissent par être emboîtés. Ainsi, Smith (2001) montre comment les réalités documentaires participent à « la régulation des relations sociales tant sur le plan local que global, historique que synchronique, individuel que collectif » (Gonzales et Malbois, 2013). Et la réalité documentaire produite est nombreuse dans le système éducatif. Cela ne concerne pas seulement les textes officiels, que cela soit au niveau national ou local (référentiels, lois, PIEA, plans-cadre...), mais également tous les textes intermédiaires et qui ne font pas tous l'objet d'une publication (documents de travail par exemple). Aussi, l'analyse de la mise en œuvre de l'assurance qualité ne peut faire l'économie de leur indexicalité, donc de la prise en compte des éléments de contexte dans lesquels les réalités documentaires sont produites.

Enfin, l'accomplissement pratique est réalisé par les activités des membres, activités sous-tendues par des allants de soi, connaissances et ressources tacites. Ces éléments ne sont pas mesurables, or, comme l'évoquent Dejours (2003) ou Plane (2016), ils participent à la définition et à la mise en œuvre de la qualité. Plane (2016) évoque ainsi

l'exemple d'ouvriers qui prenaient du temps considéré comme non productif (donc envisagé de façon négative) pour en fait « collecter des méthodes de résolution d'incidents techniques » (p.199).

Ainsi, analyser, dans une perspective ethnométhodologique, la mise en œuvre de l'assurance qualité consiste à décrire les allants de soi des acteurs sociaux y participant, ainsi que les méthodes utilisées (ethnométhodes) par ces derniers pour la mettre en œuvre, et ce selon des contextes institutionnel, organisationnel et situationnel, ce qui permet de tenir compte, car ils sont imbriqués, des niveaux macro et micro.

Notre démarche s'inscrit dans le modèle des Lumières décrit par Trowler (2003) et Hammersley (2002). Mais, pour le savoir, il faut retourner contre notre propre démarche la perspective ethnométhodologie et respécifier l'expression même de modèle des Lumières. Le chapitre consacré à la méthodologie permet d'éclairer ce dernier point.

## **2.6. Objectifs**

Nous pouvons établir les objectifs de notre recherche. Ainsi, l'objectif principal est de comprendre comment les membres mettent en œuvre l'assurance qualité à l'aide de l'ethnométhodologie. Et les objectifs spécifiques sont :

1. Décrire au sens de l'ethnométhodologie le contexte institutionnel et organisationnel de la mise en œuvre de l'assurance qualité;
2. Identifier les allants de soi et ethnométhodes des membres en jeu dans les interactions concernant la mise en œuvre de l'assurance qualité;
3. Analyser ce qui résulte des interactions entre les différents membres participant à la mise en œuvre de l'assurance qualité.

Si nous reprenons le schéma p.126 en le simplifiant par le retrait d'éléments pour en améliorer la clarté et en tenant compte des objectifs énoncés ci-dessus, nous obtenons la figure suivante :

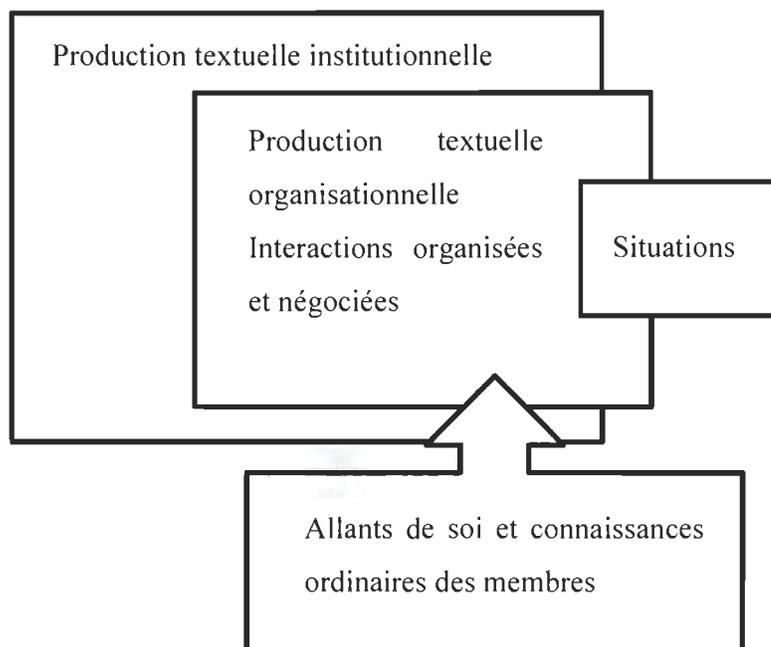


Figure 6 –Éléments conceptuels d'observation et d'analyse

Le prochain chapitre décrit la méthodologie suivie pour atteindre ces objectifs.

## **CHAPITRE III**

### **MÉTHODOLOGIE**

La méthodologie n'est pas simplement une technique appliquée pour collecter des données. Elle s'inscrit dans la démarche plus large du chercheur et relève aussi de la perspective retenue. Autrement dit, il n'y a pas de méthode en soi, détachée du reste de la démarche scientifique (Clément, 2005; Gohier, 2011). De même, nous suivons les pas de Clément (2005) quand il affirme que la méthodologie ne peut se dévoiler qu'après coup. Car il y a une différence entre prévoir ce que l'on va faire et le chemin réellement emprunté.

S'il convient de respecter les standards de la recherche qualitative, l'objectif de ce chapitre est moins de montrer que nous avons respecté les canons scientifiques, que de décrire ce que nous avons fait et comment. Non pas que nous n'ayons pas suivi les attendus : répondre aux contraintes institutionnelles qui définissent ce qu'est une recherche scientifique appartient à la démarche du chercheur et permet de garantir qu'il s'inscrit dans la production de savoirs scientifiques et signe ainsi son appartenance à la communauté scientifique. Mais plutôt que de rendre conforme le texte de façon peut-être artificielle, nous avons fait le choix de tout simplement décrire le chemin suivi. Les éléments énoncés dans ce chapitre ne sont pas un simple catalogue des outils de collecte de données utilisés lors de la recherche. Notre intention est aussi de porter un regard critique sur la démarche suivie et de proposer

une réflexion sur la méthodologie. Le cœur de cette réflexion porte sur la mise en écrit. Nous utilisons le langage naturel pour rendre compte de nos recherches. Outre les stades successifs que l'écriture comporte –nous y reviendrons-, elle est forcément une conceptualisation du réel, puisque le choix des mots constitue en soi une « traduction » personnelle des phénomènes sociaux et des situations (Souloumiac et Fossier, 2003). Nous montrons comment nous avons opéré pour éviter autant que faire se peut une interprétation aveugle ou bornée de ce qui a été vu et dit. Un dernier élément parcourt notre propos : la personne même du chercheur. Nous avons déjà évoqué ce point dans le chapitre 2. Nous insistons encore dessus, car, même si le chercheur respecte les normes et suit les standards, même s'il a été socialisé dans un contexte donné et même si le contexte institutionnel lui préexiste et le contraint, il reste unique dans les choix faits. Nous rejoignons ici les propos de Margaret Archer : les êtres humains sont « réfléchissants/créateurs » (1998, p.1). Ce qu'elle avance est valable également pour tout chercheur, qui, tout en respectant les standards de recherche scientifique, produit une étude unique et non reproductible à l'identique. C'est la raison pour laquelle, dans ce chapitre, nous n'hésiterons pas à faire part des lectures et pensées, qui nous ont accompagnée.

### **3.1. Les approches méthodologiques retenues dans les travaux**

La plupart des travaux, notamment avec l'essor de l'EBP (*evidence-based practices*), relèvent du modèle de l'ingénierie (Hammersley, 2002; Trowler, 2003) (cf. chapitre 2). Les recherches quantitatives sont prépondérantes, notamment dans le monde anglo-saxon (Chapman, Muijs, Reynolds et al., 2016; Sykes, Schneider, Plank et al., 2009). Plutôt que de présenter artificiellement toutes les méthodes utilisées par les chercheurs, quelle que soit la perspective retenue, et du fait de nos choix ontologiques antipositivistes, dans la lignée des propositions du réalisme critique (Archer et Vandenberghe, 2019), nous privilégions l'exposition des méthodes issues d'études qualitatives dans le présent chapitre.

Nous avons également fait le choix de ne pas consacrer un paragraphe aux méthodes mixtes. Les méthodes mixtes restent rares et sont souvent à dominante quantitative (Muijs et Brookman, 2016), laissant à la partie qualitative un rôle subalterne (Anadon, 2017). Plutôt que des devis mixtes, il semblerait que la complémentarité soit recherchée, chaque méthode, conduite par des chercheurs différents, répondant aux questions délimitées par la méthode elle-même (Desimone, 2009).

Avec le développement des approches cognitives, les méthodes qualitatives tendent à être davantage utilisées (Bongrand et Laborier, 2005; Desimone, 2009; Hadfield et Chapman, 2016). D'ailleurs, dans son ouvrage consacré aux politiques publiques, Muller (2013) décrit ce que peut être une recherche sur les politiques publiques et il fait la part belle aux entrevues semi-dirigées, car elles permettent « de décoder l'action des décideurs et de hiérarchiser la masse d'informations collectées lors du dépouillement de la presse et des textes divers » (p.54). Les méthodes qualitatives, notamment l'observation, permettent également d'analyser les interactions complexes dans toute organisation, en plus d'appréhender la réalité documentaire (Desimone, 2009; Honig, 2006).

### **3.2. Les travaux sur la mise en œuvre des politiques éducatives**

Les travaux qui portent sur la mise en œuvre de politiques éducatives peuvent être classés en trois catégories : ceux axés sur les acteurs individuels; ceux concentrés sur les interactions; ceux s'intéressant aux organisations.

#### **3.2.1. Les travaux axés sur les acteurs individuels**

Les méthodologies centrées sur l'acteur individuel sont reliées à une approche descriptive et relèvent aussi bien d'une démarche quantitative (Bélanger et Tremblay, 2012) que qualitative ou hybride (Lenoir, 2006; Leroux, 2010). L'idée est que collecter ce que disent les acteurs de leurs croyances et de leurs pratiques, que ce soit

par le biais de questionnaires ou d'entrevues semi-dirigées, permet de dresser un portrait de la situation, en agrégeant et en comparant les réponses. D'autres travaux s'intéressent plutôt à l'expérience vécue par les acteurs, l'objectif étant de comprendre comment ils s'approprient individuellement un changement prescrit (Bettencourt, 2005).

Outre le fait que la collecte de données repose essentiellement sur des pratiques rapportées, donc des rationalisations *a posteriori* (Durand, 1996), la façon dont les recherches sont conduites tendent à décontextualiser le phénomène étudié pour ne se centrer que sur l'acteur individuel et gommant le fait que les acteurs individuels travaillent dans des collectifs. Quand le contexte organisationnel est évoqué, rien ne permet de comprendre les liens entre les paroles des acteurs et le contexte (Draelants, 2009; Rey, 2016).

### **3.2.2. Les travaux centrés sur les interactions**

Les travaux centrés sur les interactions permettent de tenir compte d'une des limites des travaux évoqués dans la section précédente, à savoir le fait que les acteurs n'agissent pas de façon isolée. Ces travaux sont sous l'égide du paradigme constructiviste et reposent sur le modèle du *sensemaking* et de l'approche cognitive (Coburn, 2001; Dulude, 2015; Honig, 2006; Muller, 2013) ou sur la perspective de l'interactionnisme symbolique (Dulude et Dembélé, 2012). Les décisions et actions dépendent de la façon dont les acteurs co-construisent leur compréhension d'un phénomène (Trowler, 2003). Découle de cet ancrage théorique la méthode de collecte de données par observations, entrevues semi-dirigées et collecte de documents. Ces travaux présentent des limites : en prenant essentiellement en considération les interactions des acteurs, ils ont tendance à faire fi des contraintes institutionnelles et organisationnelles qui structurent ces interactions et délaissent l'étude de l'implantation de politique publique (Sabatier, 1986).

### 3.2.3. Les travaux centrés sur les organisations

L'accent est mis sur l'importance de l'organisation locale, présentée comme développant une culture autonome et des relations sociales qui lui sont propres, pour comprendre la mise en œuvre de politiques éducatives. Des travaux relèvent de l'approche dite de *School effectiveness research* (SER), et mesurent les liens entre des composantes de l'organisation locale et la performance des élèves dans un contexte de réformes éducatives (Dupriez, 2015). Ces travaux ont été critiqués notamment parce qu'ils ne permettent pas, du fait de la méthodologie retenue, d'appréhender la complexité de toute organisation; autrement dit, les travaux retiennent des variables quantifiables afin d'effectuer des mesures, mais tout ne peut être opérationnalisé de la sorte (Dumay, 2004). Aussi, d'autres types de travaux essaient de saisir la complexité et utilisent une approche plutôt qualitative, celle de l'étude de cas (De Saedeleer, 2002), celle de la sociologie du curriculum (Mangez, 2008) ou de la théorie néo-institutionnelle (Draelants, 2009). Ces derniers travaux utilisent des observations *in situ*, des entrevues et des collectes de documents et prennent en compte les contextes sociaux dans lesquels évoluent les organisations. Il s'agit de comprendre comment à l'échelle locale une politique éducative est mise en œuvre par les acteurs, pris dans des conflits, posant la question de la légitimité des changements prescrits. Si l'intérêt de ces travaux est d'essayer d'articuler les différents niveaux de décision (micro, méso et macro), ils peinent à montrer comment en pratique les trois niveaux sont enchâssés. Le tableau 15 ci-dessous synthétise les différentes méthodes citées.

Tableau 15  
Récapitulatif des approches méthodologiques retenues

Perspective adoptée	Objectifs	Approche méthodologique
Centrée sur les acteurs individuels	Comprendre et expliquer les comportements des acteurs par leurs croyances et représentations	<u>Quantitative</u> Étude descriptive avec questionnaires (Bélanger et Tremblay, 2012)
		<u>Qualitative</u> Étude multi-cas avec entrevues semi-dirigées individuelles ou collectives, collecte de documents (Bettencourt, 2005; Leroux, 2010)
		<u>Hybride</u> Étude exploratoire avec entrevues semi-dirigées individuelles ou collectives, observations et questionnaires (Lenoir, 2006)
Centrée sur les interactions	Comprendre comment les acteurs construisent un sens commun par le biais des interactions	<u>Qualitative</u> « Sense-making » : étude de cas avec observations, entrevues semi-dirigées et collecte de documents (Coburn, 2001; Dulude, 2015; Honig, 2006)  « Interactionnisme symbolique » : entrevues individuelles (Dulude et Dembélé, 2012)

Centrée sur les organisations	Analyser les logiques locales et observer la réception et la mise en place d'une nouvelle réglementation	<p><u>Quantitative</u> « School effectiveness research » : études corrélationnelles (Dupriez, 2015); essais randomisés (Muijs et Brookman, 2016)</p> <p><u>Qualitative</u> « Sociologie du curriculum » : observations, entrevues et collecte de documents (Mangez, 2008)</p> <p>« Théorie néo-institutionnelle » : observations, entrevues et collecte de documents (Draelants, 2009)</p> <p>« Étude de cas » avec entrevues et collecte de documents (De Saedeleer, 2002)</p>
-------------------------------	--	---

---

Les travaux présentés montrent une des difficultés auxquelles se heurtent les recherches en éducation et plus spécifiquement les recherches sur les politiques éducatives et leur mise en œuvre : la prise en compte de la complexité des interactions et du fonctionnement organisationnel des établissements scolaires.

Les limites méthodologiques - rationalisation *a posteriori*, difficulté à tenir compte réellement du contexte, les trois niveaux (micro, méso, macro) appréhendés de façon segmentée et « simultanée »- s'originent dans une faiblesse ontologique des perspectives des chercheurs. Contrairement à Messu (2014), nous pensons que nous ne pouvons pas faire l'économie d'une ontologie, et il convient de l'explicitier, car de toute façon, toute perspective théorique repose sur une ontologie, fût-elle implicite. Les partis pris ontologiques ont un impact sur la méthodologie (Archer, 2019). Nous avons déjà exposé l'ontologie de notre perspective. Nous allons y revenir afin de préciser et justifier notre méthodologie.

Nous proposons de comprendre, à l'aide de l'ethnométhodologie, comment les acteurs actualisent et mettent en œuvre l'assurance qualité. Ce qui suppose une méthodologie qui articule plusieurs niveaux de décision, sans réduire les activités des acteurs sociaux à une lecture préétablie de la réalité sociale.

### **3.3. Nos choix méthodologiques**

Notre objectif principal est de comprendre la mise en œuvre l'assurance qualité au niveau collégial. Notre choix méthodologique provient non seulement de notre positionnement ontologique et théorique, mais également prend en compte les limites des méthodologies présentées ci-dessus dont il nous semble qu'elles peuvent être dépassées par l'ethnométhodologie.

#### **3.3.1. Démarche retenue**

Après avoir rappelé l'ancrage ontologique de notre démarche, nous aborderons le parti pris ethnographique et le choix de l'observation participante qui lui est lié.

##### **3.3.1.1. Ancrage ontologique**

Sans revenir sur ce que nous avons écrit à la section du chapitre 2, il convient de rappeler certains points, qui teintent les choix effectués.

Par leurs actions, les individus font exister, tout en les modifiant, les structures qui leur préexistent et les astreignent. Les structures sont tout à la fois extérieures aux individus et transformées par ces derniers. Dans une organisation formelle telle qu'elle existe dans notre société de l'écrit, la production textuelle participe à l'objectivation de celle-là (Smith, 2005 et 2018; Trace, 2016). La dimension temporelle doit être prise en compte : il n'y a pas concomitance entre structures et actions des individus. Autrement dit, les structures ne sont pas créées quand les individus agissent, mais ils les accomplissent, les actualisent et les changent (Archer, 2019). De ce parti pris

ontologique se dégagent des éléments méthodologiques qui nous semblent incontournables : le chercheur doit être membre, le chercheur utilise la méthode documentaire d'interprétation, la production textuelle est étudiée dans le temps. Précisons rapidement ces éléments.

Le chercheur doit être un membre (cf. section 2.5). Cette injonction de l'ethnométhodologie, rappelons-le, permet au chercheur de partager le langage des membres et de ce fait de limiter les surinterprétations par l'imposition d'un schéma de pensée. Et nous ajoutons qu'être membre facilite la distinction entre ce qui relève d'un contexte plus général et ce qui est local, autrement dit, avoir des connaissances d'arrière-plan locales favorise l'appréhension du contexte organisationnel et d'éviter de tomber dans le piège du culturalisme. Comme l'écrit Olivier de Sardan :

avec le culturalisme, toutes les représentations pertinentes et tous les comportements pertinents d'un groupe social deviendraient nécessairement partagés : c'est pourtant un problème de recherche empirique que de savoir quelles représentations et quels comportements sont partagés et lesquels ne le sont pas. Avec le culturalisme, les représentations et comportements partagés le seraient en toutes circonstances et non en fonction des contextes : c'est pourtant un problème de recherche empirique que de savoir quelles représentations et quels comportements sont partagés dans tel contexte, et lesquels ne le sont pas dans tel autre (Olivier de Sardan, 2007, p.550).

Et cela, sans pour autant réifier ce qui serait une « culture locale ». La réalité semble plus poreuse et complexe.

Avec la méthode documentaire d'interprétation (cf. section 2.5), le chercheur, comme tout individu, réfléchit et analyse la situation, mais il le fait de façon peut-être plus avertie dans le sens où il est outillé et documente cette réflexion dans le cadre d'une recherche, en vue d'en faire un compte rendu destiné en premier lieu à ses pairs (Chapoulie, 2017).

Les deux premiers éléments que nous venons d'évoquer éclairent, il nous semble, l'oscillation du chercheur entre distance et proximité. Nous reviendrons plus bas sur ce point.

La dimension temporelle est souvent négligée (Archer, 2019; Smith, 2005 et 2018). Pourtant, quand le chercheur entre sur le terrain, celui-ci lui préexiste. Le chercheur transforme en terrain, par son étude et sa démarche, un lieu, une organisation. La tranche temporelle pendant laquelle œuvre le chercheur est un moment donné, délimité, qu'il transforme par sa présence dans un cadre et un contexte qui a une histoire. Cela implique, pour le chercheur, de ne pas se limiter au temps présent de la recherche, qui peut écraser cette dimension temporelle.

Concrètement, qu'avons-nous fait pour suivre ces éléments méthodologiques, collecter les données et les analyser? C'est l'objet de la section suivante.

### **3.3.1.2. Recherche ethnographique et observation participante**

Dans le cadre d'une démarche ethnométhodologique, la collecte des données peut s'opérer en utilisant des outils de recherche ethnographique, l'ethnométhodologie n'ayant pas sur ce point un outil propre (Mehan et Wood, 1975). L'outil par excellence de la recherche ethnographique est l'observation de terrain, « l'observation des acteurs en situation » (Coulon, 1993, p.124). Nous avons retenu ce que Zimmerman nomme le « *tracking* », ou « filature ethnographique » selon la traduction de Coulon (1993, p.125), qui peut être résumé ainsi :

capter le point de vue des membres ne consiste pas simplement à écouter ce qu'ils disent ni à leur demander ce qu'ils font. Cela implique de situer leurs descriptions dans leur contexte et de considérer les descriptions des membres comme des instructions de recherche (...) La filature ethnographique pourrait constituer une solution au problème de la position de l'observateur face à la diversité des comportements sociaux. Elle permet non seulement de les observer, mais aussi de découvrir ce que les participants en disent » (Coulon, 1993, p.126-127).

L'exigence d'être membre nous a fait privilégier un des lieux où nous enseignons, d'autant que l'ethnométhodologie exige un ancrage local, car il s'agit de décrire ce que font et ce que produisent les membres qui partagent un même langage naturel, dans un contexte institutionnel et organisationnel défini. Nous avons sollicité les cégeps où nous étions enseignante, mais un seul a donné une suite favorable à notre demande.

La familiarité avec le terrain facilite notre acceptation sur place, car comme nous le disait la Directrice générale « vous faites partie de la maison ». Et appartenir au corps enseignant au niveau collégial contribue à une meilleure compréhension de ce qui se fait et dit. De même, enseigner dans plusieurs établissements nous aide à mieux percevoir ce qui relève du contexte institutionnel et du contexte organisationnel. Pour autant, nous avons dû négocier notre place : à quelle réunion pouvions-nous assister? À quel type de documents aurions-nous accès? Quelles sont les personnes que nous pourrions rencontrer? Nous n'avons pas pu assister à toutes les réunions que nous aurions voulues (comme celle de la régie de Direction par exemple). Le principal souci de la Direction était de conserver une certaine confidentialité de sa stratégie, notamment concernant la mise en place de projets plutôt conséquents. Cette demande s'explique en partie par le fait que les cégeps sont mis en concurrence pour attirer et les étudiants et des financements supplémentaires (cf. chapitres IV et V). Afin de garantir l'anonymat du lieu, nous ne donnerons aucune indication permettant de l'identifier. Mener une enquête sur un terrain nécessite un rapport de confiance. La chercheuse que nous sommes entend bien honorer ce pacte moral. Notre entrée au cégep a été facile et l'équipe de Direction s'est montrée accueillante et ouverte, avec comme devise « nous sommes une communauté apprenante ». Une partie des résultats sera diffusée uniquement en interne : c'est une contrepartie à l'autorisation de mener notre recherche au sein de l'établissement.

Notre démarche s'apparente à n'importe quel travail de terrain ethnographique. Et comme l'affirme Olivier de Sardan (1995),

l'enquête de terrain (...) repose très schématiquement sur la combinaison de quatre formes de production de données : l'observation participante (l'insertion prolongée de l'enquêteur dans le milieu de vie des enquêtes), l'entretien (les interactions discursives délibérément suscitées par le chercheur), les procédés de recension (le recours à des dispositifs construits d'investigation systématique), et la collecte de sources écrites (p.72).

Le travail de terrain nécessite de collecter des données diverses et de sources différentes. Cette combinaison de données est nodale dans tout travail de terrain, car elle permet un regard croisé à partir de données collectées de façon forcément réductrice. Le travail de terrain est polymorphe et c'est ce qui fait son intérêt. Chaque outil est complémentaire et chacun donne accès à des « morceaux du réel de nature différente » (Olivier de Sardan, 1995, p.83). Par exemple, l'observation participante facilite l'appréhension des interactions et donc ce qui est en train de se faire. Cependant, pour comprendre pleinement ce qui se passe, la collecte de sources écrites est nécessaire, car elle éclaire le contexte institutionnel et organisationnel, ce que l'observation seule ne permet pas. En fait, chaque outil de collecte de données se décline de plusieurs façons. Nous allons préciser décrire dans la section suivante les différents outils de collecte de données et la façon dont nous les avons utilisés.

### **3.3.2. Spécificité de l'approche retenue : la filature ethnographique**

La spécificité de notre approche méthodologique est déclinée, dans les sections suivantes, en fonction des outils de collecte de données et de l'échantillonnage.

La réalisation de la filature ethnographique s'est appuyée sur : l'observation, l'entrevue, la collecte de documents et les notes de terrain.

### 3.3.2.1. L'observation

Notre posture s'apparente à celle de « l'observateur participant -« le chercheur est intégré au groupe, mais cette intégration est tout de même limitée » (Martineau, 2005, p.9), ou à celle de « chercheur-acteur », selon l'expression de Kohn et Nègre (1991). En fait, le chercheur doit être un « membre ». Être un membre, cela ne signifie pas partager la même appartenance sociale, mais utiliser, ou tout au moins, comprendre le « langage naturel » utilisé par les membres. La maîtrise du langage naturel favorise la compréhension des connaissances d'arrière-plan en jeu dans les activités quotidiennes des membres (Garfinkel, 2007). Le travail de terrain réalisé dans le cadre de l'ethnométhodologie met davantage l'accent sur les pratiques des membres que sur leurs représentations ou perspectives cognitives (Céfaï, 2010; Emerson, 2003).

Ce que les acteurs racontent aux enquêteurs ne peut pas être pris comme des données factuelles ou des rapports objectifs. Un tel discours fournit des comptes rendus qui indiquent au chercheur comment apprécier le sens situationnel et l'ordre local du site d'enquête et qui, dans le même mouvement, créent ce sens et cet ordre » (Céfaï, 2010, p.112).

L'enquête ethnométhodologique s'inscrit dans la tradition du travail de terrain initié par l'École de Chicago qui est caractérisé par l'utilisation de l'observation participante comme outil de collecte de données parmi d'autres (Céfaï, 2003). Rappelons que le terme même d'observation participante a été introduit par Lindeman (1924) et dès 1928, Vivien Palmer proposait dans un manuel l'observation participante comme outil de collecte de données, sans occulter les inconvénients de celle-ci et invitait à soigner les notes de terrain.

For the purpose of the study is to penetrate deeply into the life of the group, to uncover the real significance of its activities from the stand point of its members, and to obtain the "inside story" (Palmer, 1928, p.106)

Les sociologues de l'École de Chicago, puis les ethnométhodologues ont démontré l'utilité de l'observation participante, sans en ignorer la posture éthique qu'elle suppose. Ainsi, Blumer affirme qu'

il faut prendre le rôle de l'acteur et voir son monde de son point de vue. Cette approche méthodologique contraste avec la soi-disant approche objective, si dominante aujourd'hui, qui voit l'acteur et son action dans la perspective d'un observateur détaché et extérieur (...). L'acteur agit dans le monde en fonction de la façon dont il le voit, et non dont il apparaîtrait à un observateur étranger (Blumer cité par Coulon, 1992, p.94)

Contrairement aux dires de Bourdieu (2003) qui fustige l'observation participante, celle-ci est un outil de collecte de données qui s'avère respectueux des acteurs sociaux. En effet, les propos de ces derniers, leurs actes et leurs interactions ne sont pas vus de façon allochtone, mais de l'intérieur. C'est pour cela qu'il convient de « se salir » auprès des acteurs sociaux, selon l'injonction de Park, qui énonce : « go get the seat of your pants dirty in real research » (Park cité dans McKinney, 1966, p.71). Deux exemples de recherche reposant sur l'observation participante illustrent l'intérêt qu'elle peut avoir : celle de Cicourel (1968) et celle de Dupret (2006). La recherche de Cicourel (1968) sur la justice des mineurs est devenue un classique en sociologie. Cicourel (1968) a précisé que sa recherche a pu pleinement progresser à partir du moment où il était devenu agent de probation, car cela lui a permis de comprendre de l'intérieur ce qui se passait. Dupret (2006), à propos de la justice égyptienne, tient les mêmes propos : être participant favorise une compréhension plus complète que si l'observateur reste en dehors, car l'observation participante permet d'accéder à des informations et données implicites ou à usage restreint.

L'observation participante peut être menée avec deux objectifs différents. Le premier objectif porte sur la collecte de données lors des interactions. L'observation doit éviter deux pièges : celui de croire que l'observation donne lieu à l'accès à des morceaux tels quels du réel (illusion positiviste); le deuxième de penser que le réel est pure

construction du chercheur (Olivier de Sardan, 1995). Le deuxième objectif de l'observation favorise l'imprégnation de la chercheuse sur le terrain. C'est cette imprégnation qui facilite la compréhension pleine de ce qui se passe du fait de la maîtrise des codes locaux. Dans ce qu'Olivier de Sardan (1995) nomme les procédés de recension, sont évoqués les plans, les listes. S'il ne s'agit pas, comme dans un travail anthropologique, de recenser et compter tous les artefacts utilisés, en revanche retracer sur plan les lieux et recourir aux organigrammes participent à compléter l'observation.

L'observation a porté à la fois sur les lieux physiques (emplacements des locaux, des salles de réunion, des bureaux...) et sur les situations interactionnelles (réunions des différents comités, cours, évaluations des programmes, échanges entre pairs, etc.). Aucune observation n'a été filmée.

Nous avons assisté à plusieurs types de réunions. Comme les observations n'étaient pas filmées ni enregistrées, assister plusieurs fois à ces réunions nous a permis de suivre certains dossiers et de saisir les interactions entre les différents participants. Le tableau 16 ci-dessous récapitule les différentes réunions suivies :

Tableau 16  
Types et nombre de réunions observées

Instances	Réunions	Nombre
Instances institutionnelles	Conseils d'administration	4
Instances pédagogiques	Commission des études	4
	Coordonnateurs de département	4
	Comités de programme	2
Comité de travail	Département	1
	Rapport auto-évaluation CÉEC	1

Notre posture lors de ces moments officiels a été de rester en stricte observation, donc une certaine mise à distance. Louise, membre de la Direction, a eu à deux moments des remarques quant à notre présence lors de réunions de la Commission des études, faisant part du fait que nous prenions des notes, brisant en quelque sorte l'effacement souhaité de notre part. Toutefois, Louise, lors d'une entrevue, nous a confié avoir apprécié notre discrétion et notre posture distanciée. Si nous faisons état de cette situation, c'est parce qu'elle fait partie de l'observation elle-même : même si l'observateur se veut discret, il ne l'est tout simplement pas. Le film *Histoires de cuisine* réalisé par Bent Hamer (2003) illustre de façon tragicomique cette impossible invisibilité de l'observateur. Et il serait naïf de penser que se mettre à distance garantit une certaine objectivité (Devereux, 2012). Le chercheur ne peut pas connaître l'effet de sa présence sur les propos tenus : y a-t-il des personnes qui prennent davantage la parole? Une façon de parler différente? Il ne peut pas le savoir. En revanche, le fait que nous avons assisté à plusieurs types de réunions, quelquefois avec les mêmes personnes-clé, a facilité la « lecture » des interactions selon le degré de solennité de la réunion concernée, ce qui est dit et à quelle audience et à qui. Nous n'avons pas utilisé de grille d'observation à proprement parler. Car notre intention n'était pas de pointer des comportements, mais de saisir la complexité des interactions et appréhender les allants de soi, les non-dits. Cela ne signifie pas que nous avons observé tous azimuts, loin de là : notre fil rouge était constitué par notre objet de recherche et les objectifs fixés, notamment identifier les allants de soi des membres. Nous avons prêté attention au lieu, à l'installation des personnes autour de la table, qui se met avec qui, à quelle distance de la « Direction », les propos tenus et ce qui était sous-entendu, décelable à force de fréquenter les personnes et les réunions officielles. Les réunions formelles ne sont qu'un aspect, ritualisé, de ce qui se passe dans un cégep. Aussi, avons-nous élargi l'observation à des situations plus informelles : les corridors, les locaux départementaux, le réfectoire, les locaux de différents services, la bibliothèque : ces observations ont permis de nous imprégner

de la « vie » du cégep, et de voir, au sens fort du terme, les liens entre des personnes (et les non-liens aussi). La configuration des lieux impose une façon de se rencontrer ou de ne pas se rencontrer. En n'utilisant pas de grille, nous avons voulu rester concentrée sur les membres et non imposer notre propre grille, réductrice, de ce qui était en train de se passer. Nous rejoignons la démarche de Kohn (1998) qu'elle nomme l'observation questionnante.

Nous avons participé aussi en tant qu'enseignante à d'autres réunions et activités. Nous n'avons pas utilisé de données de ces moments-là, car nous n'y étions pas comme chercheure. Cependant, ces participations ont contribué à nourrir nos connaissances d'arrière-plan, forcément utiles pour la recherche, et à tisser des liens de confiance nécessaires à l'exercice du métier d'enseignante.

L'observation doit être mise en texte, ce qui confère aux notes de terrain une importance particulière.

### **3.3.2.2. Description et notes de terrain**

La description s'inscrit dans un processus d'observation-mémorisation-description (Lahire, 1998). Pour ce faire, être membre facilite la mise sur papier des réalités observées, car le chercheur maîtrise le langage naturel des acteurs observés (Emerson, Fretz et Shaw, 2010), d'autant que « l'observation par le chercheur en situation permet seule de restituer l'emploi effectif et situé des catégories indigènes dans les interactions ordinaires » (Emerson, Fretz et Shaw, 2010, p.167). De ce fait, les notes de terrain, donc la mise en texte des interactions, sont une opération qui passe par plusieurs étapes, depuis la collecte de données à l'écriture du texte final, dont il faudra veiller à la validité (Sanjek, 1990). Notre souci constant a été de rester au plus près des dires des membres afin de ne pas « imposer des significations exogènes » (Emerson, Fretz et Shaw, 2010, p.130) et de bien rendre compte de la façon dont les membres interagissent et mettent en acte les concepts. Prenons l'exemple de la notion

de qualité : elle n'est jamais utilisée par les membres en action, mais elle est dans le rapport d'autoévaluation remis à la CÉEC. Cela ne signifie pas que les acteurs ne font pas de la qualité, mais tout simplement qu'ils la désignent différemment.

Comment avons-nous procédé? Nous avons utilisé un cahier pour noter nos observations sur le moment, car il permet de faire rapidement des schémas et des liens. L'avantage d'enquêter en milieu scolaire est que le recours à l'écrit n'est pas incongru, notamment en réunion. Non que nous voulions passer inaperçue, mais nous fondre dans le décor nous a permis d'être plus facilement témoin de propos et de comportements.

Ensuite, nous avons retranscrit ces notes en traitement de texte pour faciliter leur analyse à l'aide des catégories conceptualisantes (cf. plus bas). Ce travail de mise au propre inclut forcément des interprétations de notre part : la tenue d'une sorte de journal de terrain (Weber, 2005) en parallèle de la prise de notes a servi en quelque sorte d'« expliciteur », puisque nous nous en sommes servie pour mettre en écrit nos questionnements, doutes, remarques, craintes, etc., afin de les mettre à distance et qu'ils ne viennent pas trop perturber la lecture des situations. Nous avons déjà évoqué les remarques de Louise quant à notre présence lors des réunions et le fait qu'elle dit tout haut que nous prenions des notes. Dans notre journal de terrain, nous avons fait part de notre crainte d'une certaine hostilité de sa part quant à notre présence et notre recherche. Par la suite, nous nous sommes rendue compte qu'il n'en était rien. Le journal de terrain est important pour évacuer de ce que Devereux (2012) nommerait le refoulé.

Enfin, nous avons intégré les résultats (donc les données passées au crible des catégories conceptualisantes) aux autres résultats obtenus afin d'élaborer le texte que constitue le chapitre IV.

Mais l'apparente linéarité de la procédure décrite ici est trompeuse, car des allers-retours entre notes de terrain, journal de terrain et analyse ont été effectués. Et le chapitre IV a fait également l'objet de plusieurs écritures.

### **3.3.2.3. L'entrevue**

Nous avons recouru aussi bien à des entrevues formelles qu'informelles, puisqu'il s'agit d'appréhender les pratiques des membres dans certaines situations. La présence prolongée de la chercheuse sur le terrain facilite les entrevues de type informel ou sur un mode conversationnel du fait de la proximité avec les personnes et des liens de confiance établis. Avec certains acteurs, du fait de leur statut l'entrevue semi-dirigée, dont les « thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p.132) a été préférée. Dans tous les cas de figure, il s'agit moins d'avoir leurs représentations que leurs allants de soi et discours éclairant l'ordre situationnel. (Dupret, 2006). Notre schéma d'entrevue était thématique (exemple en appendice D), ouvert, en fonction des échanges et adapté au rôle de la personne interrogée.

Le choix d'inscrire notre recherche dans une perspective ethnométhodologique nous amène à privilégier un échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2007). Comment sommes-nous rentrée en contact avec les personnes interrogées? Plusieurs moyens ont été employés : demande directe aux personnes que nous connaissions par voie orale ou par courriel; nom de personnes données par des interrogés, en une sorte de boule de neige; sollicitation lors des réunions. Du fait de notre interrogation sur l'assurance qualité, nous avons sollicité des personnes occupant des postes qui les prédisposent à accomplir des tâches liées à l'assurance qualité. Ont été ainsi ciblées les personnes ayant les statuts suivants : directeur des études, conseillers pédagogiques, membres du conseil d'administration, membres de la commission des études et les membres des comités de programme. Ensuite, les enseignants ont été visés. Puis se sont ajoutées des personnes qui nous ont contactée. C'est intéressant à noter : la demande s'est faite dans les deux sens. Nous n'avons pas choisi tel ou tel

programme, telle ou telle discipline : nous avons « fait » avec ce qui a été possible de faire. Au total, nous avons mené vingt entrevues semi-dirigées et une dizaine de conversations informelles, souvent avec les mêmes personnes. Pour ce qui est uniquement des entrevues, vingt-quatre personnes ont été concernées.

#### **3.3.2.4. Collecte de documents**

La collecte de documents administratifs joue un rôle important dans un l'approche ethnométhodologique (Trace, 2016), car ceux-ci « documentent les procédures contribuant à définir, ordonner et objectiver les rapports sociaux » (Céfaï, 2010, p.120). Cette « réalité documentaire » (Smith, 2005, p.94, selon notre traduction) opère une médiation entre les activités des acteurs sociaux, dans la mesure où elle dépasse l'immédiateté de celles-ci réalisées au jour le jour dans un contexte local. Autrement dit, la réalité documentaire participe à l'existence de toute organisation et contribue à la standardisation de l'interprétation des procédures institutionnelles (Smith, 2001).

La collecte de documents ou sources écrites est indispensable pour mettre en perspective les observations et entrevues, du fait qu'elle élargit le contexte : de situationnel à organisationnel et institutionnel. Cette réalité documentaire montre comment les institutions existent hors de l'esprit des acteurs du fait qu'elle objective, standardise des règles à différent niveau de décision et contribue à ce que Cicourel (2008) nomme la structuralité des interactions.

Pour constituer notre corpus documentaire, nous avons retenu les documents liés au contexte institutionnel, produits par la CÉEC, et les documents produits localement, relevant du contexte organisationnel. Nous n'avons évidemment pas lu et analysé tous les documents réalisés institutionnellement et organisationnellement. Nous avons exclu les notes personnelles que les participants écrivaient éventuellement au fil des réunions. Cette exclusion s'explique non seulement par le fait qu'il aurait été

difficile d'avoir accès à ces écrits, mais aussi parce que cela nous aurait entraînée à analyser de façon plus personnelle, pour ne pas dire intime, les pensées de chacun : nous serions sortie de notre enquête ethnométhodologique, qui, si elle reconnaît la singularité des membres, ne porte pas sur les agissements personnels, mais bien sur les interactions entre chacun. Notre critère de sélection a été simple : les textes et écrits devaient être directement reliés à notre recherche. Nous avons adopté une méthode inspirée de Smith (2005 et 2018), partant de la production textuelle institutionnelle pour voir comment elle « percole » dans la production textuelle locale. Le schéma 7 ci-dessous reprend ces éléments :

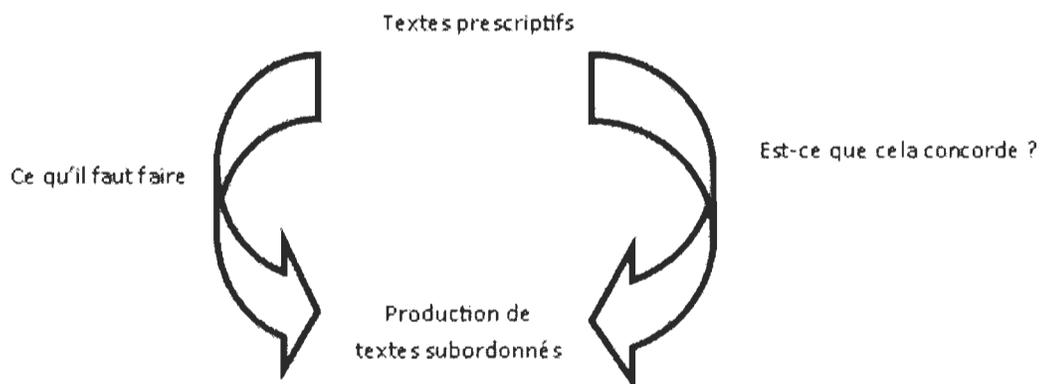


Figure 7 – Productions textuelles prescriptives et subordonnées

Le tableau 17 répertorie les documents utilisés :

Tableau 17  
Productions textuelles mobilisées

Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre de documents consultés	Production textuelle institutionnelle (CÉEC)	Production textuelle organisationnelle (cégep)
Documents	Documents de référence évaluation de l'assurance qualité (13)	<u>PIEA</u>
	Documents de référence PIEA (2)	<u>PIEP</u>
	Documents de référence PIEP (3)	<u>Plan de réussite</u>
	Documents de référence plan de réussite et plan stratégique (2)	<u>Plan stratégique</u>
	Évaluation institutionnelle (1)	Comptes rendus des réunions de l'assemblée des coordonnateurs (20)
	Rapports sur le cégep étudié (3)	Comptes rendus des réunions de l'assemblée des comités de programme (8)
		Documents pour évaluation des programmes (22)
		Documents pour guider les enseignants dans la rédaction de leurs plans (4)
		Documents pour aider les enseignants dans l'élaboration des évaluations (10)
		Documents autres ayant trait aux relations entre DÉ et enseignants (2)
		PDEA (19)
		Plus des courriels et des diaporamas de présentation (non comptabilisés)
Usage	Public (pour tous)	<u>Public</u> et restreint
Total	24	Environ 73

Notre enquête de terrain a reposé sur des données collectées par différentes manières. C'est cet éclectisme qui fonde la richesse du travail de terrain. La combinaison des données soutient leur triangulation, activité utilisée pour atteindre la fiabilité et la crédibilité de la recherche (Savoie-Zajc, 2011).

Le tableau 18 ci-dessous rappelle les objectifs de recherche et reprend les outils de collecte de données utilisés.

Tableau 18

Tableau récapitulatif des outils de collecte de données et des objectifs de recherche

Objectifs		Outils de collecte de données et données	Source	Période de collecte de données
Décrire au sens de l'ethnométhodologie le contexte institutionnel et organisationnel de la mise en œuvre de l'assurance qualité	Contexte institutionnel	Collecte de documents officiels : référentiels ministériels, rapports de la CÉEC, plans-cadres, PIEP, PIEA, plan de réussite, plan stratégique	Site du cégep Enseignants Conseillers pédagogiques Site de la CÉEC	Tout au long des sessions d'automne 2017 et hiver 2018
	Contexte organisationnel	Observation des lieux (structure des locaux)  Organigramme et statut des différents comités	Site du cégep	Septembre 2017
Identifier les allants de soi et ethnométhodes des membres en jeu dans les interactions concernant la mise en de l'assurance qualité	Contexte situationnel	Observation des interactions (lors des réunions formelles ou de façon plus informelle – corridors, locaux, etc.)  Entrevues formelles et informelles avec les participants	Interactions entre participants	Automne 2017 à automne 2018, quand ont lieu les moments concernés

Analyser ce qui résulte des interactions entre les différents membres participant à la mise de l'assurance qualité	Production des membres (ce qui résulte des interactions)  Contexte situationnel et organisationnel	Observation des interactions (lors des réunions et de façon informelle)	Interactions entre participants	Automne 2017 à l'automne 2018, quand ont lieu les moments concernés
--	--	---	---------------------------------	---

---

### 3.3.3. L'analyse des données par la catégorisation conceptualisante

Pour analyser les données recueillies, nous avons utilisé la catégorisation conceptualisante telle que Paillé et Mucchielli (2012) l'énoncent. En effet, cette procédure, que nous allons décrire plus bas, permet tout à la fois de tenir compte des catégorisations faites par les membres eux-mêmes, autrement dit, leur méthode documentaire d'interprétation, et des catégorisations faites par la chercheuse, suivant en cela le deuxième degré d'interprétation réalisé par l'ethnométhodologue (Dupret, 2006). Comme l'écrit le réaliste critique Bhaskar (2019) :

en principe, les descriptions ou les définitions symboliques des activités sociales qui forment les objets transitifs de la théorie sociale scientifique doivent être celles des agents concernés ou des re-descriptions de ces derniers. (p.109).

En quoi consiste la catégorisation conceptualisante? Selon Paillé et Mucchielli (2012), « il s'agit de dégager une définition claire, précise et concise du phénomène représenté par la catégorie » (p.358). L'élaboration des catégories conceptualisantes se fait en deux temps : le repérage des thèmes et leur regroupement en catégories. C'est ce que nous allons expliciter.

Dans un premier temps, un repérage de thèmes redondants est effectué dans le corpus (verbatim et notes de terrain). Les thèmes sont mis en relation avec les objectifs de recherche. Le tableau ci-dessous (tableau 19) montre, avec un extrait de verbatim, un exemple de thèmes et des liens avec les objectifs de recherche :

Tableau 19  
Exemple de repérage de thèmes (extrait chapitre IV)

Extraits verbatim	de	Thèmes
Sur 30 étudiants, j'ai 8-10 EBP : c'est énorme! Ils ont des mesures adaptées...des fois ça paraît, c'est clair. Et avec ma formation, je peux cibler les étudiants. C'est difficile de s'adapter à toutes ces différences-là! Des fois je dois mettre des limites.		Besoins des étudiants
L'impulsivité d'un étudiant est difficile quand tu en as huit qui ont chacun leur petite affaire...Ils sont anxieux, demandent beaucoup de temps. Ton cours doit continuer, tu dois penser aux autres aussi, c'est exigeant. Il y a des tensions entre les étudiants, surtout cette session...on a un cas problématique, il y a eu une concertation de profs qui ont cette élève...dès qu'elle prend la parole, pose des questions, les autres roulent des		Difficile pour l'enseignant de s'adapter
		Demande du temps à l'enseignant
		C'est exigeant pour l'enseignant
		Tensions entre les étudiants
		Jongler avec les exigences de chacun

yeux...ils sont  
tannés. Ils  
comprennent, mais  
c'est dérangentant...je  
recadre...cela nous  
demande de jongler  
constamment avec  
les exigences et les  
situations de chacun

enseigner c'est  
comme faire du  
kayak. Tu es tout le  
temps dans les  
rapides, tout le  
temps en train de  
t'ajuster. Cela  
demande beaucoup  
d'équilibre, de  
créativité...Beaucoup  
de processus  
mentaux sont à  
œuvre quand tu  
enseignes. Tu es  
toujours à l'écoute,  
tout le temps sur le  
qui-vive, tout le  
temps en train de  
t'ajuster,  
d'improviser....Ça,  
c'est épuisant, cette  
énergie-là...Un  
groupe fait ses  
travaux l'autre non :  
tu ne fais pas le  
même cours.

il faut s'adapter à  
chaque classe  
qu'on a, parce que  
d'une classe à

Ajustement constant

Être toujours à l'écoute et sur le qui-vive

C'est épuisant/demande de l'énergie

Ajustement et improvisation

Adaptation de l'enseignant à chaque classe

---

l'autre [exemple]. Pour un même cours, il me faut deux manières d'enseigner sinon c'est le chaos total si je reste campée dans mes habitudes	Changer ses habitudes
d'enseignement pour ce cours-là, mettons. Être à l'écoute de ces cohortes-là, de	Être à l'écoute
ces groupes- classe-là pour adapter mes manières d'interagir avec eux	S'adapter aux manières d'interagir avec le groupe

---

Le deuxième temps consiste à regrouper les thèmes sous des « concepts plus généraux qui ressemblent à des processus psychosociologiques » (Mucchielli, 2007, p.7). Les catégories conceptualisantes permettent d'aller plus loin que la simple reprise de thèmes issus du contenu du corpus, afin « d'accéder directement au sens » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.316), sens tel que le comprend le chercheur. Pour construire une catégorie, il convient de la définir, d'en circonscrire les propriétés et de délimiter ses conditions d'existence (Paillé et Mucchielli, 2012). Il s'agit de procéder à un « compte rendu » de deuxième degré, tel que le préconisent des ethnométhodologues (Emerson, Fretz et Shaw, 2010).

Le tableau ci-dessous (tableau 20) illustre par un exemple une catégorie conceptualisante, faisant suite au tableau précédent :

Tableau 20  
Illustration d'une catégorie conceptualisante (extrait chapitre IV)

Catégorie	Définition	Propriétés	Conditions d'existence
Une adaptation constante aux étudiants	L'enseignant adapte son cours en fonction du comportement et réactions des étudiants en classe et résultats aux évaluations.	<p>-L'enseignant modifie le contenu de son cours -plus ou moins poussé-, et la pédagogie, les rétroactions</p> <p>-Ces changements sont réalisés dans la même session et/ou les sessions suivantes</p> <p>-L'enseignant se soucie de la compréhension qu'ont les étudiants de la matière</p> <p>-Ce ne sont pas les évaluations de son enseignement qui le poussent à s'adapter et à apporter des modifications à son cours pour l'améliorer</p>	<p>Les enseignants sont attentifs et attentionnés,</p> <p>Le cours n'est pas considéré comme une application simple de ce qui est prévu</p> <p>Ce qui compte : la relation pédagogique et sa qualité</p> <p>Les étudiants sont singuliers et les groupes formés ne sont pas semblables</p> <p>Le cours est préparé et planifié</p>

Concrètement, nous avons réuni plusieurs thèmes sous une même catégorie qui semblait les rassembler. Nous avons revisité nos données avec les thèmes semblant anecdotiques pour vérifier si nous ne passions pas à côté d'un élément important.

### **3.3.4. Les critères de scientificité**

Afin de vérifier la validité des résultats et de ce fait pouvoir établir si les résultats obtenus reflètent le phénomène étudié, nous avons recouru aux critères de validation des méthodes qualitatives énoncés par Pourtois et Desmet (1988) et Savoie-Zajc (2011).

Trois critères sont mobilisés: crédibilité, fiabilité et transférabilité. Pour chaque critère nous indiquerons les stratégies employées pour les respecter.

#### **3.3.4.1. Critère de crédibilité**

Le critère de crédibilité consiste à vérifier si le « sens attribué au phénomène est plausible » (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011).

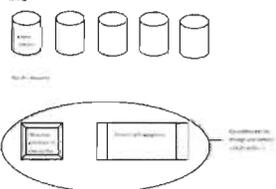
Trois stratégies facilitent le respect de ce critère : l'immersion sur le terrain, l'adéquation unique et la triangulation indéfinie. L'immersion sur le terrain se traduit dans notre recherche de deux façons : une présence longue (trois sessions) et quasi quotidienne. Notre présence régulière sur le terrain a permis de réduire les perturbations induites par notre présence (Olivier de Sardan, 1995), d'acquérir « une compréhension fine des dynamiques des contextes » (Savoie-Zajc, 2011) et de « vérifier les degrés de stabilité des résultats » (Savoie-Zajc, 2011). Le fait d'être membre et participante du cégep rend l'immersion faisable. En plus de cette immersion, nous avons suivi le principe d'adéquation unique. Ce qui nous a menée à vérifier auprès des participants notre compréhension de leurs dires et à respecter l'indifférence ethnométhodologique (cf. 2.5.3).

Afin de parvenir à produire des comptes-rendus d'activités pratiques, Cicourel (1974) propose d'opérer ce qu'il nomme une « triangulation indéfinie ». Cela permet de rendre visible la réflexivité inhérente des comptes-rendus quotidiens. Autrement dit, les comptes-rendus produits par les membres d'une activité pratique font partie de

l'activité pratique même. De ce fait, pour Cicourel (1974), il convient de mettre en œuvre une triangulation indéfinie « pour générer différents comptes-rendus d'une même 'scène' » (Cicourel, 1974, p.126, selon notre traduction<sup>15</sup>) afin d'exhiber leur réflexivité. Cette triangulation peut ainsi être faite soit en utilisant plusieurs points de vue de différentes personnes d'une même situation –ce qu'a permis les entrevues-, soit en articulant plusieurs données collectées avec différents outils (Flick, 1992). Ce dernier point a été réalisé avec la « filature ethnographique », qui mêle entrevues, collecte de documents et observations. L'analyse des données s'est faite de façon horizontale : pour chaque catégorie, les différents types de données ont été mobilisés. Ainsi, si nous prenons l'exemple de la catégorie « deux mondes à part » (cf. chapitre IV), nous avons croisé notes de terrain (structure des lieux, observations des réunions officielles), entrevues (enseignants et direction) et analyse de documents (responsabilités de chaque fonction, circuit d'un texte). Le tableau 21 suivant, reprenant de très courts extraits de nos notes à des fins illustratives, montre ce croisement de données :

Tableau 21

Exemple de triangulation des données avec la catégorie « deux mondes à part »

Outils	Notes (brefs extraits)	Thèmes
Observations	<p>Polarisation des bureaux : 1<sup>er</sup> étage vs RDC            Enseignants et membres de la Direction ne se croisent pas du fait de l'emplacement de leurs bureaux respectifs            Structure administrative liée aux fonctions</p> 	<p>Séparation enseignants/Direction            Division du travail</p>

<sup>15</sup> When I assisted Marshall Shumsky with his dissertation we worked out another variation of the indefinite triangulation procedure to generate different accounts of the 'same' scene.

---

	Notes de réunions : la direction donne des explications lors de réunions formelles de la façon dont va se dérouler l'audit de la CÉEC et au préalable l'élaboration du rapport d'autoévaluation pris en charge par une CP	Division du travail Rôle des CP dans élaboration rapport pour la CÉEC
Entrevues	DÉ « Je ne vois pas beaucoup d'étudiants » « je souhaite que les enseignants viennent nous voir et nous proposent des choses...Un mélange, une combinaison de <i>top down</i> (moi, mon équipe et notre vision) et de <i>bottom up</i> , des projets qui viennent des enseignants »	Pas de fréquentation des étudiants Division des tâches Verticalité de la décision
	Enseignante « Ça retombe sur nos épaules tout le temps ...on n'a pas le temps...La direction le demande on a envie de répondre mais ce n'est pas réalisable...Je me rattache à mon rôle : auprès des étudiants...La direction, elle va attendre...Il faut que la demande fasse du sens » « nous sommes submergés de courriels [de la part de la direction, des CP] »	Rôle auprès des étudiants Faire sens Nombreux courriels de la direction
	Enseignant « Ils nous supportent, ceux d'en bas, dans tous les sens du terme »	Ceux d'en haut vs ceux d'en bas
Documents	Définition des responsabilités selon les fonctions occupées : -PIEP -PIEA -document sur autonomie professionnelle	Division administrative des tâches
	Parcours du rapport d'autoévaluation	

---

Nous avons regroupé les différents thèmes qui nous semblaient conduire à l'idée d'une séparation entre enseignants et Direction sous la catégorie « deux mondes à part ». Nous avons repassé les données au crible de cette catégorie. La triangulation a consisté

en des allers-retours entre les verbatims, notes de terrain, documents et catégories conceptualisantes. Cependant s'est imposée une question afin de ne pas se laisser enfermer dans une vision trop « simple » ou trop surplombante de la réalité : quels sont les éléments qui montrent des aspects autres, différents, inverses de ceux analysés? À partir de ce questionnement, nous avons retravaillé et recroisé les données issues des verbatims, notes de terrain et documents. Ainsi, dans l'exemple de la catégorie « deux mondes à part », cela nous a conduit à nous interroger sur les moments et les lieux d'interactions entre Direction et enseignants.

#### **3.3.4.2. Critère de transférabilité**

Selon Savoie-Zajc (2011), une adaptation des résultats selon les contextes est possible. Ce critère repose sur le fait que le chercheur décrit avec minutie le contexte de la recherche et rend compte des décisions prises lors de celle-ci. La description des contextes institutionnel, organisationnel et situationnel, ainsi que les éléments donnés concernant l'élaboration de l'échantillon sont à même de donner des informations suffisantes pour établir des liens, des parallèles et des comparaisons avec d'autres contextes. Ainsi, le journal de bord et les notes de terrain nous ont permis de consigner les descriptions des contextes afin de produire un texte final le plus précis et exhaustif possible.

#### **3.3.4.3. Critère de fiabilité**

La fiabilité d'une recherche repose sur « la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Savoie-Zajc, 2011). Il s'agit ainsi de faire preuve de transparence lors du déroulement de sa recherche et d'éviter que les *a priori* du chercheur et ses allants de soi restent implicites (Pourtois et Desmet, 1988). Afin d'y parvenir, nous avons fait preuve d'indifférence ethnométhodologique pour ne pas entacher les discours des participants par nos propres idées (cf. 2.5.3).

### **3.3.5. Les limites de notre approche méthodologique**

Notre approche méthodologique comporte des limites qui sont propres à une démarche ethnographique. La première limite a trait à la tension entre la participation, en tant que membre, et la distanciation, en tant que chercheure : quelles identités sont mobilisées? Quelle proximité est créée? (Guay, 2009; Kohn et Nègre, 1991). En lien avec cette limite se pose la question de nos propres allants de soi, qui sont autant de filtres à travers lesquels notre observation a été réalisée (Martineau, 2005). Ces questions ne sont pas seulement techniques, mais renvoient à des questionnements déontologiques et éthiques qu'il nous faut aborder (cf. également section 3.3.6). Mener une enquête de terrain conduit à s'interroger sur les relations entre chercheur et participant, teintées par ce que Kohn (1998) nomme les « pouvoirs du regard ». Notre préoccupation a été de ne pas chosifier les personnes et d'éliminer autant que possible leur peur d'être jugées ou leur désir de « plaire » à l'observatrice. Résoudre cette tension repose sur une conception humaniste de la recherche, qui respecte la singularité de chacun, sans être dupe de ce qui peut se jouer, autant pour la chercheure que pour les observés. Notre posture a été de nous inscrire dans une attitude réflexive afin d'éviter notre enfermement dans un « voir exclusif » et une chosification des participants, tout en jetant un regard sur notre propre démarche d'enquête et de la place conférée aux participants tout au long de notre présence au sein du cégep. Nous n'avons pas de réponse définitive à présenter : mener une enquête de terrain se construit en se faisant; elle transforme autant le chercheur que les participants, dans un processus mouvant et dépendant du regard, des sensibilités de chacun et des jeux de pouvoir (Kohn, 1998).

Ensuite, la deuxième limite porte sur la présence sur le terrain : même si notre présence a été étendue sur une année, permettant de « pénétrer les couches de la réalité » (Woods, 1999, p.55), cela reste du temps court au regard d'une recherche ethnographique (Blondin, 2005). De plus, notre présence n'a pas été continue, ni

partout sur le terrain : comment alors être assurée de ne avoir été enfermée dans certains aspects et détails, de ne pas avoir été dépendante de certaines personnes ressources, qui auraient orienté notre regard de façon trop sélective? Comment également maintenir une attention soutenue sans s'épuiser? (Martineau, 2005). Nous avons envisagé des garde-fous (cf. section 3.3.4.), il n'en demeure pas moins que cette immersion a nécessité un travail de distanciation et de réflexivité par rapport à notre propre démarche et au travail d'observation et de prise de notes qui a été réalisé (Emerson, Fretz et Shaw, 2010; Roberts et Sanders, 2005).

Les limites font partie intégrante de la recherche de terrain et de l'observation. Plutôt que de les considérer comme des obstacles, nous les avons intégrées dans le processus même de la recherche. Cependant, une question demeure : faut-il être membre, donc quelqu'un de « l'intérieur », pour mener à bien une enquête ethnométhodologique? Si la réponse est oui, cela signifierait que seul le chercheur appartenant à un groupe pourrait l'étudier. En ces temps où l'identité sociale connaît des questionnements, il serait opportun de poursuivre la réflexion.

### **3.3.6. Déontologie et éthique de la recherche**

Nous avons soulevé quelques limites liées à notre approche méthodologique. Certains points éthiques et déontologiques peuvent être assurés : ce sont ces points qui sont énoncés ci-dessous.

Des questions éthiques sont inhérentes à l'observation participante. Comme le note Hughes

il s'agit de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, permette d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe (Hughes, 1996, p.267).

Pour parvenir à ce que pose Hughes comme exigence éthique, deux niveaux sont envisagés : méso-éthique et micro-éthique.

Au niveau méso-éthique, selon l'expression de Martineau (2007), la demande de certificat auprès des comités d'éthique conduit à prendre des dispositions (formulaire de consentement par exemple) pour assurer que la recherche se fasse auprès d'acteurs ayant consenti à y participer de façon libre et éclairée, tout en protégeant leur anonymat et la confidentialité de leur vie privée. Ainsi, la première étape est de présenter les objectifs de la recherche, son déroulement et le formulaire de consentement éclairé auprès de la direction des études du cégep, afin d'obtenir son accord d'effectuer la recherche au sein de l'établissement et auprès des personnes susceptibles d'être participantes (enseignants, professionnels et étudiants). Une fois la permission accordée et les balises de notre présence posées (cf. section 3.3.2.), les participants ont été contactés et se sont vus expliquer par la chercheure les objectifs de la recherche, son déroulement et le formulaire de consentement éclairé a été lu et explicité; a été ainsi assurée leur participation consciente et éclairée, ainsi que leurs droits. Afin de respecter la confidentialité des participants et leur vie privée, les données ont été anonymées et les participants ont eu chacun un pseudonyme dans nos prises de notes et écrits de travail. Seule la chercheure sera en possession de la liste des participants et des pseudonymes correspondants. Tout a été fait en sorte qu'il est impossible d'identifier les participants et le cégep concerné. Les données sont conservées dans un disque dur protégé par un mot de passe. Tous les renseignements et données seront détruits après une période de cinq ans.

Cependant, il serait naïf de croire que cela suffit. Il est indispensable de tenir compte du niveau micro-éthique, qui revêt la réflexivité de la chercheure :

les micro-éthiques renvoient à une éthique du dialogue, de la rencontre, de l'attention, une éthique qui est moins normative (donc prescriptive) que réflexive en ce sens qu'elle se veut écoute et ouverture non seulement à ce que

vit Autrui, mais aussi à ce que je vis moi-même et à ce que nous vivons ensemble dans le cadre de nos interactions (Martineau, 2007, p.78).

Ce niveau relève davantage de la personne qu'est la chercheuse elle-même. Godelier (2012) souligne avec force l'humilité et la responsabilité dont doit faire preuve tout anthropologue, car ce dernier a « affaire à des gens vivants » (p.160). Ainsi, « il faut pouvoir se décentrer » (Godelier, 2012, p.159) et savoir mettre en suspens ses propres émotions, préjugés, voire répugnances. La chercheuse qui s'aventure à mener une observation participante est dans un constant va-et-vient entre la proximité avec les acteurs côtoyés et la distanciation nécessaire à l'objectivation de l'observation. Caratini (2012) décrit bien ce dédoublement, être dedans et dehors à la fois et rappelle qu'il n'est pas propre à la situation de travail de terrain. Cependant, la chercheuse est confrontée à des difficultés qui sont liées à son appartenance au terrain. D'Arripe (2015) fait part de son expérience et évoque la trahison ressentie par certains de ses participants à la suite de la publication de sa recherche. Hughes (1996) mettait en garde contre les risques encourus par tout observateur qui devient une sorte de dénonciateur et, dans la même idée, Vingré (2006) montre les coûts de sortie de l'observation participante. D'ailleurs Alison Lurie (1992) avait romancé ces risques du métier. L'observateur-participant est dans un « régime du proche » (Thévenot cité par Genard et Roca i Escoda, 2010), ce qui favorise la confiance dans les relations, mais aussi entraîne des exigences pour éviter la tromperie ou la trahison, et le tort fait aux participants.

La question de l'éthique de la recherche ne pourra se résoudre que sous l'horizon de ce qu'il faut bien appeler une négociation dont les horizons seront déterminés d'un côté par les exigences éthiques qu'aura construites la dimension participante de la méthodologie et de l'autre par les exigences éthiques liées aux ambitions d'objectivation que le chercheur entendra projeter sur son travail (Genard et Roca i Escoda, 2010).

Pour résoudre la question éthique, ont été clairement établis notre statut et nos intentions, au besoin de façon formelle, bien que toutes les implications éthiques ne peuvent être prévues d'avance. Et comme nous l'avons déjà énoncé (cf. 3.3.5), nous avons adopté une attitude réflexive et humaniste dans notre démarche.

De ce fait, notre immersion sur le terrain a été conduite sous le signe de la vigilance, surtout vis-à-vis de nous-même. Des garde-fous ont été prévus : l'exigence d'adéquation unique qui suppose que ce qui fait l'objet de compte rendu sera validé par les participants; et l'indifférence ethnométhodologique qui est une posture de distanciation, d'objectivation permise par la mise en suspens de ses émotions et jugements. C'est pour cela que les notes de terrain sont précieuses : elles participent à ce travail de dédoublement au cœur de l'observation participante.

Précisons que l'ethnométhodologie utilisée par le chercheur sur sa propre démarche permet d'en vérifier la rigueur (Pollner, 1991), ce qui va dans le sens de la transparence des pratiques de recherche et d'une démarche éthique (Gohier, 2004; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

Notre démarche de recherche a l'avantage de faciliter le dépassement de trois écueils courants de la recherche en éducation.

Le premier écueil consiste en ce que le chercheur impose sa grille théorique *a priori* sur ce que font et disent les acteurs sociaux, ce qui entraîne souvent des malentendus et de l'incompréhension de part et d'autre (Beillerot et Mosconi, 2014). La perspective ethnométhodologique, du fait de la posture du chercheur qui la caractérise, est un moyen d'éviter cela.

Le deuxième écueil est constitué par le fait que les chercheurs sont souvent en désaccord sur la définition et les différentes acceptions de concepts tels que celui de qualité, par exemple (cf. Chapitre 2). Ainsi, les discussions tendent à porter sur ces désaccords, au détriment des phénomènes étudiés; ces discussions risquent de rester enfermées dans le sérail spécialisé de la recherche. L'ethnométhodologie, en

proposant de « revenir aux choses mêmes » (Quéré, 2004; Quéré et Terzi, 2013) donc revenir ce que font et disent les acteurs sociaux, contourne cet écueil.

Enfin, le troisième écueil porte sur le fait que la recherche est souvent segmentée, ne portant que sur certains aspects ou un seul niveau de décision (Ball, 2006). L'ethnométhodologie en tenant compte des contextes institutionnel, organisationnel et situationnel, et en analysant les allants de soi des acteurs sociaux, qui sont structurés autant que structurants, offre une avancée heuristique dans la compréhension des phénomènes, en l'occurrence, ici, de la mise en œuvre de l'assurance qualité au niveau collégial.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Afin de présenter les résultats obtenus, nous allons préalablement rappeler des éléments conceptuels et théoriques exposés dans le chapitre 2, ainsi que les objectifs de recherche poursuivis.

#### **4.1. Rappel des éléments conceptuels et objectifs de recherche**

L'objectif principal de notre recherche est de comprendre comment les membres mettent en œuvre l'assurance qualité. Notre démarche étant ethnométhodologique, le cadre conceptuel porte sur les balises d'observation des activités des membres. L'organisation et la structure préexistent, mais sont sans cesse réalisées par les activités des membres. La préexistence de la structure se matérialise par la production textuelle officielle. Afin de saisir la mise en œuvre de l'assurance qualité nous avons « regardé » : les contextes institutionnel et organisationnel, matérialisés par la production textuelle; les allants de soi des membres; les interactions entre les membres et ce qui en résulte quant à la mise en œuvre de l'assurance qualité. La distinction entre les deux contextes, qui, rappelons-le, désigne chacun un niveau de décision temporellement et spatialement différent, est somme toute heuristique, car dans les activités quotidiennes menées par les membres, cette distinction n'est pas visible en tant que telle, tant les

différents niveaux sont imbriqués. Nous réinsérons ci-dessous le schéma 8 qui reprend les éléments énoncés ici et illustre notre parti pris épistémologique et méthodologique :

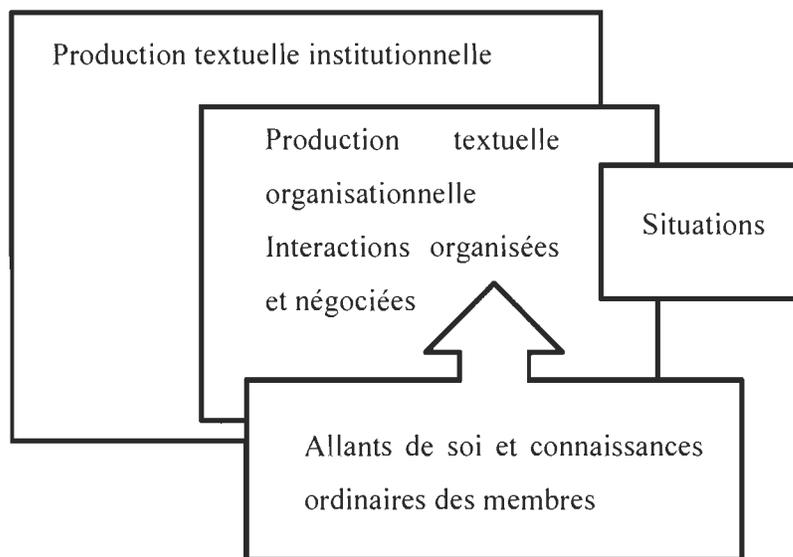


Figure 8 –Éléments conceptuels d'observation et d'analyse

Rappel des objectifs :

1. Décrire au sens de l'ethnométhodologie les contextes institutionnel et organisationnel des activités liées la mise en œuvre de l'assurance qualité (partie 4.2);
2. Identifier les allants de soi et ethnométhodes des membres en jeu dans les activités liées la mise en œuvre de l'assurance qualité (partie 4.3);
3. Analyser ce qui résulte des interactions entre les différents membres participant à des activités liées à la mise en œuvre de l'assurance qualité (partie 4.4).

Avant d'en venir à l'analyse des résultats, il est utile de donner quelques précisions sur la retranscription choisie et sur certaines expressions employées. Quand nous écrivons de façon raccourcie afin d'alléger le texte « les enseignants » au lieu de « les

enseignants qui ont contribué à l'enquête de terrain ». Écrire « les enseignants » ne signifie pas de notre part que TOUS les enseignants agissent ainsi, cependant il s'agit de propos ou d'actions vues et entendues qui sont transférables. Les personnes sont citées sous des noms fictifs afin de respecter la confidentialité des participants. L'expression « services pédagogiques » désigne la direction adjointe des études et les conseillers pédagogiques qui y sont rattachés. Dans la retranscription des verbatims, nous avons choisi de garder les erreurs d'expression faites oralement. Les silences ont été écrits par des points de suspension. L'emplacement des virgules et des points relèvent de notre choix, dans ce qui nous a semblé le plus cohérent au regard des propos tenus par les participants. Nous avons fait le choix d'écrire « enseignant » au masculin, quand nous voulons évoquer une enseignante ou un enseignant de façon générique; cette transcription vise uniquement à alléger le texte.

#### **4.2. Contextes et productions textuelles**

Le contexte institutionnel des activités liées à la mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité est circonscrit par la production textuelle officielle nationale. Le contexte organisationnel est défini par la production officielle locale, qui interprète et active la production textuelle nationale, et résulte « des interactions localement organisées et négociées » (Cicourel, 2002, p.119; cf. chapitre 2, section 2.5). Nous écrivons bien « par la production textuelle<sup>16</sup> » et non « par les textes ». Les textes n'ont aucune force d'action ou de régulation du fait de leur seule existence. Le contexte institutionnel est caractérisé par l'activation des textes nationaux : le contexte institutionnel existe en tant que tel quand il est activé à ce titre par les membres. De même pour le contexte organisationnel : il est reconnu comme tel

---

<sup>16</sup> Rappel : nous entendons par « production textuelle » l'élaboration officielle de documents organisateurs des activités (nous excluons les notes personnelles des membres). Cf. chapitre III sur ce point.

quand la production textuelle locale le fait exister. Mais cette activation par la production textuelle n'est que partielle si elle n'est pas également faite par les membres dans leurs activités quotidiennes. Ainsi l'activation des textes se fait à deux niveaux : tout d'abord dans la reprise locale des éléments nationaux; ensuite dans ce que font les membres avec ces textes. Ainsi, décrire le contexte institutionnel et organisationnel passe par l'analyse de la production textuelle, car celle-ci est incessante au cégep, et ce à plusieurs niveaux de décision. Puis, nous verrons comment les membres créent, utilisent et font vivre la production textuelle locale.

#### **4.2.1. Les productions textuelles**

Afin de favoriser une lecture plus aisée de ce qui va suivre, nous voudrions rappeler quelques éléments concernant la production textuelle (cf. Chapitres II et III).

La production textuelle est réalisée à plusieurs niveaux de décision et à des temporalités différentes. C'est le principe même de la production textuelle dans une organisation : les textes durent dans le temps et sont accessibles depuis des lieux différents, d'autant plus avec les technologies d'information et de communication. Cela confère au cégep (et à toute organisation) une certaine stabilité que ce soit dans les règles de fonctionnement ou des interprétations des textes réglementaires, malgré le changement de personnel, ce qui n'empêche nullement des changements dans la production textuelle locale au gré des changements de personnel, comme nous le montrerons au fil du chapitre. Les textes de loi imposent des contraintes qui se traduisent par l'existence de certains organismes, conseils et commissions, et par un certain type de documents à produire. La production textuelle est donc réalisée à plusieurs niveaux de décision, qui produisent chacun des textes, comme le précise le tableau 22 ci-dessous :

Tableau 22  
Productions textuelles et niveaux de décision

Niveaux de décision	Organismes	Types de production textuelle
National	Assemblée nationale	Lois RREC
	Ministère de l'Éducation CÉEC	Référentiels Guides d'orientation, rapports
Local	Cégep, Direction des études et services pédagogiques [les services pédagogiques sont composés des conseillers pédagogiques et direction adjointe des études] Comités de programmes	PIEA, PIEP, guide de gestion des programmes, plan réussite, documents de contrôle et d'évaluation Rapport d'autoévaluation Documents de reddition de compte Documents de reddition de compte
	Départements	PDEA Documents de reddition de compte
	Enseignants	Plans de cours, plans-cadres

Avec l'analyse des données, il est apparu que le but des documents produits est triple : prescrire ce qui doit être fait; garder des traces de ce qui est fait pour assurer une stabilité dans le temps et montrer (apporter des preuves) de ce qui est réalisé; contrôler ce qui est fait. Ainsi nous avons été amenée à distinguer les textes prescriptifs, les textes-traces et les textes de contrôle. Notons que la production de texte-traces comporte le risque de faire glisser l'acte lui-même à la retranscription par écrit de cet acte, avec le travail de « réécriture » du réel que cela comporte (invisibilisation des doutes, conflits, manques de clarté, non-dits...).

Le tableau 23 ci-dessous synthétise ces éléments et établit pour chaque niveau et sous-niveau de décision les catégories auxquelles appartiennent les documents produits.

Tableau 23  
Buts de la production textuelle selon les niveaux de décision

Enseignants	Plans de cours (prescriptifs pour les étudiants)	(Évaluations des étudiants non étudiés ici) Autoévaluation de l'enseignement	
Départements	Plans-cadres PDEA	Grille de contrôle plans-cadres	Ordre du jour et procès-verbaux réunions départementales
Comités de programmes	Plans-cadres	Grille de contrôle plans-cadres	Documents de présentation Ordres du jour et comptes rendus comités de programmes
Direction des études services pédagogiques	PIEA PIEP Politiques appréciation de l'enseignement Guide gestion de programmes Plan de réussite Gabarits	Gabarits Grilles de contrôle (PIEA, PIEP, PDEA, gestion de programme...) Grille de contrôle rapport autoévaluation Questionnaires appréciation de l'enseignement	Documents de présentation

Cégep	Plan stratégique		Documents de présentation Ordres du jour des réunions et comptes rendus CA Comptes rendus Commission des études
CÉEC	Guides d'orientation (PIEA, PIEP, système d'assurance qualité, plans de réussite...)	Guides et listes de contrôle	
État	Lois Cahiers du collégial Référentiels de compétences  Textes prescriptifs	Textes de contrôle	Textes-traces uniquement ceux que nous avons pu consulter)

---

Un même document peut être prescriptif et servir en même temps « d'outil » de contrôle des documents produits à partir de celui-là. Les documents en gras sont accessibles à tous (visible sur le site du cégep). Les autres uniquement aux membres participant aux groupes constitués et concernés. D'autres cégeps font d'autres choix sur ce qui est rendu public ou non. Des documents font l'objet d'une classification dans le système d'information, mais l'accès à ce dernier est restreint à certains membres du personnel. Ainsi, tous les enseignants n'ont pas accès à toute la production textuelle du cégep : cela dépend s'ils font partie des comités et groupes de travail. Nous verrons plus loin les implications de ces choix.

Afin d'analyser les productions textuelles institutionnelle et organisationnelle, nous avons composé des catégories conceptualisantes. Nous ne pouvions pas faire apparaître les catégories dans la partie III puisqu'elles ont été construites à partir des documents et données recueillies par observations ou par entrevues. Le tableau 24 reprend les catégories utilisées dans cette partie.

Tableau 24

## Catégories conceptualisantes des productions textuelles

Catégories	Définition	Propriétés	Conditions d'existence
Productivisme textuel	Augmentation de la production de documents institutionnels et organisationnels, notamment des textes prescriptifs et de contrôle	-Réponse à un changement légal ou institutionnel -L'écrit se confond avec le faire -Les textes sont produits en « cascades » et forment une boucle de production -Obligation de justifier, de rendre compte	Personnel attaché à bien faire et à répondre aux attentes de l'institution Système d'information qui rassemble et répertorie les documents L'écrit reste central dans la communication
Boucle de production textuelle	La production textuelle locale fait l'objet de contrôle	-Édiction de textes prescriptifs	-Reddition de comptes

	au regard des attentes institutionnelles	-Grilles de contrôle pour vérifier la conformité des documents écrits aux attentes -Textes produits de façon « enchaînée »	-Hiérarchie et allants de soi institutionnels
Centre de production textuelle	La production textuelle est concentrée dans les mains d'un service	-Concentration de la production textuelle -Prise en charge croissante de la production textuelle -Centre de contrôle	-Standardisation des normes de production textuelle
Standardisation de la production textuelle	Les documents produits doivent être conformes aux normes édictées et uniformes	-Modèle à suivre et à respecter -Contrôle	-Reddition de comptes

Les catégories que nous avons élaborées utilisent un vocabulaire économique : production et standardisation. Ces termes sont en partie utilisés (ceux-là ou de la même famille) dans les documents officiels (par exemple la CÉEC énonce l'obligation de produire un bilan, un rapport, une auto-évaluation...). Un autre aspect dont nous voulions tenir compte dans la conception des catégories utilisées dans cette partie est la référence au monde industriel auquel font référence les expressions utilisées par la CÉEC : amélioration continue, assurance qualité, conformité (cf. chapitre II). Qu'est-ce qui est produit? La question se pose. Est-ce une production de service ou une production textuelle donc d'information? Comment les membres s'y prennent-ils pour produire de la qualité? Et de quoi? Comment ne s'y prennent-ils pas? Qu'est-ce qu'ils ne font pas? Ces questions seront traitées tout le long de ce chapitre.

#### 4.2.2. Le productivisme textuel institutionnel et organisationnel

Au-delà d'une simple évocation du type de production textuelle, il convient de s'attarder sur son évolution, car la production textuelle a nettement augmenté

notamment depuis 1993. Ainsi, avant 1985, seuls les plans de cours étaient légalement exigés et établis en fonction des cahiers du collégial qui diffusaient les plans-cadres ministériels à suivre. À partir de 1985, mais surtout de 1993, avec le Renouveau collégial, le nombre de textes prescriptifs, et de documents de contrôle s'est accru.

#### 4.2.2.1 Les causes institutionnelles du productivisme textuel

Le productivisme textuel résulte de changements institutionnels, notamment liés à des modifications légales<sup>17</sup>. Par exemple, avec les modifications de la loi, les cégeps se voient contraints d'élaborer des plans stratégiques et de réussite en sus des politiques institutionnelles, comme le montre l'extrait de la loi C-29 ci-dessous :

#### Extrait chapitre C-29 Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel

**16.1.** Le conseil de chaque collège établit, en tenant compte de la situation du collège et des orientations du plan stratégique établi par le ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, un plan stratégique couvrant une période de plusieurs années. Ce plan comporte l'ensemble des objectifs et des moyens qu'il entend mettre en oeuvre pour réaliser la mission du collège. Il intègre un plan de réussite, lequel constitue une planification particulière en vue de l'amélioration de la réussite des étudiants.

Le plan stratégique est révisé annuellement et, le cas échéant, il est actualisé.

Le conseil de chaque collège transmet au ministre et à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial une copie de son plan stratégique et, le cas échéant, de son plan actualisé et les rend publics.

2002, c. 50, a. 1, 2005, c. 28, a. 195; 2013, c. 28, a. 201.

Ce changement légal entraîne une adaptation de la mission de la CÉEC au regard de ces nouvelles exigences, comme l'indique l'extrait ci-dessous de la loi sur la CÉEC :

---

<sup>17</sup>Nous renvoyons à la problématique (chapitre I) pour appréhender ces modifications.

## Extrait loi C-32.2 - Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

**13.** La mission de la Commission porte sur l'enseignement collégial dispensé par les collèges d'enseignement général et professionnel et par tout autre établissement d'enseignement public ou privé auquel s'applique le régime des études collégiales.

Elle consiste à évaluer, pour chaque établissement d'enseignement :

1° les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, y compris les procédures de sanction des études, et leur application;

2° les politiques institutionnelles d'évaluation relatives aux programmes d'études et leur application;

3° la mise en oeuvre des programmes d'études établis par le ministre, compte tenu des objectifs et des standards qui leur sont assignés;

4° les objectifs, les standards et la mise en oeuvre des programmes d'études établis par l'établissement, compte tenu des besoins qu'ils ont pour fonction de satisfaire.

En outre, pour les collèges d'enseignement général et professionnel et les établissements d'enseignement privé agréés à des fins de subventions en vertu de la Loi sur l'enseignement privé (chapitre E-3.1), la Commission évalue la réalisation des activités reliées à leur mission éducative tant au regard de la planification et de la gestion administrative et pédagogique qu'au regard de l'enseignement et des divers services de soutien. Cette évaluation englobe celle du plan stratégique établi en vertu de l'article 16.1 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (chapitre C-29).

1993, c. 26, a. 13; 1993, c. 51, a. 72; 1994, c. 16, a. 50; 2002, c. 50, a. 8; 2005, c. 26, a. 195; 2013, c. 28, a. 201.

Cependant, le productivisme textuel découle également d'une interprétation que les acteurs sociaux font de leur rôle et mission. Ainsi, le système d'assurance qualité demandé par la CÉEC est une nouvelle obligation émanant non pas d'un changement de la loi C-29, mais de la CÉEC elle-même, qui a opéré ce qu'elle nomme un « changement de paradigme » dans la réalisation des évaluations qu'elle effectue, ce qui modifie sa mission dans un cadre légal identique, comme le montre le tableau 25 qui récapitule les différentes missions de la CÉEC au fil du temps.

Tableau 25  
Les missions de la CÉEC

Dates	Mission (mis en gras par nous)	Documents obligatoires
1994	<p>La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a été instituée par la loi 83 sanctionnée en juin 1993. Cet organisme s'est alors vu confier <b>la mission d'évaluer les politiques institutionnelles qui encadrent l'évaluation des apprentissages et les programmes d'études ainsi que leur application; elle doit aussi évaluer la mise en œuvre des programmes d'études eux-mêmes.</b></p> <p><b>Organisme autonome et indépendant</b>, la Commission est chargée d'évaluer, «c'est-à-dire de porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques». Afin de remplir son mandat d'évaluation des programmes d'études collégiales<sup>3</sup>, la Commission a déterminé les modalités de son action et les critères qu'elle entend utiliser pour porter ses jugements.</p>	PIEA PIEP
2000	<p>La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a été créée en 1993. <b>Organisme autonome</b>, la Commission a <b>comme mission, notamment, d'évaluer les politiques des collèges touchant l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes d'études, de même que la mise en œuvre de ces programmes.</b></p>	Évaluation institutionnelle

2006	<p>Les <b>modifications à la Loi</b> sur les collèges d'enseignement général et professionnel et à la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, en décembre 2002, <b>obligeaient chacun des cégeps à établir un plan stratégique couvrant une période de plusieurs années et à le transmettre à la Commission qui devait l'évaluer.</b> Ces modifications à la Loi prévoyaient aussi que les <b>cégeps devaient dorénavant produire leur rapport annuel en faisant état des résultats en regard des objectifs fixés dans le plan stratégique.</b> Ces nouvelles dispositions s'inscrivaient dans la perspective gouvernementale de <b>l'amélioration des services aux citoyens et de la modernisation de l'administration publique, lesquelles s'appuient principalement sur le cadre général de la gestion axée sur les résultats, sur le respect du principe de la transparence et sur une imputabilité accrue.</b></p>	<p>Plan stratégique  Plan de réussite</p>
Depuis 2007	<p>La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial est un <b>organisme d'assurance qualité public et indépendant dont la mission est de contribuer au développement de la qualité de l'enseignement collégial et de témoigner de cette qualité.</b></p>	<p>Système d'assurance qualité depuis 2012</p>
2018	<p>La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial est un <b>organisme d'évaluation externe, public et indépendant, dont la mission consiste à contribuer à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement collégial et à en témoigner.</b></p>	

---

Les cégeps à leur tour interprètent les documents prescriptifs et produisent des textes pour répondre aux injonctions. Les productions textuelles sont ainsi réalisées en cascades.

#### 4.2.2.2 Évolution du productivisme textuel par niveau décisionnel

Les changements survenus décrits *supra* entraînent une augmentation des productions textuelles prescriptives et de contrôle. Le tableau 26 permet de visualiser cette évolution.

Tableau 26  
Évolution de la production textuelle par niveau décisionnel.

	De 1967 à 1985	De 1985 à 1993	Depuis 1993	Depuis 2000	Depuis 2012
LOIS prescrivent les obligations	Obligations légales : plans de cours	Plans de cours p.i.e.a <sup>18</sup> .	PIEA PIEP Plans de cours	PIEA PIEP Plans stratégique et de réussite Plans de cours	PIEA PIEP Plans stratégique et de réussite Autoévaluation SAQ Plans de cours
Ministère	Cahiers du collégial plans-cadres	Cahiers du collégial	Référentiel de compétences	Référentiel de compétences	Référentiel de compétences
Conseil des collèges, puis CÉEC (à partir de 1993)		Guide de référence p.i.e.a. Rapports d'évaluation	Cadre de référence PIEA Guide d'orientation évaluation de l'application de la PIEA cadre de référence PIEP	Cadre de référence PIEA Guide d'orientation évaluation de l'application de la PIEA cadre de référence PIEP Guide d'orientation de l'évaluation de	Cadre de référence PIEA Guide d'orientation évaluation de l'application de la PIEA cadre de référence PIEP Guide d'orientation de l'évaluation de

<sup>18</sup> Nous distinguons p.i.e.a. et PIEA : la p.i.e.a était exigée de l'ancien Conseil du collégial entre 1985 et 1993, date de sa disparition. La PIEA est le document exigé par la CÉEC depuis 1993.

			Guide d'orientation de l'évaluation de l'application de la PIEP	l'application de la PIEP Cadre de référence plan de réussite Cadre de référence plan stratégique Guide évaluation institutionnelle Rapports d'évaluation	l'application de la PIEP Cadre de référence plan de réussite Cadre de référence plan stratégique Guide évaluation institutionnelle Cadre de référence AQ Rapports d'évaluation
DÉ	Des collèges établissaient une p.i.e.a. celle-ci n'était pas obligatoire	p.i.e.a.	PIEA et PIEP	PIEA Gabarit plan-cadres Gabarit plan de cours PIEP Guide gestion des programmes Plan de réussite Plan stratégique Autoévaluation Évaluation des enseignements	PIEA Gabarit plan-cadre Gabarit plan de cours PIEP Guide gestion des programmes Plan de réussite Plan stratégique Rapport d'autoévaluation Évaluation des enseignements Gabarit des fiches d'évaluation continue des programmes Fiches d'évaluation des évaluations finales et ÉSP

Comités de programme Département enseignants	Plans de cours	Plans de cours	Plans-cadres Plans de cours	PDEA Plans-cadres Plan de cours MAR autoévaluation	PDEA Plans-cadres Plan de cours Grilles de contrôle des plans-cadres et des plans de cours MAR Autoévaluation et fiches contextuelles d'enseignement Fiches d'évaluation continue grille de contrôle des évaluations
--	-------------------	-------------------	-----------------------------------	--	---

---

Si nous évoquons un productivisme textuel pour décrire cette évolution, c'est parce que l'augmentation de la production de documents semble alimentée par l'organisation institutionnelle elle-même, qui pousse à produire toujours plus de documents de prescription et de contrôle, sans limites visibles et sans remise en question de l'efficacité de cette production textuelle sur la qualité de l'enseignement (cf. la section sur les allants de soi institutionnels). Le productivisme est rendu possible du fait de la chaîne de production textuelle et de la boucle de production textuelle prescription/contrôle, que nous allons décrire plus précisément.

Une précision mérite d'être donnée : les cégeps doivent élaborer et réviser régulièrement près de trente politiques (exemple celle sur le harcèlement sexuel ou sur le tabagisme). Et plus le cégep est petit, plus ces tâches incombent aux mêmes personnes. Un Directeur général nous confiait : « c'est malade mental! » pour décrire la situation. Ce que nous soulevons dans la présente recherche n'est qu'un aspect de la production textuelle et de ses conséquences.

La section suivante fait état de l'analyse de la chaîne de production textuelle et de la circularité de la production textuelle.

### **4.2.3. La boucle de production textuelle**

Le productivisme textuel décrit l'évolution quantitative de la production textuelle. La chaîne de production textuelle en boucle en détaille le processus.

#### **4.2.3.1. Production en chaîne (ou en cascades)**

Dans un contexte institutionnel, les textes encadrent l'organisation et sont produits de façon enchaînée du fait que chaque texte suit une procédure et qu'il est assujéti à un texte hiérarchiquement supérieur qui le subordonne. Les textes sont connectés les uns aux autres, les uns précèdent des autres, du moins sur le plan formel et sur le... papier. Avec l'exigence de mettre en œuvre un système d'assurance qualité local, la production textuelle en cascades s'accroît. Les exemples utilisés ci-dessous, s'ils concernent qu'une politique institutionnelle, la PIEP, illustrent la production en cascades à l'œuvre avec le système d'assurance qualité, car les cégeps doivent « montrer » qu'ils mettent les mécanismes nécessaires pour assurer la qualité de ce qui est demandé (cf. tableau 5 *supra*). Si la PIEP date de quelques années, les fiches d'évaluation continue et d'autres documents prescriptifs et de contrôle ont été créés à la suite de l'annonce de l'audit. Le schéma 9 illustre cette production en chaîne avec l'exemple des plans de cours.

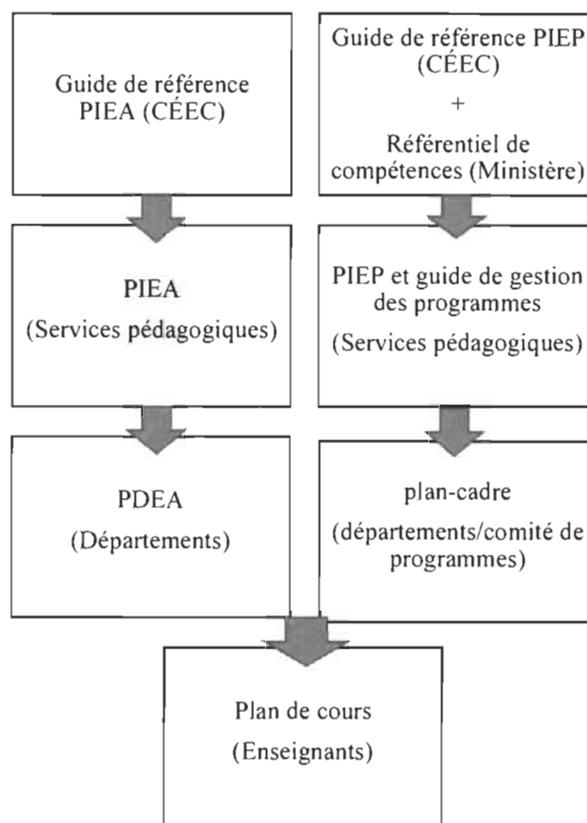


Figure 9- Production textuelle en chaîne (ou en cascades)

Cependant, appréhender de façon plus dynamique la production textuelle nécessite de décrire la boucle de production textuelle.

#### 4.2.3.2. La boucle de production textuelle

Les documents produits par le cégep font l'objet de vérification à l'interne et à l'externe. Pour ce faire, des grilles de contrôle sont réalisées afin de vérifier que les éléments exigés apparaissent dans les documents. La figure 10 résume le processus général de cette boucle de production.

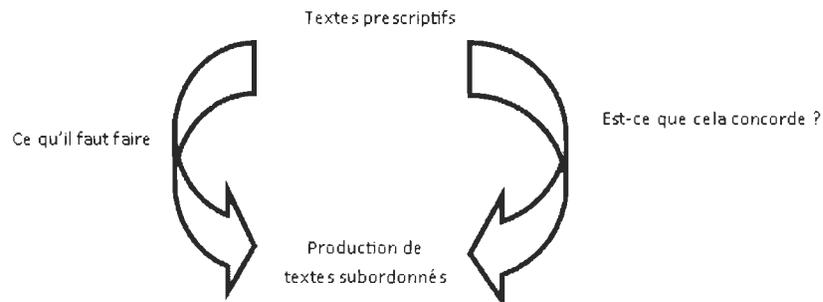


Figure 10- Processus général de la boucle de production textuelle

Cependant, la production textuelle réelle présente plus de complexité. Nous allons décrire par le biais de schéma la boucle de production textuelle des programmes (figures 11 et 12)

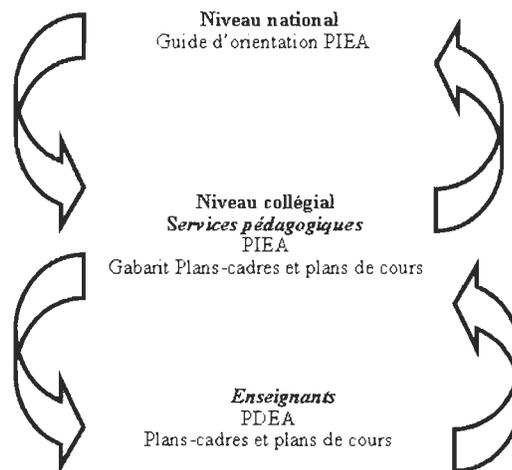


Figure 11- Exemple 1 de production textuelle en boucle

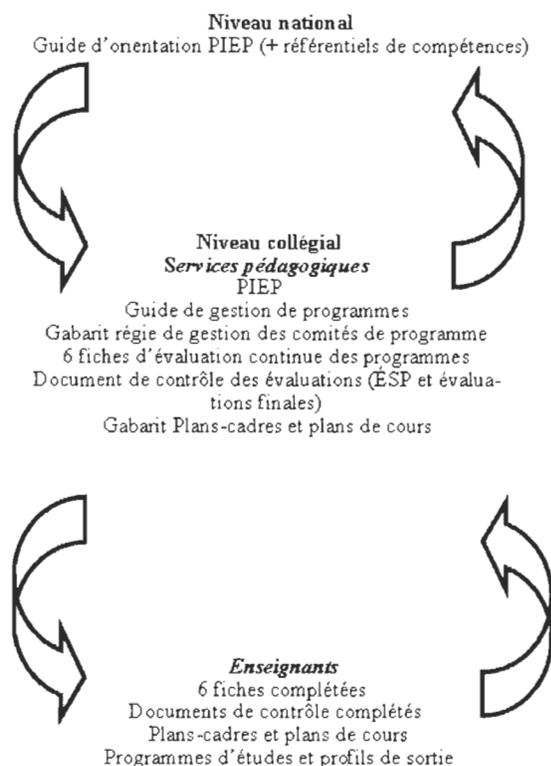


Figure 12- Exemple 2 de production textuelle en boucle

Cette description schématique ne signifie pas que cela se passe de façon aussi fluide et évidente. Nous verrons dans la partie consacrée aux allants de soi que les membres ne suivent pas ce processus qui invisibilise les dissensus et conflits, et qui semble plutôt relever des allants de soi institutionnels et organisationnels (cf. partie 4.3.). Mais elle traduit la production textuelle de contrôle qui vise à la conformité des documents réalisés par les membres.

Les services pédagogiques<sup>19</sup>, dans la production de leurs documents de contrôle, utilisent la documentation officielle à la lettre (cf. allants de soi organisationnels, section 4.3.1.1.). La CÉEC expose dans ses guides ses attentes et les critères d'évaluation utilisés pour juger d'une politique institutionnelle et de son application. Pour répondre aux demandes de la CÉEC, les cégeps, plus précisément, les services pédagogiques élaborent des documents que doivent compléter les enseignants. Les documents complétés sont remis à la Direction des études qui les utilisera comme « preuves » de ce qu'elle met en place pour atteindre les exigences de la CÉEC. Pour clarifier ce processus, nous présentons dans le tableau 27 ci-dessous les différentes étapes brièvement décrites ci-dessus.

Tableau 27

## Exemple de la production en boucle à partir du cas de la PIEP

	CÉEC	Services pédagogiques		
Textes prescriptifs	Guide d'orientation PIEP Critères d'évaluation programme :	Guide de gestion de programmes Critères d'évaluation programme :	Cadre de référence des comités de programmes	Gabarit règles de régie des comités de programme
	1) La pertinence du programme; 2) La cohérence du programme; 3) La valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiants; 4) L'adéquation	1) La pertinence du programme; 2) La cohérence du programme; 3) La valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des étudiants; 4) L'adéquation des ressources humaines,		

<sup>19</sup> Par cette expression, nous avons fait le choix de désigner, par commodité, les conseillers pédagogiques et la direction adjointe des études

---

	des ressources humaines, matérielles et financières; 5) L'efficacité du programme (incluant l'évaluation des apprentissages) 6) La qualité de la gestion du programme	matérielles et financières; 5) L'efficacité du programme (incluant l'évaluation des apprentissages); 6) La qualité de la gestion du programme
Documents de contrôle	Document de contrôle du système d'assurance qualité portant sur la PIEP	Fiches continue des programmes 6 Fiches : 1. pertinence du programme 2. cohérence 3. valeurs des méthodes 4. ressources 5. efficacité 6. gestion

---

Et pour chaque critère, la CÉEC détaille des questions auxquelles les services pédagogiques s'efforcent de répondre. Les services pédagogiques nomment, en reprenant les expressions de la CÉEC, leur production textuelle de contrôle des « outils de collecte de données ».

Pour préciser l'intégration des critères de la CÉEC dans la production textuelle, prenons l'exemple du critère 6 sur la qualité de la gestion des programmes (figure 13, reproduite dans l'appendice E, p.298-299) :

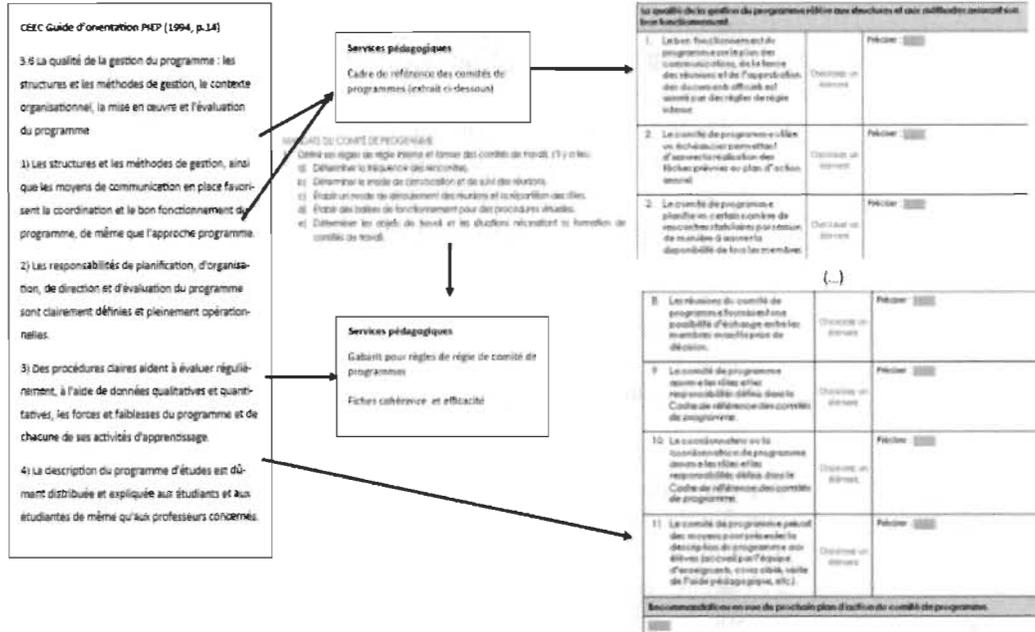


Figure 13- Production textuelle prescriptive et de contrôle. Exemple du critère 6 de la PIEP

La directrice des études, Réjeanne, évoque à plusieurs reprises et dans des situations différentes le fait que le cégep a peu de marge de manœuvre dans le contenu du rapport d'évaluation à remettre à la CÉEC dans le cadre de l'audit. Et comme les commissaires et experts de la CÉEC examinent la présence des mécanismes dans le rapport d'autoévaluation, le cégep tend à reprendre à la lettre les critères et à créer des documents qui permettent d'apporter la « preuve » de l'existence de ces mécanismes. La CÉEC a même élaboré un gabarit de rapport d'autoévaluation à destination des cégeps. Nous examinerons *infra* les conséquences de cette production textuelle en boucle (cf. standardisation de la production).

La boucle de production textuelle ne concerne pas tout le monde. Elle tend à se produire en circuit fermé.

#### 4.2.3.3. Boucle de production en circuit fermé

Nous voulons souligner le fait que la production textuelle locale concerne surtout ceux qui participent aux instances décisionnelles et consultatives.

Faire partie des instances décisionnelles et consultatives du cégep favorise la connaissance et la compréhension de son fonctionnement. Comme le souligne Réjeanne, son parcours comme enseignante, puis directrice adjointe des études, enfin directrice des études est en partie lié à son désir de mieux comprendre et de participer au fonctionnement du cégep. Dans le même ordre d'idée, un nouveau participant à la Commission des études ne cache pas son ignorance initiale du fonctionnement du cégep et de celui de la Commission. Il estime que sa participation lui permet de mieux comprendre ce qui se passe et de saisir les enjeux liés au fonctionnement du cégep et à celui de la Commission. Autrement dit, ceux qui participent aux différentes instances ont l'impression d'avoir la *map* de l'ensemble et qui leur faisait défaut.

Ce que recouvre l'expression de « fonctionnement de la Commission » renvoie à deux éléments. D'une part, l'expression recouvre ce que doit traiter la Commission, qui est dévoilé et rappelé en appui avec le texte de loi (exemple : intervention de Réjeanne pour expliquer à une étudiante siégeant à la Commission ce qui peut faire l'objet de discussion ou non dans cette instance), et quelquefois questionné (un enseignant défend l'idée que la Commission pourrait avoir une place décisionnelle plus importante un cégep). D'autre part, l'expression renvoie à la façon dont se déroulent les échanges, les débats et les prises de décision. Les réunions sont ritualisées (endroit où les personnes s'installent, la prise de parole les prises de décision, les votes ou non...). Ainsi, la prise de parole se fait par la manifestation de son intention de s'exprimer en levant la main et ordre de prise de parole suivant l'ordre « d'arrivée » et par désignation du président de séance qui note les tours de paroles. Les participants sont là depuis plusieurs années. Ceux qui changent le plus sont ceux de la direction et des services pédagogiques.

Le déroulement des réunions dépend des allants de soi et de l'interprétation que chacun fait de son rôle et du rôle de la commission. Pour Sylvie, par exemple, la Commission des études devrait être un lieu de débats et de réflexion; elle n'hésite pas à rappeler des moments d'échanges vifs qui ont existé sous l'ancienne direction des études.

Faire partie des instances décisionnelles et consultatives, c'est participer à la production textuelle locale. Comme nous l'évoquions, tout le monde n'y participe pas. Cette connaissance est vouée aux « initiés ». Nous allons clarifier cet aspect à l'aide d'un exemple : le rapport d'autoévaluation du cégep dans le cadre de l'audit de son système d'assurance qualité et son parcours, de son élaboration à sa publication (ou du moins transmission). Les allants de soi institutionnels et organisationnels permettront d'apporter des éléments de compréhension à cet état de fait (cf. 4.3.1.)

Le rapport d'autoévaluation met en lumière non seulement la place centrale des services pédagogiques (cf. centre de production textuelle 4.2.4.), mais montre par qui il est écrit, comment il est lu et par qui et ce qui en est fait une fois terminé.

Le point de départ est l'annonce par la CÉEC de sa venue pour une visite explicative de ce qu'elle attend avec ce qu'elle nomme le nouveau paradigme d'évaluation, à savoir l'évaluation du système d'assurance qualité sous forme d'audit. Nous n'étions pas au cégep à ce moment-là, mais des documents attestent des décisions prises. Les services pédagogiques préparent un devis pour rédiger le rapport d'autoévaluation, qui reprend les attentes de la CÉEC dans les grandes lignes et indique une planification des tâches, ainsi que des rencontres prévues avec des membres du personnel. Notons que le cégep ne prévoit pas la consultation des enseignants ni directement ni indirectement par le biais des coordonnateurs de programmes qui forment l'assemblée des coordonnateurs (ACD). Ce sont les membres de la Direction qui constituent l'essentiel des personnes consultées. Nous verrons plus loin en quoi consiste le comité consultatif dont il est question dans l'extrait. La Commission des études et le CA seront informés du fait de la participation à la validation et approbation du rapport final d'autoévaluation. L'ACD ne sera qu'informée du contenu du rapport et de l'audit.

## Extrait du devis du rapport d'autoévaluation

### Responsabilités des instances

Régie de direction du collège : supervision de l'ensemble des étapes du processus d'autoévaluation, incluant l'envoi de l'audit à la CEEC.

CE : recommandation du devis d'autoévaluation et du rapport d'autoévaluation, qui prend la forme d'un audit.

CA : approbation du devis d'autoévaluation et du rapport d'autoévaluation (audit).

### Modes de consultation et de communication

Pour la consultation :

- Tournée des différents services pour la description des mécanismes choisis
- Tournée des directions des services pour apprécier la qualité des mécanismes
- Rencontre du comité consultatif sur les travaux concernant l'autoévaluation du système d'assurance qualité du collège, lequel est composé de tous les types de personnels
- Rencontres avec la direction générale
- Rencontres avec la direction des études

Pour la communication :

- Assemblées de coordonnateurs
- Commission des études
- Conseil d'administration

Une fois le devis approuvé par le CA, une conseillère pédagogique (qui a changé entre-temps), aidée d'une secrétaire pour la recherche documentaire sur le système d'information, est responsable de la rédaction du document.

Pour ce faire, elle suit le gabarit proposé par la CEEC et consulte des rapports d'autoévaluation d'autres cégeps. Des acteurs sont ou ont été experts pour la CEEC, ce qui permet également d'avoir des informations sur les attentes de la CEEC, ce que nous précisons plus loin.

Afin de standardiser les différentes parties, la conseillère pédagogique propose un canevas à suivre, qui reprend les questions de la CEEC.

Une première mouture est envoyée juste avant les vacances de Noël au comité consultatif, composé<sup>20</sup> entre autres de trois enseignants choisis par le syndicat. L'Assemblée des Coordonnateurs des départements n'a pas été sollicitée (aucune trace

---

<sup>20</sup>Nous faisons également partie de ce comité, mais un grave problème de santé ne nous a pas permis d'y participer pleinement.

dans le compte rendu ni dans nos notes de terrain). En revanche, lors de la dernière réunion des coordonnateurs de programme au mois de novembre, les coordonnateurs sont invités à présenter des commentaires sur les points suivants :

#### Extrait d'un document interne

Voici quelques pistes de réflexion pour vous :

- De quelle manière ce mécanisme est mis en œuvre?
- Quelle est votre façon de procéder?
- Quelles sont les forces de ce mécanisme?
- Quel aspect pourrait être amélioré?
- Avez-vous des suggestions ou des idées pour pallier les difficultés ciblées?

Lesdits mécanismes sont présentés dans le même document. Si la date de la visite est rappelée, il n'en est rien de la date butoir de la remise du rapport d'autoévaluation, ni ce qui concerne tout le processus d'adhésion du rapport d'autoévaluation. Or, la Commission des études donne son avis sur le rapport en février avant d'être approuvé par le CA en mars et d'être envoyé à la CÉEC, qui le donne à évaluer aux experts. L'audit, donc la venue de la CÉEC, a lieu fin avril. Comme l'a annoncé Réjeanne une fois la CÉEC partie : « voilà c'est fini. Vous avez vu tout le processus jusqu'à la fin ». Les coordonnateurs de départements sont informés de la visite après coup fin mai et ont accès au rapport d'autoévaluation à ce moment-là. La figure 14 (reproduite à l'appendice F p.300-301) résume les étapes.

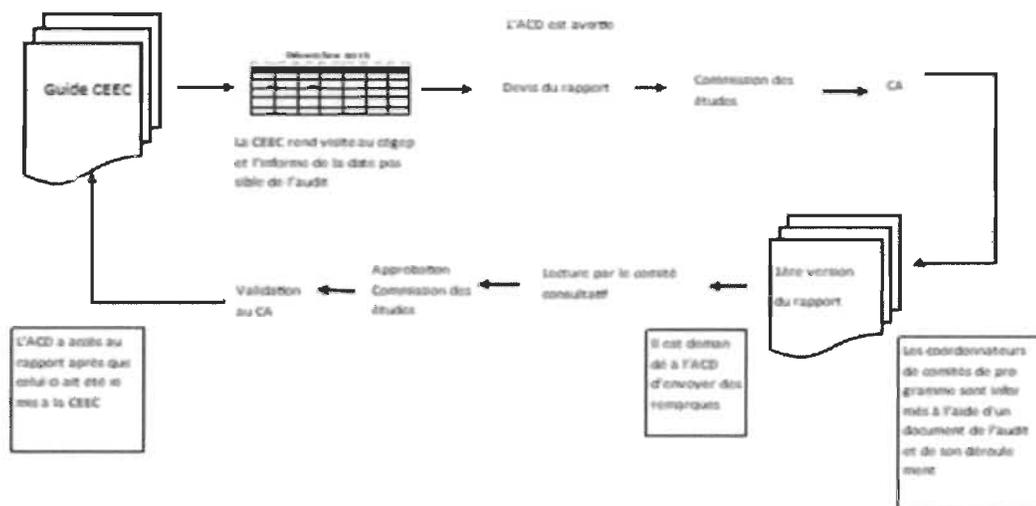


Figure 14- Parcours d'un texte

Au vu des délais, cette façon de faire permet d'être « efficace », c'est-à-dire de remettre le rapport d'autoévaluation dans le temps imparti. Cependant, à aucun moment les éléments du rapport ne font l'objet d'une discussion partagée et collective. L'enseignant lambda n'est pas au courant de ce qui se passe et n'a pas eu accès au rapport, sauf de façon indirecte, une fois l'audit terminé. Quand l'ACD a accès au rapport d'autoévaluation, les coordonnateurs de département sont invités par Réjeanne à se concentrer sur le plan d'action. Les services pédagogiques évoquent l'idée qu'il ne faut pas charger davantage les tâches des enseignants par des demandes vécues comme administratives.

Dans les départements et comités de programmes que nous avons suivis, aucun n'a évoqué l'audit.

#### 4.2.4. Centre de production textuelle

Entre 1967 et 1985, les seuls documents obligatoires étaient les plans de cours que devaient élaborer les enseignants à partir des plans-cadres des Cahiers du collégial. Cela ne signifie pas qu'il n'existait pas d'autres documents, mais ces derniers ne

faisaient l'objet ni d'une injonction ni d'un contrôle. Depuis 1993 et la création de la CÉEC, le nombre de documents exigés s'est accru (cf. *supra*). Au sein des cégeps, ce sont les services pédagogiques qui ont en charge cette production textuelle. De ce fait, les enseignants se retrouvent de plus en plus contraints dans leur propre production par les exigences émises par les services pédagogiques, tant dans le contenu que le type de document à produire.

La figure 15 synthétise la centralité de la production textuelle locale par les services pédagogiques.

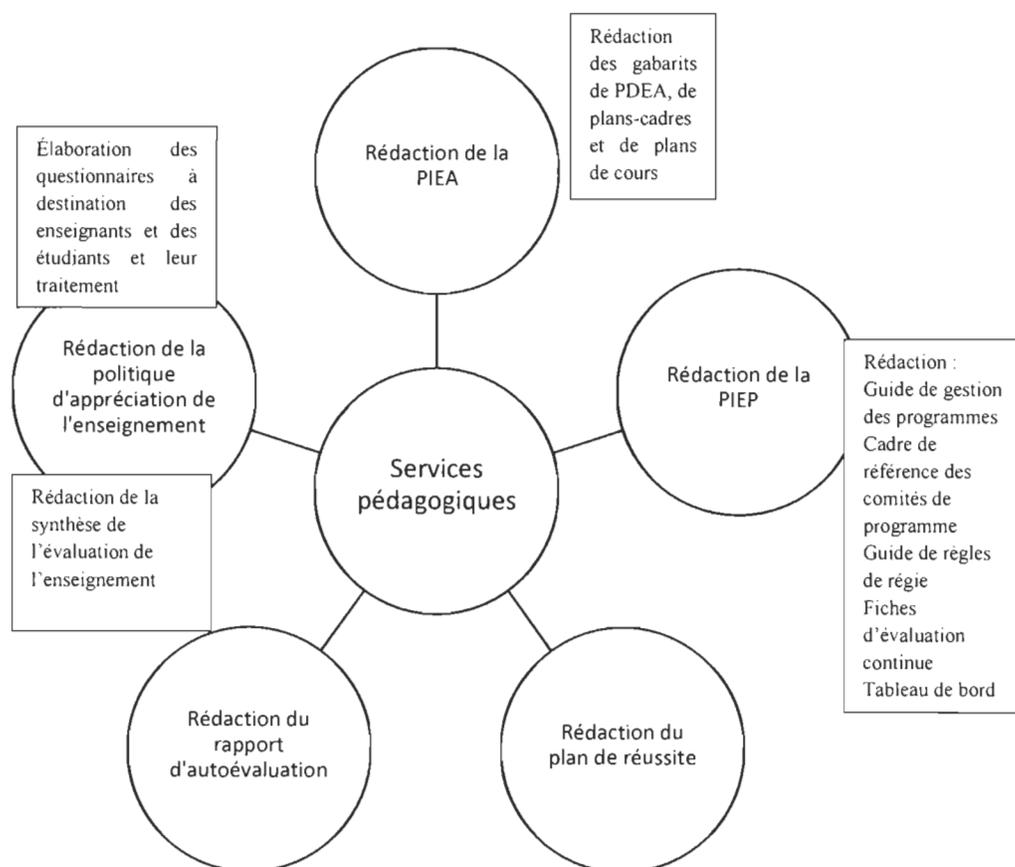


Figure 15- Le centre de production textuelle

Le rôle des conseillers pédagogiques devient administratif, ce que reconnaissent Anne-Marie et Sylvie. Et il s'accompagne d'un rôle de contrôleur de la production textuelle enseignante (plans de cours, évaluations finales...). Les conseillers pédagogiques sont en quelque sorte les contremaîtres de la chaîne de production textuelle locale. Cette place des conseillers pédagogiques n'est pas sans provoquer des tensions avec les enseignants (cf. 4.3.).

#### **4.2.5. Standardisation de la production textuelle**

Contrôler la production textuelle vise non seulement à s'assurer que les exigences sont remplies, au moins formellement, mais aussi à uniformiser les façons de travailler.

Cette standardisation de la production textuelle se produit au niveau national et local. Au niveau national, la CÉEC, par ses guides d'orientation, les gabarits proposés et la formation qu'elle dispense, dans les cégeps et celle des experts externes, diffuse une même façon de procéder, de classer les informations selon ses critères en suivant sa catégorisation des éléments et de présenter les documents, notamment le rapport d'autoévaluation, pour en faciliter le traitement. Les documents produits par les cégeps doivent être conformes aux critères de la CÉEC. Rappelons que la CÉEC est elle-même membre de l'INQAAHE, réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur et soumet son fonctionnement aux critères de ce réseau international.

Au niveau local, nous retrouvons cette tendance à vouloir uniformiser la production textuelle. Ainsi, les gabarits des plans de cours favorisent une même présentation formelle du document, mais aussi garantissent, aux yeux des services pédagogiques, que certains éléments soient présents, afin d'être conformes à ce qui est demandé par la CÉEC.

Au-delà de la standardisation des documents, aussi bien la CÉEC que les services pédagogiques entendent changer les pratiques et uniformiser les façons de travailler

(cf. 4.3.1). Pour Réjeanne, le contrôle de conformité des plans de cours est mal compris de la part des enseignants : « on s'assure que le message soit compris ».

La production textuelle tend à rendre invisible la relation pédagogique qui ne peut faire l'objet de reddition de compte puisqu'elle est vécue en situation, sur le moment. Nous retrouverons ce point avec les parties suivantes.

### **4.3. Les allants de soi et ethnométhodes des membres**

Au fur et à mesure de l'analyse des résultats est apparue la nécessité d'étendre la notion d'allants de soi (ou connaissances ordinaires, d'arrière-plan) des membres en considérant l'institution et l'organisation comme des membres collectifs. Par leurs activités, les membres créent (ou plutôt activent) l'organisation tout en étant contraints par elle. Comment rendre compte de la pesanteur structurelle de l'organisation? La production textuelle favorise la permanence de l'organisation dans le temps malgré le roulement de personnel. De même, la production textuelle cadre les activités des membres, qui en agissant, activent ces règles, comme le montre l'exemple des réunions de la commission des études, des comités de programme, des réunions de CA, de départements...Cependant, il nous manquait le fait de pouvoir décrire l'acceptation du fonctionnement institutionnel et organisationnel hors de ces moments particuliers. Car l'organisation perdure au quotidien, par les gestes routiniers et habituels des membres quand ils sont en situation, sans qu'elle soit remise en question. Mais l'organisation existe et fonctionne en tout temps et il est sous-entendu qu'elle fonctionne de telle ou telle façon. C'est ce que nous entendons par allant de soi organisationnel, à savoir : l'ensemble des connaissances d'arrière-plan (donc implicites) des membres d'une même organisation quant à son fonctionnement (notamment dans la prise de décision). Ces connaissances « naturalisent » et « essentialisent » l'organisation comme entité ayant une existence à part entière et en dehors des acteurs sociaux. C'est dans ces allants de soi que se nichent les conflits,

les malentendus, les malaises. Ainsi, alors que les commissaires de la CÉEC vont évoquer « le » cégep comme un tout, comme un ensemble cohérent qui décide et met en place les politiques attendues, les différents membres peuvent être en désaccord.

Par allant de soi institutionnel, nous entendons : l'ensemble des connaissances d'arrière-plan des membres sur le fonctionnement hiérarchique d'une institution, notamment dans la mise en œuvre de politiques.

#### 4.3.1. Allants de soi institutionnels et organisationnels

Commençons par énoncer les catégories des allants de soi institutionnels et organisationnels (tableau 28) que nous aborderons l'une après l'autre dans les sections suivantes :

Tableau 28

#### Allants de soi institutionnels et organisationnels

Catégories	Définition	Propriétés	Conditions d'existence
Pyramide décisionnelle institutionnelle	Fait que les politiques sont décidées par le sommet hiérarchique et appliquées ensuite localement par le biais d'intermédiaires prescriptifs	Les décisions sont prises de façon nationale Les acteurs locaux n'ont pas de possibilité de contester les décisions, uniquement sur la façon dont cela se met en place	Rapport de pouvoir Obéissance aux lois
<i>Top down</i> dans la prise de décision locale	Fait que, localement, les décisions sont prises par la régie de Direction et sont appliquées par le biais de médiateurs prescriptifs	Les enseignants sont mis devant le fait accompli Les consultations sont peu efficaces	Rapports de pouvoir Obéissance à l'autorité Indifférence de la part des enseignants

	Les changements sont impulsés par le « haut »		
Se positionner face à la concurrence	La Direction imagine et met en œuvre des stratégies pour positionner le cégep dans le réseau afin d'attirer des étudiants	La Direction pense en gestionnaire Les stratégies ne sont pas dévoilées tout de suite pour éviter des fuites La Direction cherche à développer des partenariats pour des projets innovants Budget consacré à la communication pour faire-valoir le cégep à l'extérieur	Quasi-marché scolaire au niveau collégial
Structure départementale	Les disciplines sont regroupées par département	Les enseignants prennent leurs décisions collectives lors des réunions départementales L'information circule par le biais des coordonnateurs de département	Forme scolaire formelle et bureaucratique Spécialisation disciplinaire dans la division du travail intellectuel
Logique de programme	Les disciplines sont vues comme appartenant à un programme d'études plus qu'à un département	Le contenu des cours et les projets innovants sont pensés en fonction du programme d'études	Approche-programme Formation intégrée et rationalisée Segmentation des formations

#### 4.3.1.1. La pyramide décisionnelle, un allant de soi institutionnel

La mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité repose sur la reconnaissance implicite de l'obéissance à la loi et à la hiérarchie. Et que

ces politiques, décidées en « haut lieu », doivent être appliquées. C'est ce que nous appelons la « pyramide décisionnelle » (figure 16).

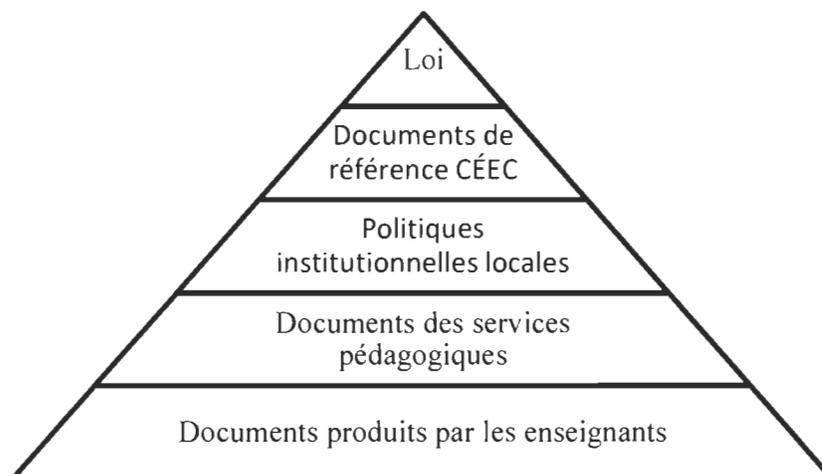


Figure 16- Pyramide décisionnelle

Cette pyramide décisionnelle est reconnue par les acteurs sociaux quand ils énoncent des propos tels que : « c'est la Commission qui nous demande d'utiliser des critères là, il n'y a pas de créativité, j'aurais aimé ça » (Réjeanne). Ou : « c'est là où on a notre liberté [dans le choix de montrer certains mécanismes d'assurance qualité] » (Réjeanne). Une conseillère pédagogique affirmait qu' « il faut aller chercher les données que la Commission nous demande » (Sylvie). L'idée est qu'en fin de compte les pratiques changent, comme le rappelait une ancienne commissaire de la CÉEC lors du colloque qualité g3 qui s'est tenu à l'Université de Montréal entre le 24 et le 26 octobre 2018.

Dans le cadre des institutions politiques, produire un rapport ou des documents de référence est considéré comme normal et essentiel au bon fonctionnement organisationnel. La production textuelle est le moyen de rendre des comptes. Les rapports écrits sont censés être objectifs par l'usage d'une langue administrative

perçue comme neutre, et faire état de la réalité. Quand nous avons demandé à pouvoir effectuer des entrevues avec des membres de la Commission<sup>21</sup>, il nous a été répondu que tout est dans les publications. Ce que prône la CÉEC est le développement d'une « culture d'évaluation » et une « culture de la qualité » au sein des cégeps (CÉEC, 1994, 2014, 2015a et 2015b). Et pour ce faire, la production textuelle, donc l'écrit démonstratif, est privilégiée, comme l'indique cet extrait :

Au fil des ans et des opérations d'évaluation qu'elle a complétées, la Commission a publié un bilan et quatorze rapports synthèses<sup>3</sup> présentant un portrait de la situation pour tous les collèges concernés par une opération donnée. Le retour sur les vingt ans d'activités d'évaluation réalisées par la Commission et les collèges est un moment propice pour revoir les principaux constats qui se dégagent de ces documents et permettent d'illustrer l'impact des travaux de la Commission et l'évolution de la culture d'évaluation dans les collèges.

(CÉEC, 2014, p.9)

La CÉEC insiste également sur la nécessité pour les cégeps d'améliorer leur système d'information afin de favoriser une « mémoire institutionnelle » et de documenter les pratiques (CÉEC, 2014).

La position des membres des services pédagogiques vis-à-vis de la production textuelle est plus circonspecte. Si nous prenons l'exemple du rapport d'autoévaluation, les membres des services pédagogiques évoquent l'aspect construit et partiel. Anne-Marie estime que dans le rapport, complaisant à son avis, sont écrits des éléments qui ne sont pas vraiment réalisés. D'ailleurs, lors d'une réunion de la Commission des études, une participante soulevait que le rapport pouvait être confus et mêlait ce qui est fait et à faire. Des auteurs de rapport d'autoévaluation (celui du cégep étudié et d'autres) avouent, de façon informelle, mettre en avant ce qui fonctionne et invisibiliser les problèmes et les transformer en points d'action afin de susciter des

---

<sup>21</sup>Nous prenons la CÉEC comme un « tout », car nous n'avons pu mener une recherche plus approfondie sur cet organisme.

changements de pratiques chez les enseignants. N'oublions pas que les rapports d'autoévaluation des cégeps sont rédigés par les services pédagogiques.

Les membres adoptent une attitude ambivalente face ce qui a été mis en place : soit ils manifestent leur désaccord, soit ils y sont indifférents, notamment parce qu'ils ne se sentent pas concernés ou parce que cela ne fait pas sens pour eux (cf. allants de soi enseignants). Les commissaires et membres du personnel de la CÉEC communiquent essentiellement avec les membres de la Direction des cégeps. Dans la hiérarchie institutionnelle, le cégep est considéré comme un « tout ». Ainsi, pour la CÉEC, « le cégep décide » ou encore « la mise en place du système d'assurance qualité fait l'unanimité auprès des cégeps », selon un sondage effectué suite aux audits déjà réalisés (colloque Qualité g3). Le recours à des experts externes pour réaliser les audits concerne majoritairement des personnes qui seront impliquées dans la mise en place des exigences de la CÉEC dans leur cégep respectif. Être expert, c'est être formé non seulement pour participer aux audits, mais aussi comprendre les attentes de la CÉEC pour mieux les appliquer localement.

Les mécanismes et procédures du système. Le vocabulaire désincarne les situations. Une commissaire de la CÉEC affirmait que les politiques institutionnelles devaient faire l'objet d'une révision systématique et non plus ponctuelle : le cégep doit mettre en place des « mécanismes » de révision, afin de permettre « l'amélioration continue » de ces politiques. La production textuelle prend le pas sur l'application réelle des politiques. Si nous suivons ce qui est énoncé, ce qui importe c'est la qualité de la production textuelle, non la qualité de ce qui est fait, à moins de confondre « ce qui est écrit et prescrit » et le « réel ».

Ce qui est visé, c'est également une même « production » non seulement textuelle, mais professorale.

Tout ce qui est mis en place est censé soutenir un enseignement de qualité (PIEA, PIEP, système d'assurance qualité), mais aucune étude n'a été mise en place pour

éventuellement établir ce lien alors que la production textuelle exigée est coûteuse en termes de temps et de ressources, qui sont de ce fait non utilisées pour des services directement auprès des enseignants par exemple.

De même, la standardisation de la production textuelle favoriserait la réussite des étudiants. Cette standardisation facilite le contrôle de la conformité des documents; elle est supposée garantir un traitement équitable des étudiants, qui seraient mieux informés de leurs parcours et de leurs droits et responsabilités. Mais la standardisation est voulue pour assurer un traitement identique aux étudiants, quel que soit l'enseignant. Sylvie évoque le fait que le cégep se transforme en « production de services » et perd sa dimension éducative.

Lors de la réunion avec le commissaire et les experts dans le cadre de l'audit, Louise a fait part de ses critiques vis-à-vis de l'assurance qualité :

il n'y a aucun lien entre vos critères et le taux de réussite et le monsieur [commissaire de la CÉEC] m'a répondu mot à mot : « la question de la réussite ne nous concerne pas. On vient voir les mécanismes ». Du papier qui coûte une fortune, en ressources, avec des gens qui pourraient travailler sur autre chose.

Des « mécanismes » sont mis en place sans qu'à aucun moment ne soient définies la qualité (de quoi?), ni la réussite des étudiants (scolaire? éducative?).

#### **4.3.1.2. Les allants de soi organisationnels**

Les allants de soi organisationnels relèvent aussi bien des personnes que des structures, codifiées dans les textes.

**Top down dans la prise de décision locale et positionnement face à la concurrence.** Une des préoccupations de la Direction est de rendre le « milieu » [le cégep] dynamique face à la concurrence. Cette idée est très ancrée et constitue un moteur d'action pour la Direction. Se positionner nécessite de prendre des décisions

stratégiques. Pour Réjeanne, les décisions du cégep se prennent lors de la régie de Direction, qui rassemble « 5-6 directeurs » : « on discute, on va au fond des choses, on prend une décision. Ce n'est pas tant le fait que lui ou moi ai raison, pas raison, c'est une décision d'équipe, qui sert l'organisation. Pour moi, c'est important d'être solidaire de cette décision-là ». De ce fait, la place des enseignants dans la prise de décision se manifeste de deux façons :

-dans les consultations (exemple pour des projets collectifs comme la rénovation de la bibliothèque ou concernant le rapport d'autoévaluation)

-dans des projets coûteux et de grande ampleur, impliquant des partenariats. Réjeanne donne un exemple avec le fait d'aller chercher des subventions pour 120 000 \$.

moi je souhaite que les enseignants viennent nous voir et nous proposer des choses...un mélange, une combinaison *top down*, moi, mon équipe, notre vision, et *bottom up*, les projets qui viennent des enseignants...je souhaite un mélange des deux et pas seulement que cela soit directif d'un côté, passif de l'autre. Pour moi, c'est important la symbiose, l'énergie...je veux que les enseignants se sentent appuyés par nous, par notre vision pour aider certaines équipes. Et je pense que la relation avec le gouvernement, c'est des cartes dans notre poche qu'on est capable d'utiliser. Notre rôle, quand un enseignant vient pour un projet, c'est de trouver la bonne place pour l'aider. Si on se contente de dire « on fait avec la tarte qu'on nous donne », ça limite les projets. Les projets avancent plus rapidement si on vient me voir qu'avec les enseignants qui ne viennent pas nous voir (Réjeanne).

La Direction estime avoir la responsabilité de maintenir le milieu dynamique et de se positionner face à la concurrence, autrement dit les autres cégeps. « Bien sûr qu'on est en concurrence ! », s'exclame Marie-Soleil. Elle précise qu'un étudiant « rapporte » à peu près 800 dollars. Il faut les faire venir et les retenir alors que le bassin de recrutement de la « clientèle » n'augmente pas. « C'est sûr, on va pas planter un couteau dans le dos d'un cégep voisin » (Lucie). Mais, pour la Direction, cela suppose d'innover et d'être dans un mouvement d'amélioration continue. Le problème qu'évoque Réjeanne est d'assurer et de promouvoir l'innovation « dans un

contexte de reddition de compte et d'équilibre budgétaire...comment prendre un risque, soutenir une vision, continuer à penser différemment dans un carcan, le régime public, qui est contraignant? » Réjeanne compare le cégep à une entreprise privée :

dans une entreprise privée, la notion de risque dépend des propriétaires et des individus...l'analyse de marché est gagnante...alors que nous, oui on a une part de risques, mais ça nous rattrape plus facilement...Le régime public est très dépendant des élections, des annonces dans le réseau collégial...On peut devenir très cynique quand il y a des élections...Il faut être bien positionné, être opportuniste. On a beaucoup de redditions de compte, plus de trente politiques gouvernementales...on a une bonne autonomie, mais on est hyper encadré...On a plein de politiques reddition de compte, c'est correct...mais beaucoup d'énergie est mise à autre chose que la qualité de l'enseignement ou l'encadrement des étudiants (Réjeanne).

La Direction développe des stratégies pour positionner le cégep. Que ce soit dans les travaux effectués pour embellir les lieux, le choix des programmes offerts, les projets et la communication tournée vers l'extérieur du cégep, tous ces éléments visent la venue d'un nombre croissant d'étudiants et d'adultes en formation continue afin d'obtenir plus de fonds. La figure 17 suivante synthétise ces stratégies :

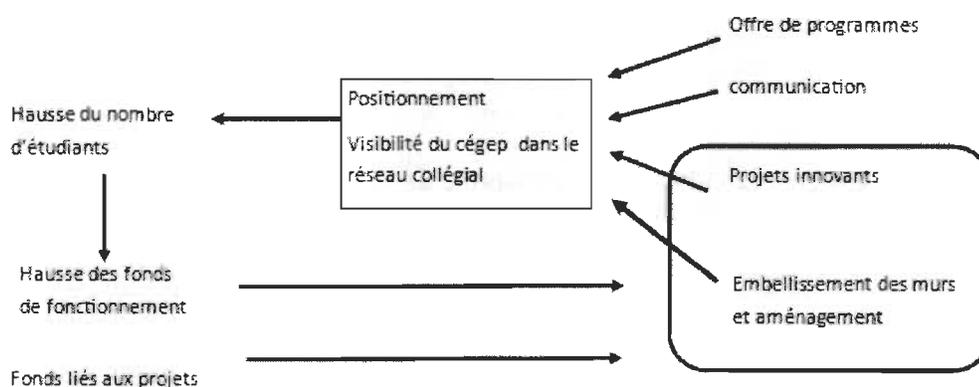


Figure 17- Les stratégies de la Direction pour attirer des étudiants

Ce positionnement, cette vision de devoir faire face à la concurrence ne sont pas partagées par tous dans le cégep. Sylvie reproche que des projets purement pédagogiques, comme le *team teaching*, soient refusés. Et des enseignants ne se retrouvent pas dans ce qu'ils nomment une approche « marketing de l'éducation » (Jules), où le cégep « doit briller » (Paul) : « c'est du paraître » (Boris) : « il faut mettre le cégep sur la *map* » (Louise). Paul souligne que le service des communications est d'ailleurs « l'outil de propagande » de cette vision-là.

Cette verticalité dans la prise de décisions tend à être contestée par quelques enseignants et professionnels. Mais ceux qui nous ont fait part de leur mécontentement se sentent isolés dans cette remise en cause et déplorent la passivité générale des enseignants. Toutefois, des crispations se sont produites lors de la rénovation de la bibliothèque.

Vous allez être consultés...mais tellement ! Il y avait un comité avec 3 profs ! Il n'y avait aucune écoute de ce que l'on avait à dire. On s'est battu pour conserver un lieu avec des livres...on est les utilisateurs ! On nous a dit : « non, on le fait pour les étudiants pas pour vous ». Ça a éccœuré beaucoup de gens (Louise).

Paul évoque une fausse consultation : les enseignants ont été sollicités trois mois avant le début des travaux, alors qu'avec les délais d'appel d'offres, il est évident que tout le projet était bouclé. Anne-Marie estime que l'équipe de gestion appartient au passé du fait de cette verticalité décisionnelle : « il n'y a pas de consultation valable ». Les enseignants ont l'impression d'être mis devant le fait accompli : tel département qui doit déménager du fait d'un partenariat, le mélange d'étudiants du régulier et de la formation continue dans le même cours, alors que les programmes ne sont pas établis sur la même durée sont des exemples de ce que regrettent les enseignants. Pour Paul, l'organisation est industrielle et « le mal-être vient de là : tout est artificiel, contrôlé, bureaucratique...C'est une dynamique commerciale ».

**Structure départementale.** Les enseignants sont regroupés par disciplines et départements. Cette structure départementale est ancrée au point que Jules évoque un fonctionnement en silos départementaux : « on ne se croise pas entre collègues de département ». Le département peut être considéré comme un marqueur identitaire. Cependant, « les départements se vampirisent ». La création d'un programme peut entraîner une baisse des effectifs dans un autre et donc des suppressions de postes dans un département. Créer des programmes techniques dans les métiers liés au travail social tend par exemple à faire baisser le nombre d'étudiants dans le programme de sciences humaines. C'est ce qui s'est produit au cégep.

Les services pédagogiques veulent renforcer le poids des comités de programmes en étoffant leur rôle. Des modifications apportées à la PIEA introduisent de façon explicite les comités de programme comme évaluateur des plans-cadres ou des Épreuves synthèse programme (ÉSP). Sylvie s'efforce de rappeler aux enseignants qu'une discipline appartient d'abord à un programme : « On ne fait pas un cours de chimie de la même façon en sciences de la nature qu'en soins infirmiers ! Les profs, ils ont du mal à comprendre ça : un cours, ça appartient à un programme ».

**Les logiques de programme.** Les programmes techniques et les programmes préuniversitaires diffèrent tant sur le plan de la durée supposée des études que de la finalité dont ils sont porteurs.

Pour Jules et Boris, les programmes techniques servent à satisfaire les besoins du marché du travail. Les programmes préuniversitaires ne peuvent pas et ne doivent pas avoir la même finalité. Au moment de l'enquête de terrain, 60% des étudiants étaient inscrits dans des programmes techniques dans ce cégep.

Un cas à part restent la formation continue et les programmes liés à la formation aux adultes. Ces programmes sont considérés comme une sorte de « vache à lait » (Sarah) du cégep pour l'argent qu'ils rapportent. Les enseignants de la formation continue

partagent un même local, où sont situés des bureaux. Les plus anciens enseignants ont leur bureau, qu'ils personnalisent avec des objets personnels. Les autres, les plus précaires, ne font que passer et s'installent là où il y a de la place. La formation continue est considérée comme séparée, du fait d'un fonctionnement différent, ne serait-ce parce que les enseignants ne sont pas regroupés en département, leur local n'est pas situé au même étage que la plupart des départements et peu de communication existe entre les enseignants du régulier et ceux de la formation continue. Les enseignants de la formation continue se sentent isolés et peu informés de ce qui se passe dans le cégep. Sarah a été invitée pour participer à une réunion lors de l'audit, qui réunissait certains enseignants du cégep, choisis par les services pédagogiques, pour échanger avec le commissaire et les experts. « Je n'étais même pas au courant de l'audit. Pour une fois que l'on m'invite ! J'étais contente ! J'ai pu parler de ce que l'on vit ».

#### 4.3.2. Allants de soi des enseignants

Comme pour la sous-partie précédente, nous présentons dans le tableau 29 ci-dessous les catégories conceptualisantes élaborées à partir des entrevues et des observations. Les allants de soi, les connaissances d'arrière-plan des enseignants se dévoilent tant par les paroles que par les non-dits, ce qui n'est pas abordé. Nous indiquerons quand se présenteront les non-dits en question.

Tableau 29

#### Catégories des allants de soi des enseignants

Catégories	Définition	Propriétés	Conditions d'existence
Une adaptation constante aux étudiants	L'enseignant adapte son cours en fonction du comportement et réactions des étudiants en classe	-L'enseignant modifie le contenu de son cours plus ou moins poussé-, et la pédagogie, les rétroactions	Les enseignants sont attentifs et attentionnés, le cours n'est pas considéré comme une application simple de ce qui est prévu

	et résultats aux évaluations.	-Ces changements sont réalisés dans la même session et/ou les sessions suivantes -L'enseignant se soucie de la compréhension qu'ont les étudiants de la matière -Ce ne sont pas les évaluations de son enseignement qui le poussent à s'adapter et à apporter des modifications à son cours pour l'améliorer	Ce qui compte : la relation pédagogique et sa qualité Les étudiants sont singuliers et les groupes formés ne sont pas semblables Le cours est préparé et planifié
Dynamisation du cours	L'enseignant est actif (bouge en classe) et propose des activités variées pour garder l'attention des étudiants en classe	L'enseignant veut capter l'attention des étudiants Enseigner c'est varier son cours	Les étudiants sont distraits et peu concentrés (réseaux sociaux) Le cours est structuré de façon à tenir compte de la variété d'activités
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dynamisme corporel</li> <li>▪ dynamisme cognitif</li> </ul>			
Nivellement par le bas du niveau des étudiants	L'enseignant a plus de difficultés pour faire passer sa matière et estime que les étudiants sont moins assidus et travailleurs malgré leurs difficultés d'expression écrite. L'enseignant adapte son cours en conséquence.	Il devient difficile de faire cours du fait de l'attitude, du comportement des étudiants (ou de leurs absences) Le travail scolaire demandé n'est pas fait par les étudiants	Comparaison entre un avant et un après selon l'ancienneté de l'enseignant Préoccupation de la part de l'enseignant qui se sent responsable de ses étudiants (il n'y a pas d'indifférence! Au contraire)

Une autonomie professionnelle revendiquée	L'enseignant est autonome et veut garder son autonomie dans son enseignement (cours, évaluations, relations pédagogiques, choix du local, choix de la durée de la séquence 2+1 ou 3h par exemple) et sans être forcément aligné sur les collègues qui donnent le même cours quand la situation se produit	L'autonomie s'accroît avec les années d'expérience (confiance, maîtrise, permanence, pas peur des remontrances, témoin de collègues qui n'ont rien eu malgré leurs défaillances...) Rejet de l'infantilisation et indifférence vis-à-vis de certaines instances sauf pour garantir l'autonomie (convention collective)	Rejet du pouvoir possible des conseillers pédagogiques
Un apprentissage professionnel sur le tas	L'enseignant apprend son métier en l'exerçant (maîtrise de la matière, gestion de classe, relation pédagogique...)	Apprentissage par l'expérience ( <i>learning by doing</i> ) soutien et aide des collègues L'apprentissage de l'enseignement prend du temps Démarche individuelle et volontaire	Les conseillers pédagogiques ne sont pas considérés comme légitimes Les formations ne sont pas toutes utiles
Le besoin de sens (direction et signification)	L'enseignant agit quand cela a du sens pour lui (aussi bien dans la direction que son action prend, que sa signification) L'enseignant se recentre sur son rôle	L'enseignant choisit de concentrer du temps aux activités qui lui font sens, à savoir son rôle d'enseignant et la relation pédagogique L'enseignant « bâcle » l'activité si elle lui paraît absurde, insensée	L'enseignant se retrouve dans des situations où ce qui lui est demandé par les services pédagogiques n'a pas de sens pour lui. Les tâches des enseignants se diversifient et/ou sortent du cadre strict de l'enseignement

#### 4.3.2.1. Adaptation constante aux étudiants

Pour les enseignants, les cours donnés à un groupe d'étudiants se suivent, mais ne se ressemblent pas, non seulement d'une session à l'autre, mais au sein même d'une session. L'hétérogénéité des groupes provient des étudiants qui les composent; les étudiants ne sont pas interchangeables : ils viennent (ou pas) en cours avec ce qu'ils sont, leurs joies, leurs peines, leurs problèmes, leurs difficultés, leurs acquis, leurs lacunes, leur envie, leur ennui, leur motivation, leur obligation et cette liste à la Prévert pourrait être encore bien plus longue.

**Une adaptation aux étudiants à besoins particuliers.** L'hétérogénéité des étudiants est accentuée par l'accès au cégep d'étudiants dits « à besoins particuliers » (EBP). « Depuis 10-15 ans, le nombre des étudiants à besoins particuliers a augmenté...l'augmentation des effectifs augmente le nombre d'EBP. Les étudiants ayant des déficits d'attention, des problèmes de comportement ou d'attitude, ça a un effet dans le groupe », affirme Paul. Les enseignants évoquent les difficultés qu'ils rencontrent avec les EBP. Ainsi, Josée s'est longuement entretenue sur le sujet :

Sur 30 étudiants, j'ai 8-10 EBP : c'est énorme! Ils ont des mesures adaptées...des fois ça paraît, c'est clair. Et avec ma formation, je peux cibler les étudiants. C'est difficile de s'adapter à toutes ces différences-là! Des fois je dois mettre des limites. L'impulsivité d'un étudiant est difficile quand tu en as huit qui ont chacun leur petite affaire...Ils sont anxieux, demandent beaucoup de temps. Ton cours doit continuer, tu dois penser aux autres aussi, c'est exigeant. Il y a des tensions entre les étudiants, surtout cette session...on a un cas problématique, il y a eu une concertation de profs qui ont cette élève...dès qu'elle prend la parole, pose des questions, les autres roulent des yeux...ils sont tannés. Ils comprennent, mais c'est dérangeant...je recadre...cela nous demande de jongler constamment avec les exigences et les situations de chacun

Le nombre d'étudiants ayant des besoins particuliers est tel que « les services adaptés ne fournissent plus » selon Jules. D'ailleurs il participe à la mise en place de la conception universelle des apprentissages (CUA). Le principe, notamment lors des

examens, est que les étudiants à besoins particuliers puissent rester en classe plutôt que de se rendre dans un local spécifique des services adaptés. L'implantation de la CUA peut générer des tensions entre étudiants. Jules évoque le fait que des étudiants ne comprennent pas pourquoi tout le monde aurait droit à des aménagements et non seulement les EBP. Mais les tensions existent aussi avec les enseignants. Certains estiment, comme Julie, que la CUA, ce sont des « pédagogies pour se dispenser d'un service adapté sur nos épaules sans rien changer ».

**Une adaptation à des groupes changeants.** Si les enseignants éprouvent des difficultés d'adaptation face à l'augmentation du nombre d'EBP dans leurs groupes, celles-ci sont également liées à d'autres éléments. L'alchimie de chaque groupe dépend des étudiants, mais également du moment où le cours se donne : matin, après-midi? Premier cours de la journée pour les étudiants ou dernier? Début ou fin de semaine?...Ces éléments constituent « les facteurs contextuels » selon la terminologie utilisée pour l'appréciation de l'enseignement. L'enseignant consigne les particularités du cours, liées à des éléments qu'il ne peut contrôler.

Paul souligne qu'

enseigner c'est comme faire du kayak. Tu es tout le temps dans les rapides, tout le temps en train de t'ajuster. Cela demande beaucoup d'équilibre, de créativité...Beaucoup de processus mentaux sont à œuvre quand tu enseignes. Tu es toujours à l'écoute, tout le temps sur le qui-vive, tout le temps en train de t'ajuster, d'improviser....Ça, c'est épuisant, cette énergie-là...Un groupe fait ses travaux l'autre non : tu ne fais pas le même cours...

Josée affirme qu'

il faut s'adapter à chaque classe qu'on a, parce que d'une classe à l'autre...[exemple] pour un même cours, il me faut deux manières d'enseigner sinon c'est le chaos total si je reste campée dans mes habitudes d'enseignement pour ce cours-là, mettons. Être à l'écoute de ces cohortes-là, de ces groupes-classe-là pour adapter mes manières d'interagir avec eux

Je pense qu'il fait être à l'écoute de la clientèle, de ses étudiants, comment les étudiants peuvent le mieux apprendre...tu peux avoir un groupe allumé, et un autre non.

**Une adaptation hors évaluation de l'enseignant.** Les enseignants effectuent les modifications qu'ils pensent nécessaires à leur cours sans qu'il soit besoin de leur dire ou signifier. « l'amélioration d'un cours, tu n'attends pas l'évaluation pour le faire », comme le précise Jules. Des enseignants font également passer des questionnaires à leurs étudiants en fin de session pour connaître leur avis sur le cours dispensé. Ainsi, Josée « reme[t] à chaque session une feuille pour évaluer [s]on cours, avoir des suggestions, des choses à changer, des ajustements à faire pour les prochaines sessions. Des choses qu'[elle] ne peut pas changer comme trop de théorie, de matériel, mais [ses] manières de l'emmener , de varier [ses] méthodes ».

Les enseignants réalisent quotidiennement leurs activités professionnelles : enseigner (donc planifier, préparer le cours, le donner, évaluer, formellement et informellement, les étudiants, aider les étudiants...), réfléchir sur des dispositifs d'aide et de soutien au sein de leur département, comme nous avons pu l'observer. Paul fait remarquer que ce « travail-là n'est pas reconnu, l'expertise dans la pédagogie ». L'appréciation de l'enseignement telle qu'elle est mise en place au moment de notre observation, relève davantage de la vérification auprès des étudiants que l'enseignant fait son travail, selon des critères prédéfinis.

#### **4.3.2.2. Dynamisation du cours**

Les enseignants cherchent à varier leurs cours et à le rendre dynamique. Et si l'enseignement dispensé se doit de l'être au regard de l'appréciation de l'enseignement, ce n'est pas cet item prévu qui pousse les enseignants à dynamiser leur cours, d'autant que l'appréciation de l'enseignement a lieu au mieux tous les 5 ans et que le jugement repose sur les réponses des étudiants à un questionnaire en

ligne, donc sur leurs perceptions. Il n'est pas certain que chacun entende ce terme de la même façon. Et comme le questionne Anne-Marie: « il y a des enseignants qui ne sont pas dynamiques, mais leurs cours sont très bons ».

Deux types de dynamisme surgissent des données : le dynamisme corporel et le dynamisme cognitif.

**Dynamisation corporelle.** Boris explique qu'il « ne reste pas en place...[Il] tourne en classe ». Il affirme qu'« aujourd'hui je suis en compétition avec Facebook, avec les téléphones. Bouger, ne pas rester statique, ça attire l'attention ». Ne pas rester assis derrière son bureau comme il y a 30 ans : c'est un peu le leitmotiv attendu. Mais la dynamisation du cours est surtout dans la façon d'enseigner.

**Dynamisation cognitive.** Les enseignants font des exposés magistraux nécessaires, mais ne se limitent pas à cette formule pédagogique. Ainsi, Boris indique prévoir des interactions variées. Sur trois heures de cours, il fait à peu près 45 min d'exposé magistral, le reste du temps est occupé par des exercices.

Comme Josée l'indique, varier son cours vient aussi avec l'expérience acquise et l'assurance prise à enseigner.

Je suis une fille qui croit beaucoup à dynamiser sa classe, de travailler de manière dynamique, tu sais, l'échange, d'aller les chercher, les questionner, les intégrer en leur demandant des exemples de leur vécu, etc. pour rendre ça le plus dynamique possible. parce que j'ai la croyance que plus ça va être dynamique, plus ils vont être motivés à venir au cours, puis, etc., ça va faire boule de neige, ils vont mieux réussir, etc. Je suis plus à l'aise avec mon matériel, moins campée dans le par cœur de mes notes, j'essaie de travailler plus comment je présente mes choses en l'intégrant...en discussion, en échange, en exemples concrets de ma vie, de leur vie dans les échanges comme ça, ça a changé un peu mes méthodes d'enseignement.

Cette dynamisation du cours est rendue nécessaire selon les enseignants non seulement du fait de l'hétérogénéité des étudiants, mais aussi parce qu'ils estiment que le niveau baisse.

#### **4.3.2.3. Le nivellement par le bas : une adaptation par défaut**

Les enseignants sont préoccupés par ce qu'ils nomment le « nivellement par le bas ».

Jules admet en parler avec ses collègues et il déplore que

nous comme profs, on doit être capable de donner une matière accessible à tous, mais des fois, quand tu veux être accessible à tous, qu'est-ce que tu fais? Tu nivelles par le bas, pour que les gens qui n'ont peut-être pas ces outils-là, qui n'ont pas ce savoir-là puissent suivre pareil.

Josée estime que « le niveau académique n'est pas rassurant. On ne veut pas niveler par le bas et beaucoup d'étudiants ont des difficultés, de procrastination, ils ne rendent pas les travaux, ils ont de la misère à écrire leur français, ils pochent leur session... ».

Jules évoque des idées similaires :

Je parlais avec un de mes collègues en sciences physiques, et lui donnait la matière, les savoirs de base, il a fait ça pendant 20-25 ans, il dit que les trois dernières années, il s'est fait rencontrer par la Direction qui lui disait 'tu as un trop haut taux d'échec', 'oui, mais, c'est parce qu'ils arrivent, ils n'ont pas ce savoir-là, ils ne l'ont pas appris au secondaire. Je ne vais pas me mettre à expliquer des trucs qu'ils sont censés avoir sus, je veux dire, je leur ai demandé de lire ces éléments-là, ils sont dans le livre, mais il faudrait que je leur donne des cours uniquement sur la matière qu'ils auraient dû déjà voir'. Pi, on le voit partout, en littérature même chose. Ils ont développé un programme de lecture pour permettre aux jeunes du cégep de pouvoir lire des articles qui ont plus qu'un page...ils se sont aperçus que les jeunes qui viennent du secondaire ont de trop grandes lacunes en lectures, ils sont pas capables de lire. Même chose en mathématiques ».

Josée ajoute : « puis avec ces cohortes-là, il faut vraiment aller les chercher dans leur motivation, leur intérêt en classe...on ne peut plus rester juste dans du théorique et

s'asseoir là-dessus, puis d'être, t'sais... ». Josée se pose des questions quant à la note de passage et ce que cela peut signifier en termes d'acquisition des connaissances et développement des compétences : « les notes de passage, elles ne sont pas là pour rien. Déjà, 60%, ce n'est pas beaucoup... Si on compare avec un médecin : je ne voudrais pas être soignée par un médecin qui a eu 60% à ses examens ! Je ne suis pas pour le nivellement par le bas. Si un étudiant a 59%... je vais faire OK, je mets 60 en dessous de 58.5% : non !... Je suis en questionnement... »

Les enseignants se posent des questions sur le niveau académique de leurs étudiants et constatent de profondes inégalités entre notamment ceux qui viennent du programme d'études internationales (P.E.I) et ceux d'une école secondaire régulière, ce constat est récurrent. Au-delà de ce constat, les enseignants se demandent quoi faire afin de ne pas baisser le niveau.

Dès que tu tombes dans les éléments qui sont plus abstraits, tu les perds, tout ce qui est abstrait... il faut que ça soit dans le concret, des mises en situation, ils ont moins d'imagination, t'sais, de prendre quelque chose qu'ils ont appris et de faire quelque chose avec, non... tu suis un plan de match, étape par étape, c'est beaucoup comme ça, ils ont perdu beaucoup d'autonomie. Une autre grande perte : ils ne possèdent plus un savoir commun à cause de l'enseignement par compétences... il y a un morcellement du savoir et lorsqu'on veut enseigner on se retrouve avec des situations complètement inégales ... on va se retrouver avec des îlots de riches et des océans de pauvres, on est en train de vivre ça au niveau intellectuel (Jules).

Jules s'inquiète que des étudiants ignorent la règle de trois et plus globalement la non-maîtrise de choses élémentaires. Et il insiste sur la différence entre les étudiants ayant fait le PEI et les autres :

quand tu as un étudiant qui te dit, 'ah moi j'ai fait le P.E.I.', je sais d'avance que cet étudiant-là va s'en sortir avec 80% au-dessus. Quelqu'un me dit, 'moi j'ai été au régulier', il va flirter certainement avec les 70% et plus bas, pi je ne me trompe pratiquement jamais. Rien qu'en me disant d'où qu'ils viennent, de quel milieu académique, les différences sont tellement grandes, c'est fou.

Face au décrochage d'étudiants entre deux sessions, certains enseignants évoquent, comme Jules, l'élagage ou la sélection naturelle qui se fait, et qui doit se faire, pour que ne restent que les plus motivés : des étudiants ne sont pas à leur place au cégep, même s'ils pensent que le cégep est un passage obligé. Mais, les enseignants essaient de mettre en place des mesures et des programmes d'aide, plus ou moins sous la pression des services pédagogiques et de l'obligation de proposer un plan d'action. Ces mesures font l'objet de fortes critiques du fait du saupoudrage des moyens (libérations) octroyés à tous les départements d'une part, et du non-suivi des résultats d'autre part. Des mesures sont mises en place au nom du plan d'action départemental à réaliser, pour améliorer les résultats, mais cela peut devenir inutile ou peu productif (cf. section 4.3.3.4). Le plan d'actions exige qu'il y ait des problèmes et des remédiations mises en place, même si cela tourne à l'absurde.

La préoccupation des enseignants vis-à-vis du niveau des étudiants montre surtout que les enseignants sont attachés à la réussite des étudiants et ne sont pas indifférents au décrochage des étudiants.

#### **4.3.2.4. Une autonomie professionnelle revendiquée**

« Sylvie, c'est pas ton chef! Tu fais ce que tu veux ». Un jeune enseignant se fait reprendre par une ancienne, qui lui rappelle que les enseignants sont autonomes. Ce qui implique qu'ils peuvent décider de l'organisation hebdomadaire de la séance (un cours de 3h peut être donné soit 3h consécutives, soit sous la forme 2h-1h par exemple), du contenu du cours, des évaluations à faire et même si plusieurs professeurs donnent le même cours, chacun conserve son autonomie. « Tu n'as pas à t'aligner sur [nom d'un collègue] ». Les enseignants le disent : ils aiment faire ce qu'ils veulent, ne pas avoir de chef. Mais certains enseignants estiment que la Direction n'est plus capable de comprendre ce que cela veut dire. Un conflit a opposé Réjeanne et des enseignants, à la suite de l'exigence de venir effectuer un exercice de sécurité lors d'une journée hors

cours (c'était en fin de session). Les enseignants lui ont signifié qu'elle ne pouvait pas le leur imposer, car il n'entre pas, à leurs yeux, dans leurs obligations de travail.

Cette autonomie a même fait l'objet d'un accord écrit entre la Direction des études, les enseignants et le syndicat. Réjeanne s'est appuyée sur le texte portant sur l'autonomie, rappelant les responsabilités des enseignants, pour contraindre les enseignants à venir effectuer l'exercice de sécurité. Ces derniers ont précisé que l'exercice de sécurité n'avait pas de lien avec l'autonomie professionnelle et l'accord signé. D'ailleurs, les enseignants ont l'impression de ne pas être soutenus et même d'être en conflit avec la Direction, qui fait l'objet de critiques. Nous reviendrons dans le chapitre V sur la place du chercheur quand un conflit oppose les acteurs interrogés.

Des enseignants ont une conception large de l'autonomie professionnelle. Ils pensent que, si un cadre est nécessaire notamment pour éviter l'incompétence, imposer des règles n'est pas approprié : ils estiment ces règles trop rigides. Pour Jules, mettre le poids des évaluations dans le plan-cadre n'est pas forcément pertinent. Paul affirme ne pas le suivre, même si après vérification, nous avons pu voir qu'il n'était pas si éloigné que cela de celui-ci. Henri dit que cela fait longtemps qu'il ne suit plus rien : il fait ce qu'il veut, étant seul dans sa discipline. Boris ne respecte pas la PIEA en première session pour essayer d'éviter un décrochage des étudiants. Pour ce faire, il a dû prévenir les services pédagogiques. Notons que ce sont les services pédagogiques qui lui avaient demandé de trouver un moyen pour éviter la perte d'étudiants dans le programme, avec l'idée que si la situation ne s'améliorait pas, le programme fermait.

Des enseignants souhaitent qu'il y ait plus de concertation et de contrôle de ce qui est fait pour éviter les mauvaises surprises : d'une session à l'autre quand un même cours est donné par des enseignants différents. De même pour les évaluations finales des cours. Mais cela fait l'objet d'un profond dissensus (cf. partie 3 de ce chapitre).

« Il faut un cadre », selon Jules. Josée estime que c'est rassurant d'avoir « le souci de s'assurer que les profs font une bonne job. » Toutefois, pour les enseignants, cela nécessite des processus signifiants et d'être reconnus comme des professionnels.

#### 4.3.2.5. Le besoin de sens (direction et signification)

Le besoin de sens (direction et signification) a été exprimé sur deux aspects : l'évolution des tâches et l'évaluation de l'enseignement.

**Une évolution des tâches.** Les enseignants font part d'un alourdissement de leurs tâches liées à l'évolution des étudiants (cf. « adaptation constante » plus haut), mais également aux demandes officielles. « Tout progrès semble se faire sur le dos des profs » (Boris). Si les enseignants tendent à poser des balises dans leur temps libre (arrêter de travailler après 18h pour « profiter de la vie de famille », aucun travail en fin de semaine, etc.), les demandes émanant de la part des services pédagogiques, elles-mêmes liées à des injonctions institutionnelles (cf. partie 1 de ce chapitre), augmentent et les enseignants se sentent en surcharge de travail, qui risque de conduire à l'épuisement professionnel. Une étude portant sur le bien-être des employés menée à l'interne par un membre du syndicat fait état que sur l'ensemble des enseignants répondants au questionnaire en ligne, 86% s'estimaient en surcharge de travail<sup>22</sup>.

Pour Josée, il y a

« trop de réunions, de brassage de papiers. Quand j'ai commencé, il n'y avait pas autant de courriels de la part de la Direction...Il y a toujours telle évaluation de telle affaire, des réunions... ça ne finit plus. Tu te rends compte l'année suivante qu'il faut recommencer. Par exemple le programme. On le réévalue encore cela fait trois ans qu'il est effectif, c'est quoi la nécessité de rebrasser tout tout tout? On va trop vite. On cherche la performance constamment. Les conseillers pédagogiques qui nous demandent des affaires, la qualité du français,

---

<sup>22</sup> Pour garantir la confidentialité des données, nous ne pouvons donner plus de précision sur cette étude.

il faut les faire bouger, puis l'hygiène de vie. Puis la gestion de stress, il faut les aider...Nous sommes sollicités pour mieux faire les choses, mais ça retombe sur nos épaules, tout le temps! On dit « oui », mais, f..k, on n'a pas le temps! C'est un couteau à double tranchant : on nous demande, la Direction le demande, on a envie de répondre, mais ce n'est pas réalisable. Alors je me rattache à mon rôle : auprès des étudiants, la Direction, elle va attendre! il faut que la demande fasse du sens, qu'il y ait de la cohérence.

Je ne m'implique pas beaucoup dans les comités de programme, etc. c'est une philo perso qui m'appartient...dans ma tâche enseignante, j'ai plusieurs comités...Il faut que je me répartisse. Je ne fais pas plus que ce que l'on me demande, car ce n'est pas justifié qu'on aille plus loin que ça. Il y a une usure, un épuisement, même au niveau de la Direction, dans notre département...

L'accroissement de la charge de travail, du moins selon les dires des enseignants, explique en grande partie pour Boris l'absence de dialogue entre les départements : les enseignants n'ont pas le temps (cf. fonctionnement en silos plus haut).

Cette évolution est d'autant plus mal vécue que les enseignants se sentent infantilisés dans une organisation sans vision. « L'accumulation de non-sens, je trouve ça difficile intérieurement » (Louise). Pour Louise, l'audit mené par la CÉEC est « un vaste exercice de contrôle des enseignants ». Elle ajoute : « on ne nous considère pas dans toutes nos compétences, on ne cherche pas nos richesses ». Et quand ce qui est demandé ne fait pas de sens, les enseignants font le minimum requis. Par exemple, ils remplissent les documents parce qu'il faut le faire et les rendre. Mais ce n'est pas pris comme une tâche importante. « Tiens, le voilà ton papier ». Des enseignants remplissent pour la forme, et révèlent le côté administratif de la procédure.

**Une évaluation de l'enseignement insignifiante.** La politique d'appréciation de l'enseignement, révisée en 2014, a été présentée au CA comme une avancée par Réjeanne, bien que les administrateurs soient surpris que les enseignants réguliers ne soient évalués qu'aux cinq ans et pas plus fréquemment. Cette politique a même été présentée lors d'un colloque. Toutefois, la démarche retenue dans cette politique et mise en place par les services pédagogiques fait l'objet de critiques et d'ailleurs, elle

est en voie d'être totalement repensée avec la venue d'une nouvelle conseillère pédagogique.

L'évaluation de l'enseignement est critiquée, tant du fait de la forme qu'elle prend, que de qui la fait. La forme (questionnaires de perceptions et entretien avec le conseiller pédagogique) s'apparente à du contrôle de la part des services pédagogiques et un moyen de justifier, sur le papier, le rôle et le travail des conseillers pédagogiques. « Forcer l'enseignant à s'asseoir avec un conseiller pédagogique » relève, pour Anne-Marie, d'une logique invisible, syndicale, derrière un « processus insignifiant ». Il y a selon elle, un « regard paternaliste sur les enseignants ». L'entretien dans le bureau du conseiller pédagogique est considéré comme inutile, car les rétroactions sont « des niaiseries » sur l'âge (jeune) et vides de sens. « Dire : 'c'est beau! Continue!', c'est absurde! », affirme Anne-Marie. Nous avons été évaluée deux fois selon ce processus dans ce cégep. L'entretien en tant que tel a duré cinq minutes et pour les deux fois, il nous a été dit : « c'est beau! Continue! » Et nous avons pu constater que le rapport de synthèse de notre évaluation n'a pas été vraiment rempli, puisqu'il n'y avait pas de remarque à faire. Mais l'entrevue a eu lieu.

Sarah a été déconcertée quand le conseiller pédagogique l'a appelée chez elle pour lui signifier que son évaluation n'était pas bonne. Elle trouvait le procédé peu respectueux. Et surtout, elle regrette le peu de soutien et de ressources pour aider l'enseignant. « Être supervisé par des gens qui n'ont rien à nous dire c'est insupportable », pour Louise. Plusieurs enseignants, mais également des professionnels, assurent que des conseillers pédagogiques ne sont pas à leur place. Pour des enseignants, ces conseillers pédagogiques en savent moins qu'eux et n'ont aucune légitimité à leurs yeux.

Le manque de confiance est accru par le fait que les enseignants ont l'impression « d'être pris pour des imbéciles » et d'être infantilisés. Un exemple concernant le rôle de l'enseignant que nous donne Anne-Marie : « tu as vu le cartable pour les nouveaux profs? Des dessins? On est dans le supérieur! ». La méfiance est telle qu'un enseignant devenant conseiller pédagogique est vu comme passant de l'autre côté.

#### **4.3.2.6. Un apprentissage professionnel sur le tas**

Les enseignants apprennent à enseigner sur le tas. Nous n'avons rencontré aucun enseignant qui ait suivi des cours d'enseignement collégial avant de rentrer en fonction. Une seule enseignante évoque le fait d'avoir repris des études pour parfaire ses connaissances en pédagogie. En revisitant leur parcours, donc en s'appuyant sur leurs souvenirs forcément subjectifs, ils mettent en avant le peu d'aide reçu de la part des conseillers pédagogiques et soulignent que les collègues occupent une place centrale dans leur intégration et facilitation dans l'entrée dans la profession (ils ont donné du matériel pédagogique pour démarrer). Il faut du temps pour maîtriser la matière et oser explorer différemment l'enseignement.

Paul estime que les services pédagogiques ont « l'image des profs qu'ils ont eu quand ils étaient au secondaire ». L'image serait que les enseignants dispensent des cours magistraux sans varier leurs cours. Les enseignants les plus anciens que nous avons rencontrés (dix ans et plus d'ancienneté) abondent dans le même sens : les enseignants ne se voient pas reconnaître leur expertise dans la relation pédagogique, acquise par l'expérience, nourrie par les lectures, les échanges entre collègues et la réflexion personnelle. Au vu des allants de soi de la direction des études et des conseillers pédagogiques, il semblerait qu'effectivement, il y a un profond hiatus entre le vécu des uns et le regard des autres (cf. 4.3.2.).

Josée avoue ne pas rechercher de l'aide auprès des conseillers pédagogiques pour d'autres raisons : « je ne sais pas trop ce que fait un conseiller pédagogique, puis j'ai l'inquiétude de 'est-ce qu'on va me juger sur ce que je fais?', je ne veux pas ouvrir la boîte de Pandore ».

Des formations sont dispensées pour les « nouveaux » enseignants. Nouveaux entre guillemets, car il s'agit des nouveaux arrivants ce qui ne signifie pas que ces enseignants n'aient jamais enseigné auparavant ou n'aient pas d'expérience

d'enseignement dans un autre cadre que scolaire. Les formations ont lieu au fil de la session, mais souvent trop tard (après le début des cours : donc les profs se sont déjà préparés souvent à l'aide de leurs collègues) et trop peu : nous avons suivi une formation : sur la dizaine de nouveaux, deux profs se sont inscrits. La conseillère pédagogique qui donnait cette formation lisait le chapitre du guide du nouvel enseignant portant sur la formation du jour et était bien en peine de répondre aux questions, car elle ne voyait pas de quoi il s'agissait : elle n'a jamais enseigné. Le manque de légitimité des conseillers pédagogiques fait que les enseignants attendent peu de la part des conseillers pédagogiques.

Les journées pédagogiques ne sont pas toujours vécues comme étant pertinentes. Toutefois, les services pédagogiques œuvrent à rendre ces journées utiles aux enseignants, et donc répondre davantage à leurs besoins.

#### 4.3.3. Allants de soi de la Direction des études et conseillers pédagogiques

Le tableau 30 ci-dessous récapitule les allants de soi et connaissances d'arrière-plan de la Direction des études et des conseillers pédagogiques (services pédagogiques). Nous suivrons l'ordre du tableau pour les décrire.

Tableau 30

#### Catégories conceptualisantes des allants de soi de la Direction des études et des conseillers pédagogiques

Catégories	Définition	Propriétés	Conditions d'existence
Parler d'une seule voix	La Direction adopte un discours uniforme et sélectionne les informations qu'elle donne ou pas en fonction du public concerné dans les réunions	Sélection de ce qui est dit et non-dit publiquement Plusieurs niveaux de décision et de réflexion étanches Les désaccords ne font pas l'objet d'une	« Pacte de non-agression » de la part du syndicat Peu d'échanges entre collègues Les décisions sont prises de façon verticale

		discussion plus large au sein du cégep	
L'ignorance des enseignants	Les enseignants ne sont pas formés en pédagogie donc il faut leur apprendre	Les conseillers pédagogiques sont juges de l'enseignement dispensé Les conseillers pédagogiques sont juges du contenu des formations et des journées pédagogiques	Ignorance des conseillers pédagogiques de ce que font les enseignants
Répondre aux attentes de la CÉEC	Les services pédagogiques créent des procédures et des collectes de données pour que la production textuelle du cégep soit conforme aux attentes de la CÉEC Les services pédagogiques proposent et imposent des gabarits préremplis ou des fiches à réponses prédéfinies	Les attentes de la CÉEC sont supérieures à celles du cégep Place prépondérante de la production textuelle Accroissement des demandes institutionnelles Informatisation de la production textuelle Classement dans le système d'information	AQ imposée de l'extérieur Les enseignants n'ont pas le temps rapport de force en faveur des conseillers pédagogiques Efficacité perçue comme devant passer par des preuves écrites
Toujours mieux	Les services pédagogiques sont dans une dynamique d'amélioration continue dont il faut faire la preuve	Les services pédagogiques produisent des documents pour cadrer et soutenir le travail des enseignants et la production textuelle. Les services pédagogiques mettent en place des formations,	Les services pédagogiques sont ceux qui proposent des solutions aux supposés manquements Les services pédagogiques sont responsables des « preuves » qui font état d'avancées.

---

documents pour  
soutenir le travail des  
enseignants. Les  
services  
pédagogiques  
utilisent des tableaux  
de bord pour effectuer  
un suivi des actions  
mises en place.

---

#### **4.3.3.1. Parler d'une seule voix**

Pour les membres de la Direction, il est nécessaire de ne pas montrer les désaccords et de faire montre de solidarité quand une décision est prise. Comme l'indique Réjeanne :

je sers une organisation donc je ne travaille pas pour moi, je travaille pour le cégep, donc à partir du moment où on se réunit, c'est 5-6 directeurs, qu'on discute, qu'on va au fond des choses, qu'on prend une décision, ce n'est pas tant le fait que lui ou moi ai raison, pas raison, c'est une décision d'équipe, qui sert l'organisation, pour moi c'est important d'être solidaire de cette décision- là il faut savoir être solidaire.

Cet aspect est critiqué de la part des autres types de membres qui regrettent que la direction des études se fasse en quelque sorte « le porte-parole de la Direction générale » (Sylvie) ou « son adjoint » (Louise), au détriment des questions pédagogiques, puisque la Direction des études « perd son rôle critique de la pédagogie » (Sylvie). Cela n'a pas toujours été ainsi : les conflits pouvaient être récurrents entre Direction générale et Direction des études. C'est à la faveur d'un changement de personnel que ce nouvel équilibre s'est produit.

#### 4.3.3.2. L'ignorance des enseignants

« Les enseignants ne sont pas formés en pédagogie » (Sylvie et Lucie, séparément, à deux moments différents). Les enseignants sont ainsi supposés non formés alors que du fait de l'expérience qu'ils acquièrent, ils font œuvre de pédagogie. Une image repoussoir est souvent reprise : celle du prof depuis 30 ans derrière son bureau. Cette persistance dans l'absence de formation pédagogique des enseignants semble illustrer que les membres des services pédagogiques ignorent ce qui se passe réellement en classe. D'ailleurs, Lucie aimerait pouvoir observer ce qui se passe lors des évaluations des enseignements, dans le but d'effectuer un contrôle de ce qui se fait et qui échappe pour le moment à son regard. Cette ignorance supposée empêche la reconnaissance de l'expertise enseignante, d'autant que les affaires pédagogiques sont censées être celles des conseillers pédagogiques. Ce qui laisse entrevoir des conflits et des rapports de pouvoir entre enseignants et conseillers pédagogiques.

De plus, à la méconnaissance supposée de la pédagogie, est ajoutée celle du fonctionnement du cégep. Les enseignants sont réputés pour être repliés sur leurs cours, sur leur discipline, leur département et se désengageraient de tout ce qui concerne l'organisation collégiale. Sylvie évoque qu'elle doit rappeler aux enseignants qu'une discipline fait d'abord partie d'un programme et donc doit être au service de la formation dispensée dans la logique du programme d'études concerné.

Des enseignants déplorent également la passivité de leurs collègues. Et en même temps pour Louise les collègues qui émettent des critiques ne sont pas écoutés, ou sont catalogués comme « chialeurs ». Pour Louise, c'est cette absence d'écoute qui favorise le repli sur soi des enseignants, soit de façon individuelle, soit de façon collective, par le biais de comités dont sont exclus les conseillers pédagogiques. Nous pouvons ajouter que le fonctionnement organisationnel est plutôt exclusif et ne concerne qu'un nombre limité d'enseignants (cf. *supra*).

#### 4.3.3.3. Répondre aux attentes de la CÉEC

L'exercice de l'autoévaluation et son aboutissement avec l'audit a occupé beaucoup de temps dans le fonctionnement des services pédagogiques du cégep (cf. partie sur le parcours du rapport d'autoévaluation). Les membres de la Direction et les membres des services pédagogiques se sont préparés à la visite (y compris à l'aide de questions-réponses prédéfinies). « Voilà, c'est fini! », s'est exclamée Réjeanne, pour qui le processus prenait fin avec le départ du commissaire et des experts de l'audit. Répondre aux attentes de la CÉEC est une préoccupation partagée entre les conseillers pédagogiques et direction des études, comme nous avons pu le constater entre autres lors du colloque G3 Qualité lors duquel des représentants de directions de cégeps demandaient à ce que les attentes soient clarifiées, d'abandonner l'expression « assurance qualité », car elle ne passe pas (auprès des enseignants surtout) et posaient des questions précises sur le point suivant : faut-il répondre à toutes les questions concernant l'évaluation des programmes qui apparaissent dans le guide de référence (cf. Plus haut production textuelle et boucle de production textuelle).

Sylvie énonce que l'« on est restreint par nos obligations de s'assurer que tout est là, que ça fonctionne, que ça rentre dans la petite coche, que ça ne rentre pas dans la petite coche... ». « L'administratif » (Anne-Marie) dans le rôle des conseillers pédagogiques prend une grande place. Ce sont les conseillers pédagogiques qui doivent créer et mettre en place des « outils efficaces » pour améliorer la qualité de l'enseignement et de tout dispositif pouvant favoriser la réussite des étudiants, ainsi que la collecte des données nécessaires pour répondre aux attentes de la CÉEC. Puisque la production textuelle des services pédagogiques fait l'objet d'un contrôle suivant une liste de vérification (cf. partie production textuelle, notamment boucle de production), les conseillers pédagogiques utilisent ces critères et les classifications retenus par la CÉEC, même si « moi, je ne mettrais pas ça à cet endroit » (Anne-Marie). Parmi les critères, certains sont formels, comme ce qui concerne la composition des plans de cours. Comme nous

l'avons vu plus haut (cf. production textuelle), les services pédagogiques produisent des gabarits et canevas préremplis que les enseignants complètent. La recherche de conformité passe par une standardisation de la production textuelle enseignante, avec l'objectif de standardiser les pratiques pour que l'enseignement soit le même ou équivalent pour les étudiants (normes éthiques). De même, les services pédagogiques souhaitent que « le travail des différentes équipes [les comités de programme] soit uniforme ». D'où les propositions de fiches d'évaluation continue ou de gabarits à compléter pour élaborer des règles de fonctionnement d'un comité de programme. Ces fiches aux choix de réponses codées ont été mises en place, car les anciens questionnaires aux questions ouvertes occasionnaient des réponses longues « comme des romans », plus longues à traiter et à interpréter. Et il ne s'agit pas seulement d'alléger les tâches des enseignants, mais également d'uniformiser le travail des enseignants, en standardisant la production textuelle.

Mais répondre aux attentes de la CÉEC peut conduire à une production textuelle et la mise en place de procédures de façon trop rapide, peu réfléchie et peu ordonnée. Anne-Marie évoque l'improvisation et la précipitation de ce qui est mis en place. Ce qui conduit au peu d'adhésion de la part des enseignants, qui ne voient qu'un papier de plus à remplir.

#### **4.3.3.4. Toujours mieux !**

Alors que la date de l'audit approchait, l'expression « amélioration continue » a été maintes fois utilisée, que cela soit pour justifier des documents de contrôle ou pour des coquilles corrigées sur une présentation (« vous voyez, je fais de l'amélioration continue là », un directeur).

Réjeanne affirme lors d'une réunion que « la perfection n'est jamais atteinte ». Et elle précise que l'autoréflexion du cégep par le biais de son rapport d'autoévaluation ne sera pas parfaite pour la Commission, car « ils ne s'attendent pas à ce que l'on soit

profond...mais la perfection est toujours à atteindre, et même atteinte, il faut changer encore ». Globalement la Direction et les services pédagogiques approuvent le processus d'autoévaluation qui leur permet d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui se fait dans le cégep. Pour les membres de la Direction « autant en faire quelque chose d'utile » de cet exercice imposé. Les services pédagogiques s'efforcent de produire des documents, de mettre en place des journées pédagogiques ou formations pour soutenir le travail des enseignants en fonction de ce que les conseillers pédagogiques perçoivent comme manques à combler pour améliorer l'enseignement. De même, les services pédagogiques visent à ce que les enseignants respectent les gabarits et élaborent des documents conformes aux attentes; à cette fin, les documents sont vérifiés. Des plans d'action sont prévus et des résultats sont attendus. Les services pédagogiques utilisent des tableaux de bord pour effectuer un suivi des plans d'action.

Cependant, entre les tâches de reddition de compte et les surcharges de travail, les membres des services pédagogiques et les enseignants sont plus souvent en arrêt pour des raisons de stress, anxiété, dépression...Josée voit autour d'elle des collègues qui s'absentent, car ils n'en peuvent plus. Et elle ajoute que même à la Direction, ils sont épuisés. « J'ai été en *burn-out* », affirme Marie-Soleil : « je n'étais plus capable de tout faire ». L'étude menée à l'interne sur le bien-être des employés montre que cette perception se reflète dans les statistiques : la plupart des enseignants et des membres du personnel professionnel qui ont répondu au questionnaire de l'étude interne se sentent en surcharge de travail (cf. 4.3.2). Par ailleurs, la recherche d'amélioration n'est pas toujours pertinente. Comme nous l'avons déjà évoqué (cf. plus haut). Les départements doivent élaborer un plan d'action, ce qui pousse les enseignants à créer des dispositifs pour montrer que quelque chose est fait même si cela ne répond pas à un besoin. Un enseignant montrait que des aides supplémentaires ont été mises en place pour que les étudiants réussissent l'épreuve uniforme de français, alors que le taux de réussite est déjà très haut. Il faisait remarquer qu'il y a un seuil à partir duquel l'échec est incompressible.

#### 4.4. Analyser ce qui résulte des interactions entre les différents membres participant à la mise en œuvre des politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité

Que résulte-t-il des interactions? Le tableau 31 ci-dessous synthèse les catégories décrivant les interactions. Comme pour les autres sections, nous suivons l'ordre du tableau par la suite.

Tableau 31

##### Catégories conceptualisantes des interactions entre les membres

Catégories	Définition	Propriétés	Conditions d'existence
Deux mondes à part	L'organisation spatiale et décisionnelle établit la formation de deux pôles de membres	Faible interaction informelle entre les deux pôles Rencontres formelles entre les membres statutaires	Choix d'établir les bureaux éloignés de ceux des membres-enseignants Procédures organisationnelles verticales
Procéduriatisation du fonctionnement	Les activités font l'objet de règles et de procédures à suivre et respecter (plan de cours, évaluations, déroulement des réunions...)	Les rencontres sont formelles ou formalisées afin de pouvoir donner lieu à des comptes rendus traçables. Respect du cadre formel et des procédures Respect de la voie hiérarchique	Reddition de compte système d'information informatisé
Dissensus et non-dits	Des conflits, des désaccords et des attitudes non conformes se développent	Les dissensus révèlent des rapports de force entre les différents membres du cégep	Les désaccords ne sont pas exprimés ouvertement du fait d'un fonctionnement décisionnel vertical et la volonté d'afficher une unité du cégep

les désaccords sont  
perçus comme des  
menaces  
Le syndicat ne fait  
pas le lien entre les  
enseignants, ni  
comme  
« cristalliseur » des  
mécontentements

---

#### 4.4.1. Deux mondes à part

Au risque d'énoncer une lapalissade, pour qu'il y ait interactions, les personnes doivent pouvoir se rencontrer. Si les rencontres formelles facilitent les interactions entre membres de pôles différents, la configuration spatiale, l'organisation décisionnelle et le « pacte de non-agression » du syndicat tendent à étouffer l'expression de désaccords.

Les lieux ne sont pas que des espaces où les personnes se meuvent. Ils sont aussi révélateurs de symbolique, notamment des rapports de pouvoir et des relations de travail. Les acteurs sociaux travaillent dans des lieux bien définis. Ils agissent dans ces lieux, dont l'aménagement ne dépend pas que d'eux seuls et hérite d'une configuration spatiale ancienne.

Les bureaux des enseignants sont regroupés par département et en *open space*. Les enseignants de chaque département se côtoient quasi quotidiennement. Il n'y a pas de lieu propre aux programmes d'études. De ce fait, les disciplines spécifiques sont celles qui se retrouvent dans les départements (exemple Soins infirmiers). Les services pédagogiques sont sis dans un même espace. Chacune et chacun a son bureau. Direction générale et direction des études se retrouvent dans le même endroit, chacun son bureau et sa secrétaire. Ainsi, trois pôles se dessinent, avec une forte bipolarisation du fait du changement du rôle des conseillers pédagogiques comme nous avons pu le voir *supra*. Schématiquement cela donne ceci (figure 18) :

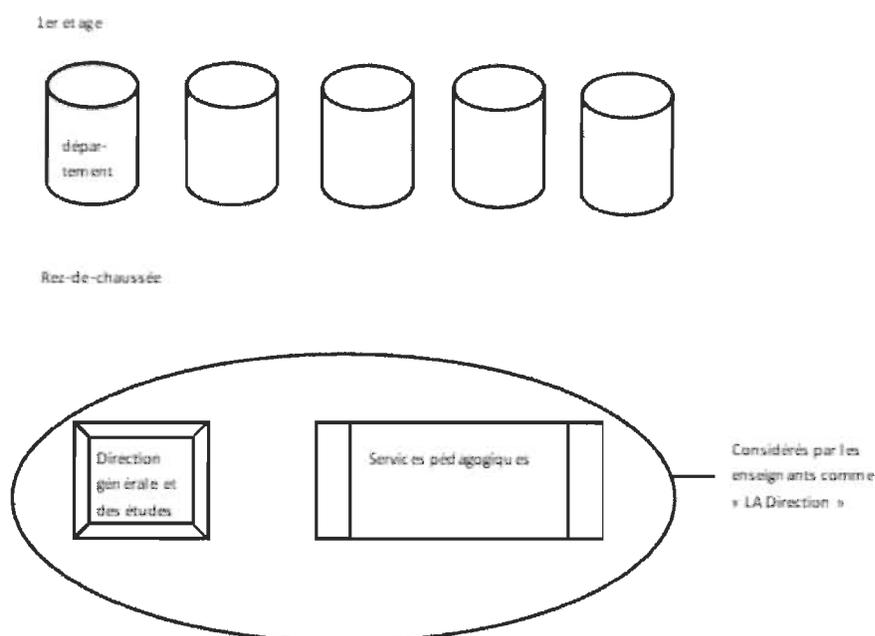


Figure 18 – La polarisation du cégep

Cette représentation simpliste et caricaturale a pour objectif d'illustrer ce que les enseignants évoquent quand ils parlent « ceux d'en bas ». Tout comme le pôle « Direction » évoque les « gens » pour citer les enseignants.

Les connaissances ordinaires se construisent dans le côtoiement des personnes. C'est la raison pour laquelle écrire « membres » au sens ethnométhodologique devrait être précisé, car si les membres appartiennent à un même contexte institutionnel et organisationnel, au sein du cégep, le langage ordinaire des membres diffère selon leur rôle et leur statut. Trois sous-catégories de membres sont concernées par notre recherche : les membres de la Direction, les membres des services pédagogiques et les membres-enseignants.

« Mon rôle est auprès des étudiants ». « Je ne vois pas beaucoup d'étudiants ». Ces deux propos résument la position en fonction du rôle de chacun. Les enseignants côtoient surtout leurs étudiants, que cela soit en groupe (cours) ou individuellement

quand ils sollicitent de l'aide. Réjeanne ne voit que peu, voire pas d'étudiant, sauf ceux croisés dans les couloirs ou ceux, rares, qui participent à la Commission des études.

De même, des enseignants reprochent à la Directrice générale de ne pas être visible (sous-entendu : elle ne vient pas au 1<sup>er</sup> étage) : « les gens de l'extérieur la voient plus que nous » (Jules). Pour d'autres, sa place ne devrait pas être devant les étudiants lors des rentrées scolaires : « pourquoi vient-elle faire un discours? »

Les seuls moments où les membres des différents pôles se croisent sont les rencontres officielles :

- réunions de la Commission des études, Assemblée des coordonnateurs, Assemblée des coordonnateurs de programmes, comités de travail
- entrevues dans le cadre de l'appréciation de l'enseignement

Ces rencontres officielles ne concernent pas tout le monde, comme nous l'avons décrit (cf. boucle de production en circuit fermé).

De fait, la communication passe essentiellement par courriels et Josée fait remarquer que « nous sommes immergés de courriels...c'est trop ! ».

Les temporalités sont différentes. Réjeanne espérait « que ce ne sont pas deux temporalités séparées ». Au vu des observations et des allants de soi de chacun, les membres de la Direction et les enseignants semblent évoluer dans deux mondes séparés, tant par leur temporalité, physiquement, que symboliquement et cognitivement.

Comme vu plus haut, physiquement, les bureaux de la Direction et du directeur des études, et ceux des services pédagogiques sont séparés. Les bureaux des enseignants se retrouvent massivement à l'étage. La configuration des lieux amène les uns et les autres à ne pas forcément se croiser. Les bureaux des enseignants (sauf en psychologie) sont des *open space*. De ce fait, les enseignants se côtoient et travaillent, discutent,

échantent, rient, se disputent ensemble. Des enseignants préfèrent trouver refuge chez eux ou dans des locaux de la bibliothèque pour travailler, du fait du bruit engendré par l'absence de cloisons entre les bureaux. L'occupation des bureaux est liée à l'emploi du temps des enseignants et au temps de disponibilité pour les étudiants. Il arrive que des bureaux soient inoccupés. Pour gagner de la place, dans un cégep qui en manque, il est envisagé de créer des bureaux partagés, avec des casiers pour ranger les affaires utiles.

La planification du travail diffère selon le rôle occupé. Les conseillers pédagogiques et la Direction des études, par exemple, ne sont pas soumis aux mêmes impératifs d'échéances que les enseignants. Les premiers voient leur planification des tâches et dossiers à traiter en fonction des dates de CA, elles-mêmes fonction de la date de remise du budget, et des impératifs liés aux exigences de la CÉEC (exemple : date de visite des experts pour l'audit). Les enseignants organisent leur travail en fonction de la session : avant le début des cours, leur préparation; à la mi-session, les évaluations; à la fin de session, les évaluations finales, les corrections et remises de notes. Le reste s'ajoute : participation à la commission des études, dont les dates dépendent de celles du CA, aux comités de programme...Notons que la remise des fiches d'évaluation continue se superposait aux tâches des enseignants aux moments les plus occupés, ce qui a occasionné des changements (prise en charge par les conseillers pédagogiques notamment, ce qui renforce les tâches pour ces derniers).

En résumé, deux façons de travailler au cégep se dessinent. Des éléments, en liens avec notre recherche, sont repris dans le tableau 32 ci-dessous et ne sont pas exhaustifs (nous n'avons pas l'intention ici de lister toutes les tâches effectuées par les uns et les autres).

Tableau 32  
Résumé des façons de travailler au cégep

	Enseignants	Services pédagogiques et Direction des études
Planification temporelle	Par session	Par année
Tâches	Enseignement : planification des cours, correction, enseignement, soutien	Rédaction des documents officiels et de présentation Définition de stratégies et de projets Évaluation des projets et de l'enseignement Documents de contrôle (assurance qualité) Réunions
Rencontres	Essentiellement avec les étudiants et les collègues	Essentiellement entre membres du même pôle Les enseignants participant aux réunions
Espace occupé	Local du département Les locaux de cours Bibliothèque	Bureaux Local de conférence

#### 4.4.2. Procéduriatisation du fonctionnement

Avec les redditions de compte et l'exigence de clarifier les responsabilités de chacun par écrit, le fonctionnement du cégep et les relations entre les différents membres tendent à se formaliser et se cristalliser. La moindre instance doit avoir ses règles de régie. Le rôle de chacun est rappelé dans des documents. Ce qui ne va pas sans conflit comme nous l'avons vu avec le désaccord sur la responsabilité des enseignants invoquée par Réjeanne pour que les enseignants participent à un exercice de sécurité.

Les services pédagogiques ont également produit un document spécifiant les différences entre ce que font un coordonnateur de département et un coordonnateur de programme.

La définition de la tâche enseignante est surveillée par le syndicat qui veille au respect des conventions collectives.

#### **4.4.3. Dissensus et non-dits**

Les mécontentements et désaccords semblent avoir du mal à être explicités et énoncés clairement lors des rencontres formelles.

##### **4.4.3.1. Le rôle des comités et commissions**

« La Commission des études, elle ne sert à rien » (Anne-Marie). « Beaucoup de comités de travail ne fonctionnent pas : ils n'existent que sur le papier » (Paul).

Pour Louise, des collègues ne prennent plus la parole, car ils seraient étiquetés comme « chialeurs ».

Deux moments qui auraient pu donner lieu à des débats et échanges, du moins selon nous, sont restés « lettre morte » au moins sur le moment.

Le premier moment concerne une question posée à la suite de la présentation du plan de réussite qui faisait état de multiples actions, concernant aussi bien les enseignants que des services tels que le Registraire. La question était : « comment sait-on si cela a un impact sur la réussite des étudiants? » « C'est compliqué... », « on ne peut pas tout mesurer ». Le malaise était évident et les réponses confuses. Mais la question n'a pas suscité pour autant des échanges réflexifs sur ce point.

Le deuxième moment portait sur la grille d'appréciation des évaluations finales. Des tensions vives existaient entre des enseignants. D'ailleurs l'un d'eux profite de son tour de parole pour lancer une pique à ceux qui ont dû manifester leur désaccord, puisqu'il

les regardait pendant son intervention. La réflexion ne s'est pas enclenchée pour autant, comme si la Commission des études n'était pas le lieu pour cela. Il semble que la question a été réglée de la façon suivante : la grille serait utilisée par les enseignants volontaires. De même les modifications de la PIEA permettent une application souple de la part des enseignants : les formulations laissent la porte ouverte à une application ou non de certains principes (exemple : concernant les absences répétées d'étudiants et leur retour en classe). D'ailleurs, sur les dix-neuf PDEA du cégep, qui sont les politiques départementales appliquant la PIEA, mais adaptées au contexte du département, seules cinq PDEA ont été modifiées suite aux précisions données dans la PIEA révisée. À noter que si la révision de la PIEA a fait l'objet de discussions lors de différentes réunions de la Commission des études, qui doit valider ce texte, elle n'a nullement été évoquée lors des Assemblées de coordonnateurs de départements. Aussi, les PDEA qui ont été modifiées après la validation de la révision de la PIEA l'ont été, car des enseignants des départements concernés siègent à la Commission des études.

Le cloisonnement des sujets traités lors des réunions en fonction des différentes instances conduit à ce paradoxe : les coordonnateurs de département qui ont en charge d'écrire une PDEA ne sont pas officiellement au courant de la révision de la PIEA qu'ils doivent reprendre dans leur PDEA.

Et ce n'est pas parce qu'un texte prescriptif existe qu'il est suivi et respecté. Les enseignants, comme certains nous l'ont dit, ne tiennent pas compte de la PDEA ou la contournent afin de répondre à d'autres demandes de la Direction, comme celle de la rétention des étudiants dans les programmes.

Finalement l'objectif visé d'harmonisation et de standardisation des procédures n'est pas atteint.

Le texte apparaît comme un compromis formel satisfaisant tout le monde, donc consensuel, et la Commission des études n'est pas vue comme un lieu de débat, mais plutôt comme une instance de consultation et comme une chambre de validation de la

production textuelle des services pédagogiques. Toutefois, un participant à la Commission des études, enthousiasmé par la collégialité de sa composition, voudrait que cette instance ait plus de poids dans les décisions prises et sur les sujets qui y sont traités.

Lors de l'audit, la rencontre entre le commissaire et les experts et les enseignants a plutôt mal tourné aux dires des participants. Les enseignants se sont sentis floués par le peu de temps de parole qu'ils ont finalement eu. Des enseignants voulaient profiter de l'audit pour poser sur la table leur mécontentement, mais le commissaire a coupé court et leur a dit que tout n'allait pas si mal dans le cégep. À part des oui-dire, aucune trace écrite, même allusive, n'existe de ces échanges.

#### **4.4.3.2. Le rôle du syndicat**

Contrôler le cégep, porter un regard critique sur ce qui est fait, sur ce que chacun fait, mettre un cadre vont de soi (cf. *supra*). En revanche, la démarche suivie par la CÉEC est passée inaperçue ou est mal connue de la part des enseignants, sauf pour ceux qui ont participé au processus d'audit du fait de leur appartenance aux instances décisionnelles ou parce qu'ils ont été conviés à la rencontre avec le commissaire et les experts. Le syndicat ne s'est fait le relais ni dans un sens ni dans l'autre : les analyses critiques formulées par la centrale n'ont pas été relayées localement; aucune information sur la CÉEC et les démarches n'ont été faites par le biais du bulletin syndical au moment de l'exercice du processus (donc de la session hiver 2017 à celle de l'hiver 2018). Ainsi l'indifférence serait liée à une ignorance, un manque d'informations, car celles-ci n'ont pas été relayées par les « chefs » (choix de la diffusion des informations : comment et à qui), ni par le syndicat, qui insiste sur le fait d'être un partenaire de dialogue avec la Direction. Le syndicat ne fait pas le lien entre les enseignants et ne sert pas de « cristalliseur » des mécontentements.

Pour Paul, le syndicat est dépassé, il fonctionne à l'ancienne, comme le cégep. Il n'est donc pas à même de jouer un rôle important ni d'attirer les enseignants. Aussi des enseignants s'organisent « en parallèle » (Louise) afin d'échanger et de réfléchir à des enjeux qui leur semblent importants. Ce monde parallèle se manifeste par la création d'un magazine hors syndicat et par un comité de travail qui refuse la présence d'un membre des services pédagogiques. Les enseignants que nous avons rencontrés participent pour certains à l'un et à l'autre.

Ce qui se dessine globalement est une bipolarisation d'un côté et un repli sur son rôle de l'autre. La bipolarisation se développerait en mettant en face à face la Direction (au sens large) d'un côté et quelques enseignants (et « alliés ») préoccupés par le devenir du cégep de l'autre, entre lesquels des conflits et des tensions existent sur un certain nombre de points, dont certains ont été évoqués. Mais cette bipolarisation apparente ne doit pas masquer que certains enseignants se retrouvent plutôt du côté de la Direction et que la plupart des enseignants semblent plutôt tournés strictement vers leur rôle (ignorance de ce qu'est la CÉEC par exemple) et ne sont pas impliqués dans les conflits, d'autant que le syndicat favorise le dialogue avec la Direction.

Pour résumer les résultats, nous avons choisi de les présenter sous forme deux schémas et non un seul, pour en faciliter la lecture. Notre schéma initial est déplié en deux parties comme le montrent les trois figures (19, 20 et 21) ci-dessous :

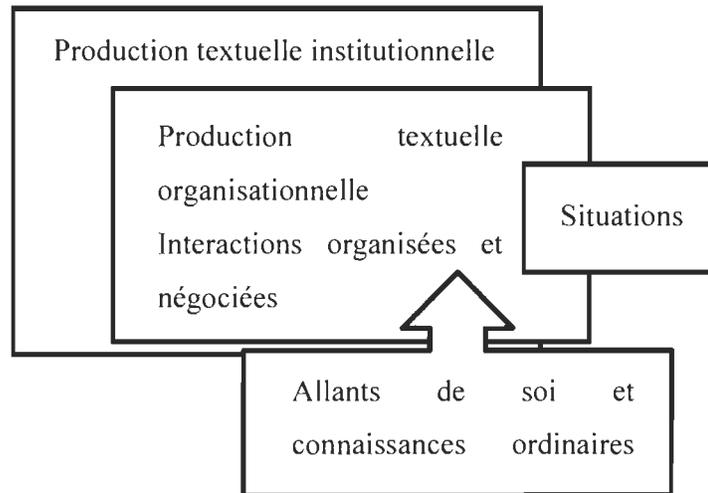


Figure 19- Schéma initial

Le schéma suivant n'aborde que la production textuelle dans les différents contextes :

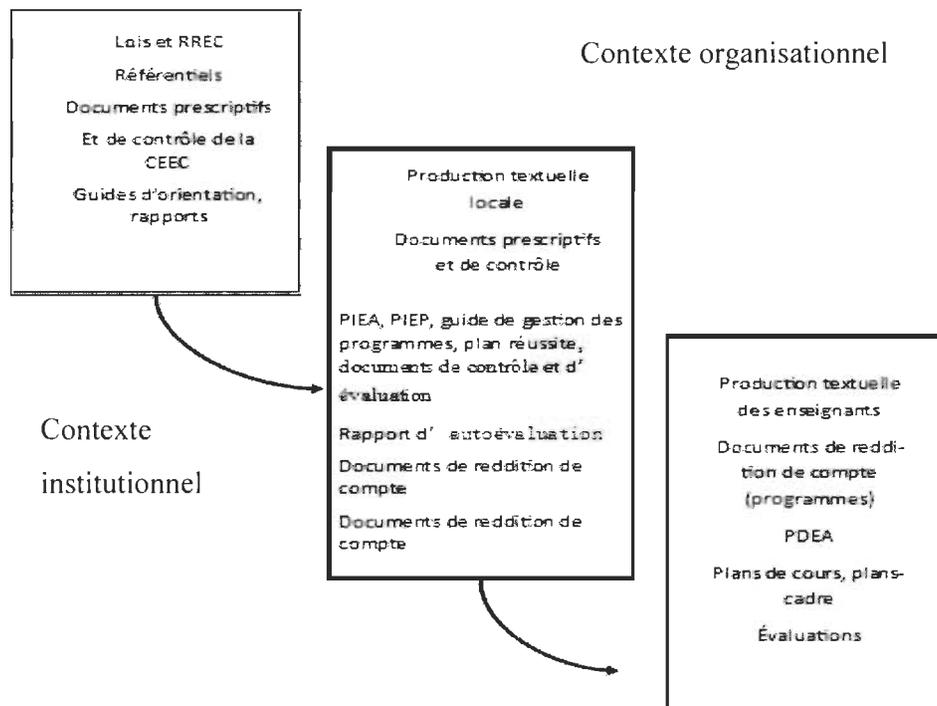


Figure 20- Production textuelle institutionnelle et organisationnelle



Une fois établis les résultats, il nous reste à approfondir ce que ces données nous apprennent, tout en prenant garde à ne pas les surinterpréter. C'est l'objet du chapitre suivant.

## CHAPITRE V

### INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Comme nous l'avons décrit dans le précédent chapitre, les différents membres agissent en fonction de connaissances ordinaires différentes. Afin d'apporter des éléments de compréhension des résultats, nous allons précéder à deux types de considération : confronter nos résultats aux travaux sur la question et proposer notre interprétation en prenant garde de ne pas surajouter du sens à la réalité vécue par les membres; revenir sur la démarche ethnométhodologique en acte sur le terrain et donc aborder le rapport entre le chercheur et les agents sociaux.

Si la notion de qualité ne fait pas l'objet de consensus parmi les chercheurs comme nous avons pu l'établir dans le chapitre II, elle ne soulève guère de questions sur le terrain : le terme n'est tout simplement pas défini et ne fait pas l'objet de discussion. Cela ne signifie pas qu'elle n'est pas une préoccupation en toile de fond de la part des membres, qu'ils agissent au sein de la Direction et des services pédagogiques ou qu'ils soient enseignants. Notre démarche a consisté justement à observer ce que font les membres, et non uniquement s'en tenir à un discours rationalisé *a posteriori* de leurs pratiques. Autrement dit, le plus important n'est pas tant le discours sur la qualité que ce qui est fait pour l'atteindre, ce qui en dessine en filigrane la conception. Ainsi, comme le souligne Power, ce sont les modalités de la mise en œuvre de l'assurance qualité qui définissent en creux la qualité : « Quality control procedures may function less to make quality observable and more to construct and define quality itself » Power

(1996, p.293). D'ailleurs les travaux de Lascoumes et Le Galès (2012) insistent également sur la normativité des instruments de politiques publiques utilisés (cf, chapitre I). Quelle qualité de l'enseignement est-elle ainsi réalisée?

### **5.1. L'enseignement collégial pris dans l'étau de la rationalité instrumentale**

De ce que nous avons observé, le fonctionnement collégial se retrouve enserré entre les mâchoires de l'étau de la rationalité instrumentale. Rationalité bureaucratique et rationalité managériale, si on tient à séparer les deux, sont les deux faces de la rationalité instrumentale (ou en finalité). Et nous avons constaté, sans surprise finalement au vu de la généalogie de la rationalité managériale (cf. section 2.3), que la recherche de l'efficacité et la mise en place de l'assurance qualité s'accompagnent d'une excroissance bureaucratique d'un côté, et d'une désinstitutionnalisation de l'enseignement collégial de l'autre.

#### **5.1.1. L'assurance qualité : une tâche bureaucratique**

La mise en place de l'assurance qualité et des politiques visant à améliorer la qualité de l'enseignement collégial ont eu comme effet d'accroître la production textuelle institutionnelle et organisationnelle, qui peut être considérée comme de la « paperasserie » (*red tape*) selon l'expression de Bozeman (2000) (cf. chapitres I et IV). Alors que l'assurance qualité dans le cadre du NMP (cf. chapitre I) visait à réduire la bureaucratie, elle l'a plutôt confortée. Cette production textuelle n'est pas réalisée n'importe comment et sa finalité n'est pas hasardeuse : elle obéit à des règles et suit des hiérarchies et le langage employé est administratif. Toute la procédure de validation des documents suit une chaîne de vérification et d'approbation. Chaque instance a une fonction. D'ailleurs les rôles et responsabilités de chaque instance ou fonction font l'objet de précisions écrites et de reddition de compte. L'autonomie des enseignants est également spécifiée et âprement discutée, comme nous avons pu le voir dans le chapitre

IV. Tout le déroulé de la production textuelle, incluant la CÉEC et ses attentes, porte une attention sur la traçabilité prévue des procédures et des responsabilités qui s'y réfèrent. Ces précisions relèvent typiquement de l'organisation bureaucratique et non de ce que Nonet et Selznick (2017) nomment la post-bureaucratie (cf. section 2.4.3.).

La façon dont l'assurance qualité est mise en place et contrôlée nourrit la division du travail et alimente des tensions entre différents pôles.

#### **5.1.1.1. Les approches de l'assurance qualité**

Si nous poussons la métaphore que l'enseignement est une production de service, deux visions s'affrontent :

- celle pour laquelle une production « rationnelle » de service de qualité doit être uniforme pour ne pas léser la clientèle et proposer des cours calibrés, standards, notamment par les évaluations réalisées, tout en satisfaisant les besoins particuliers des étudiants-utilisateurs.
- celle qui voit l'enseignement comme une production artisanale, tâtonnante et adaptative.

Comme il est impossible de standardiser l'enseignement, ce sont les documents qui font l'objet de standardisation et dont la conformité à des critères prédéfinis est contrôlée. Les évaluations font l'objet d'un enjeu : les listes de vérification établies par les conseillers pédagogiques tendent à présenter des normes de conception à suivre.

Comme nous l'avons observé, la mise en œuvre de l'assurance qualité se traduit par :

- plus de procédures formelles, avec une utilisation croissante de documents-traces et de questionnaires en tout genre pour collecter des informations<sup>23</sup> (les questionnaires

---

<sup>23</sup> Nous préférons l'expression collecte d'informations plutôt que collecte de données pour ne pas confondre le travail de recherche avec celui, administratif, des CP. Même si Réjeanne estime qu'élaborer le rapport d'autoévaluation s'apparente à de la recherche, il n'en est rien en pratique.

semblent la modalité privilégiée pour collecter des informations, au détriment de l'observation ou des entrevues).

- plus de contrôle de la part des conseillers pédagogiques du travail des enseignants. La mise en œuvre de l'assurance qualité transforme les relations entre CP et enseignants en conférant aux CP un rôle de contrôleur, de « contremaître ».

### **5.1.1.2. Des procédures formelles systématiques**

La qualité devient la mise en œuvre de mécanismes visant des objectifs institutionnels et réglementaires. En définissant la qualité comme objectifs à atteindre et l'assurance qualité comme l'évaluation des moyens mis en place pour atteindre les objectifs, la CÉEC s'inscrit dans la logique de la rationalité instrumentale (cf. chapitre II). Les moyens mis en place par un cégep sont déclinés comme « mécanismes » sur lesquels il faut porter un regard : c'est ce qui définit la qualité (CÉEC, 2015a, 2015b et 2018). La CÉEC contrôle deux éléments : la conformité des documents aux attentes de la CÉEC (reprise des critères et les réponses apportées); la présence de mécanismes. La qualité des moyens mis en place n'est pas évaluée. Pour ce faire, il convient de rendre ces mécanismes visibles, autrement dit de rendre une pratique « auditable » par la CÉEC. (cf. *infra*). Cela se traduit comme nous avons pu l'observer par une production textuelle abondante.

Il nous semble que l'assurance qualité appliquée à l'éducation conduit à un glissement : il ne s'agit pas de veiller à la qualité de l'enseignement, mais de produire un texte de qualité c'est-à-dire en adéquation avec les attentes et les critères prédéfinis de la CÉEC. L'attention portée sur les mécanismes, ou plutôt sur les documents établissant des procédures à suivre ou constituant un formulaire de consignation, favorise une production textuelle découlant de la rationalité instrumentale au détriment des finalités. Preuve en est l'obsession de l'amélioration continue avec la PIEA qui doit être révisée de façon systématique et non plus de façon ponctuelle. En quoi la révision systématique de la PIEA améliore-t-elle l'apprentissage? Est-ce qu'une politique institutionnelle doit

faire l'objet de révision constante? Ne serait-ce pas en dénaturer la portée comme texte porteur de valeurs éducatives? N'est-ce pas s'attacher aux moyens plus qu'à la finalité? Comme plusieurs études l'ont énoncé (cf. notamment section 1.3), la mise en œuvre de l'assurance qualité tend à alourdir les tâches administratives. Notre recherche montre également cet aspect : la production textuelle s'est accrue avec la mise en place de l'assurance qualité en 2013, non seulement du fait des institutions, mais également de l'organisation, qui produit des documents de contrôle et exige des documents-traces.

#### **5.1.1.3. Les CP : les contremaîtres de la qualité de l'enseignement**

Avec le Renouveau collégial depuis 1993, les cégeps se sont vus demander de rendre des comptes pour un nombre croissant de politiques institutionnelles (cf. chapitre IV). En ce qui concerne l'assurance qualité, ces redditions de compte se matérialisent par les rapports et documents-traces écrits et compulsés par les services pédagogiques. De ce fait, les services pédagogiques concentrent les informations et les demandes d'informations, tout en étant ceux qui évaluent les enseignants, les forment et leur proposent des conférences, des lectures...comme si les enseignants n'étaient pas eux-mêmes une force de proposition ou de réflexion. Le rôle des conseillers pédagogiques a changé, comme l'évoque d'ailleurs le CSE (2019) : de soutien à l'enseignement et à la pédagogie, même si ces activités n'ont pas disparu, les conseillers pédagogiques sont devenus des contrôleurs, pour ne pas dire des contremaîtres du travail des enseignants, qui, d'ailleurs, ne reconnaissent pas ces nouvelles fonctions comme légitimes, car elles contreviennent, à leur sens, à l'autonomie professorale. L'évolution des mandats confiés aux conseillers pédagogiques et la transformation des liens avec les enseignants s'apparentent à ce que Maroy (2006) décrit comme faisant partie des régulations locales intermédiaires de contrôle. Ce contrôle se manifeste de façon la plus évidente par l'évaluation de l'enseignement et par la vérification des documents produits par les enseignants (plans de cours, plans-cadres, évaluations finales, ESP). De fait, l'évaluation de l'enseignant est un enjeu à son entrée au cégep, puisque le prétendant à

l'enseignement peut ne pas être retenu lors de l'évaluation administrative, ce qui arrive peu souvent. Par la suite, les évaluations ont lieu au mieux tous les cinq ans et ne sont pas liées au maintien ou pas de l'enseignant à son poste. C'est pourquoi vouloir évaluer les enseignants une fois par an comme l'énonçait un membre du CA n'a pas de sens. La façon dont l'évaluation de l'enseignement individuel est conduite n'est pas fondamentalement remise en question<sup>24</sup>, alors que rien ne permet d'attribuer à cette démarche une amélioration de la qualité de l'enseignement, souvent réduit à sa dimension pédagogique ou comportementale (dynamisme, ouverture). La qualité académique ne fait pas l'objet d'une attention particulière (cf. *infra*). De plus, l'expertise et l'apprentissage sur le tas des enseignants restent marginalisés puisque les enseignants sont perçus comme n'ayant pas de formation pédagogique donc il faut leur apprendre.

De cette production textuelle se détachent deux aspects : le « dit » et « l'agi ». Le « dit » apparaît dans la production textuelle qui pousse à définir la qualité en fonction de ce qui est rendu « auditable » et paradoxalement, « l'agi » est invisibilisé.

#### **5.1.1.4. Le « dit » et « l'agi »**

La procéduriarisation observée (cf. chapitre IV) définit la qualité comme ce qui peut faire l'objet d'un compte rendu formel. La qualité est ainsi réduite à la conformité des documents, de la production textuelle, aux attentes de la CÉEC. Il n'est pas regardé si ce qui est en place est de qualité et permet d'atteindre la qualité visée, mais uniquement si des mécanismes sont mis en place par le cégep pour l'atteindre. Ces « mécanismes » sont des procédures de mise en texte de ce que font les enseignants et les conseillers pédagogiques pour répondre aux critères de la CÉEC. L'objectif n'est pas tant de

---

<sup>24</sup> Du moins lors de la durée de notre recherche, car nous avons appris après notre présence au cégep que cette évaluation est discutée.

favoriser la qualité de l'enseignement, même si c'est le but affiché, que de produire un rapport supposé à rendre compte et de préférence de « qualité », c'est-à-dire dans le sens de conforme aux critères de la CÉEC, qui fournit également un gabarit que les cégeps suivent pour la rédaction de leur autoévaluation. Ce qui compte c'est de montrer des traces non pas de ce qui est fait, mais de ce qui peut être transcrit et écrit, en suivant un canevas, un gabarit, avec des critères, voire des réponses prédéterminées. Nos observations rejoignent ainsi ce que Vacher (2001) avait établi, à savoir une tension entre le prouver et le faire. Le fait que le « dit » prenne le pas sur « l'agi » provient à notre sens de la place de l'écrit dans le fonctionnement organisationnel, en lien avec l'informatisation des informations collectées. D'ailleurs, les services pédagogiques apprécient l'uniformisation des présentations des plans de cours par exemple qui facilite leur lecture et leur compréhension tout en donnant les informations nécessaires aux étudiants. De même, l'uniformisation des documents demandés aux enseignants facilite leur analyse et classement, qui s'informatise; le « stockage » des documents est simplifié par l'utilisation d'un système informatique d'information (cf. chapitre IV). Cet usage de l'écrit censé garder la mémoire de l'établissement du fait du stockage informatisé repose sur l'illusion ou la naïveté de penser que l'écrit n'est pas entaché par la personne qui l'a écrit ni par le moment où il a été élaboré, comme si l'écrit était atemporel, « désindexicalisé <sup>25</sup> » et neutre au point de ne pas faire l'objet d'interprétation. Tout un pan de la mémoire et de l'action passe inaperçu, de temps en temps révélé par le roulement du personnel : celles qui transitent par l'oralité, alors que celle-ci innerve toute organisation (Goody, 2003 et 2018).

---

<sup>25</sup> Nous faisons allusion ici à l'indexicalité inévitable des activités (cf. section 2.5).

### 5.1.1.5. Rendre les pratiques « auditable »

Les actions et pratiques qui font l'objet d'une trace écrite sont celles qui peuvent l'être ou rendues telles, notamment quand un audit est en jeu. Nous rejoignons ce qu'énonçait il y a vingt ans Power (1996) sur l'écriture de l'audit et le fait de rendre les activités « auditable » (cf. section 1.3.). Car la production textuelle est déterminée en vue de l'écriture du rapport d'autoévaluation et de l'audit de la CÉEC. Rappelons ce que nous disait Sylvie : « les profs nous écrivaient des romans... ». De ce fait les réponses libres sont réduites, que ce soit dans le cadre des sondages d'appréciation ou de fiches d'évaluation des programmes, car elles ne sont pas facilement traitables, et encore moins uniformes. La production textuelle doit être standardisée et uniformisée, les enseignants, les comités « doivent travailler pareil » : cela facilite le traitement de l'information, son codage informatisé et le remplissage de tableaux de bord pour le suivi de l'évaluation des programmes par exemple. Les questionnements, réflexions, tâtonnements, expériences disparaissent sous le vocabulaire purement administratif et bureaucratique des documents. Des pratiques sont invisibilisées, car elles ne peuvent faire l'objet d'une transcription « auditable ». La relation pédagogique et ses imprévus, le cœur même de la pratique enseignante, n'apparaît pas dans les rapports et ne pourrait apparaître que dénaturée. Pourtant la « qualité pédagogique » fait l'objet d'attention du fait de l'appréciation de l'enseignement mis en place. Des questionnaires de satisfaction des étudiants sont remplis et traités. Un taux de satisfaction est calculé. Cependant, ce qui est écrit, c'est ce qui peut l'être *a posteriori* et en fonction de questions prédéterminées, qui dresse le portrait de l'enseignant idéal (son dynamisme par exemple) plus que d'un enseignement idéal d'ailleurs, et comme si l'enseignement avait un résultat immédiat ou immédiatement perceptible. La situation d'enseignement-apprentissage est tronquée ou n'est perçue que comme une relation linéaire et causale : l'enseignement permet l'apprentissage, gommant au passage la responsabilité des

étudiants eux-mêmes, qui sont, dans ce type d'appréciation de l'enseignement, vus comme des clients dont il faut satisfaire les besoins.

La qualité académique (Gorga, 2012) est en quelque sorte le point aveugle : elle est prise comme allant de soi et du seul ressort individuel, puisqu'elle est laissée à la seule initiative de l'enseignant. Les moyens alloués au perfectionnement professionnel passent nécessairement par des activités budgétaires. Les échanges entre les enseignants, les lectures et réflexions qu'ils peuvent mener ne sont pas chiffrables, donc ne sont pas mesurables et de fait ne sont pas encouragés : les tâches d'enseignement laissent peu de temps et de possibilités aux observations croisées des cours ou aux conversations constructives. Nous pouvons nous demander si la qualité académique est réellement reconnue sur le plan institutionnel tant elle est rendue invisible par l'absence de reconnaissance de la qualité académique et de l'aspect collégial de l'enseignement.

### **5.1.2. L'enseignement collégial en voie de désinstitutionnalisation ou « d'organisationalisation »**

Plutôt que de marchandisation (cf. section 2.2.2), il appert que c'est plutôt un processus de désinstitutionnalisation ou « d'organisationalisation » qui caractérise la situation de l'enseignement collégial<sup>26</sup>. Pour appréhender cette « organisationalisation », nous allons aborder quatre points : la rationalité des gestionnaires; le cégep vu comme une organisation; des tensions entre services pédagogiques et enseignants; contrôle plus qu'évaluation.

---

<sup>26</sup> Nous écrivons bien « de l'enseignement collégial » et non « du cégep » du fait de la transférabilité des données de notre recherche, d'autant que l'assurance qualité mise en place suit institutionnellement les mêmes procédures.

### 5.1.2.1. Les rationalités des gestionnaires

Les stratégies mises en place par les gestionnaires visent à développer le cégep dans le sens de favoriser un accroissement de la clientèle. C'est ce que nous avons vu avec l'idée qu'il faut positionner le cégep face à la concurrence des autres établissements du réseau. Ce faisant, les gestionnaires inscrivent leurs activités dans la rationalité économique, corrélée à la rationalité managériale, si on suit la terminologie de Le Texier (2016). La rationalité managériale cible à l'heure actuelle la qualité de la production (cf. chapitre II). La façon dont la qualité est appréhendée ouvre la porte à un contrôle accru du travail des enseignants et membres du personnel. Deux aspects se détachent : une vision de l'enseignement comme production de service visant à satisfaire les besoins d'une clientèle dans un contexte concurrentiel; cette production de service fait l'objet de contrôle, l'enseignement étant réduit à une prestation ayant des effets immédiats.

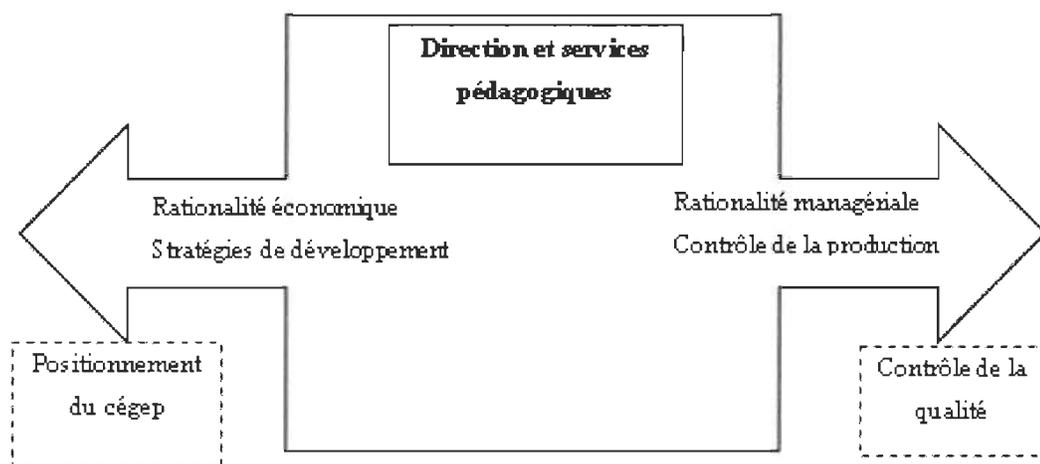


Figure 22- Les rationalités des gestionnaires

### 5.1.2.2. Le cégep vu comme une organisation

Le cégep est vu comme une organisation, comme nous l'avait dit Réjeanne, entendue comme activité coordonnée qui poursuit un but spécifique. Réjeanne établissait une comparaison avec les entreprises privées (cf. chapitre IV). Cette appréhension du cégep tend à désinstitutionnaliser l'enseignement collégial, dans la mesure où l'enseignement est alors moins perçu comme le levier de l'apprentissage que comme un produit devant satisfaire une clientèle -les étudiants-consommateurs- qui donne son avis lors de sondages d'appréciation. La mise en place de l'assurance qualité accentue cette « organisationnalisation » de l'enseignement puisque des « mécanismes » contrôlent la qualité produite au regard des taux de réussite atteints. Ce que Vinokur (2008) ramasse sous la formule « management par la qualité = obligation de résultats + méfiance ». La mise en œuvre de l'assurance qualité s'est faite en reprenant sans recul l'acception industrielle où elle a pris ses sources. Nous suivons Laurens, Domenc, Marquié, Thuau et al. (1998) (cf. section 2.2.2) quand ils estiment qu'il faut se garder de calquer sur le monde de l'éducation l'assurance qualité construite et pensée selon la logique industrielle. Comme nous l'avons déjà indiqué au chapitre II, l'assurance qualité a pris naissance pour assurer la qualité de biens produits, qui devaient être standards et calibrés. Son application dans les services pose problème, notamment pour tout ce qui concerne l'aspect relationnel (Campinos-Dubernet et Jougleux, 2003) (cf. section 1.3). Reprendre l'appellation d'assurance qualité du monde industriel, c'est en récupérer également la normativité (Lascoumes et Le Galès, 2012) (cf. section 1.3). Appliquer l'assurance qualité dans l'éducation, c'est sous-entendre que l'éducation est une production de service linéaire dont on peut contrôler la fabrication à toutes les étapes. Et c'est considérer que le « produit » de l'éducation doit être standardisé et calibré. Cependant, il convient de se poser une question : quelle est la production réalisée par le système scolaire? La réponse est loin d'être évidente. S'agit-il de fabriquer des diplômés? Un enseignement standard? Des citoyens intégrés? Dit autrement le système

scolaire doit-il produire un enseignement calibré ou fabriquer des individus qui seront aptes à intégrer la société et le marché du travail? Mais ce type de questions suppose que l'on puisse réduire l'enseignement à un seul domaine : ce que fait l'enseignant, en faisant abstraction de l'apprentissage. En fait ces questions renvoient à une interrogation plus large qui touche la forme scolaire actuelle héritée de la « démocratisation scolaire » amorcée à la fin du XIXe siècle et qui marque l'affiliation de l'école au monde industriel par la volonté d'une éducation de masse (Moeglin, 1998 et 2016; Maulini et Perrenoud, 2005; Vincent, 1994).

### **5.1.2.3. Des tensions entre services pédagogiques et enseignants**

Des tensions sont inévitables entre la Direction et les services pédagogiques qui poursuivent la rationalité managériale de la qualité et les enseignants, qui partagent une autre rationalité, une autre qualité. Pour reprendre les distinctions établies par Gorga (2012), l'assurance qualité telle qu'elle est mise en place, est caractérisée par la qualité de gestion qui s'effectue par le contrôle du fonctionnement du cégep et, en ce qui concerne l'enseignement, des départements et des comités de programmes (cf. chapitre IV avec documents de régie et des rôles de chacun). À cette qualité de gestion, s'ajoute la qualité consumériste qui consiste à veiller à la satisfaction des étudiants-consommateurs. La qualité pédagogique, telle qu'elle est évaluée, par le biais de questionnaires et des taux de réussite, le tout sous la main des services pédagogiques, vise une qualité consumériste. Les enseignants font part d'une autre façon de voir l'enseignement et la pédagogie, pour laquelle ils revendiquent une expertise. Dans les faits, les qualités académique et pédagogique sont sous la responsabilité de l'enseignant, mais ce ne sont pas des pratiques visibles ou reconnues (cf. *supra*), tant elles font l'objet de défiance (« les enseignants ne sont pas pédagogues » par exemple cf. chapitre IV allants de soi de la Direction et des services pédagogiques). Le schéma 24 ci-dessous résume les objets de tension :

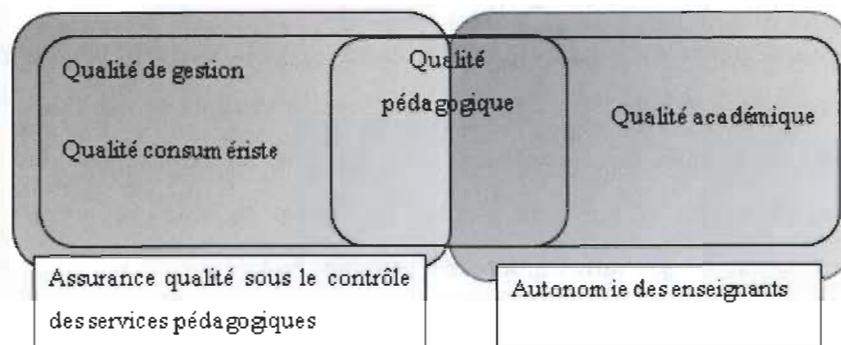


Figure 23 - Les différentes qualités en œuvre

Nous rejoignons De Saedeleer (2005) qui évoquait les mêmes tensions, mais à l'aide de concepts différents, puisqu'elle énonçait une divergence entre la justice du modèle marchand suivie par la Direction et la justice de l'intérêt général, défendue par les enseignants (cf. chapitre I, section 1.3). C'est là que résiderait la désinstitutionnalisation : la perte de l'intérêt général par l'exacerbation de logiques managériales et économiques (notamment avec le vocabulaire et les stratégies du marketing). D'autant que l'appréciation de l'enseignement et la vérification de la conformité des documents et des évaluations sont considérées comme du contrôle effectué par des conseillers pédagogiques ayant une faible légitimité aux yeux des enseignants.

#### 5.1.2.4. Contrôle plutôt qu'évaluation

Si nous reprenons la distinction d'Ardoino et Berger (1989), de Vial (2001) et de Vial, Goubkine et Tellini (2012) (cf. section 2.2.3) entre contrôle et évaluation, les modalités mises en place pour assurer la qualité de l'enseignement (appréciation de l'enseignement, vérification des documents, fiches d'évaluation continue des programmes, pour ne citer que ces exemples vus au chapitre IV) relèvent du contrôle

plus que de l'évaluation. Rappelons que le contrôle dans le sens donné par les auteurs cités ci-dessus appartient à la logique organisationnelle taylorienne hiérarchique et bureaucratique (Le Texier (2016) dirait « à la rationalité managériale ») puisqu'il s'agit de vérifier la conformité des documents et des pratiques en fonction de critères préétablis. Et ce contrôle attise la méfiance entre les uns et les autres : les conseillers pédagogiques doutent de l'expertise des enseignants et les enseignants ne reconnaissent pas celle des conseillers pédagogiques.

L'évaluation dans le cadre de l'assurance qualité est rabattue sur des questions de performance et de conformité, loin d'une conception plus profonde de l'évaluation. Et de ce fait, deux aspects sont peu apparents. Premièrement, le fait que les enseignants ne sont pas opposés à une évaluation de leur enseignement, qu'ils envisagent plus comme des observations de ce qu'ils font réellement (cf. chapitre IV). Ce qu'ils rejettent ce sont les modalités de l'appréciation actuelle de l'enseignement jugée non utile, ni valable, d'autant qu'elle est menée par des conseillers pédagogiques qui font l'objet de méfiance ou d'indifférence (cf. chapitre IV). Ce qui est « évalué », c'est la conformité du comportement de l'enseignement au regard de critères prédéfinis dont le référentiel reste implicite. Cette « évaluation » est surtout vécue comme une perte de temps. Les récriminations vont aussi à l'encontre de collègues jugés comme ne faisant pas suffisamment bien leur travail, mais ne risquant rien pour leur carrière, protégés par leur statut de permanents et par le syndicat.

Deuxièmement, comme nous l'avons observé, les enseignants n'ont pas besoin d'être contrôlés pour entreprendre des changements de leurs pratiques et porter un regard réflexif et critique sur ce qu'ils font. D'ailleurs Martin et Stella (2007) n'énoncent pas autre chose quand ils précisent que l'assurance qualité à visée transformatrice des pratiques fonctionne quand on laisse les enseignants évaluer eux-mêmes la qualité de leur enseignement.

### 5.1.3. La dépolitisation de la question éducative

Par peur de blocages, d'échanges sans fin et (trop) engagés ou pour une question d'efficacité face aux échéances à respecter, certaines discussions n'ont pas lieu.

Insister sur les mécanismes d'assurance qualité c'est occulter les tensions, ainsi que les débats autour de la finalité de l'éducation scolaire au niveau collégial. En bref, ne voir que les mécanismes, c'est dépolitiser la question de l'éducation (cf. chapitre I) et mettre sous cloche la rationalité axiologique (cf. chapitre II). Pour une commissaire de la CÉEC, présenter des éléments critiques face à l'assurance qualité, vue comme neutre alors qu'elle ne l'est point, relève forcément de l'idéologie. La façon dont l'assurance qualité et l'audit sont planifiés conduit de fait à éviter des débats. En effet, du fait du temps imparti pour écrire le rapport d'autoévaluation avant la visite de la CÉEC lors de l'audit, les services pédagogiques cherchent l'efficacité. De ce fait, le cégep a évité des échanges sur la qualité ou la façon d'effectuer l'autoévaluation comme le montrent nos observations; rappelons que les coordonnateurs de département n'ont eu le rapport final d'autoévaluation qu'après la visite de la CÉEC. Aussi cela conforte l'idée que l'assurance qualité s'apparente à une tâche administrative, qui creuse d'autant plus la séparation entre les différents pôles du cégep : d'un côté les services pédagogiques et la Direction, et de l'autre, les enseignants.

Les débats sont évacués tant par les procédures administratives que dans le langage utilisé.

Les procédures administratives mises en place dans les cégeps suite aux injonctions de la CÉEC s'inscrivent dans la logique du contrôle et favorisent ce que Martin et Stella nomment une « culture de conformité » (2007, p.47). Avant de revenir sur la notion de culture, il convient d'insister sur le fait que la logique du contrôle, relevant de la régulation bureaucratique, peut s'accompagner d'un excès de rationalité instrumentale, qui masque une *illusio sciendi* :

Le second pilier de la rationalité qui relève plus du mirage que de la réalité est celui de la cohérence entre les actions entreprises (les moyens) et les buts visés (les fins), soit la capacité de rendre compte de ses comportements par l'établissement de rapports logiques entre ces deux termes (Massé, 1997, p.9).

De ce fait, un décalage se produit entre ce qui est affiché officiellement et ce qui est réalisé. Non pas du fait d'une mauvaise volonté des membres, mais parce que ce qui est exigé concrètement ne permet pas d'atteindre ce qui est apparemment visé, car les pratiques sociales ne peuvent suivre un chemin planifié. La notion de culture fait l'objet d'un usage abondant dans le milieu entrepreneurial (Aktouf, 1988) et ce type de vocabulaire imprègne le milieu de l'éducation, quitte à devenir des expressions clichées (Gather-Thurler, 1998; Harvey et Stensaker, 2008). La CÉEC évoque dans ses publications la « culture d'évaluation » (CÉEC, 2014) ou la « culture de la qualité » (CÉEC, 2015 et 2018). Cette phraséologie est reprise par le CSE (2019) qui reprend la CÉEC en ce qui concerne le niveau collégial. Les limites de l'utilisation de ce type de terminologie résident en l'occultation des divergences en ce qui concerne l'évaluation ou la qualité. Or nous avons pu observer que les acteurs sociaux ne s'accordent pas sur ces points. Et l'effacement du syndicat lors de tout le processus a favorisé l'occultation des débats et a conforté la méconnaissance des enseignants de ce qu'est la CÉEC.

#### **5.1.4. Le cégep, une bureaucratie quasi-professionnelle**

Les modalités choisies pour mettre en place, au niveau collégial, des politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité, et notamment l'assurance qualité, tendent à produire une bureaucratisation des pratiques et des activités sociales, par excès de rationalité instrumentale : la finalité disparaît du fait d'une focalisation sur les moyens et mécanismes et d'une idée figée, pour ne pas dire fixe, selon laquelle il convient de garder des traces et de rendre compte des pratiques rendues auditables. Ainsi, comme toute pratique ne peut faire l'objet d'une écriture en vue de l'audit ou

d'un stockage dans le système d'information, certaines sont invisibilisées. Outre la bureaucratisation, la mise en œuvre de l'assurance qualité renforce la division du travail au sein du cégep. Ainsi, les conseillers pédagogiques voient leur rôle de contrôleurs s'affirmer et les enseignants leur place de « savants » ignorée.

L'assurance qualité restructure les rapports de pouvoir par la procéduriarisation des pratiques (cf. *supra*). La structure organisationnelle du cégep rappelle ce que Bidwell nomme « la bureaucratie professionnelle », qui s'applique au domaine scolaire » (cf. chapitre II). Rappelons que cette expression désigne le fait que les activités de gestion sont déconnectées des activités praticiennes. Ce type d'organisation reflète la modalité de la division du travail prise par les établissements scolaires depuis la création des collèges. Le cloisonnement est inhérent à une division du travail bureaucratique.

En plus de ce cloisonnement interne, un autre existe, vis-à-vis de l'extérieur. Nous nous sommes demandé à quoi pouvaient servir tous ces rapports et documents-traces. Qui les lit? Pour quel usage? Comme nous l'avons décrit, le rapport d'autoévaluation reste en quelque sorte en circuit fermé, d'autant qu'il n'est pas rendu public et dans le cas du cégep étudié, il n'a pas été diffusé à tous, ni mis sur le site (d'autres cégeps font un choix différent). Ne sont disponibles que les rapports établis par la CÉEC sur son site. Le langage administratif et propre au niveau collégial rend la lecture de ces rapports difficile pour le *vulgum pecus*. Mais ils permettent de montrer, de rendre visible le travail apparent de la CÉEC. Nous pensons que la CÉEC recherche de la légitimité à son action, que cela soit dans la diffusion de ses rapports et guides de référence, la certification par l'INQAHEE ou la participation à des colloques, comme celui du g3, qui sont autant de vitrines pour faire part de savoir-faire supposé dans un domaine particulier. Nous pourrions même ajouter que la CÉEC justifie ainsi son existence<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Rappelons que lors de l'évaluation des programmes, beaucoup de tensions existaient entre la CÉEC et des directions de cégep.

Le cégep n'a pas attendu l'écriture de son rapport d'autoévaluation pour effectuer des évaluations de ces dispositifs (« pas de surprise », cf. chapitre IV), que ces évaluations soient formelles ou informelles. Et le cégep n'a pas besoin du rapport d'audit pour attirer des étudiants. Il mise plutôt sur sa politique de communication et l'offre de programmes et de formations dispensées, sur ses projets « inédits » et ses partenariats avec d'autres organismes.

Que ce soit le cégep ou la CÉEC, un effort est effectué pour se montrer sous des beaux atours. Non pas que le beau côté n'existe pas, mais il est montré sans nuance, en taisant les questionnements, doutes, tensions, comme si l'organisation était parfaitement efficace et fonctionnait de façon efficiente. Dans cette logique, l'assurance qualité apparaît comme un rituel démonstratif, non pas tourné vers l'interne, mais vers l'externe : il s'agit de faire bonne figure. Cette idée retrouve le découplage des néo-institutionnalistes (cf. chapitre II), que nous nuancions, car l'organisation interne du cégep ne compose pas un tout homogène (cf. plus haut).

Plutôt que de post-bureaucratie<sup>28</sup> (Maroy, 2008), il nous semble que nous assistons à un « mouvement d'intégration bureaucratique » (Benamouzig et Robelet, 2014) tel qu'il s'est aussi produit dans le système de santé, qui tend à remettre en question l'autonomie des praticiens, d'autant que, dans le cas du cégep, ces derniers agissent peu en collégialité. Du fait que le corps professoral est segmenté, voire atomisé et que le professionnalisme des enseignants ne fait pas l'objet de reconnaissance suffisante aux yeux des premiers concernés, le cégep s'apparente à une « bureaucratie quasi-professionnelle ».

Notre recherche rejoint les théories actuelles portant sur les politiques publiques, qui énoncent l'importance du contexte spatio-temporel et la non-linéarité de leur mise en œuvre. Si le pouvoir central et local suit une logique pyramidale et hiérarchique de la

---

<sup>28</sup> Dans la partie II, nous expliquons notre rejet de cette expression.

prise de décision, les membres reconnaissent les limites de l'appréhension des effets des plans d'action mis en place comme nous l'avons vu avec le plan de réussite, tant il est peu pertinent de séparer les paramètres concernés (cf. chapitre IV). Cependant, ce constat ne va pas jusqu'à discuter de la pertinence des procédures suivies. Chacun fait « comme si ». Autrement dit, les politiques éducatives ne font pas l'objet d'une application linéaire et elles ne peuvent être réellement mesurées. Ce qui nous conduit à la conclusion de cette section 5.1.

#### **5.1.5. Deux éléments pour conclure**

Nous aimerions clore cette section avec l'énonciation de deux aspects qui nous paraissent nécessaires de souligner. Le premier porte sur la rationalité des acteurs et le deuxième sur les paradoxes et dilemmes de l'enseignement collégial.

Les acteurs sociaux pêcheraient plus par excès de rationalité que d'un défaut de celle-ci et ce faisant, nourrissent ce que Janicaud (1985) détermine comme l'irrationalité de la rationalité. Car les acteurs sociaux agissent en étant convaincus du bien-fondé de leurs actions. Et il faut reconnaître qu'ils appliquent la rationalité (instrumentale) pour rendre efficaces leurs agissements liés à l'assurance qualité. Mais comme l'ont bien cerné Horkheimer (2013), Pinard (2003) et Traverso (2002), la rationalité instrumentale contient des germes de déshumanisation et d'irrationalité, dans la perte qu'elle peut provoquer des valeurs et dans l'occultation de la rationalité axiologique ou substantielle. À trop vouloir bien faire, l'essentiel est peut-être perdu de vue. Or l'assurance qualité telle qu'elle est mise en place s'insère dans la rationalité instrumentale et managériale, avec toutes les limites qu'elle représente. Louise Morley (2003) se demande si nous ne pourrions commencer à penser la qualité autrement. Nous partageons son questionnement tant la qualité, vue surtout par le prisme de ce qui se produit dans le monde industriel, ne peut être reprise en éducation sans passer au crible de la critique cette notion et les allants de soi repris sans discussion.

Le système collégial actuel est empêtré dans des paradoxes (Lemay, 2000 et 2001) ou des dilemmes (Ogawa, Crowson et Goldring, 1999), que les participants à notre recherche ont soulignés (cf. chapitre IV) : dans la structure actuelle, les enseignants doivent tout à la fois différencier leur enseignement afin de soutenir l'apprentissage de tous les étudiants, y compris ceux ayant des besoins particuliers. Et en même temps, les enseignants doivent contrôler les acquis pour mesurer si les étudiants sont compétents ou non, avec l'injonction de les faire réussir pour ainsi dire tous. Si les enseignants acceptent l'idée que les formations techniques conduisent au marché du travail et donc il convient de préparer les étudiants aux besoins des entreprises, ils défendent le fait que l'enseignement est également transmission de connaissances en vue de permettre l'émancipation des étudiants. Les enseignants sont aux prises avec ces tensions. Et ce ne sont pas les seuls. Les rationalités qui traversent le cégep, que nous avons présentées de façon bipolaire, se retrouvent en chacun. Réjeanne, la directrice des études, s'inquiétait que les enseignants aillent la voir pour proposer des projets et elle regrette l'aspect très formel du rapport d'autoévaluation pour lequel elle aurait voulu plus de place à la créativité. Mais elle espérait que les enseignants et la Direction/les services pédagogiques ne soient pas sur deux temporalités différentes. Or, nous avons vu que le cégep ne forme pas un tout homogène, voire le cloisonnement entre les différentes activités liées à la division du travail tend à s'accroître, avec tout ce que cela suppose comme difficultés dans les relations humaines. Comment concilier efficacité de la gestion (rationalité instrumentale) et justice de l'intérêt général (rationalité axiologique)? Les cégeps doivent-ils poursuivre la logique consumériste ou se recentrer sur la qualité académique? Nous nous demandons si la satisfaction des besoins des étudiants n'est pas plus comprise comme satisfaction des clients que comme réponse aux besoins des apprenants. Ces paradoxes et dilemmes sont d'autant plus forts qu'ils ne sont pas explicités, mais sont tacites. Les voix divergentes ont du mal à se faire entendre et reconnaître, l'unanimité étant trop souvent mis en avant comme écran.

## **5.2. L'ethnométhodologie : une approche sociologique intégrale**

Notre recherche ethnométhodologique permet de dépasser des écueils des approches habituelles des politiques éducatives et des théories de l'organisation, car chacune peine à combiner les différents niveaux d'action. Nous allons présenter dans cette section les apports de notre recherche.

### **5.2.1. L'intégration de la production textuelle dans la compréhension du fonctionnement d'une organisation**

Une des difficultés que rencontre le chercheur est de pouvoir appréhender le niveau microsocial sans l'amputer du niveau macrosocial et de rendre compte de leur interpénétration. La question sous-jacente est ontologique : les institutions ont-elles une existence hors des personnes?

La réponse qu'apporte notre recherche ethnométhodologique à cette question est que les niveaux sont entremêlés et qu'une institution existe en dehors des personnes tout en étant activée par les activités de ces dernières. Précisons ces deux points.

Énoncer que les niveaux sont entremêlés n'est guère nouveau (cf. chapitre II). En revanche, montrer comment ils le sont est un défi. Il est manifeste que s'en tenir à une analyse de discours nationaux sans examiner leur parcours sur le plan local est plutôt artificiel. La difficulté est de relier des discours nationaux à ce qui se passe localement. Ce n'est pas parce qu'au niveau national des prises de position s'opposent par voie de communiqués de presse ou de rapports que sur le terrain les positions sont aussi tranchées. Ainsi, lors de notre enquête de terrain, nous avons plutôt remarqué que les centres d'intérêt des acteurs sociaux sont justement très localisés. Preuve en est l'absence de reprise, y compris par le syndicat local, des prises de position de sa centrale en ce qui concerne l'assurance qualité. Les délégués syndicaux rencontrés

nous ont renvoyée à ces documents comme si c'était une autre affaire. Ils pensaient même que nous allions les voir pour des raisons plus axées sur le poste que nous occupions alors. Ainsi, analyser les discours et textes nationaux de façon extralocale n'a pas de sens pour comprendre la réalité locale si ne sont pas analysés les discours et les pratiques au regard de cette production nationale. Cela serait sinon sous-entendre qu'il existe un niveau supérieur qui influence obligatoirement ce qui se fait sur le plan microsocial.

Montrer l'interconnexion suppose d'analyser la production textuelle et son parcours localement. Comme nous avons pu le constater, la production textuelle est constante et sert à réguler les comportements. Du moins, sur le papier...Patricia Broadfoot (2000) rappelle qu'

il s'agit de se donner, à la fois, des objectifs à réaliser et des dispositifs pour rendre compte des performances obtenues dans la poursuite de ces objectifs. Comme on l'a dit, ce qui est sous-jacent à de telles procédures, c'est le présupposé selon lequel l'acte même de construire un système qui exige de rendre compte de ses activités produira par lui-même les objectifs tant recherchés. (p.50)

Dans leurs discours, les membres reprennent le vocabulaire institutionnel quand ils doivent l'utiliser dans leurs activités quotidiennes ou répondre à des questions d'un chercheur qui les conduisent à rationaliser *a posteriori* leurs pratiques. Ainsi les enseignants emploient la notion de compétences, sans qu'elle ne soit remise en question. Mais ce n'est pas parce que le vocable est utilisé que dans les pratiques, la notion de compétences innerve l'enseignement. L'expression « amélioration continue » est très utilisée par les membres de la Direction et des services pédagogiques. Ce sont ces membres qui produisent les textes locaux en reprenant la production textuelle institutionnelle, dans laquelle apparaît cette locution. Mais que signifie agir en fonction d'une amélioration continue? Nous avons vu que ce que tentent les services

pédagogiques sous l'égide de la CÉEC relève du contrôle et de la consignation des pratiques, sans qu'il ne soit « prouvé » de lien avec une amélioration de l'enseignement ou de l'apprentissage. Globalement, ce que nous montrons est que les acteurs sociaux agissent « comme si » ce qu'ils disent et font allaient de soi, que tous entendent la même chose et qu'un lien causal existe entre les moyens et les résultats. De ce fait, en décrivant ce que font et disent les membres nous évitons de plaquer une analyse préconçue qui enferme la mise en place des politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité comme signe d'une marchandisation de l'éducation au niveau collégial sous l'impulsion du néolibéralisme.

L'ethnométhodologie nous semble être un rempart contre une lecture du réel enfermée dans un modèle. La démarche même que nous avons choisie pose des garde-fous à des interprétations outrancières de la part du chercheur qui serait habité plus par le désir de construire des concepts que de voir et entendre ce qu'ont en dire les acteurs sociaux. Cela ne signifie pas que le chercheur n'interprète pas le réel -c'est inévitable-, mais cette interprétation de second degré n'est pas première : elle provient des données.

### **5.2.2. Retour sur le « faire une recherche ethnométhodologique »**

Dans les débats qui secouent la recherche, notamment à l'heure des données probantes (Maunier, 2019), nous aimerions revenir sur quelques points délicats de notre démarche. Délicats dans la mesure où ils touchent la place du chercheur sur le terrain et les tensions qu'il peut rencontrer. Aussi, nous reviendrons sur les malentendus possibles liés au passage du local au global. Enfin, nous terminerons cette partie sur le choix de l'écriture et des problèmes qu'il soulève.

Si nous avons pris la peine de préparer notre entrée sur le terrain et de nous positionner quant à la posture à adopter (cf. chapitre III), il n'en demeure pas moins que la pratique même de la recherche bouscule les planifications et autres anticipations. Jusqu'à quel

point le chercheur doit-il se préparer? Comment peut-il se préparer à l'imprévu, les changements de posture, les va-et-vient incessants entre sa place de chercheur et sa place de membre?

#### **5.2.2.1. Tensions et conflits**

Au fur et à mesure que nous rencontrions des enseignants, nous nous sommes aperçue que certains d'entre eux formaient un noyau au sein du cégep. Et ils utilisent tout moyen pour faire entendre une parole différente, autre que celle qu'ils estiment dominante à savoir celle de la Direction. Ainsi, certains se sont invités à la rencontre avec le commissaire et les experts lors de l'audit. Nous nous sommes retrouvée dans le rôle du chercheur qui enregistre les doléances et les critiques envers la Direction. Est-ce qu'en nous prenant comme intermédiaire ou moyen de faire entendre leur voix, ces enseignants n'ont-ils pas influencé notre regard en hypertrophiant les conflits et tensions? Il ne nous semble pas avoir exagéré ces tensions. Cependant, il ne faudrait pas qu'elles prennent toute la place, car ce que nous avons pu observer grâce à notre immersion, c'est plutôt de l'indifférence, du moins nous le décrivons ainsi, qui se traduit par le fait que chacun reste sur son rôle, sans se mêler aux prises de décision. Ce qui donne une certaine impression d'inertie.

#### **5.2.2.2. Distance et proximité**

Mener une enquête sur le terrain n'est pas homogène. Même si nous avons fait le choix d'une immersion contrôlée (cf. chapitre III), il est des moments où le chercheur est plus distant, d'autres plus proche.

Ainsi, nous avons participé à des réunions de travail, nous discutons avec des collègues de façon informelle. Cette participation contribue à construire la toile de fond de nos connaissances ordinaires et d'arrière-plan. Notre implication à certaines activités nous

a aussi permis de valider certaines observations, comme l'implication d'un petit nombre d'enseignants dans de multiples comités de travail ou activités qui dépassent l'enseignement (revue des enseignants par exemple).

C'est parce que nous faisons « partie de la maison », que nous avons pu saisir les enjeux locaux des de l'assurance qualité et des politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité. Sans cette familiarité et fréquentation des lieux, incluant notre rôle d'enseignante dans ce cégep, des éléments nous auraient échappés ou nous n'aurions pas prêté le même regard sur eux.

Un double problème nous a habitée tout le long de la recherche : le premier était de ne pas « trahir » les personnes qui nous ont fait confiance tout en nous détachant suffisamment pour mettre à jour les allants de soi (Caratini, 2012). Le deuxième était justement pour permettre une expression des allants de soi, prendre la distance nécessaire : trop de familiarité peut empêcher de voir (Kohn et Nègre, 1991).

### **5.2.2.3. Du global au local, du local au global**

Passer du local au global, sans pour autant généraliser, n'est pas familier ni forcément reconnu. Comme nous avons pu le constater lors du colloque g3 Qualité : ce qui semble respectable, ce sont les études qui permettent de faire des généralisations. Les études de cas, la recherche qualitative semblent trop revêtues des oripeaux de la subjectivité pour être crédibles, comme nous l'avons appris à nos dépens<sup>29</sup>. Pourtant comme le démontre Olivier de Sardan (2008), connaître un cas de façon approfondie accroît notre connaissance non seulement de ce cas, mais d'autres, ne serait-ce que par analogie.

---

<sup>29</sup> Une ancienne commissaire de la CÉEC a vertement critiqué notre présentation de résultats préliminaires en faisant état que notre recherche ne pouvait être sérieuse puisque reposant sur l'étude d'un seul cégep.

Notre étude porte sur un cégep à un moment donné. Il est certain, et c'est déjà le cas quand nous écrivons ces lignes, que le cégep a évolué du fait que les personnes ont changé du fait du roulement de personnel (départs/arrivées), mais aussi du fait de la recherche que nous y avons faite. De par notre présence et immersion, il est évident que nous nous sommes influencés mutuellement. Mais c'est aussi le cas des démarches dites quantitatives. Comme le montre Devereux (2012), il n'y a pas d'observation neutre.

L'altercation lors du colloque g3 montre également autre chose : ce que dévoile le chercheur peut être dérangeant tant il remet en question le discours officiel, pour ainsi dire la vitrine, des acteurs sociaux. La CÉEC a d'ailleurs refusé de nous recevoir. Le fait que la Direction du cégep accepte un regard en partie extérieur sur ce qui se trame en son sein ne peut être que salué pour la prise de risque assumée de la présence d'un chercheur dans ses murs (cf. chapitre III, négociation du terrain).

Pourtant, une recherche qualitative participe à la construction des connaissances et est à même d'apporter des « preuves » (cf. Maunier, 2019). Nous pensons que la recherche qualitative présente un inconfort pour les décideurs, car elle ne permet pas une réponse claire et nette ou sans ambiguïté. Et ce d'autant plus que notre recherche repose sur l'ontologie du réalisme critique, qui récuse tout positivisme dans la compréhension de la réalité sociale (cf. chapitre III). Chaque étude de terrain éclaire un problème et les résultats sont transférables à d'autres contextes, sans et nous insistons sur le « sans », conduire à une généralisation impossible : chaque contexte porte ses particularités, comme chaque personne est singulière, même si elle est « modelée » par son environnement. C'est ce qui nous permet d'en arriver au dernier point : l'écriture.

#### 5.2.2.4. L'écriture, une interprétation du réel

Parce que tout chercheur utilise le langage naturel pour écrire ses textes, il embarque dans ce geste scriptural tout un univers interprété, même malgré lui. Par le choix des mots, des tournures de phrase, la chercheuse que nous sommes a imprégné le réel de sa patte et l'a orné de ses couleurs. L'écriture, pour rendre compte de l'analyse et de la compréhension du réel, dépend de la socialisation vécue par le chercheur, de sa formation, des choix faits pour paraître « neutre », des raccourcis pour alléger le texte (dont nous avons fait part dans le chapitre IV) : Weber (1992) avait averti : la neutralité axiologique- selon la traduction par Julien Freund (1990) de l'expression wébérienne de *Wertfreiheit*- n'existe pas; le chercheur ne peut que la viser pour s'en approcher. Et ce faisant, cela n'empêche nullement la vision propre à la démarche scientifique, qui suit une certaine rationalité et donc appréhension de la réalité. L'ethnométhodologie, même soucieux comme nous l'avons été, d'être au plus près de la réalité vécue par les membres, n'échappe pas à la rationalité scientifique et à la façon dont elle est réalisée : pour être lu et vu comme scientifique, le chercheur doit respecter des critères de scientificité et des normes d'écriture. Nous n'avons pas dérogé à cette injonction.

La prise en compte du temps dans la mise en place de l'assurance qualité a permis de « voir » comment les différents niveaux se chevauchent et de combinent. Et en tant que chercheuse, notre texte final, écrit bien après le terrain, montre aussi ses limites : il décrit une situation en partie déjà révolue. Mais pouvons-nous faire autrement?

## CONCLUSION

Au terme de notre réflexion sur la mise en place de l'assurance qualité au niveau collégial et de la « photographie » que représentent nos résultats sur un cégep à un moment donné et un contexte particulier, nous avons découvert un système pétri de bureaucratie, par l'application d'une acception managériale de la qualité. Rappelons que l'assurance qualité telle qu'elle est définie aujourd'hui par les instances éducatives provient du milieu industriel et de sa rationalité instrumentale. D'ailleurs, la bureaucratie est l'autre face de la rationalité instrumentale (ou en finalité), qui vise avant tout l'efficacité, en étant oublieuse des valeurs ou tout au moins des implications d'une telle acception de la rationalité sur les activités. Nous retrouvons des leçons que des sociologues et philosophes avaient théorisées. Nous pensons à Arendt, Weber, Janicaud, Horkheimer : ils nous avaient mis en garde contre une rationalité déshumanisante. La rationalité instrumentale semble pourtant relever du « bon sens » : comment remettre en question le principe selon lequel il faut accorder les moyens aux fins et peser les avantages et inconvénients dans l'action? Derrière ce principe simple, se niche pourtant une croyance : celle de croire qu'une activité peut se réduire à un lien de cause à effet facilement mesurable et observable. Ce que nous avons vu et appris lors de notre recherche est plutôt que les acteurs sociaux agissent en fonction de multiples motifs, rationalisent certains de leurs actes, font ce qui peuvent sur le moment et essaient de bien faire. Le fonctionnement collégial est enserré dans les rets de textes bureaucratiques, qui décrivent les procédures à suivre, et reflètent la verticalité des prises de décision. L'assurance qualité telle qu'elle est mise en place à la faveur du NMP relève de la rationalité instrumentale (bureaucratique et managériale) ou, comme

la nomme Torrès (1996), d'une qualité *poïétique*. Or, comme le soulève Supiot (2015), le NMP est plus proche de la planification soviétique qu'on le croit, dérives comprises.

Vouloir prévoir et contrôler conduit à une véritable explosion de production textuelle, qui confine à l'absurde. Le système actuel repose sur la méfiance envers des relations plus informelles. L'écrit a une place centrale au mépris de l'oralité, pourtant essentielle dans les relations humaines. Plus fondamentalement, il serait bon de se poser la question suivante : que doit être l'enseignement collégial? Pourquoi évaluer et à quelles fins? Pour le moment, c'est la question du « comment » qui occupe l'espace; la finalité se perd ou reste floue, engendrant un sentiment de perte de sens. Si nous repoussons toute idée de généralisation du fait de la démarche scientifique retenue et malgré le ton de notre conclusion, il serait réducteur de conclure de notre travail de terrain que l'assurance qualité y serait incorrectement appliquée. Ce que nous avons décrit renvoie plutôt à des logiques sous-jacentes de l'assurance qualité et de la forme scolaire actuelle.

Comme nous l'écrivions, nous ne nous inscrivons pas dans une science technicienne. Nous avons essayé de poser nos pas sur les traces des chercheurs proposant des éclaircissements, dans le droit fil du modèle des Lumières (Hammersley, 2002), plutôt que des recommandations à suivre de la part des acteurs sociaux. Car nous avons l'intime conviction que l'action, si elle est contrainte par les structures sociales, se construit aussi localement. Autrement dit, vouloir mettre en place un enseignement de qualité au niveau collégial devrait passer d'abord par ce qu'en disent les professionnels concernés, dont, en premier chef, les enseignants. Avoir imposé des procédures malgré les enseignants ou en considérant qu'ils résistent au changement, notamment par idéologie, a conduit à une application formelle, et en partie déconnectée du corps professoral, du contrôle de la qualité. Nous suivons Martin (2019) qui rappelle les risques de la conformité au détriment de la différence. Ce que nous invite à repenser notre recherche est de questionner la qualité et l'évaluation (et non le contrôle) avec les

enseignants et de penser la qualité (plus que l'assurance qualité) en fonction de la rationalité professionnelle plutôt qu'à l'aune de la rationalité industrielle, si nous reprenons les expressions de Gadrey (1984). Nous ne sommes pas la seule à être arrivée à cette conclusion. Que ce soit Martin (2019), Martin et Stella (2007) ou Morley (2003), ils ne disent pas autre chose : vouloir un enseignement de qualité ne peut se faire qu'avec les enseignants, qui sont tout simplement les experts sur la question, car ils réfléchissent quotidiennement à ce qu'ils font, du fait qu'ils sont en prise avec les étudiants, qu'ils essaient d'ouvrir à l'apprentissage. De même, le rôle des conseillers pédagogiques mériterait d'être revisité; il est en train de se transformer pour devenir un rouage de la machine bureaucratique. Les conseillers pédagogiques, du fait du cumul des missions, dont l'évaluation de l'enseignement, sont trop souvent vus comme le bras armé de la Direction ou du système. En fait, mettre en place un enseignement de qualité devrait être l'occasion de développer des réflexions locales, au sein de chaque cégep, où serait ouverte une collaboration entre enseignants, conseillers pédagogiques et chercheurs, mais également avec les gestionnaires, afin que les moyens soient mis pour s'orienter vers des finalités choisies et communes. Dit autrement, ce type de collaboration et de réflexion autoriserait une repolitisation des enjeux éducatifs, en introduisant les échanges et le retour de la rationalité axiologique. Ce qui n'empêche nullement les chercheurs de continuer à questionner nos allants de soi sociétaux; prendre du recul, avoir une distance suffisante pour regarder et observer ce qui se passe est nécessaire.

La focalisation sur l'assurance qualité a également évacué certains questionnements, d'ailleurs présents juste en pointillés dans nos résultats : la précarisation du corps enseignant dans un contexte de contrôle des performances individuelles et les inégalités sociales qui traversent le public accueilli (ou non) dans le réseau collégial. L'assurance qualité telle qu'elle est mise en place tend à individualiser, voire à personnaliser le déroulement des situations d'enseignement-apprentissage. L'évaluation de

l'enseignement témoigne de cette conception, puis qu'elle est axée sur la performance de l'enseignant selon des critères prédéterminés visant à vérifier la conformité d'un comportement par rapport à des attendus. L'enseignant précaire peut être évalué régulièrement, voire à chaque session, alors que les permanents le sont tous les cinq ans. Sans revenir sur ce que nous écrivions sur ce type d'évaluation de l'enseignement, nous nous demandons quelles sont les implications d'un recours croissant aux enseignants au statut précaire : sur quelle conception de l'enseignement et de l'apprentissage ce recours repose-t-il? La baisse démographique est-elle la cause de cette précarisation? N'y a-t-il pas le risque de développer une vision segmentée et individualisée de la qualité de l'enseignement considéré comme une prestation de service avec effets immédiats? Il serait opportun de réaliser des études sur la précarité des enseignants, la qualité de l'enseignement et la mise en œuvre de l'assurance qualité. Le deuxième questionnement qui passe sous les radars est celui des inégalités sociales. Les difficultés d'apprentissage sont renvoyées à des problématiques personnelles des étudiants (besoins particuliers par exemple ce qui donne lieu à la mise en place de plans de réussite tournés vers la satisfaction des besoins particuliers), sans considération des inégalités sociales. Nous nous interrogeons sur la pertinence de réfléchir sur l'enseignement collégial sans questionner les inégalités sociales. Tout un pan de recherche serait à conduire sur ces questions.

Nous n'avons que peu abordé la place du syndicat au sein du cégep. Cette question mériterait d'être approfondie : quelle place et quel rôle le syndicat peut-il jouer au niveau collégial dans le contexte actuel? Comment sont articulés ses différents niveaux décisionnels? Quel type de rationalité est-il sous-jacent à son fonctionnement? Le syndicat fait en quelque sorte partie du décor collégial non interrogé. Il ne s'agit pas de remettre en question son existence, mais nous mesurons que nos interrogations peuvent paraître sulfureuses. Cependant, c'est aussi le rôle du chercheur de soulever des questions qui peuvent bousculer.

Le niveau collégial est actuellement en réflexion en raison notamment de la stagnation du taux de réussite. Avant de fixer des cibles à atteindre, dont nous avons vu ce que cela pouvait contenir de saugrenu, il serait préférable que les décideurs se penchent sur ce que les recherches sur la question ont démontré. Nous avons déjà eu l'occasion d'écrire sur l'importance des données probantes et le rôle que la recherche qualitative pouvait jouer (Maunier, 2019). Nous aimerions que notre recherche soit un plaidoyer pour reconnaître aux acteurs sociaux leur non-idiotie, à condition que leurs actions ne soient pas transformées en système procédurier. Et nous désirons montrer l'importance de la recherche qualitative dans la compréhension de ce qui se vit au quotidien, dans toute sa complexité, en prenant en compte, comme nous l'avons fait, les différents niveaux de décision et l'enchâssement des structures et des activités, pour éviter de tomber dans les pièges tendus par une rationalité instrumentale excessive.

Un dernier point nous préoccupe : comment saisir tout à la fois le poids du collectif et la singularité individuelle? Nous avons tenté d'apporter une réponse à cette question à l'aide de l'ethnométhodologie. Mais nous nous sommes rendu compte que la singularité est un angle mort du fonctionnement organisationnel, dévoilé quand un membre du personnel est nouvellement nommé ou part. Si les personnes sont recrutées selon leurs compétences supposées et pour ce qu'elles sont, le fonctionnement actuel tend à se méfier par la suite de cette singularité, puisqu'il s'agit de standardiser les comportements. C'est un étrange paradoxe non soulevé.

Les chercheurs tentent depuis longtemps de saisir les deux dans un même mouvement, avec plus ou moins de réussite. Nous n'avons pas la prétention de révolutionner la recherche sur ce plan, juste d'apporter des éléments de réflexion. D'ailleurs, nous avons eu des difficultés à rendre compte de la singularité de chacun, souvent effacée au profit de leur statut. C'est encore tout un volet de recherche à explorer et à développer : articuler structures et singularité. Cependant, nous sommes convaincue que la

perspective ethnométhodologique telle que nous l'avons pratiquée favorise une meilleure compréhension de ce qui se passe sur le terrain. Cela suppose que le chercheur ait du temps pour appréhender la diversité des outils de collecte de données afin de rendre compte de la complexité de la réalité sociale. Notre démarche permet également de prendre en considération la temporalité des activités, éclairant par là même l'enchâssement des structures et de l'agentivité et de ce fait allant plus loin qu'une simple mise en évidence de relations de cause à effet, souvent contestable sur les plans ontologique et épistémologique. La course aux résultats scientifiques immédiats ne fait pas bon ménage avec une science au long cours, nécessaire à une compréhension en profondeur de l'humain. Nous défendons l'idée que les chercheurs ont besoin de temps et de moyens pour mener à bien des enquêtes de terrain riches et denses.

Nous aimerions conclure et clore ce travail avec une citation d'Umberto Eco, qui nous a accompagnée tout au long de notre travail d'écriture. C'est une façon aussi de reconnaître que les questions que nous nous sommes posées sont bien celles de notre temps et pour lesquelles nous n'avons pas de réponses fermes, mais qui conduisent plutôt à d'autres questions :

Les pires diagnostics de chaque époque, ce sont justement les diagnostics contemporains. Mes géants m'ont appris qu'il existe des espaces de transition où les coordonnées font défaut et où l'on entrevoit mal l'avenir, où l'on ne comprend pas encore les astuces de la Raison, les complots imperceptibles du *Zeitgeist* (Eco, 2017, p.35).

## APPENDICE A

## CLASSIFICATION DE LA QUALITÉ EN ÉDUCATION

Harvey et Green (1993) Repris par Watty et Kis 2015	Green (1994)	Bogue (1998)	Campbell et Rozsnyai 2002	Koslowski (2006) reprenant Garvin et Seymour	Vlăsceanu et al., 2007	Dew (2009)	Schindler (2015)
exceptional Quality is something special. distinctive,  excellence in relation to standards and excellence as 'zero defects'	a product or service distinctive and special	excellent institutions reputation pyramidale structure an order of prestige and reputation built on size, selectivity, and program diversity	Excellence  Goal to be the best.	Transcendent quality  reputation and expertise	Excellence  the best standards of excellence	Quality as endurance.	Exceptional "Institutional products and services achieve distinction and exclusivity through the fulfillment of high standards"

<p><b>perfection or consistency</b> <b>It focuses on process and sets specifications</b></p>	<p>Conformance to specification or standards as conformance to a specification or standard. origins in the notions of quality control in the manufacturing industry</p>	<p>Zero errors  Standardized measurements of uniform products can show conformity to them.</p>	<p>Manufacturing-based quality  Product conforms to specifications and is fit to be used in a manner for which it was designed.</p>	<p>Quality as luxury and prestige.</p>	<p>Accountable</p>
<p><b>fitness for purpose 2 the institution fulfilling its own stated objectives, or mission</b></p>	<p>Quality as effectiveness in achieving institutional goals</p>	<p>within mission  efficient and effective in meeting the goals that it has set itself”</p>	<p>Fitness of purpose</p>	<p>Quality as conformance to requirements.</p>	<p>purposeful  “Institutional products and services conform to a stated mission/vision or a set of specifications, requirements, or standards,</p>
<p><b>quality assurance customer satisfaction</b></p>	<p>Quality as meeting customers' stated or implied needs</p>				
<p><b>Fitness for purpose 1 a product or service meets</b></p>	<p>Quality as fitness for purpose Quality is judged in terms</p>	<p>Fitness for purpose  the product or service meet a</p>	<p>User-based quality</p>	<p>Fitness for purpose  need to meet or conform to</p>	<p>Quality as continuous improvement.</p>

<b>the specifications of the customer.</b>	of the extent to which a product or service meets its stated purpose (s).	customer's needs, requirements, or desires.	Threshold Setting certain norms and criteria.	generally accepted standards such as those defined by an accreditation or quality assurance			
<b>value for money</b>		Value for money	Value-based	Accountable			
<b>Transformation quality is rooted in the notion of 'qualitative change', a fundamental change of form</b>	value-added quality is to be found not in resources and reputations but in results, in the "value added" by	Enhancement or improvement pursuit of continuous improvement	Product-based quality Assessment Product-based quality is tied closely with assessment.	Acceptable performance at an acceptable price. Enhancement or improvement ocusing on the continuous search for permanent improvement	Quality as value added.	Transformative	« Institutional products and services effect positive change in student learning (affective, cognitive, and psychomotor domains) and

the  
institution

personal and  
professional  
potential™ (p.5)

---

## APPENDICE B

## LA QUALITÉ PAR REEVES ET BEDNAR (1994)

Type de qualité	Définitions	Auteurs rattachés	Contexte
<b>Excellence</b>	En soi Ideal Absolue	Philosophie grecque (aristote surtout) "areté" Pirsig	Avant le développement de la démocratie? Gouvernement des meilleurs, <i>oi aristoi</i>
<b>Valeur</b>	Le consommateur est l'ultime arbitre, l'ultime juge Relative au prix et aux consommateurs, son usage Qualité subjective? Rapport qualité/prix coût de production « si la qualité de l'offre d'une entreprise est déterminée par la valeur offerte à clients, les entreprises doivent se concentrer à la fois sur l'efficience interne et sur l'efficacité externe si elles veulent réussir » (p.11) Efficacité et efficience Gestion par les coûts	Feigenbaum Abbott	Milieu du XVIIIe siècle et développement du commerce
<b>Conformité aux spécifications</b>	Production de masse Standardisation Interchangeabilité des pièces armée Qualité se mesure, quantifiable Qualité objective? Contrôle Vision d'ingénierie	Taylor Shewhart; contrôle statistique Juran : Quality of design → excellence Quality of conformance : conformité aux spécifications	Avant 1930 Début industrialisation Taylorisme fordisme Après 1930 Production de masse concurrence du Japon

<b>Atteinte dépassement des attentes</b>	ou	La plus utilisée/omniprésente Critique de la définition précédente : prise en compte des services qui conduit des chercheurs à redéfinir la qualité	Lovelock Normann Shostack Zeithaml C'est au final le consommateur qui définit la qualité	Avec développement des services tournant des années 80
--	----	---	--	---

---

## APPENDICE C

### CLASSIFICATIONS DES THÉORIES DES ORGANISATIONS

Burrell et Morgan (1979) Approche paradigmatique	Séguin et Chanlat(1983) Approche paradigmatique	Richard Scott (2004) Considère que toutes les approches sont systémiques	Rouleau (2007) Approche historique	Hatch et Cunliffe (2013)
Sociologie fonctionnaliste Sociologie de l'ordre et de la régulation Approche nomothétique, positiviste, réaliste méthodes inspirées des sciences de la nature Apporter des solutions pratiques à des problèmes concrets Analogies mécaniques et biologiques (organismes) Comte, Spencer, Durkheim, Pareto Influence de l'idéalisme allemand autour de 1920 → jonction entre les deux paradigmes/traditions sociologiques (p.20)	Paradigme fonctionnaliste Conception systémique et synchronique de l'organisation École classique et théorie webérienne de la bureaucratie École des ressources humaines et théorie des cercles vicieux bureaucratiques École prise de décision École systémique	Systèmes fermés-clos -modèles rationnels (1900- 1930) Taylor Simon Weber Fayol -modèles naturels (1930- 1960) Whyte Mayo Gouldner	Début du XXe siècle-fin des années 1970 Approches classiques (modernité) Organisation scientifique et administrative du travail Théories de la contingence Relations humaines Analyse de la bureaucratie Prise de décision Analyse systémique Analyse actionniste Analyse marxiste des organisations	Perspective moderne Objectivisme Positivisme La vérité est découverte au travers de la conceptualisation et des mesures, qui permettent de tester les théories au regard du monde réel. Le savoir s'accumule et permet de progresser. Les organisations sont des entités réelles opérant dans un monde réel. Systèmes de décision et d'action reposant sur les normes de rationalité, d'efficacité, d'efficience

<p>Influence du marxisme 1940 mesures Courants : Théorie intégrative Théorie du système social Objectivisme Interactionnisme et théorie de l'action sociale (Parsons) Théories dysfonctionnement de la bureaucratie Cadre d'intervention</p>		<p>et dirigés vers des objectifs établis. Les théories dans cette perspective visent à découvrir des principes universels et cherchent des explications aux performances cf. l'idée est également de développer et de tester de structures, rôles, standardisation et routines</p>
<p>Sociologie interprétative Approche subjectiviste, nominaliste, antipositiviste, volontariste et idéographique Ordre social sous-jacent (VOIR PLENUM) Quotidien Produit direct de la tradition idéaliste allemande (Kant) Dilthey Weber, Husserl, Schütz Conflit ne fait pas partie du cadre théorique</p>	<p>Des années 1980 à nos jours Approches contemporaines (néomodernité) Analyse sociologique Economie des organisations Analyse politique Analyse symbolique</p>	<p>Perspective symbolique Subjectivisme et interprétation Les organisations sont des constructions contextuelles et enactées La vérité est relative et peut être comprise à partir du point de vue adopté par l'individu La vérité est socialement construite par le biais de multiples interprétations La vérité est co-construite et évolue en permanence</p>

Le monde social est  
comme un processus  
social émergent lequel est  
créé par les individus  
concernés

Pas de théories de  
l'organisation en tant que  
telle, car elle remet en  
question les  
soubassements  
ontologiques du  
paradigme précédent et  
donc l'existence même  
des organisations

Courants :

Phénoménologie  
Herméneutique  
Sociologie  
phénoménologique  
Ethnométhodologie  
Interactionnisme  
symbolique  
phénoménologique

Humanisme radical  
Sociologie d'un  
changement radical à  
partir d'un point de vue  
subjectif  
Points communs avec  
paradigme interprétatif

Paradigme critique  
Conception sociologique,  
historique, dialectique et  
démystificatrice  
Anarchisme  
Existentialisme  
Marxisme  
Actionnalisme

Systèmes ouverts  
-modèles rationnels (1960-  
1970)  
March et Simon  
(rationalité limitée)  
Lawrence et Lorsch  
(théorie de la contingence)  
Blau

Depuis fin des années  
1990  
Approches de l'avant-  
garde (postmodernité)  
Construction sociale  
Théories critiques  
Postmodernisme

Perspective postmoderne  
Rien n'existe hors du  
langage, du discours  
Il n'y a pas de réalité  
indépendante et la vérité  
est un concept vide

Les théories visent à  
décrire ce qui fait sens  
pour les membres, à  
comprendre les symboles  
et à dévoiler la culture  
organisationnelle, les  
valeurs et pratiques.

Domination  
 superstructures  
 émancipation consciences  
 humaines  
 Tradition idéaliste  
 allemande (Kant et Hegel)  
 + Marx  
 1920 Lukacs Gramsci  
 École de Francfort  
 Habermas Marcuse  
 Illich Castaneda Laing  
 Existentialisme de Sartre  
 Courants :  
 Existentialisme français  
 Anarchisme  
 individualisme  
 Courant critique  
 Théorie anti-organisation  
 Structuralisme radical  
 Changement radical d'un  
 point de vue objectiviste  
 Conflit structurel, modes  
 de domination,  
 contradiction  
 Point de vue réaliste,  
 positiviste, déterministe et  
 nomothétique  
 Marx  
 Lenine Boukharine  
 Althusser, Poulantzas  
 Influence de Weber  
 Courants :

Williamson  
 Nonak et Takeuchi  
 -modèles naturels (1970- )  
 Weick  
 Hannan et Freeman  
 Selznick (1949)  
 Meyer et Roean  
 DiMaggio et Powell

Il n'y a pas de faits,  
 uniquement des  
 interprétations  
 Tout objectif de  
 connaissance est  
 seulement un jeu de  
 pouvoir  
 Les organisations sont des  
 sites d'enaction de  
 relations de pouvoir  
 Les théories visent à  
 déconstruire les discours  
 organisationnels comme  
 révélateurs d'idéologies  
 managériales

Marxisme  
Théorie du conflit  
Théorie sociale russe  
Théorie organisation  
radicale

---

## APPENDICE D

### GUIDE D'ENTREVUE (EXEMPLE)

Rappelons que notre démarche méthodologique suit la filature ethnographique. Les entrevues réalisées sont une façon de collecter des données, à côté de l'observation et de l'analyse documentaire. Les entrevues faites ont été semi-structurées (une trame a été préécrite) tout en laissant la porte ouverte à des considérations, des questionnements imprévus. Les entrevues ont duré entre 30 minutes et 1h45, avec des enseignants, des membres de la Direction et des services pédagogiques, des membres du personnel de soutien.

La trame présentée ne vise pas à standardiser les questions, encore moins les entrevues. L'objectif est d'effectuer des entrevues en profondeur et non de récolter des réponses en vue d'en faire un traitement quantitatif. De ce fait, le guide présenté donne une idée des thèmes abordés. Les entrevues ont été adaptées au besoin et en fonction de la personne interrogée.

- Présentation :

Rappel du projet

Indication sur la durée prévue. Conditions éthiques : anonymat et confidentialité. Possibilité d'arrêter l'entrevue si la personne le demande.

- Début de l'entrevue (question générale pour lancer l'entrevue) : depuis combien de temps travaillez-vous au cégep?
- Corps de l'entrevue :
  - o Évolution du travail (améliorations, difficultés)
  - o Relations avec les collègues
  - o Enseignement de qualité
  - o L'assurance qualité . Rôle de la CÉEC?

- o Formations suivies
- o Recours à des aides
- o Participation à des instances
- Clôture de l'entrevue

Remerciements pour le temps passé.

**APPENDICE E**

**FIGURE 13 P.197**

CEEC Guide d'orientation PIEP (1994, p.14)

3.6 La qualité de la gestion du programme : les structures et les méthodes de gestion, le contexte organisationnel, la mise en œuvre et l'évaluation du programme

1) Les structures et les méthodes de gestion, ainsi que les moyens de communication en place favorisent la coordination et le bon fonctionnement du programme, de même que l'approche programme.

2) Les responsabilités de planification, d'organisation, de direction et d'évaluation du programme sont clairement définies et pleinement opérationnelles.

3) Des procédures claires aident à évaluer régulièrement, à l'aide de données qualitatives et quantitatives, les forces et faiblesses du programme et de chacune de ses activités d'apprentissage.

4) La description du programme d'études est dûment distribuée et expliquée aux étudiants et aux étudiantes de même qu'aux professeurs concernés.

**Services pédagogiques**

Cadre de référence des comités de programmes (extrait ci-dessous)

**MANDATS DU COMITÉ DE PROGRAMME**

a) Définir ses règles de règle interne et former des comités de travail, s'il y a lieu.

b) Déterminer la fréquence des rencontres.

c) Déterminer le mode de convocation et de suivi des réunions.

d) Établir un mode de déroulement des réunions et la répartition des rôles.

e) Établir des bases de fonctionnement pour des procédures virtuelles.

f) Déterminer les objets de travail et les situations nécessitant la formation de comités de travail.

**Services pédagogiques**

Gabarit pour règles de règle de comité de programmes.

Fiches cohérence et efficacité

**La qualité de la gestion du programme réside aux structures et aux méthodes assurant son bon fonctionnement.**

1. Le bon fonctionnement du programme sur le plan des communications, de la tenue des réunions et de l'approbation des documents officiels est assuré par des règles de règle interne.	Choisissez un élément	Pénote: <input type="text"/>
2. Le comité de programme utilise un échéancier permettant d'assurer la réalisation des tâches prévues au plan d'action annuel.	Choisissez un élément	Pénote: <input type="text"/>
3. Le comité de programme planifie un certain nombre de rencontres relatives par session de manière à assurer la disponibilité de tous les membres.	Choisissez un élément	Pénote: <input type="text"/>

(...)

8. Les réunions du comité de programme fournissent une possibilité d'échange entre les membres avant la prise de décision.	Choisissez un élément	Pénote: <input type="text"/>
9. Le comité de programme assume les rôles et les responsabilités définies dans le Cadre de référence des comités de programme.	Choisissez un élément	Pénote: <input type="text"/>
10. Le coordonnateur ou la coordonnatrice de programme assume les rôles et les responsabilités définies dans le Cadre de référence des comités de programme.	Choisissez un élément	Pénote: <input type="text"/>
11. Le comité de programme prévoit des moyens pour présenter la description du programme aux élèves (accrédité par l'équipe d'enseignants, comité consultatif de l'aide pédagogique, etc.).	Choisissez un élément	Pénote: <input type="text"/>
<b>Recommandations en vue du prochain plan d'action du comité de programme.</b>		
<input type="text"/>		

**APPENDICE F**

**FIGURE 14 P.202**



## APPENDICE G

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



#### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

<b>Titre du projet de recherche :</b>	Comprendre, dans une perspective ethnométhodologique, la mise en œuvre de politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité au niveau collégial
<b>Chercheur responsable du projet de recherche :</b>	Sophie Maunier, Éducation, Doctorat, UQTR
<b>Membres de l'équipe de recherche :</b>	Stéphane Martineau, Éducation, UQTR et Philippe Maubant, Éducation, Université de Sherbrooke

#### Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre la mise en œuvre de politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce

formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

### **Objectif et résumé du projet de recherche**

L'objectif de ce projet de recherche est d'analyser et de comprendre comment la communauté collégiale réalise à la mise en œuvre d'un enseignement de qualité, dans le cadre institutionnel et organisationnel actuel.

### **Nature et durée de votre participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à accepter ma présence lors de réunions des différents comités et commissions liés aux évaluations institutionnelles (réunions départementales, réunions du comité d'études, etc.) et à, éventuellement, participer à une entrevue individuelle d'une durée maximale d'une heure et demie.

La collecte de données s'effectuera de la session d'automne 2017 à la session d'hiver 2018.

### **Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit une et demie par session, si vous acceptez de participer à une entrevue, demeure le seul inconvénient.

### **Avantages ou bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la mise en œuvre de politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité est le seul bénéfice prévu à votre participation.

### **Compensation ou incitatif**

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.
---

### **Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un *nom fictif*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire de maîtrise, d'*articles scientifiques et professionnels* ou de *communications*, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe.

Les seules personnes qui y auront accès seront Sophie Maunier, Stéphane Martineau et Philippe Maubant qui sont ses directeurs de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites après une période de

cinq ans (suppression des fichiers informatiques) et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Il vous sera demandé si vous autorisez la chercheuse d'utiliser les données accumulées.

### **Remerciement**

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Sophie Maunier, [sophie.maunier@uqtr.ca](mailto:sophie.maunier@uqtr.ca).

### **Surveillance des aspects éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-17-236-07.07 a été émis le 5 juillet 2017.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).

## **CONSENTEMENT**

### **Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Sophie Maunier, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### **Consentement du participant**

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « Comprendre, dans une perspective ethnométhodologique, la mise en œuvre de politiques éducatives en matière d'enseignement de qualité au niveau collégial ».

J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je consens à être enregistré(e) dans le cadre d'une entrevue.

**J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche**

Participant:	Chercheur :
Nom :	Nom : Sophie Maunier
Signature :	Signature :
Date :	Date :

<b>Résultats de la recherche</b>
Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant la session d'hiver 2019. Indiquez l'adresse postale ou électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :
Adresse : Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.

## RÉFÉRENCES

- Abelhauser, A., Gori, R. et Sauret, M.-J. (2011). *La folie évaluation Les nouvelles fabriques de la servitude*. Paris : Mille et une Nuits-Fayard.
- Abord de Chatillon, E. et Desmarais, C. (2012). Le nouveau Management public crée-t-il les conditions de nouvelles souffrances au travail? *Management International. Colloque de l'Association Gestion des Ressources Humaines (AGRH)*.
- Adler, P. et Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*; 41(1), 61-89.
- Aktouf, O. (1988). La communauté de vision au sein de l'entreprise: exemples et contre-exemples. Dans G. L. Symons et Y. Martin, *La culture des organisations. Questions de culture* (p.71-98). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- Alvesson, M. et Thompson, P. (2010). Post-Bureaucracy? Dans S. Ackroyd, R. Batt, P. Thompson et P. S. Tolbert, *The Oxford Handbook of Work and Organization* (p.485-507). Oxford : Oxford University Press.
- Amiel, P. (2010). *Ethnométhodologie appliquée : éléments de sociologie praxéologique*. Paris : Presses du Lema.
- Anadon, M. (2017). *Les paradigmes de recherche en éducation*. Communication présentée au 22<sup>ème</sup> colloque du Doctorat réseau en Éducation de l'Université du Québec, Chicoutimi.
- Anderson, J.E. (1975). *Public Policymaking*. New York : Praeger.
- Archer, M. (1998). Théorie sociale et analyse de la société. *Sociologie et sociétés*, 30(1), 9–22. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/001012ar>

- Archer, M. (2019). Entre la structure et l'action, le temps. Défense du dualisme analytique et de la perspective morphogénétique. Dans M. Archer et F. Vandenberghe (2019). *Le réalisme critique. Une nouvelle ontologie pour la sociologie* (p.119-140). Lormont : Le Bord de l'eau.
- Archer, M. et Vandenberghe, F. (2019). *Le réalisme critique. Une nouvelle ontologie pour la sociologie*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- Ardoino, J. et Berger, G. (1989). Fondements de l'évaluation et démarche critique. *AECSE*, 6, 3-11.
- Astin, A. M. (1982). *Excellence and Equity in American Education*. Colloque de la National Commission on Excellence in Education, Washington.
- Aubin, D., De Visscher, C. et Trosch, A. (2016). Des objectifs communs, mais une démarche spécifique : l'évaluation par rapport aux autres outils de contrôle. Dans L. Albarello, D. Aubin, C. Fallon et B. Van Haeperen, *Penser l'évaluation des politiques publiques* (p.17-37), Bruxelles : De Boeck.
- Ball, C. (1985). *Fitness for Purpose*. New-York : Guildford Press.
- Ball, J. S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18, 215-228.
- Ball, J. S. (2006). *Education policy and social class*. New-York : Routledge.
- Ballé, C. (2015). *Sociologie des organisations*. Paris : PUF.
- Banerjee, S. (1998). Narratives and Interaction. *European Journal of International Relations*, 4(2), 178-203.
- Barnard, C. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge : Harvard University Press.
- Barnett, R. (1992). The Idea of Quality: Voicing the Educational. *Higher Education Quarterly*, 46(1), 3-19.
- Bartoli, A. et Blatrix, C. (2014). *Management dans les organisations publiques* (4ème édition). Paris : Dunod.

- Beaudoin-Lecours, M. (2008). La qualité en éducation, un enjeu de société. *Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 67, 1-6.
- Bechtolf-Rognon et Lamarche (2011). *Manager ou servir. Les services publics aux prises avec le nouveau management public*. Paris : Éditions Syllepse.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Beillerot, J. et Mosconi, N. (2014). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod.
- Bélanger, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve.
- Benamouzig, D. et Pierru, F. (2011). Le professionnel et le « système » : l'intégration institutionnelle du monde médical. *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348.
- Benamouzig, D. et Robelet, M. (2014). Les indicateurs qualité et l'intégration bureaucratique de l'hôpital. *Quaderni*, 85(3), 67-84. <https://www-cairn-info.biblioproxy.uqtr.ca/revue-quaderni-2014-3-page-67.htm>.
- Bernhard, A. (2012). *Quality Assurance in an International Higher Education Area*. Wiesbaden : VS Verlag.
- Bernier, L. et Angers, S. (2010). Le NMP ou le nouveau management public. Dans L. Berner et G. Lachapelle, *l'analyse des politiques publiques* (p.229-254). Montréal : PUM.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Québec : PUL.
- Berthelot, J. M. (1993). Pluralité et cumulativité : d'un sain usage de la formalisation en sociologie. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 23–36. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/001062ar>
- Berthelot, J.-M. (ed.) (2012). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : PUF.
- Bettencourt, M. (2005). *L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation. Une étude de cas en enseignement collégial*. Thèse en éducation, Université de Montréal, Montréal.

- Bezes, P. et Musselin, C. (2015). Le *new public management*: Entre rationalisation et marchandisation? Dans L. Boussaguet (éd.), *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques* (p. 125-152). Paris : Presses de Sciences Po.
- Bhaskar, R. (2019). Sur la possibilité de la connaissance scientifique du social et les limites du naturalisme. Dans M. Archer et F. Vandenberghe (2019). *Le réalisme critique. Une nouvelle ontologie pour la sociologie* (p.87-115). Lormont : Le Bord de l'eau.
- Bidwell, C. .E. (1965). The school as a formal organization. Dans J. G. March (éd.) *Handbook of Organization* (p.972-1022). Chicago : Rand McNally.
- Bidwell, C. et Quiroz, P. (1991). Organizational control in the high school workplace: A theoretical argument. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 211-229.
- Birkland, T. A (2011). *An introduction to the policy process* (3<sup>ème</sup> édition). New-York : M.E. Sharpe.
- Blau, P. M. (1955). *The Dynamics of Bureaucracy*. Chicago : University of Chicago Press.
- Blau, P. M., et Scott, W. R. (1962). *Formal organizations : a comparative approach*. Oxford : Chandler.
- Blondin, D. (2005). L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche. *Recherches qualitatives*, 2, 18-37.
- Bogue, E.G. (1998). Quality assurance in higher education : the evolution of systems and design ideals. *New Directions for Institutional Research*, 99, 7-18.
- Bongrand, P. et Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : un impensé méthodologique? *Revue française de science politique*, 55(1), 73- 111.
- Bouchard, C. et Plante, J. (2012). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 219-236.
- Boudon, R. et Bouricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris : PUF.

- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58.
- Boussaguet, L., Jacquot, S. et Ravinet, P. (2014). *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Bowers, A.W.; Ranganathan, S., et Simmons D. R. (2018). Defining Quality in Undergraduate Education : Directions for Future Research Informed by a Literature Review. *Higher Learning Research Communications*, 8(1). <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v8i1.392>
- Bozeman, B. (2000). *Bureaucracy and Red Tape*. Upper Saddle River : Prentice Hall.
- Brewer, G. et deLeon, P. (1983). *The Foundations of Policy Analysis*. Monterey : Brooks, Cole.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État-évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.
- Burrell, G. et Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London : Heinemann
- Buttard A. et Gadreau M. (2008). *D'une rationalité instrumentale à une rationalité interprétative de l'agent. L'hypothèse de rationalité en débat*. Document de travail du Laboratoire d'Économie et de Gestion, Université de Bourgogne.
- Button, G. (ed.) (1991). *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge : Cambridge university press.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Campbell, C. et Rozsnyai, C. (2002). *Quality assurance and the development of course programmes*. Bucharest : UNESCO.
- Campinos-Dubernet, M. et Jougoux, M. (2003). L'assurance qualité: quelles contributions à la qualité des services? *Revue française de gestion*, 5, 81-98.

- Caratini, S. (2012). *Les non-dits de l'anthropologie* (2<sup>ème</sup> édition). Vincennes : Éditions Thierry Marchaisse.
- Castel, P. et Robelet, M. (2009). Comment rationaliser sans standardiser la médecine? Production et usages des recommandations de pratiques cliniques. *Journal d'Économie Médicale*, 2009, 27(3), 98-115.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1994). *Évaluation des programmes d'études. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2000). *L'évaluation institutionnelle. Guide*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2006). *Les plans stratégiques des cégeps Un premier bilan d'évaluation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2007). *Plan stratégique 2007-2011*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2008). *Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2013). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2014). *La culture d'évaluation dans les collèges Vingt ans d'expérience partagée*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2015a). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois. Orientations et cadre de référence Deuxième édition*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2015b). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois. Guide des experts*. Québec : Gouvernement du Québec.

- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2017). *Une année importante pour l'assurance qualité au sein des collèges québécois et son rayonnement à l'international*. Communiqué de presse, 7 juillet.
- CÉEC. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2018). *Évaluation de l'efficacité des systèmes d'assurance qualité des collèges québécois Orientations, cadre de référence et guide d'autoévaluation Version préliminaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Céfaï, D. (ed.) (2003). *L'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Céfaï, D. (2009). Comment se mobilise-t-on? L'apport d'une approche pragmatiste à la sociologie de l'action collective. *Sociologie et sociétés*, 41(2), 245–269. <https://doi.org/10.7202/039267ar>
- Céfaï, D. (ed.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Chanlat, J.-F. (1989). L'analyse sociologique des organisations : un regard sur la production anglo-saxonne contemporaine (1970-1988). *Sociologie du travail*, 31(3), 381-400.
- Chanlat, J.-F. (1992). L'analyse des organisations : un regard sur la production de langue française contemporaine (1950-1990). *Cahiers de recherche sociologique*, (18-19), 93-138.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. et Teddie, C. (eds) (2016). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. London : Routledge.
- Chappoz, Y. et Pupion, P. (2012). Le New Public Management. *Gestion et management public*, 1/2(2), 1-3. doi:10.3917/gmp.002.0001.
- Chapoulie, J.-M. (2017). *Enquête sur la connaissance du monde social*. Rennes : PUR.
- Chartier, J.-E., Croché, S. et Leclercq, B. (2012). *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve : L'Harmattan.
- Chazel, F. (2000). Éléments pour une reconsidération de la conception weberienne de la bureaucratie. Dans F. Chazel, *Aux fondements de la sociologie* (p. 183-204). Paris : PUF.

- Cicourel A. (1968). *The social organization of juvenile justice*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Cicourel A. (1974). *Cognitive sociology*. London : Penguin Éducation.
- Cicourel, A. (1981). Notes on the integration of micro- and macro-levels of analysis. Dans K. Knorr-Cetina et A. Cicourel (eds), *Advances in social theory and methodology* (p.51-80). London : Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Cicourel, A. (2000). Les limites de la mesure en sociologie. Dans J.-M. Berthelot, (ed.), *Sociologie. Épistémologie d'une discipline* (p.199-208). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cicourel A. (2002), *Le raisonnement médical*, Paris, Seuil.
- Cicourel, A. (2008). Micro-processus et macro-structures. *SociologieS* [En ligne] <http://sociologies.revues.org/2432>
- Clément, B. (2005). *Le récit de la méthode*. Paris : Seuil.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Coenen-Huther, J. (2007). Classifications, typologies et rapport aux valeurs. *Revue européenne des sciences sociales*, 45(3), 27-40. <https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-sciences-sociales-2007-3-page-27.htm>.
- Coenen-Huther, J. (2010). Les sociologues et le postulat de rationalité. *Revue européenne des sciences sociales*, 47(1), 5-16. <https://www-cairn-info.biblioproxy.uqtr.ca/revue-europeenne-des-sciences-sociales-2010-1-page-5.htm>.
- Conein B. (1984). L'enquête sociologique et l'analyse du langage : les formes linguistiques de la connaissance sociale. *Arguments*

*ethnométhodologiques, Problèmes d'épistémologie en sciences sociales III, Centre d'études des mouvements sociaux, EHESS-CNRS.*

- Conrad, C. F. et Pratt, A, (1985). Designing for Quality. *The Journal of Higher Education*, 56(6), 601-622.
- Coulon, A. (1985). Indexicalités de « l'indexicalité ». *Pratiques de formation (analyses), Ethnométhodologies, Université de Paris VIII.*
- Coulon, A. (1992). *L'École de Chicago*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (2007). *L'ethnométhodologie* (5<sup>e</sup> édition). Paris : PUF.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique, essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris : Seuil.
- CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation (2012). *L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CSÉ. Conseil supérieur de l'éducation (2019). *Les collèges après 50 ans : regard historique et perspectives*. Québec : Gouvernement du Québec.
- D'Arripe, A. (2015). La posture du chercheur dans l'observation participante: de la trahison à la culpabilité. *ANTROPOlógicas*, 13, 48-56.
- Davies, P. (1999), What is Evidence-based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47, 108–121
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris : Seuil.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.

- Dejours, C. (2016). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Versailles : Quae editions.
- De Ketele, J.-M. (2009). L'évaluation de l'école par les standards internationaux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, 69-76.
- De Ketele, J.-M. (2019). À quoi bon évaluer? Dans A. Jorro et N. Droyer (eds), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p.15-32). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Delori, M. (2014). Néo-institutionnalisme du choix rationnel. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4ème édition, p.329-333). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Demailly, L. (2006). En Europe : l'évaluation contre la crise des systèmes scolaires, l'évaluation en crise. *Éducation et sociétés*, 17(1), 105-120. doi:10.3917/es.017.0105.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Métailié.
- De Saedeleer, S. (2002). *Décentralisation et autonomisation des CEGEP : la production d'un effet-établissement*. Thèse en sociologie. Université de Montréal.
- De Saedeleer, S. (2005). *Vivre l'autonomie dans un collège*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Delamotte, É. (1993). La formation comme lieu d'une industrialisation. *Études de communication*, 14, 61-71.
- Desimone, L. M. (2009). Complementary Methods for Policy Research. Dans G. Sykes B. Schneider et D. N. Plank, *Handbook of Education Policy Research* (p.163-175). New-York : Routledge.
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Dew, J. R. (2009). Quality issues in higher education. *Journal for quality and Participation*, 32(1), 4-9.
- Diamond, J. B. (2012). Accountability policy, school organization, and classroom

practice: Partial recoupling and educational opportunity. *Education & Urban Society*, 44(2), 151–182.

Diefenbach, T. (2009). New Public Management in Public Sector Organizations : The Dark Sides of Managerialistic “Enlightenment”. *Public Administration*, 87(4), 892-909.

DiMaggio, P. J. et Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.  
<http://www.jstor.org/biblioproxy.uqtr.ca/stable/2095101>

DiMaggio P, J. et Powell W. W. (1997). Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations. *Politix*, 10(40), 113-154.

Doherty, G. (1994). Can we have a unified theory of quality? *Higher Education Quarterly*, 4, 240-255.

Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.

Dubet, F. (2007). *Que signifie la notion d'institution?* Colloque Déclin de l'institution ou nouveaux cadres moraux? Sens critique, sens de la justice parmi les jeunes. INRP, Lyon 22 et 23 octobre 2007. [http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque\\_declin\\_institution/notion\\_institution?set\\_language=en](http://ep.ens-lyon.fr/EP/colloques/colloque_declin_institution/notion_institution?set_language=en)

Duke, D. L. (2019). Historical Perspectives on Schools as Organizations. Dans M. Connolly, Eddy-Spicer, D. H., James, C. et Kruse S, D. (eds), *The SAGE Handbook of School Organization* (p.78-110). London : Sage Publications.

Dulude, É. (2015). *A Qualitative Study of Curriculum and Instructional Efforts in relation to High Stakes Federal and District Policies in One Low-Performing Elementary School*. Thèse en éducation, Université de Montréal, Montréal.

Dulude, É. et Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie*, 11(1), 160- 175.

- Dulude, É. et Spillane, J. (2013). L'introduction de la construction de sens dans l'implantation de politiques en éducation : apports et pistes de recherche. *Éducation et sociétés*, 31(1), 143-156. doi:10.3917/es.031.0143.
- Dumay, X. (2004). Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 34, 1-28.
- Dumez, H. (2011). Faire une revue de littérature: pourquoi et comment? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2), 15-27.
- Dupret, B. (2006). *Le jugement en action*. Genève : Droz.
- Dupret B. et Ferrié J.-N. (2011). Données, contexte et savoir d'arrière-plan. Audience, correction procédurale et pertinence législative dans un débat parlementaire syrien. Dans B. Olszewska, M. Barthélémy M. et S. Laugier (eds.), *Les Données de l'enquête* (p.125-147), Paris, PUF.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école?* Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Dupriez, V. et Franquet, A. (2013). L'évaluation dans les systèmes scolaires : au-delà d'un effet miroir? Dans V. Dupriez et R. Malet (eds.), *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités* (p. 21-34), De Boeck : Bruxelles.
- Duran, P. (2010). L'évaluation des politiques publiques : une résistible obligation. Introduction générale. *Revue française des affaires sociales*, 1, 5-24.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Duranti, A. et Goodwin, C. (eds) (1992). *Rethinking context: language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eco, U. (2018). *Sur les épaules des géants*. Paris : Éditions Grasset.
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250-261.
- Ellis, R. (2019). Quality Assurance for University Teaching Issues and Approaches. Dans R. Ellis et E. Hogard (eds), *Handbook of Quality Assurance for University Teaching* (p.25-41). London : Routledge.

- Emerson, R. (2003). Le terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes. Dans D. Céfai (ed.), *L'enquête de terrain* (p.398-424). Paris : La Découverte.
- Emerson, R., Fretz, R. et Shaw, L. (2010). Prendre des notes de terrain. Dans D. Céfai (ed.), *L'engagement ethnographique* (p.129-168). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Emery, Y. (2005). La gestion par les résultats dans les organisations publiques: de l'idée aux défis de la réalisation. *Télescope*, 1-11.
- Fédération des cégeps (2012). *L'accessibilité et la participation aux études supérieures. Rencontre thématique.*
- Fédération des cégeps (2019). La Fédération des cégeps inquiète pour l'avenir du Québec. Communiqué de presse, 23 août.
- Felouzis, G. et Hanhart, S. (eds) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Felouzis, G., Maroy, C. et Van Zanten, A. (2013). Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation. Paris : PUF.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.
- Fischer F. et Forrester J. (eds) (1993). *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning.* Durham : Duke UP.
- Fischer, F., Miller G. J. et Sidney, M. S. (eds) (2007). *Handbook of public policy analysis.* Boca Raton : CRC Press.
- Flick, U. (1992). Triangulation Revisited: Strategy of Validation or Alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 22(2), 175-197.
- Fourez, G. (2006). L'institution-école et les politiques de l'école. Dans G. Fourez, *Éduquer: Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés* (p. 97-150). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Frazer, M. (1992). Quality Assurance in Higher Education. Dans A. Craft (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991* (p.9-28). London : The Falmer Press.
- Freitag, M. (1989). La quadrature du cercle. *Revue du MAUSS*, 4, 38-63.
- Freitag, M. (2018). Le Naufrage de l'Université et autres essais d'épistémologie politiques. Montréal : Alias.
- Frenay, M. et Maroy, C. (eds) (2004). *L'école, 6 ans après le décret "missions"*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Freund, J. (1990). La neutralité axiologique. Dans J. Freund, *Études sur Max Weber* (p. 11-69). Genève : Librairie Droz.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, 33(4), 531-557.
- Gadrey, J. (1994). La modernisation des services professionnels: Rationalisation industrielle ou rationalisation professionnelle? *Revue Française De Sociologie*, 35(2), 163-195. doi:10.2307/3322031
- Gadrey, J. (2003). *Socio-économie des services*. Paris : La Découverte.
- Garfinkel, H. (1956). Conditions of Successful Degradation Ceremonies. *American Journal of Sociology*, 61, 420-424.
- Garfinkel, H. (1991). Respecification : evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order, logic, reason, meaning, method, etc. in and as of the essential haecceity of immortal ordinary society, (I): an announcement of studies. Dans G. Button (ed.), *Ethnomethodology and the human sciences* (p.10- 19). Cambridge : Cambridge university press.
- Garfinkel H. (2002), *Ethnomethodology's Program*, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Garfinkel H. et Sacks H. (2007). Les structures formelles des actions pratiques. Dans H. Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie* (p.429-474). Paris : PUF.

- Garfinkel, H. et Wieder, L. (1992). Two Incommensurable, Asymmetrically Alternate Technologies of Social Analysis. Dans G. Watson et M. Seiler (eds), *Text in context* (p.175-206). Newbury Park : Sage Publications.
- Garvin, D. (1984). What Does "Product Quality" Really Mean? *A Sloan Management Review*, 26(1), 25-43.
- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. Dans M. Crahay (ed.), *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (p.203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Gather-Thurler, M. (1998). Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école? Dans G. Pelletier et R. Charron (eds), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation : défi, ouverture et impasse* (p.83-100). Montréal : Editions Afides.
- Genard, J.-L. et Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique ». *Éthique publique*, 12(1), 139-163.
- Giolitto, P. (1983). *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle*. Paris : Nathan.
- Godelier, M. (2012). Dialogue avec Maurice Godelier. Dans S. Caratini, *Les non-dits de l'anthropologie* (2<sup>e</sup> édition, p.151-180), Vincennes : Éditions Thierry Marchaisse.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (eds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 83-108, 3<sup>ème</sup> édition). Saint-Laurent : ÉRPI.
- Gonzalez, P. et Malbois, F. (2013). La critique saisie par les sociologies pragmatiques. Sur le geste de Dorothy E. Smith. *EspacesTemps.net* [En ligne] <https://www.espacestemp.net/articles/la-critique-saisie-par-les-sociologies-pragmatiques-partie1/>

- Goody, J. (2003). Oralité et modernité dans les organisations bureaucratiques. *Communication et langages*, 136, 4-12.
- Goody, J. (2018). *La Logique de l'écriture. L'écrit et l'organisation de la société*. Paris : Armand Colin.
- Gorga, A (2012). Les usages de la qualité dans l'enseignement supérieur. Dans J.É. Chartier, S. Croché et B. Leclercq (eds), *Contrôler la qualité dans l'enseignement supérieur* (p.215-236). Louvain-La-Neuve : Academia.
- Goslin, D. et D'Andrea, V.-M. (2001). Quality Development: A new concept for higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 7-17.
- Gouldner, A. W. (1964). *Patterns of industrial bureaucracy*. New-York : The Free Press.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. (1993). *Des collèges pour le XXIe siècle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Green, D. (ed.) (1994). *What Is Quality in Higher Education?* Buckingham : the SRHE and Open University Press.
- Guay, F. (2009). L'ethnographe et son objet : entre engagement et distanciation. *Actes du colloque Le chercheur et son objet : entre distance et proximité*, 41-50.
- Guba E. et Lincoln Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks : Sage publishing.
- Guéry, A. (2003). Institution histoire d'une notion et de ses utilisations dans l'histoire avant les institutionnalismes. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, 44(1), 7-18. doi:10.3917/cep.044.0007.
- Guillemet, P. (2004). L'industrialisation de la formation, la fin d'un paradigme? *Distances et savoirs*, 2(1), 93-118. doi:10.3166/ds.2.93-118.
- Gurvitch, G. (1955). Le concept de structure. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 19, 3-44.
- Hadfield, M. et Chapman, C. (2016). Qualitative methods in educational effectiveness and improvement research. Dans C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds,

- P. Sammons, et C. Teddlie (eds), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement* (p. 202-219). London : Routledge.
- Hall, P. (1993). Policy Paradigm, Social Learning and the State. *Comparative Politics*, 25(3), 275-296.
- Hall, P. A. et Taylor R. (1997). La science politique et les trois néo-institutionnalismes. *Revue française de science politique*, 3-4, 469-496.
- Hamer, B. (2003). *Histoires de cuisine (Salmer fra kjøkkenet)* [DVD]. Norvège et Suède : IFC Films.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. Londres : Paul Chapman Publishing.
- Hammersley, M. (2018). *The radicalism of ethnomethodology: Sources and principles*. Manchester : Manchester University Press.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a Research-Based Profession: possibilities and prospects*. London : Teacher Training Agency.
- Harguindeguy, J.-P. (2014). Cycle (policy cycle). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4ème édition, p.178-181). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Hartog, F. (2013). *Entre temps court et temps long*. Paris : PUF.
- Harvey, L. (2007). The epistemology of quality. *Perspectives in Education*, 25(3), 1 - 13.
- Harvey, L. (2008). *Les initiatives canadiennes d'assurance de la qualité vues dans le contexte international*. Toronto : Conseil des Ministres de l'éducation.
- Harvey, L. (2016). Lessons Learned from Two Decades of Quality in Higher Education. *Draft*.  
<https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey2016Lessons.pdf>.
- Harvey, L. (2004-2017). *Analytic Quality Glossary*, Quality Research International.

- Harvey, L. et Green, D. (1993). Defining Quality. Assessment and Evaluation. *Higher Education*, 18, 9-34.
- Harvey, L. et Stensaker, B. (2008). Quality culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique* (2<sup>ème</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Hatch, M.J. et Cunliffe, A.L. (2013). *Organization Theory : Modern, Symbolic, and Postmodern Perspectives* (3ème édition). New York : Oxford University Press.
- Heidegger, M. (1959). *Qu'appelle-t-on penser?* Paris : PUF.
- Heritage J. C. (1991). L'ethnométhodologie : une approche procédurale de l'action et de la communication. *Réseaux*, 9, (5), 89-130.
- Hervier, L. (2014). Néo-institutionnalisme sociologique. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition, p.344-349). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Hilbert, R. (1990). Ethnomethodology and the Micro-Macro. *American Sociological Review*, 55(6), 794-808.
- Hilbert, R. (1992). *The classical roots of Ethnomethodology*. Chapel Hill : The University of North Carolina Press.
- Hill M. et Hupe, P. (2002). *Implementing public policy*. London : Sage publications.
- Hillman, N. W., Tandberg, D. A. et Sponsler, B. A. (2015). Public Policy and Higher Education: Strategies for Framing a Research Agenda. *ASHE High. Edu. Rept.*, 41, 1-98.
- Hirigoyen, M.-F. (2019). *Les Narcisse*. Paris : La Découverte.
- Honig, M. I. (2006). Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. Dans M. I. Honig (ed.), *New Directions in*

- Éducation Policy Implementation: Confronting Complexity* (p. 1-24). Albany : State University of New York Press.
- Horkheimer, M. (2013). *Eclipse of reason*. Mansfield Centre : Martino Publishing.
- Houston, D. (2008). Rethinking quality and improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16(1), 61-79.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Edition de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Hughes, R. M. (1925). *A Study of the Graduate Schools in America*. Oxford : Miami University Press.
- Hughes, R. M. (1934). Report of the Committee on Graduate Instruction. *Educational Record*, 15, 192-234.
- Hurley, R. F. et Laitamäki, J. M. (1995). Total quality research: Integrating markets and the organization. *California Management Review*, 38(1), 59-78.
- Husserl, E. (1976). *La Crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (1989). *Choses et espace : leçons de 1907*. Paris : PUF.
- Hustvedt, S. (2018). *Les mirages de la certitude*. Arles : Actes Sud.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, France: Matrice Éditions.
- Ingersoll, R. (1991). *Loosely Coupled Organizations Revisited*. Colloque annuel American Educational Research Association, Chicago.
- Jackson, N. (2002). Growing knowledge about QAA subject benchmarking. *Quality Assurance in Éducation*, 10(3), 139-154.
- Jacob, S. (2014). Évaluation. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition, p.236-241). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Jacquot, S. 2014). Approche séquentielle (stages approach). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques*

- (4<sup>ème</sup> édition, p.71-75). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Janicaud, D. (1985). *La puissance du rationnel*. Paris : Gallimard.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives*, Hors-série 1, 115-127.
- Jensen, J. (2017). *Write no matter what*. Chicago : University of Chicago Press.
- Jobert B. et Muller, P. (1987). *L'État en action*. Paris : PUF.
- Jones, C.O. (1970). *Introduction to the study of public policy*. Belmont : Duxbury Press.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145.
- Jonnaert, P. (2015). *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum*. CUDC-UQAM.
- Jorro, A. (2014). L'évaluation est-elle au service des acteurs? Dans P. Maubant, D. Groux et L. Roger (eds), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives* (p.223-232), Paris : L'Harmattan.
- Juan, S. (2006). Le combat de l'Organisation et de l'Institution. *SociologieS* [En ligne]. <http://journals.openedition.org.biblioproxy.uqtr.ca/sociologies/582>
- Kalberg, S. (2010). *Les idées, les valeurs et les intérêts: Introduction à la sociologie de Max Weber*. Paris : La Découverte.
- Kis, V. (2005). *Quality assurance in tertiary education: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. Paris: OECD.
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F. et Hill, M. (2007). *Public politic analysis*. Bristol : The Polity Press University of Bristol.
- Kohn, R. C. (1998). *Les Enjeux de l'observation*. Paris, Anthropos,
- Kohn, R. C. et Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation*. Paris : Nathan.

- Koslowski III, F.A. (2006). Quality and assessment in context: a brief review. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 277-288.
- Kübler, D. et de Maillard, J. (2009). *Analyser les politiques publiques*. Grenoble : PUG.
- Laborier, P. (2003). Historicité et sociologie de l'action publique. Dans CURAPP, *Historicité de l'action publique* (p.119-462). Paris : PUF.
- Lafaye, C. (2009). *Sociologie des organisations*. Paris : Armand Colin.
- Laforge, D. (2016). *Le chercheur, les institutions et leurs acteurs faibles: expertise ou conversation?* 27ème Colloque européen du réseau REFUTS. Toulouse, France.
- Lahire, B. (1998). Décrire la réalité sociale? Place et nature de la description en sociologie. Dans Y. Reuter (ed.), *La description Théories, recherches, formation, enseignement* (p.171-180), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel : Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Lallement, M. (2013). *Tensions majeures. Max Weber, l'économie, l'érotisme*. Paris : Gallimard.
- Laprise, M.-H., Bessette, S. et Lussier, O. (2009). L'évolution du rôle de conseiller pédagogique à la recherche. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 14-18.
- Lascombes, P. et Le Gales, P. (2007). Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments—From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 20(1), 1-21.
- Lascombes, P. et Le Gales, P. (2012). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lascombes, P. et Le Gales, P. (2014). Instrument. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition, p.297-303). Paris : Presses de Sciences-Po.
- Lasswell, H. D. (1956). *The decision process : seven categories of functional analysis*. Maryland : University of Maryland Press.

- Laurens, P., Domenc, M., Marquié, H., Thuau, C. et al. (1998). *Construire la qualité de la formation : réflexion théorique et guide pratique*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Lecerf Y. (1985), « L'ethnométhodologie, un hyper-rationalisme », *Cahier d'ethnométhodologie*, 2, p. 11-21.
- Lecours, A. (2002). L'approche néo-institutionnaliste en science politique : unité ou diversité? *Politique et Sociétés*, 21(3), 3–19.
- Le Galès, P. (2012). Contrôle et surveillance. Dans P. Lascoumes et P. Le Galès (eds), *Gouverner par les instruments* (p.222-254). Paris : Presses de Sciences Po.
- Le Galès, P. (2014). Gouvernance. Dans L. Boussaguet (éd.), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition) (p. 299-308). Paris : Presses de Sciences Po.
- Leiter, K. (1980). *A primer on ethnomethodology*. New-York : Oxford University Press.
- Lemay, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale. Droit, éducation et société*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Lemay, V. (2001). L'avènement historique du tri social en milieu scolaire : un impact douloureux pour l'enseignant contemporain. *Vie Pédagogique*, 120, 42-47.
- Lemieux, V. (2002). *L'étude des politiques publiques*. Québec : PUL.
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier et Crahay, M. (eds), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p.119-141), Bruxelles : De Boeck.
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur les pratiques évaluatives. Projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)*, Cégep de Saint-Hyacinthe, Québec.
- Lessard, C., Kamanzi, C. et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-

118.

- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives*. Paris : PUF.
- Le Texier, T. (2011). Thibault Le Texier : « D'un principe de justice à un standard d'efficacité : la rationalité régaliennne à l'épreuve de la logique gestionnaire. *Dissensus Revue de philosophie politique de l'ULg*, 4, 49-69.
- Le Texier, T. (2016). *Le maniement des hommes: Essai sur la rationalité managériale*. Paris: La Découverte.
- Levi, P. (2014). *La zone grise : entretien avec Anna Bravo et Federico Cereja / Primo Levi*. Paris : Payot & Rivages.
- Lévy-Leblond, J.-M. (1996). *La pierre de touche*. Paris : Gallimard.
- Lindeman, E. C. (1924). *Social discovery : An approach to the study of functional groups*. New York : Republic Pub. Co.
- Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse : ERES.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York : Russell Sage Foundation.
- Liu, S., Tan, M. et Meng, Z. (2015). Impact of Quality Assurance on Higher Education Institutions: A Literature Review. *Higher Education Evaluation and Development*, 9(2), 17-34.
- Livet P. (2000). Ontologie, institution et explication sociologique. Dans P. Livet et R. Ogien (eds), *L'enquête ontologique* (15-42). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Livet, P. (2001). Dynamiques ethnométhodologiques : De la perception des mouvements à la révision des interprétations. Dans M. de Fornel (ed.), *L'ethnométhodologie: Une sociologie radicale* (p. 421-437). Paris: La Découverte.

- Livet, P. (2006). La cumulativité en sciences sociales : distances entre les théories. *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 44(133). <http://journals.openedition.org.biblioproxy.uqtr.ca/ress/472>
- Livingston, E. (2002). Le flot du trafic piétonnier », dans Jean-Pierre Thibaud (ed.), *Regards en action. Ethnométhodologie des espaces publics* (103-111). Paris : À la Croisée.
- Livingston, E. (2008). Context and detail in studies of the witnessable social order: Puzzles, maps, checkers and geometry. *Journal of Pragmatics*, 40, 840-862.
- Löwith, K. (2009). *Max Weber et Karl Marx*. Paris : Payot.
- Lurie, A. (1992). *Des amis imaginaires*. Paris : Rivages.
- Lynch, M. (1987). Ethnométhodologie et pratique scientifique : la pertinence du détail. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 45-62.
- Lynch, M. (1993). *Scientific practice and ordinary action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, M. (2000). The ethnomethodological foundations of conversation analysis. *Text*, 20(4), 517-532.
- Maassen, P. (1997). Quality in European Higher Education: Recent Trends and Their Historical Roots. *European Journal of Education*, 32(2), 111-127.
- Majone, G. (1989). *Evidence, Argument and Persuasion in the Policy Process*. New Haven : Yale UP.
- Majone, G et Wildavsky, A. (1978). Implementation as Evolution. Dans H. Freeman (ed.), *Policy Studies Review Annual* (p.103–117). Beverly Hills: Sage.
- Maltais, D. et Rinfret, N. (2015). Trente ans de Nouveau management public : quelles conclusions tirer sur le plan du leadership? Texte de la communication au colloque AIEA 2015.
- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Paris : PUF.
- March, J. G. et Olsen, J. O. (2006). The logic of appropriateness. Dans M. Moran,

- M. Rein, and R. E. Goodin, *The Oxford Handbook of Public Policy* (p.689-708). Oxford: Oxford University Press.
- March, J., Friedberg E. et Arenallo, D. (2011). Institutions and Organizations: Differences and Linkages from Organization Theory. *Gestión y Política Pública*, 20(2), 235-246.
- Mardellat, P. (2006). Par-delà la notion de rationalité, l'économie comme science de l'esprit. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, 50(1), 27-58. doi:10.3917/cep.050.0027.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. Paris : PUF.
- Maroy, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *GIRSEF*, 56, 1-26.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et sociétés*, 40 (1), 31–55. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/019471ar>
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. Dans L. Mottier Lopez et M. Crahay (eds), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 83-100). Bruxelles: De Boeck Universités.
- Maroy, C. (2012). Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 34(1), 57-70.
- Maroy, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail* [En ligne], 59 (4). <http://journals.openedition.org.biblioproxy.uqtr.ca/sdt/1353>
- Maroy C. et Mangez C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts. Dans Felouzis G., Hanhart S. (eds.), *Gouverner l'éducation par des nombres? Usages, débats et controverses* (p.53- 76), Bruxelles/Paris, De Boeck.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2014). La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action

- publique et trajectoire de la politique. *Éducation comparée/Nouvelle série*, 12, 45-69.
- Maroy, C. et Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação & Sociedade*, 34(124), 881-901.
- Martin, M. et Stella, A. (2007). *Assurance qualité externe dans l'enseignement supérieur: les options*. Paris : UNESCO.
- Martin, M. (dir.). *Assurance qualité interne : améliorer la qualité et l'employabilité des diplômés du supérieur*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, Hors-Série 5, 70-81.
- Marx, K. (1984). *Le 18 Brumaire de Louis Bonaparte*. Paris : Les éditions sociales.
- Massardier, G. (2008). *Politiques et actions publiques*. Paris : Armand Colin.
- Massé, R. (1997). Les mirages de la rationalité des savoirs ethnomédicaux. *Anthropologie et Sociétés*, 21(1), 53-72. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.7202/015461ar>
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (eds), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (147-168). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Maunier, S. (2019). Données probantes: quel rôle pour la recherche qualitative? *Recherches qualitatives*, 38(1), 71-87.
- McBeth, M. K., Jones M. D. et Shanahan, E. A. (2014). The Narrative Policy Framework. Dans P. Sabatier et C. M. Weible, *Theories of the Policy Process* (3<sup>ème</sup> édition, p.225-266). Philadelphia : Westview Press books.
- McKinney, J.- C. (1966). *Constructive typology and social theory*. New York : Irvington.

- McMillan, J. J. et Cheney, G. (1996). The student as consumer: The implications and limitations of a metaphor. *Communication Education*, 45(1), 1-15.
- Mehan, H. et Wood, H. (1975). *The reality of ethnomethodology*. Malabar : Robert E. Melrose, M. (1998). Exploring Paradigms of Curriculum Evaluation and Concepts of Quality. *Quality in Higher Education*, 4(1), 37-43.
- Merton, R. K. (1940). Bureaucratic Structure and Personality. *Social Forces*, 18(4), 560-568.
- Messu, M. (2014). La sociologie peut toujours faire l'économie d'une ontologie. *SociologieS* [En ligne] <http://journals.openedition.org.biblioproxy.uqtr.ca/sociologies/4649>
- Meyer, J. et Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. <http://www.jstor.org.biblioproxy.uqtr.ca/stable/2778293>
- Meyer, J. et Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. Dans J. Meyer, J. et B. Rowan (eds), *The New Institutionalism in Education* (p.1-13). Albany : Sunny Press.
- Mispelblom-Beyer, F. (1994). *Au-delà de la qualité*. Paris : La Découverte.
- Misset, S. (2017). *Introduction à la sociologie des organisations*. Paris : Armand Colin.
- Mœglin, P. (ed.) (1998). *L'Industrialisation de la formation. État de la question*. Paris : CNDP.
- Moeglin, P. (ed.) (2016). *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*, Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Mœglin, P. et Tremblay, G. (2008). Éducation à distance et mondialisation: Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques. *Distances et savoirs*, 6(1), 43-68. doi:10.3166/ds.6.43-68.
- Mondzain, M.-J. (2019). *Confiscation : des mots, des images et du temps*. Paris : Les liens qui libèrent.

- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, 164, 5-13.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée, *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.
- Morley, L. (2003). *Quality and Power in Higher Education*. Berkshire : SRHE and Open University Press McGraw-Hill Education.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.
- Mucchielli A. (2012), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin
- Muijs, D. et Brookman, A. (2016). Quantitative methods. Dans C.Chapman, D. Muijs, D, Reynolds, P. Sammons et C. Teddlie, *The Routledge International Handbook of educational effectiveness and improvement* (p.173-201). London : Routledge.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 2, 189-208.
- Muller, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique: Structures, acteurs et cadres cognitifs. *Revue française de science politique*, 55(1), 155-187.
- Muller, P. (2013). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.
- Muller, P. (2014). Référentiel. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition, p.516-520).
- Musselin, C. (2016). Les universités, des organisations spécifiques? Dans J.-M. Saussois (éd.), *Les Organisations: État des savoirs* (p. 20-25). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

- Musselin, C. et Paradeise, C. (2005). Quality : a debate. *Sociologie du travail*, 47, 89-123.
- Navoyan, A. (2015). Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien : entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et les réformes récentes. Thèse en sciences de l'éducation, Sorbonne, Paris.
- Neubauer, D. E. et Gomes, C. (eds) (2017). *Quality Assurance in Asia-Pacific Universities. Implementing Massification in Higher Education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? *Quality in Higher Education*, 6(2), 153-162.
- Nicholson, K. (2011). Quality Assurance in Higher Education: A Review of the Literature. *Council of Ontario Universities Degree Level Expectations Project* [En ligne] [http://works.bepress.com/karen\\_nicholson/19/](http://works.bepress.com/karen_nicholson/19/)
- Nixon, E., Scullion, R.P. et Hearn, R.A. (2018). Her majesty the student: marketised higher education and the narcissistic (dis)satisfactions of the student-consumer. *Studies in Higher Education*, 43(6), 927-943.
- Nonet, P. et Selznick, P. (2017). *Law and society in transition*. London : Routledge.
- Normand, R. (2005). La mesure de l'école : de la tradition statistique à la modernité économétrique. *Éducation et sociétés*, 16(2), 209-226. doi:10.3917/es.016.0209.
- Ogawa, R., Crowson, R. et Goldring, E. (1999). Enduring Dilemmas of school Organization. Dans J. Murphy et K. Seashore Louis (eds), *Handbook of Research on Educational Administration* (2<sup>ème</sup> édition) (p. 277-295). San Francisco : Jossey- Bass.
- Ogien, A. (2007). *Les règles de la pratique sociologique*. Paris : PUF.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, 71-109.

- Olivier de Sardan, J.-P. (2007). De la nouvelle anthropologie du développement à la socio-anthropologie des espaces publics africains. *Revue Tiers Monde*, 191(3), 543-552. doi:10.3917/rm.191.0543.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant.
- Osborne, T. et Gaebler, D. (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Reading MA : Addison-Wesley.
- Ouellet D. et Hart S. A. (2013). Les compétences du 21e siècle, *Observatoire compétences-emplois*, 4(4).
- Ozga, J. (1990) Policy Research and Policy Theory: a comment on Fitz and Halpin. *Journal of Education Policy*, 5(4), 359-362.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C. et Simola, H. (2011). Introduction. Dans J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm et H. Simola (eds), *Fabricating quality in education, Data and governance in Europe* (p.12-22). Oxon : Routledge.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> édition). Paris : Armand Colin.
- Palmer, V. M. (1928). *Fields studies in sociology*. Chicago : Chicago University Press.
- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? Dans M. Behrens et M. Valois (eds), *La qualité en éducation* (p.57-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris : Nathan.
- Passeron, J. -C. (1994). La rationalité et les types de l'action sociale chez Max Weber. *Revue Européenne Des Sciences Sociales*, 32(98), 5-44. <http://www.jstor.org/biblioproxy.uqtr.ca/stable/40370049>
- Payre, R. et Pollet, G. (2005). Analyse des politiques publiques et sciences historiques : quel(s) tournant(s) socio-historique(s)? *Revue française de science politique*, 55(1), 133-154.

- Payre, R. et Pollet, G. (2014). Approches socio-historiques. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition, p.87-91). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Pelleron, J.-F. (2003). *La qualité dans l'enseignement supérieur*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Perret, V. (2009), Quand le changement devient soluble ou l'idéologie managériale du changement organisationnel. Dans D. Golsorkhi, I. Huault et B. Leca (eds), *Critique du management : une perspective française* (p.209-231). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Pesqueux, Y. (2006). Le « nouveau management public » (ou New Public Management). [En ligne] hal-00510878
- Pesqueux, Y. (2010). *Pour une épistémologie des organisations*. [En ligne] hal-00510860
- Peters, B. (2014). Nouveau management public (*new public management*). Dans L. Boussaguet (éd.), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition) (p. 398-404). Paris : Presses de Sciences Po.
- Pharo, P. (1985). Problèmes empiriques de la sociologie compréhensive. *Revue française de sociologie*, 26(1), 120-149.
- Pharo, P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris : Les Editions L'Harmattan.
- Pierronnet, R. (2018). L'assurance qualité, révélateur d'universités entrepreneuriales à la française. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 19(1), 23-40. doi:10.3917/proj.019.0023.
- Pierson, P. (1993). When Effects Becomes Cause. Policy Feedback and Political Change. *World Politics*, 45(4), 595-628.
- Pinard, R. (2003). La « managérialisation » du monde (ou la tentation totalitaire contemporaine). Dans D, Dagenais (ed.), *Hannah Arendt, le totalitarisme et*

*le monde contemporain* (p. 405-434). Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Pires, A (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A(eds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p. 3-54), Montréal : Gaëtan Morin.
- Pirsig, R. M. (1976). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance : An Inquiry Into Values*. New-York : Bantam Books.
- Plane, J.-M. (2016). *Management des organisations*. Paris : Dunod.
- Pol-Droit, R. (2008). *L'Occident expliqué à tout le monde*. Paris : Seuil.
- Pollner, M. (1991). Left of Ethnomethodology: The Rise and Decline of Radical Reflexivity. *American Sociological Review*, 56(3), 370-380.
- Pourtois, J.- P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaine*. Liège : Madraga.
- Powell, W. W. et DiMaggio (P.) (eds) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago : University of Chicago Press.
- Power, M. (1996). Making things auditable. *Accounting, Organizations and Society*, 21(2/3), 289-315.
- Pumain, D. (2005). Cumulativité des connaissances. *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 44(131).  
<http://journals.openedition.org.biblioproxy.uqtr.ca/ress/357>
- Quéré, L. (1985). Comprendre l'ethnométhodologie. *Pratiques de formation (analyses), Ethnométhodologies*, Université de Paris VIII.
- Quéré, L. (1987). L'argument sociologique. *Réseaux*, 5(27), 97-136.
- Quéré, L. (1994). Sociologie et sémantique : le langage dans l'organisation sociale de l'expérience. *Sociétés contemporaines*, 18-19, 17-41.

- Quéré, L. (2000). Sortir de l'aporie de l'ethnométhologie? . Dans J.-M. Berthelot, (ed.), *Sociologie. Épistémologie d'une discipline* (p.357-362). Bruxelles : De Boeck Université.
- Quéré, L. (2004). Il faut sauver les phénomènes ! Mais comment? *Espaces Temps*, 84-86, 24-37.
- Quéré, L. et Terzi, C. (2013). *Ethnométhodologie : le tournant problématique*. Paris : Institut Marcel Mauss – CEMS.
- Rabany, C. (1907). Les types sociaux: le fonctionnaire. *Revue générale d'administration*, 88, 5-28
- Radaelli, C. M. (2000). Logiques de pouvoir et récits dans les politiques publiques de l'Union européenne. *Revue française de science politique*, 2, 255-275.
- Radaelli, C. M. (2014). Récits (policy narrative). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4ème édition, p.509-513). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Rawls, A. (2006). Respecifying the Study of Social Order-Garfinkel's Transition from Theoretical Conceptualization to Practices in Details. Dans H. Garfinkel et A. Rawls, *Seeing Sociologically The Routine Grounds of Social Action* (p. 1-98). London : Paradigm Publishers.
- Raworth, K. (2018). *La théorie du Donut*. Paris : Plon.
- Reeves, C. A. et Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. *The Academy of Management Review*, 19(3), 419-445.
- Reissman, L. (1949). A Study of Role Conceptions in Bureaucracy. *Social Forces*, 27(3), 305-310.
- Relieu, M., Salembier, P. Theureau, J. (2004). Introduction au numéro spécial « Activité et Action/Cognition Située », *@activités*, 1(2), 3-10.
- Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 107, 1-28.
- Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle

- et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18.
- Roberts, J.M. et Sanders, T. (2005). Before, during and after: realism, reflexivity and ethnography. *The Sociological Review*, 294-313.
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations*. Sainte-Foy : PUQ.
- Ruben, B. D. (2017). The Quality Approach in Higher Education: Context and Concepts for Change. Dans B. D. Ruben, *Quality in Higher Education* (16-47). Oxon : Routledge.
- Ruwet, C. (2010). Que représentent les stakeholders: Le cas de l'élaboration d'ISO 26000. *Revue française de science politique*, vol. 60, (6), 1115-1135.
- Ruzevicius, J. (2013). Changements de paradigme du management de la qualité. *International Business: Innovations, Psychology, Economics*, 4(1/6) 33-44.
- Ryave, L. et Schenkein, J. (1974). Notes on the Art of Walking. Dans Roy Turner (ed.), *Ethnomethodology* (p.265-274). Harmondsworth : Penguin Éducation.
- Sabatier, P. (1986). *Top-Down and Bottom-Up Approaches to Implementation Research : A Critical Analysis and Suggested Synthesis*. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48.
- Sabatier, P. (2014). Advocacy Coalition Framework. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition, p.40-45). Paris : Presses de Sciences-Po.
- Sabatier, P. A. et Schlager, E. (2000). Les approches cognitives des politiques publiques : perspectives américaines. *Revue française de science politique*, 2, 209-234.
- Sabatier, P. et Weible, C. M. (2014). *Theories of the policy process*. Philadelphia : Westview Press books.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3ème édition). London : Kogan Page.
- Samier, E. (2001). Demandarisation in the New Public Management: Examining Changing Administrative Authority from a Weberian Perspective. Dans E.

- Hanke et W. Mommsen, *Max Webers Herrschaftssoziologie : studien zu entstehung und wirkung* (p.236-263). Tübingen Mohr Siebeck.
- Sanjek, R. (ed.) (1990). *Fieldnotes : the making of anthropology*. Ithaca : Cornell University Press.
- Sarremejane, P. et Lémonie, Y. (2011). Expliquer les pratiques d'enseignement-apprentissage : un bilan épistémologique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 285–301. <https://doi.org/10.7202/1006440ar>.
- Saussez, F. (2016). *Les données probantes en éducation : questions pour un débat*. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Québec, Canada.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (eds.), *La recherche en éducation* (p.123-145), Saint-Laurent, Erpi.
- Schenker-Wicki, A. (2002). Accreditation et assurance qualité : le modèle suisse. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(2), 29-41.
- Schickler, E. (2001). *Disjointed pluralism*. Princeton : Princeton UP.
- Schindler, L., PULs-Elvidge, S., Welzant, H. et Crawford, L. (2015). Definitions of quality in Higher Education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research schutzCommunications*, 5(3), 3-13.
- Schmidt, V. A. et Crespy, A" (2014). Néo-intitutionnalisme discursif. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition, p.322-327). Paris : "Presses de Sciences-Po.
- Schütz, A, (1932). *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Vienne : Springer.
- Schütz, A. (1943). The problem of rationality in the Social World. *Economica*. 10, 130-149.
- Schütz, A (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.

- Schütz, A. (2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Editions du Félin.
- Scott, W. R. (2004). Reflections on a Half-Century of Organizational Sociology *Annual Review of Sociology*, 30, 1-21.
- Scott, W. R., *Institutions and organizations* (4ème édition). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Scriven M. (1967). The methodology of evaluation. Dans R. W. Tyler, R. M. Gagné et M. Scriven (eds.), *Perspectives on curriculum evaluation* (p.39-83). Chicago : Rand McNally.
- Seawright, K. et Young, S. A. (1996). A Quality Definition Continuum. *Interfaces*, 26(3), 107-113.
- Séguin, F. et Chanlat, J.-F. (1983). *L'Analyse des organisations : une anthologie sociologique*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Éditions Préfontaine inc.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass Roots : A Study in the Sociology of Formal Organization*. Berkeley : University of California Press.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*. New York : Harper and Row.
- Serrano-Velarde, K. E. (2008). Quality Assurance in the European Higher Education Area : The Emergence of a German Market for Quality Assurance Agencies. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 1-18.
- Sharrock, W. et Button, G. (1991). The social actor : social action in real time. Dans G. Button (ed.), *Ethnomethodology and the human sciences* (p.137-175). Cambridge : Cambridge university press,.
- Sharrock, W. et Button, G. (2010). The structure problem in the context of structure and agencies controversies. Dans P.J. Martin et A. Dennis (eds), *Human agents and social structures* (p.17-33). Manchester : Manchester University Press.
- Shenhav, Y. (1995). The Engineering Foundations of Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, 40(4), 557-58.
- Shore, C. et Wright, S. (2000). Coercive accountability: the rise of audit culture in

- Higher Education. Dans M. Strathern (ed.), *Anthropological studies in accountability, ethics and the academy* (p.57-89). London : Routledge.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.
- Smith, D. (2001). Texts and the ontology of organizations and institutions. *Organizations and Societies*, 7(2), 159-198.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography*. Oxford : AltaMira Press.
- Smith, D. (2018). *L'ethnographie institutionnelle. Une sociologie pour les gens*. Paris : Economica.
- Spillane, J., Reiser, B. et Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Sohel-Uz-Zaman, A.S. et Anjalin, U. (2016). Implementing Total Quality Management in Education: Compatibility and Challenges. *JSS*, 4(11), 207-217.
- Souloumiac, J. et Fossier, A. (2003). Passeron : entre Weber et Wittgenstein. *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 4.
- Steinmo, S. (2014). Néo-institutionnalisme historique. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition, p.337-342). Paris : Presses de Sciences-Po.
- Stensaker, B. (2007). Quality as Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. Dans D. F. Westerheijden, B. Stensaker et M. J. Rosa, *Quality Assurance in Higher Education. Trends in Regulation, Translation and Transformation* (p.99-118). Dordrecht : Springer.
- Stensaker, B. (2008). Outcomes of quality assurance: a discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Stephens, D. (1991). The Quality of Primary Education in Developing Countries: who defines and who decides? *Comparative Education*, 27(2), 223-233.
- St-Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique :

L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, 29( 2), 10-44.

- St-Pierre, J. (2017). Saisir les multiples nuances de l'agir enseignant contemporain. *Sens public revue web* [en ligne] <http://www.sens-public.org/article1242.html>.
- St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial : la fonction de CP, son origine et son évolution*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke/PERFORMA.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 5-12.
- Streeck W. et Thelen K. (2005). Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. Dans W. Streeck et K. Thelen (eds), *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies* (p.1-39). Oxford : Oxford UP.
- Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres*. Paris : Fayard.
- Sykes, G., Schneider, B., Plank, D. N. et Ford, T. G. (eds) (2009). *Handbook of Education Policy Research*. New-York : Routledge.
- Tan, D. L. (1986). The assessment of quality in Higher Education: A critical review of the literature and research. *Research in Higher Education*, 24(3), 223–265.
- Tardif, M. et Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants*. Québec : PUL.
- Tessier, R. et Tellier, Y. (1991). *Théories de l'organisation. Personnes, groupes, systèmes et environnement*. Sainte-Foy : PUQ.
- Thatcher, M. (2014). Réseau (policy network). Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4ème édition, p.529-533). Paris : Presses de Sciences-Po.
- Thurin, J. (2006). Limites de la médecine fondée sur des preuves et orientations actuelles : une nouvelle génération des recherches en psychothérapies. *Bulletin de psychologie*, 486(6), 575-584.

- Timsit, G. (2004). La régulation: La notion et le phénomène. *Revue française d'administration publique*, 109(1), 5-11. doi:10.3917/rfap.109.0005.
- Torres, J.-C. (1996). Héxis et poios : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Éducation permanente*, 126(1), 31-44.
- Tournay, V. (2011). *Sociologie des institutions*. Paris : PUF.
- Trace, C. B. (2016). Ethnomethodology. *Journal of Documentation*, 72(1), 47 – 64.
- Traverso, E. (2002). *La violence nazie*. Paris : La Fabrique.
- Tremblay, G. (1998). Une approche pertinente? Dans P. Mœglin (ed.), *L'industrialisation de la formation : état de la question* (p.39-60). Paris : CNDP.
- Tremblay, K. et Kis, V. (2008). Assuring and Improving Quality. Dans OCDE, *Tertiary Education for the Knowledge Society* (p. 259-322). Paris : OCDE.
- Trowler, P. (2003). *Éducation policy*. New-York : Routledge.
- Turner, D. A. (2011). *Quality in Higher Education*. Rotterdam, Netherlands : Sense Publishers.
- Vacher, B. (2001). Faire ou prouver? L'écrit de l'Assurance Qualité. Dans S. Pène, A. Borzeix et B. Fraenkel (eds), *Le langage dans les organisations. Une nouvelle donne* (p.115-130). Paris : L'Harmattan.
- Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques? *Éducation et Sociétés*, 1, 21-46.
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : PUF.
- Vatan, S. (2016). Faut-il rompre avec les quasi-marchés pour penser la marchandisation? *Économie et Institutions*, 24, 41-81.
- Verdrager, P. (2013). *L'enfant interdit*. Paris : Armand Colin.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M., Goubkine, N. et Tellini, A. (2012). Évaluation, contrôle et accompagnement : où en est-on? *Diversités*.

[http://www.michelvial.com/boite\\_11\\_15/2012\\_Vial\\_Goubkine\\_Tellini\\_Evaluation\\_controle\\_accomp\\_article\\_diversite.pdf](http://www.michelvial.com/boite_11_15/2012_Vial_Goubkine_Tellini_Evaluation_controle_accomp_article_diversite.pdf)

- Vincent, G. (ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vingré, P. (2006). Les coûts de l'observation. De la participation à l'enquête dans une institution fermée. [ethnographiques.org](http://www.ethnographiques.org), <http://www.ethnographiques.org/2006/Vingre> - consulté le 1.04.2017
- Vinokur, A. (2008). Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. *Revue inDirect*, 12, 1-14.
- Vinokur, A. (2013). La normalisation de l'Université. Gouverner par les normes - de Hume au ranking. *Université de Paris-Ouest-Nanterre* [En ligne] [http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/La\\_normalisation\\_de\\_luniversiteAnnie\\_Vinokur.pdf](http://www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/La_normalisation_de_luniversiteAnnie_Vinokur.pdf)
- Vinokur, A. (2017). La gouvernance des universités par la qualité. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne], 36(1). <http://apliut.revues.org/5571>
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. et Pârlea, D. (2007). *Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions*. Bucharest : UNESCO.
- Vroejenstijn, A. I. (1992). External Quality Assessment: servant of two masters? Dans A. Craft (ed.), *Quality Assurance in Higher Education Proceedings of an International Conference Hong Kong, 1991* (p.111-136). London : The Falmer Press.
- Walliser, B. (ed.) (2010). *La cumulativité du savoir en sciences sociales*. Paris : Éditions de l'école des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Watson, G. (2001). Continuité et transformation de l'ethnométhodologie. Dans M. De Fornel, A. Ogien, et L. Quéré (eds), *L'ethnométhodologie* (p.17-30). Paris : La Découverte.
- Watty, K. (2005). Quality in accounting education : what say the academics? *Quality Assurance in Education*, 13(2), 120-131.
- Weber, F. (2005). *Manuel de l'ethnographe*. Paris : PUF.

- Weber, M. (1991). La domination légale à direction administrative bureaucratique. Dans R. Tessier et Y. Tellier (eds), *Théories de l'organisation. Personnes, groupes, systèmes et environnement* (p.23-32). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Weber, M. (2015). *La domination*. Paris : La Découverte.
- Weick, K. E. (1976). Educational organization as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 21, 1-19.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks : Sage.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford : Blackwell Publishers.
- Werner, J. et Wegrich, K. (2007). Theories of the Policy Cycle. Dans F. Fischer, Miller G. J. et Sidney, M. S. (eds), *Handbook of public policy analysis* (p. 43-62). Boca Raton : CRC Press.
- West, A. (2014). Marchés et quasi-marchés dans le financement de l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne]. URL : <http://ries.revues.org/3683>; DOI : 10.4000/ries.3683.
- Williams, J. (2016) Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship? *Quality in Higher Education*, 22(2), 97-102.
- Woll, C. (2014). Régulation. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot, et P. Ravinet, (eds), *Dictionnaire des politiques publiques* (4<sup>ème</sup> édition) (p. 562-568). Paris : Presses de Sciences Po.
- Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans A. Vasquez, et I. Martinez *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (p. 43-72), Paris, Éditions Anthropos.
- Wright, P. W. G. (1989). Who defines quality in higher education? Reflections on the role of professional power in determining conceptions of quality in English higher education. *Higher Education*, 18(2), 149-165.
- Zimmerman D. H. et Power M. (1970). The Everyday World as a Phenomenon. Dans

J. Douglas (ed.), *Understanding everyday life* (80-104). London : Routledge.