

OpenEdition

OpenEdition Books

OpenEdition Journals

Calenda

Hypotheses

DOI / References

By the same author



Accueil > Sociologies > Dossiers > Le changement institutionnel > L'instrumentation de la nouvelle ...

FR EN

→

Index

Auteurs

Mots-clés

SociologiesS

Premiers textes

Théories et recherches

Grands résumés

Découvertes / Redécouvertes

La recherche en actes

Dossiers

Débats

Présentation

Comité de rédaction et comité de lecture

Conseils aux auteur.e.s

Liste des expert.e.s

Appels à contribution

Appel en cours

Appel clos

Informations

À propos

Contacts

Mentions légales & crédits

Politiques de publication

Syndication

 Fil des numéros

 Fil des documents

Lettres d'information

La lettre d'OpenEdition



“

Le changement institutionnel
Dossiers

↶ ↷

Le changement institutionnel

L'instrumentation de la nouvelle gestion publique dans les écoles québécoises : dispositifs et travail de changement institutionnel

Tools of new public management in schooling system of the province of Quebec (Canada): apparatus and work of institutional change

Christian Maroy et Samuel Vaillancourt

↵

Résumé | Index | Plan | Texte | Bibliographie | Notes | Citation | Auteurs

Résumés

Français

English

Español

À l'heure où la nouvelle gestion publique influence nombre de politiques scolaires, nous assistons dans bien des pays à un renouvellement de l'instrumentation gestionnaire qui vise à rendre divers aspects de la réalité scolaire commensurables et comparables (Desrosières, 2008). Dans le cadre d'une recherche sur la mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) dans la province de Québec (Canada), nous étudions le déploiement d'outils de planification, de contractualisation et de suivi statistique dans les écoles. Nous mobilisons les notions de dispositif, de régulation et d'épreuves (Boltanski, 2009) pour analyser le travail de changement institutionnel qui se joue sous le couvert d'une évolution technique. Deux dispositifs de régulation managériale, distincts mais articulés, tendent à faire évoluer les règles formelles, les cadres cognitifs et normatifs des écoles (Scott, 1995). Un dispositif instrumental met en place une rationalisation technique du travail pédagogique des enseignants en s'appuyant sur des épreuves de réalité mesurant la grandeur de leurs actions à l'aune d'un registre surtout industriel. Le second dispositif, contractuel, inclut des épreuves de vérité et favorise une rationalité formelle (Weber), performée dans différents lieux, temps et rituels de l'organisation, par laquelle une définition officielle de l'identité de l'établissement « en quête collective de performance et d'amélioration permanente » tend à s'établir comme mythe organisationnel. L'analyse s'appuie sur une investigation empirique de trois écoles secondaires, basée sur des entrevues semi-dirigées auprès des équipes de direction (n =7), d'enseignants (18), ainsi que l'analyse des outils qui y sont implantés.

Mots-clés : dispositifs, régulation, changement institutionnel, épreuves de réalité, épreuves de vérité, gestion axée sur les résultats, Québec

Keywords : regulation, apparatus, institutional change, tests, result-based management, Quebec

Palabras claves : dispositivos, regulación, cambio institucional, pruebas de realidad, pruebas de verdad, gestión basada en los resultados, Quebec

Plan

https://journals.openedition.org/sociologies/10075[05-03-20 11:41:38]



Cadre théorique et méthodologie

Un travail de changement institutionnel médié par deux dispositifs de régulation

Le dispositif de régulation instrumentale du travail pédagogique

Le dispositif de régulation contractuelle de l'établissement

Conclusion

Texte intégral



- 1 La Gestion axée sur les résultats (GAR) est un système *d'accountability*, développé au Québec (Canada) au cours de la décennie 2000. Désormais, les établissements scolaires doivent « rendre des comptes » sur leurs performances (taux de diplomation, résultats aux examens ministériels, taux de décrochage) en relation à des « cibles » qui leur sont fixées par l'autorité ministérielle ¹ ou les commissions scolaires ² (Maroy, 2017). Il s'agit de « responsabiliser sur leurs résultats » les commissions et établissements scolaires qui disposent, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, d'une autonomie relative sur les plans de la gestion et de la pédagogie.
- 2 La justification de cette politique et de son instrumentation s'appuie sur un discours fortement influencé par le nouveau management public (Hood, 1995), mais aussi par une vision de la justice scolaire (droit à la réussite) et de l'éducation dans la société (développement économique et social). Son barycentre est l'amélioration de l'efficacité scolaire au sein des structures organisationnelles existantes. Ce référentiel de l'efficacité scolaire sous-tend l'instrumentation de la GAR (Maroy *et al.*, 2014).
- 3 Les commissions scolaires (CS) et les établissements mettent en effet en place plusieurs types d'outils pour répondre à cette obligation de poursuivre des cibles et de rendre compte sur leurs « résultats ». Il s'agit, d'abord, d'outils prescrits par la loi, de planification (plans stratégiques, plans de réussite) ou de contractualisation (convention de partenariat, conventions de gestion et de réussite éducatives - CGRÉ) ³, auxquels se superposent des outils d'évaluation externe des apprentissages des élèves (ministériels ou propres aux CS), des indicateurs et des outils de traitement statistiques, mais aussi divers outils d'accompagnement ou de supervision pédagogique.
- 4 La GAR est donc une politique fortement outillée. L'analyse de l'instrumentation effective de cette politique et de sa mise en œuvre locale apparaît dès lors particulièrement pertinente (Lascoumes & Le Galès, 2004 ; Chiapello & Gilbert, 2013). En s'appuyant sur un cadre théorique pluriel, le propos de cet article est de dégager les *dispositifs de régulation* mis en place dans les établissements scolaires, à la faveur de la mise en œuvre de la politique de la GAR.
- 5 La notion de dispositif contribuera à cette visée heuristique. On peut la définir brièvement comme un réseau d'éléments hétérogènes, constitué d'institutions, d'acteurs, d'outils et de discours, de « dit et de non-dit » (Foucault, 1994, p. 299). L'inspiration foucauldienne nous semble utile car elle invite à analyser des formes d'agencements hétérogènes, matériels et immatériels, en insistant sur les liens constitutifs de ces ensembles. De plus, nous ajoutons que ces interrelations construisent des « épreuves » institutionnelles (Boltanski, 2009) qui ont une fonction sémantique de définition des réalités scolaires, mais aussi de qualification de la « grandeur » des pratiques ou des acteurs professionnels qui y participent au quotidien. Ainsi, nous privilégions une interprétation non déterministe des dispositifs, que la dynamique de la critique et des acteurs pourrait faire évoluer (Silva-Castaneda, 2012). Nous posons donc deux questions de recherche : *quels sont les dispositifs de régulation associés à la mise en œuvre de la GAR dans les établissements ? Et quel type de travail de changement ou de stabilisation cognitive et normative ces dispositifs tendent-ils à accomplir ?*

¹ La province du Québec dispose d'une compétence juridique exclusive en matière d'éducation par rappo (...)

² Les commissions scolaires, au nombre de 72, sont des institutions qui ont la responsabilité de plus (...)

³ Au niveau des établissements, le plan de réussite fut le premier outil associé à la GAR. Introduit (...)

- 6 À partir d'une analyse empirique de trois établissements secondaires ⁴, nous montrerons à la fois les composantes de ces dispositifs (outils, acteurs, discours, épreuves), leurs tensions et le travail institutionnel qu'ils opèrent. Nous présenterons notre cadre analytique et la méthodologie avant d'analyser successivement un dispositif de régulation instrumentale des pratiques pédagogiques et un dispositif contractuel.

4 Il s'agit du dernier niveau de l'éducation obligatoire qui comprend cinq années d'études, généralement (...)

Cadre théorique et méthodologie

- 7 Nous partons de l'hypothèse suivante : la mise en œuvre et les usages de l'instrumentation de la GAR dans les organisations scolaires – au niveau intermédiaire ou local – engagent un travail de changement institutionnel, c'est-à-dire un travail sur les arrangements institutionnels sous-tendant les pratiques dans les écoles, en particulier dans le domaine de la « gestion scolaire » et des pratiques pédagogiques. La mise en acte concrète de la GAR tendrait, d'un côté, à construire de nouvelles règles, de nouvelles références normatives, mais aussi de nouveaux lexiques ou de nouvelles représentations mentales, associés aux instruments de la politique. D'un autre côté, le contenu de l'énoncé politique et sa mise en œuvre s'appuient sur des institutions existantes, sur des règles formelles ou des cadres cognitifs et normatifs partagés qui préexistent et peuvent servir à appuyer le travail de justification et de légitimation de la politique.
- 8 Nous nous appuyons ici sur une définition large des institutions, incluant des règles formelles, des normes sociales, mais aussi des cadrages cognitifs partagés et allant de soi pouvant être créés, véhiculés ou renforcés notamment par les outils de l'action publique (Scott, 1995). Le travail institutionnel est accompli sur les arrangements institutionnels spécifiques des organisations scolaires (formels, normatifs, cognitifs), lors de la mise en œuvre de la politique. L'enjeu de ce travail est le (non) changement des règles, la redéfinition cognitive des référents de l'action ou des « réalités » dans laquelle elle s'inscrit, la recombinaison de la hiérarchie des référents normatifs, qui constituent des éléments de la grammaire des actions au sein du système scolaire.
- 9 Enfin ce travail sur les arrangements institutionnels est opéré par la médiation de l'instrumentation de l'action publique et ses usages (Lascoumes & Le Galès, 2014). Cette dernière est un élément clé des *dispositifs de régulation* qui combinent outils, acteurs, discours, règles diverses, cadres normatifs et cognitifs sur base desquels les acteurs donnent sens et stabilité aux actions et aux situations locales. Nous analyserons donc le réseau de relations entre les éléments constitutifs des dispositifs qui émergent empiriquement dans les établissements étudiés, à la faveur de la mise en œuvre de la GAR.
- 10 En reprenant le vocabulaire analytique de la sociologie pragmatique, nous analyserons surtout comment ces dispositifs contribuent à la régulation de ces écoles par le type *d'épreuves* qu'ils confortent ou mettent en place. Ils contribuent d'un côté à la redéfinition sémantique des réalités des situations scolaires, ce que Luc Boltanski qualifie d'« épreuve de vérité » (Boltanski (2008, 2009). D'un autre côté, ces dispositifs incorporent aussi des mises en situation où se joue l'évaluation de la « grandeur » des acteurs ou des pratiques (soit des « épreuves de réalité », où est éprouvée la justice des situations, la grandeur des acteurs en référence à divers cités et principes de justification [Boltanski & Thevenot, 1991])).
- 11 La notion de régulation n'est donc pas ici entendue au sens fonctionnaliste d'un mécanisme d'équilibrage, mais comme un processus pluriel et dynamique d'orientation et de coordination de la conduite des acteurs, multiple par ses sources à différents niveaux d'action et complexe par ses points d'appui et mécanismes (Maroy & Dupriez, 2000 ; Maroy, 2017b). Ainsi, la régulation de contrôle promue par les autorités politiques procède par divers instruments (lois et règles institutionnelles, hiérarchies, dispositifs de [quasi-]marché, d'évaluation, etc.) mais ils sont aussi négociés, infléchis, doublés simultanément par le « bas » par des régulations autonomes (Reynaud, 1989). De plus, les acteurs ne sont pas seulement stratégiques mais orientés par des modèles cognitifs et normatifs, pluriels voire opposés, objets de conflits ou de controverses, parfois « apaisés » par des épreuves de réalité ou de vérité (Boltanski, 2009). La régulation portée par les dispositifs est donc complexe, potentiellement contradictoire et n'est donc pas toujours facteur

- d'ordre. Elle ne supprime pas mais réduit l'incertitude des situations auxquels sont confrontés les acteurs, comme le souligne la sociologie pragmatique.
- 12 Empiriquement, nous analyserons les dispositifs de régulation sous quatre dimensions : les acteurs, les discours, les outils mobilisés et enfin les épreuves qu'ils contribuent à mettre en place. Afin d'effectuer ce travail d'analyse, nous avons procédé par études de cas. La mise en œuvre de la GAR et son instrumentation ont été analysées dans trois écoles secondaires d'une même CS ⁵ (ces trois cas sont désignés sous les pseudonymes d'École des montagnes, d'École des chutes et d'École des faubourgs). Nous avons utilisé deux sources de données : 1) les propos des acteurs scolaires (quinze enseignants et sept directeurs et directeurs adjoints) sur la GAR recueillis par le biais d'entretiens semi-dirigés ; 2) les différents outils liés à la GAR (CGRÉ des écoles étudiées et divers exemples de représentations graphiques des données liés à la performance scolaire utilisé par les équipes de direction). Les entretiens ont été analysés à l'aide d'une technique de codage semi-inductif (basé sur le cadre théorique défini ci-haut, mais sans typification préétablie des dispositifs, des relations et des épreuves qui les composent). Dans le cadre de cet article, nous mettrons surtout en avant l'analyse des directions, qui joue un rôle clé, sans pouvoir déployer, faute de place, l'analyse du rôle actif joué par les enseignants (Maroy, Mathou & Vaillancourt, 2017). Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse de contenu des outils retenus dans le but explicite d'en comprendre le rôle (notamment discursif) dans le cadre de certaines épreuves préalablement identifiées. Ces deux procédés d'analyse ont été faits séparément pour chaque cas, puis nous avons procédé par comparaison afin de dégager les éléments les plus robustes (transversaux aux cas) afin de cartographier les dispositifs de régulations relatifs à la mise en œuvre de la GAR. Nous en avons identifié deux. En raison de cette méthode, les dispositifs présentés correspondent à une représentation transversale et nécessairement stylisée de la réalité de chacun des cas étudiés.
- 5 S'inscrivant dans la continuité d'un projet de recherche plus large sur les politiques d'*accountabi* (...)

Un travail de changement institutionnel médié par deux dispositifs de régulation

- 13 La GAR se déploie dans ces établissements autour de deux agencements managériaux distincts d'outils, d'acteurs et de discours, mais aussi d'épreuves. D'une part, le dispositif que nous qualifions de *régulation contractuelle* met en acte divers rituels organisationnels et épreuves de vérité orientés vers la solidification d'une rationalité formelle au sein de l'établissement. Cette rationalité formelle – au sens de Max Weber ⁶ – s'organise autour d'un certain nombre de rituels ou de routines organisationnelles, de lieux institutionnels (légaux), de documents règlementaires, mais aussi de données et outils statistiques. Les rituels et épreuves tendent à confirmer la définition institutionnelle « d'une école de la performance » orientée vers l'efficacité (Laval *et al.*, 2012), définition mise en acte et routinisée progressivement par l'adoption du langage et des outils de la GAR. Autrement dit, il s'agit de la mise en acte du « mythe rationnel » (Meyer & Rowan, 1983) de l'école efficace, par l'adoption formelle de divers rituels (Meyer & Scott, 1983), outils et lexiques propres à la GAR.
- 14 D'autre part, le dispositif de *régulation instrumentale* du travail enseignant se développe autour d'outils plus techniques et opérationnels (statistiques de résultats, « bonnes pratiques pédagogiques », examens), d'acteurs en position de gestion directe de l'établissement et de discours centrés sur l'efficacité pédagogique. Nous le qualifions d'*instrumental* car ce dispositif, par le biais d'un suivi statistique des résultats de leurs élèves et la conduite de réunions pédagogiques de « coordination » ou d'accompagnement, tend à renforcer la gestion et la rationalisation des pratiques pédagogiques par les équipes de direction des écoles. Ce dispositif vise donc un renforcement de la rationalité et de la coordination « technique » du travail des enseignants, au service d'objectifs de performance qui dérivent des ententes contractuelles conclues avec la CS (concernant le pourcentage de diplômés avant 20 ans, les performances aux examens ministériels externes, le taux de décrochage scolaire, etc.) (Maroy, 2017).
- 15 Ces dispositifs sont interreliés par le truchement de certains outils centraux et transversaux de la GAR (conventions et plans), mais aussi par le rôle charnière
- 6 Max Weber distingue plusieurs types de rationalité, *pratique*, *théorique*, *formelle* et *substantielle*. (...)

joué par les directeurs d'établissements qui les articulent (ou non) lorsqu'ils s'efforcent d'opérationnaliser effectivement le contenu des conventions dans le quotidien. Ainsi, le dispositif contractuel favorise la confirmation institutionnelle d'un sens partagé et d'une orientation de l'action de l'établissement qui apparaissent essentiels à la mise en place des épreuves de réalité du dispositif de régulation instrumentale. Toutefois, l'inverse n'est pas nécessairement vrai : le dispositif contractuel peut exister de manière autonome, sans sa contrepartie plus technique. Dans ce cas, des formes de découplage entre politiques et pratiques locales se perpétuent, puisque la mise en œuvre ne touche pas directement les pratiques enseignantes (Meyer & Scott, 1983). À travers ces dispositifs, ce sont donc deux rationalités différentes – formelle et sémantique d'une part, instrumentale et technique de l'autre – qui se développent et sont produites institutionnellement au sein des établissements. La régulation instrumentale du travail enseignant est cependant développée à des degrés divers et, selon les établissements, il n'y a pas toujours égale conjugaison des rationalités formelle et instrumentale.

Le dispositif de régulation instrumentale du travail pédagogique

- 16 Du point de vue des *acteurs* en jeu, ce dispositif est d'abord le fait des équipes de direction (en particulier les directions adjointes). Elles assument un rôle de pilotage souvent en collaboration avec les conseillers pédagogiques qui, eux, sont détenteurs et diffuseurs d'une expertise pédagogique légitime. Toutefois, ce sont les enseignants, individuellement ou collectivement (ils sont souvent regroupés par matières, parfois par niveaux scolaires) qui sont aussi au centre de ce dispositif, notamment parce que le point focal de celui-ci est bien leur *travail pédagogique*. Enfin, parmi les acteurs associés à ce dispositif, il ne faut pas oublier les usagers (parents et élèves). D'abord, les élèves sont des acteurs indirectement liés à ce dispositif, car c'est bien à l'aune de *leur* réussite (dont la définition peut être sujette à controverses) que seront jugés les autres acteurs (notamment enseignants) par diverses épreuves de qualification de leur grandeur. Ensuite les parents agissent en périphérie du dispositif, car ils sont à même de demander des comptes quant à la réussite de leurs enfants.
- 17 Le *discours* mobilisé dans ce dispositif réfère principalement à l'efficacité pédagogique des enseignants et de l'établissement. Sous-tendant les épreuves qui sont mises en place, il se réfère à plusieurs des cités distinguées par Luc Boltanski et Laurent Thevenot (1991), avec en priorité la mobilisation d'un registre « industriel » de la mesure et de la quantification (commensurabilité de la réalité scolaire, mise en équivalence possible et comparaison des situations d'apprentissages et de leurs résultats), mais aussi civique (équité vis-à-vis des élèves en difficulté ou égalité de traitement) et, de manière plus parcellaire ou contestée, d'un registre domestique ou communautaire (singularité des élèves, de leurs conditions d'existence familiales et même du climat de relations propres à l'école). Deux conventions d'équivalence (Desrosières, 2008) sous-tendent les indicateurs mobilisés dans ce dispositif : 1) les résultats des élèves aux épreuves externes constituent une mesure valide de leurs acquis et permettent une comparabilité inter-individus ; 2) l'agrégation des résultats « bruts » des élèves (moyennes, pourcentages de réussite) permet la mesure de performance d'une entité organisationnelle (une classe, l'établissement) et la comparaison entre entités donne une information valide sur leurs performances relatives ⁷. Cette seconde convention est centrale au dispositif, car elle effectue un couplage discursif entre les résultats scolaires et la gestion de l'établissement.
- 18 Ce discours sur la performance est sous-tendu, chez plusieurs acteurs, par des théories de l'effet enseignant et des pratiques « efficaces » en éducation (Hattie, 2009) et véhiculées activement par les associations professionnelles de dirigeants de CS. Ces théories deviennent chez les acteurs une « théorie en usage » (Schön, 1994) et la grandeur des enseignants et de leurs pratiques est associée à la capacité à faire réussir leurs élèves. Cet élément est central car il permet de faire le lien entre les analyses statistiques des résultats des élèves et l'appel à l'autorégulation des enseignants qui, pour devenir de *vrais* professionnels, doivent accepter de se remettre en question, réfléchir à la manière d'améliorer leur pratique, s'inscrire dans un « développement professionnel » qui a pour objectif premier d'augmenter leur capacité à faire

⁷ D'autres conventions d'équivalence auraient pu être mises en œuvre ; par exemple l'utilisation d'in (...)

réussir. Dans cette optique, les directions s'assurent d'« éduquer » les enseignants qui, à l'instar des élèves, doivent intégrer des dispositions, voire des techniques, qui favorisent cette pratique *efficace*. Ceci est particulièrement révélateur dans l'analogie du joggeur utilisé par le directeur de l'École des montagnes :

« On essaye [d']éduquer [les enseignants] et de leur dire "regarde, quand tu commences à faire du jogging au printemps, que tu fais un premier tour de ton circuit et que tu constates que tu l'as fait en 31 minutes, souvent tu vas [te] dire : hey, à la fin de l'été j'aimerais ça faire [ce jogging] en 27 minutes !" Alors c'est quoi la différence [avec le suivi de la performance des élèves] ? Ce n'est pas parce qu'à la fin de l'été tu [te] dis "si je suis rigoureux, je devrais l'atteindre" [que l'objectif sera atteint], mais si tu ne l'atteins pas en fin d'année, quand tu te fais une reddition de comptes personnelle, ben il y a des raisons à ça ; ce n'est pas un drame national si tu ne l'atteins pas. Si tu t'es cassé une jambe et que tu as été obligé d'arrêter ton entraînement, c'est certain que tu l'atteindras pas [ton objectif] et on ne te tapera pas dessus ! Mais par contre, dans ta conscience personnelle, si c'est parce que tu n'as pas fait tes entraînements et que tu as écouté la télé à la place d'aller t'entraîner, qu'est-ce que tu vas dire ? Tu vas dire "maudit, pourquoi je l'ai pas fait ?". [À un moment donné, si on se donne des objectifs c'est aussi pour se donner des petits coups de pied dans le derrière [...] et se dire "je devrais donner un coup, là, je devrais y aller faire mon jogging si je veux atteindre mon objectif". Donc, j'essaie toujours de sensibiliser [les enseignants], de les éduquer un peu à ne pas avoir peur de ça [le suivi des résultats] et de le voir comme un outil de motivation plutôt que de le voir comme un outil de coercition » (École des Montagnes, directeur).

19 Ainsi, l'enseignant est appelé à analyser sa propre performance au prisme des résultats, à se donner des cibles et à se questionner lorsque celles-ci ne sont pas atteintes pour, ultimement, apporter les corrections nécessaires à sa pratique. Cette demande d'autorégulation de l'enseignant à l'égard de sa performance est liée à la capacité technique de l'école et de la CS à connaître le degré d'efficacité de l'enseignant le plus régulièrement possible et de le faire savoir à ce dernier. Ce suivi repose sur un entrelacs d'outils statistiques couplés avec des jugements gestionnaires et des moments de « supervision pédagogique » (individuelle ou collective) des enseignants, qui sont autant de mises à l'épreuve de leur efficacité.

20 Le diagnostic gestionnaire est d'abord fondé (et par le fait même limité) par des outils de traitement statistique des données ⁸ sur les performances des enseignants de l'école. Il s'agit de « prendre une photo » (École des Faubourgs, DA), de « forer » les données (de la traduction littérale de *data mining*), par le logiciel *Lumix*, afin de rendre visible, d'objectiver, certains problèmes :

⁸ Le principal outil de traitement et d'analyse des données en usage au moment de l'enquête se nomme (...)

« C'est assez complet [*Lumix*], parce qu'on est capable de le forer par prof, par groupe [classe], par sexe, par compétence aussi ; il y a plusieurs compétences dans un programme, on est capable d'aller chercher les différentes compétences [pour une matière donnée] » (École des Montagnes, directeur).

21 *Lumix* permet une *visibilisation*, une *commensuration* et une *comparaison* des performances de l'école et de ses enseignants. D'autres outils permettent de visualiser et de juger certaines *pratiques* des enseignants : par exemple, la comparaison des notes octroyées en classe et à l'épreuve externe qui permet d'évaluer la sévérité relative des enseignants.

« Bien, je vous donne un exemple. La première étape [bulletin] de l'année scolaire vient de se terminer. Donc là, j'ai sorti justement tous mes taux de réussite pour chacun de mes groupes [=classes] et pour chacune des matières. Donc, moi ça me permet par la suite... de vérifier... [...] Mes groupes réguliers, qu'est-ce que ça donne ? Cela me permet d'aller comparer avec l'année précédente, également. Sommes-nous en hausse ou en baisse, par rapport aux différents indicateurs ? Et moi, cela me permet de faire des rencontres très précises avec les gens. [...] Je sors aussi le nom des enseignants rattachés à chacune des matières, [pour] voir : est-ce que c'est toujours le même enseignant qui est en difficulté année après année ? Est-ce que c'est un hasard ? Est-ce que c'est un effet cohorte ? » (École des Chutes, directeur adjoint).

22 Les analyses statistiques sont associées alors à des outils de suivi

- pédagogique, mobilisés pour forger des solutions afin de répondre aux problèmes de performance mis en évidence. L'usage de savoirs expérientiels et la rétroaction des acteurs, le « retour des équipes » est dès lors présenté comme un élément essentiel du dispositif par les directions afin d'associer les enseignants à la recherche de pistes d'amélioration. Ces suivis pédagogiques prennent la forme d'un « échange » ou d'une « discussion » collective où les directions tendent à induire un changement par la pression exercée par la comparaison et la mise en évidence d'écarts par rapport à une (bonne) pratique attendue.
- 23 Ainsi, dans ce dispositif, il y a construction de *nouvelles* épreuves de la qualité des enseignants, de leur grandeur. Ces épreuves s'appuient d'abord sur des comparaisons de données quantifiées. Les comparaisons chiffrées des résultats et des pratiques enseignantes permettent aux yeux des directions (et de certains enseignants) d'avoir un portrait plus « fiable », un inscripteur (au sens d'une visualisation probante) de leur « valeur » sur le plan de l'efficacité éducative. Ce qui se joue ici c'est bien l'évaluation publique (par les directions, mais aussi par les adjoints, les conseillers pédagogiques et les pairs) des enseignants et par extension de la capacité de l'« équipe-école » à faire réussir.
- « Donc là on s'assoit département par département [groupes d'enseignants par matière]. Puis on leur présente les résultats de leur département de façon plus pointue [...] On regarde souvent l'évolution de nos taux de réussite dans le temps, d'année en année. Effectivement, est-ce que ça s'améliore, est-ce que c'est plus difficile ? [...] Donc les « profs » peuvent voir ça, c'est quoi les taux de réussite, où on en est rendu. Est-ce que le travail qu'ils ont fait avec nos conseillers pédagogiques a été payant ? Est-ce que cela a valu la peine ? » (École des Faubourgs, directeur).
- 24 L'analyse et la discussion de ces résultats en « département » (réunion des enseignants d'une même discipline) constituent la seconde épreuve de ce dispositif. La *visibilisation* des résultats des élèves est en effet le point de départ d'une discussion visant à susciter une autorégulation et une auto-évaluation chez les enseignants et une recherche de solutions pour « remédier » aux problèmes de performance détectés. Sont particulièrement concernés les groupes d'enseignants qui enseignent dans des années et des matières où il y a sanction externe (les examens ministériels). Ces rencontres supervisées par les directeurs adjoints, avec ou sans la collaboration des conseillers pédagogiques, sont souvent initiées à la demande du directeur d'établissement, preuve qu'il ne s'agit pas d'une initiative autonome « de l'équipe-école ».
- « La direction est toujours inquiète, pour la performance, là, qu'on veuille réussir, que nous on se pose des questions [...] fait qu'ils vont présenter les résultats [le conseiller pédagogique en département], dans le but de se questionner, mais moi je pense que c'est important de toujours se remettre en question pour dire "bon, bien, qu'est-ce que je peux faire pour améliorer ce que je donne" » (École des Montagnes, enseignant en mathématiques).
- 25 Dans cette épreuve, il y a place pour la réflexion, pour des demandes d'information ou d'aide de la part des enseignants. Toutefois, cela doit se faire sans remettre en cause le format de l'épreuve, en particulier les conventions d'équivalence qui fondent les diagnostics de départ (par exemple la convention que l'examen ministériel permet des comparaisons plus objectives que les notes données en classe) ou l'orientation pragmatique de sa finalité. Certains arguments des enseignants peuvent ainsi être considérés comme illégitimes.
- « On va te donner un coup de main, mais dis-moi tes besoins ; nous autres on va te donner des indices [des données chiffrées], mais continue de creuser, travaille avec un [conseiller pédagogique] puis analyse tes choses, tourne le miroir, arrête de dire que tes jeunes sont moins bons et qu'ils sont plus lâches [au sens de moins auto-disciplinés]. Ils sont différents, ils ne sont pas plus lâches qu'avant, ils ne sont pas moins intelligents qu'on l'était. De chaque génération de profs on a entendu ça, fait qu'arrêtons ça, regardons nos pratiques et sentons-nous pas menacés, c'est normal, c'est un processus qui est normal. Ce qui est anormal c'est de ne pas se poser de questions, de ne pas se remettre en question » (École des Montagnes, directeur).
- 26 L'extrait montre bien qu'aux yeux des directions, il n'est plus possible pour l'enseignant de se décharger de sa responsabilité face aux résultats ou de refuser une remise en question de son travail. Il y a place pour de la

réflexivité, mais peu de place pour une critique *sur* l'épreuve elle-même. Le registre de l'épreuve et son format circonscrivent donc la critique possible. De plus, dans les discussions, il semble y avoir une claire hiérarchisation des savoirs qui crée une asymétrie entre ceux-ci : un enseignant invoquant un savoir expérientiel (par exemple sur le « niveau » de sa classe) aura bien des difficultés à contester la validité d'une solution qui s'appuie sur les résultats présentés comme objectifs. Ceci est d'autant plus vrai quand, comme c'est le cas dans bien des établissements, ces résultats sont analysés par un conseiller pédagogique qui propose ensuite une solution dont « l'efficacité » est fondée sur la « recherche ». Ces outils sont donc porteurs d'éléments d'une confirmation de la réalité (des résultats) de l'école qui laisse bien peu de prise à une critique qui voudrait s'affranchir du discours de l'efficacité qu'ils mettent en acte. En cela, la « transparence » évoquée par le directeur ci-dessus concourt à intensifier la pression associée à cette épreuve.

- 27 Au final, cette épreuve d'évaluation et d'autorégulation du travail pédagogique agit bien sur le « noyau technique de l'école » (Meyer & Rowan, 1983), car elle permet : 1) d'affiner le diagnostic gestionnaire sur une matière menant à la sanction des études ; 2) de rendre visibles les bonnes et mauvaises pratiques et de les soumettre au jugement des pairs ; 3) d'élaborer et de valider un répertoire d'actions pédagogiques et de solutions pratiques afin de pallier les problèmes diagnostiqués. Dans cette optique, ce dispositif tend à instaurer une régulation instrumentale du travail enseignant : une gestion, encore partielle, de leur travail pédagogique qui peut en limiter l'autonomie professionnelle (Maroy *et al.*, 2017).

Le dispositif de régulation contractuelle de l'établissement

- 28 Paradoxalement, l'outillage formel de la GAR – le plan de réussite ou les Conventions de gestion et de réussite éducatives (CGRE) que doivent établir les établissements – n'est que peu présent dans la mise en acte effective du dispositif de régulation instrumentale. Surtout, le processus de contractualisation (entre l'école et la CS) et la reddition de comptes (à la CS, mais aussi au « public ») n'apparaissent qu'en filigrane de ce premier dispositif. Les processus, les acteurs et les outils qui participent à la mise en place formelle des outils de la GAR au sein des établissements forment un second dispositif relativement autonome, qualifié de contractuel, en référence aux outils de contractualisation qui le composent.
- 29 Ce dispositif s'appuie d'abord sur un discours légal associé aux obligations (et aux droits) de l'établissement et il est mis en œuvre par les acteurs institutionnellement liés aux outils règlementaires de la GAR (CGRE, rapport annuel, etc.). Les épreuves qui y sont associées sont souvent des épreuves de vérité – et pas seulement des épreuves de réalité – où se construit une représentation de l'établissement orientée par une recherche rationnelle d'amélioration des résultats de l'établissement en fonction des objectifs négociés ou imposés par la CS. La construction pragmatique de cette rationalité est formalisée et ritualisée, dans la mesure où il s'agit surtout de traduire les intentions ou les pratiques effectives de l'établissement (notamment celles liées au premier dispositif) dans les argumentaires, les lexiques, les formats des outils formels et légaux associés à la GAR : « [la CGRE] est venue officialiser beaucoup les choses et nous met des attentes aussi qui sont égales d'une école à l'autre » (École des montagnes, directeur). Ainsi, le lexique de la CGRE, les argumentaires justifiant la GAR, les outils statistiques ou pédagogiques proposés par la CS vont être mobilisés dans différents moments et rituels contribuant à fabriquer la CGRE. En fait ces rituels contribuent ainsi à asseoir une rationalité formelle qui tourne autour des éléments discursifs, techniques et légaux de la gestion axée sur les résultats, rationalité formelle qui peut être découplée partiellement de la recherche de régulation instrumentale du travail des enseignants et des pratiques effectives et quotidiennes. Cependant, cette rationalité formelle n'est pas institutionnellement dépourvue de sens, car elle assure une fonction sémantique, celle de conforter une définition institutionnelle de l'établissement, qui couple rationalité « gestionnaire » (celle de la GAR) à d'autres discours et ressources institutionnelles déjà présents dans l'école. En ce sens, ces lieux et rituels organisationnels sont les lieux d'actualisation d'épreuves de vérité qui contribuent à (re)définir institutionnellement la réalité

	de l'établissement.	
30	Ce travail de définition sémantique de l'école opère en fait par deux types d'épreuves de vérité : 1) des épreuves de légitimation institutionnelle (assemblée générale, approbation de la CGRÉ par le conseil d'établissement ⁹) ; 2) des épreuves de production/validation des termes du contrat dans divers comités consultatifs internes (définition des moyens et allocation des ressources au conseil des enseignants).	⁹ La loi sur l'instruction publique spécifie que chaque établissement scolaire doit être doté d'un co (...)
31	Le premier type d'épreuves de vérité contribue à attester de la recherche par l'établissement d'une amélioration de sa performance. Par divers rituels organisationnels, il s'agit d'inscrire les pratiques en cours de l'école ou les initiatives de ses membres dans la rationalité formelle de la CGRÉ. Ce faisant, ce type d'épreuve vise à donner sens et valeur à l'action de l'établissement tant à l'interne (personnel de l'école) qu'à l'externe (parents et instances représentatives). Ces épreuves se jouent par exemple lors de l'assemblée générale de l'école, mais aussi dans d'autres activités publiques et lieux formels où la <i>performance</i> de l'école et sa recherche active sont mises en avant. « En septembre, on la représente à tout le personnel [la CGRÉ]. Donc en assemblée générale, j'ai représenté tous les moyens qui sont dans la convention de gestion. Donc on a redit aux gens c'était quoi nos priorités, sur quoi on allait travailler, puis cela expliquait aussi certaines ressources nouvelles dans l'école. Cela expliquait un petit peu certains changements dans l'école... » (École des Chutes, directeur).	
32	Ainsi le rituel de la présentation des résultats permet de donner sens et de légitimer l'action de l'établissement, soit en énonçant l'efficacité des actions déjà entreprises lorsque les résultats sont présentés comme « bons », soit en canalisant la définition des « problèmes » mis en lumière par des résultats présentés comme faibles. L'assemblée générale (de l'école) ou la séance d'approbation de la CGRÉ par le conseil d'établissement sont donc des épreuves de vérité, qui contribuent à stabiliser la définition institutionnelle d'une école en quête de performance et d'amélioration.	
33	Un second type d'épreuve de vérité est tourné vers les acteurs internes de l'établissement, en premier lieu les enseignants et implique leur participation à divers comités (non décisionnels). Il en découle des rituels de participation qui confirment la performance comme mythe institutionnel, mais aussi la légitimité et l'existence d'une participation de l'équipe-école dans la quête de performance et dans la performativité de la rationalité formelle de la GAR. « Q : Est-ce qu'il y a des consultations de l'équipe école ? Comment ça se passe dans votre école ? R : Ici on le fait avec le comité de perfectionnement des enseignants, et on le fait en département aussi. Et ce qu'on fait, on établit nos soutiens pédagogiques [support avec du personnel spécialisé, ortho-pédagogue] en lien avec la convention de gestion. Ici, notre grosse difficulté, c'étaient les élèves de secondaire II et III. [...] Donc ça aussi, les enseignants, quand on leur vend le soutien pédagogique, on y va avec les résultats parce qu'on [se] dit qu'il est là le bug, notre difficulté est là, il faut se servir de nos mesures d'appui pour les mettre là, afin d'augmenter ça [nos résultats] » (École des Faubourgs, directeur).	
34	Cependant, il est loin d'être sûr que ces rituels participatifs éteignent les critiques pour deux raisons. D'une part, pour la plupart des enseignants, cette stratégie d'intéressement demeure très formelle. Les enseignants, tant sur le plan individuel que collectif, sont plutôt détachés de la production de la CGRÉ, qu'ils perçoivent comme une contrainte administrative, comme de la « paperasse » surtout chez ceux qui ne sont pas soumis à la pression directe d'un examen externe. Par ailleurs, les craintes d'un usage des données pour évaluer formellement les enseignants sont encore vives, même si le syndicat enseignant a obtenu des garanties dans la convention collective : « Parce qu'à chaque année, on fait une reddition de comptes aux membres du personnel, on présente les objectifs de la convention ; je l'ai fait au conseil d'établissement du mois de novembre et il y a un prof qui a levé la main en disant "Monsieur le directeur, vous savez que les chiffres qui sont là... vous pouvez pas vous en servir, hein, pour évaluer les profs" - "Non, c'est ça, on peut pas s'en servir, on le sait". T'sais [les enseignants]... ils ont été marqués ici par ça [les oppositions syndicales aux conventions de gestion et aux "chiffres" à leur démarrage] ça été plus difficile là » (École des	

Faubourgs, directeur).

- 35 La légitimation *interne* de cette définition institutionnelle est enfin relayée par des symboles et des rituels organisationnels célébrant les « bons coups » et les réussites de l'école, dont le destinataire est l'ensemble de la communauté scolaire (élèves compris). Un excellent exemple de ces rituels est la présence dans plusieurs écoles visitées d'œuvres d'élèves, de bannières et de slogans véhiculant des valeurs associées aux objectifs officiellement promus par ce dispositif. Ainsi, dans une école on célèbre les bons résultats en maths de l'école (meilleurs de la CS !), on hisse une bannière (octroyée par la CS) pour le souligner en présence d'élèves et d'enseignants et on attribue le mérite à *tous*.
- « Les redditions de comptes sont publiques, mais on ne diffuse pas tellement... Par contre, on fait la promotion beaucoup là où on a des succès. Je ne me vante pas de mes résultats d'histoire [qui sont problématiques] ! Par contre, mes bannières de mathématiques, de sciences, eux autres sont exposées dans le hall d'entrée de l'école » (École des Montagnes, directeur).
- 36 Pour la direction, un tel évènement revêt une dimension stratégique, car il permet à la fois de cristalliser l'importance d'un objectif (la réussite en math) et d'en attribuer la réussite à l'ensemble de l'équipe-école, tout en mettant une pression supplémentaire (formalisée par la reconduite de l'objectif en question dans la CGRÉ) afin que ce succès soit reproduit d'année en année.
- 37 Il est aussi important de noter que, dans ces épreuves de vérité, d'autres conceptions de la justice et des mythes institutionnels, constitutifs des définitions institutionnelles antérieures de l'école et de l'éducation, sont présents. Ainsi, le directeur qui incarne et performe localement par sa figure d'autorité l'institution scolaire peut mobiliser plusieurs registres pour inscrire la GAR dans une continuité institutionnelle. La redéfinition institutionnelle de l'établissement dans la logique formelle de la GAR peut être déclarée pertinente : 1) par sa capacité à mener *tous* les élèves vers une des formes de réussite légitimes (liées aux différents diplômes accessibles en fin de secondaire, selon les capacités et les aspirations de chacun) tout en répondant à leurs besoins d'usagers spécifiques (notamment en termes de santé et de sécurité) ; 2) par la participation et l'engagement de l'ensemble des acteurs la constituant, soudés sous la dénomination « d'équipe-école » ; 3) par son caractère démocratique, sa perméabilité aux demandes des usagers et la transparence dont elle fait preuve. En cela, la redéfinition institutionnelle de l'établissement s'appuie sur divers biens communs associés à l'éducation en général et à l'institution-école, au-delà de la mise en avant de la recherche d'efficacité et de performance.

Conclusion

- 38 La GAR est une politique québécoise relativement outillée qui vise à introduire des changements importants dans le fonctionnement et la gestion des écoles en leur assignant par contrat des cibles de performance sur lesquels les équipes de direction doivent rendre des comptes à leur commission scolaire ou aux parents. Nous avons étudié la traduction en actes de cette politique par trois écoles secondaires en nous centrant sur l'inscription de l'instrumentation de cette politique dans des dispositifs de régulation locaux. Deux dispositifs, distincts mais articulés, ont été mis au jour par l'analyse empirique : un dispositif de régulation instrumentale du travail pédagogique des enseignants et un dispositif de régulation contractuelle.
- 39 Notre analyse a permis de montrer que l'interprétation et la traduction de cette politique engagent un travail de changement institutionnel de la part des directions d'école, si l'on entend par là le travail visant à infléchir ou faire changer les routines et les pratiques existantes, à changer les institutions (règles, normes, catégories cognitives) qui contribuent à donner sens et stabilité à ces routines et pratiques. Autrement dit, les directions cherchent à travailler (comme on travaille une pièce de métal) les arrangements institutionnels sous-tendant les pratiques, en particulier celles des enseignants.
- 40 Ce changement institutionnel s'appuie d'une part sur le dispositif de régulation instrumentale, qui permet de visibiliser les résultats des enseignants et des classes, de les comparer et ainsi de faire apparaître les « problèmes

- d'efficacité pédagogique » que les diverses équipes enseignantes doivent prendre en main. De plus, ce dispositif rend l'appel à leur « responsabilité professionnelle » incontournable et contribue à l'activer par un appel à leur réflexivité instrumentale et à leur disposition à améliorer leurs compétences. Ces nouvelles normes sont ainsi progressivement institutionnalisées et rendues plus effectives par ce dispositif managérial, son outillage, son discours de légitimation et les épreuves de réalité qu'il incorpore. Ainsi le discours de responsabilisation appelle à la fois à l'équité et à l'efficacité pédagogique des enseignants alors que la mise en place d'épreuves de réalité (basées sur des analyses statistiques ou des réunions d'accompagnement pédagogique) « confronte » aussi leur valeur professionnelle face à cette nouvelle norme de performativité (Ball, 2003). Les enseignants, même s'ils peuvent se dérober ou s'opposer partiellement à ce discours, se voient confrontés à un changement de critères d'évaluation de leur travail et de ses résultats. Ce changement est porté par le dispositif et les enseignants ont dès lors de la difficulté à contester sa légitimité, sa validité ou son efficacité.
- 41 Cependant, cette rationalisation et cet outillage accru, qui permettent aux directions de faire une surveillance et un suivi plus serré des pratiques enseignantes et de réduire leur marge de manœuvre professionnelle au nom de la performance, ne constituent pas le seul travail de changement institutionnel en cours. La mise en acte du dispositif contractuel, bien qu'il soit enchâssé dans une forme de rationalité formelle vue comme « de la paperasse » par certains enseignants, apparaît aussi porteur d'une redéfinition partielle de mythes organisationnels de référence. Les épreuves de vérité de ce dispositif réagencent le « projet » et le « contrat » de l'école dans des catégories cognitives et des orientations normatives qui discursivement valorisent et mettent en avant la quête collective de performance et d'amélioration de l'ensemble de « l'équipe-école », mais aussi de ses élèves. Cette définition institutionnelle de l'école autour de la performativité de tous se légitime en s'adossant à des finalités scolaires antérieures relativement consensuelles – promouvoir la réussite de chaque élève, encourager la persévérance, promouvoir un climat d'école apaisé – qui sont également promues au niveau gouvernemental (Dembélé *et al.*, 2013).
- 42 Sur un plan plus théorique notre approche, qui a articulé la notion d'épreuve de la sociologie pragmatique française et certaines hypothèses de travail des néo-institutionnalistes nord-américains, nous semble fructueuse. Des notions néo-institutionnalistes comme « rituels », cérémonies, mythes organisationnels, découplage entre dimension institutionnelle et « technique » de l'organisation, peuvent être articulées de façon féconde avec les notions d'épreuve ou de définition institutionnelle de la réalité mobilisées par Luc Boltanski. Plus spécifiquement, notre analyse de l'instrumentation de la GAR et de ses usages, notre identification de l'inscription de ses outils dans des dispositifs de régulation permet de montrer par quels processus et mécanismes concrets un travail de (re)redéfinition des arrangements institutionnels locaux se déploie et selon quelle(s) orientation(s). Cependant, la dialectique dynamique de la critique et des institutions, fortement mise en avant par Luc Boltanski, aurait certainement pu être davantage prise en compte dans notre travail, par une approche méthodologique plus longitudinale.
- 43 La notion de dispositif nous semble également féconde, surtout si elle n'est pas réduite à une logique de pouvoir descendant, mais qu'elle fait place à des tensions, décalages ou contradictions. Nous avons pu en constater la trace dans la distinction entre les deux dispositifs, mais aussi dans la présence de critiques au sein de chacun d'eux. Mais là encore, l'analyse mériterait d'être prolongée, notamment pour montrer comment, par exemple, l'institutionnalisation de la rationalité formelle de la GAR dans le dispositif contractuel nécessite la prise en compte d'autres référents normatifs antérieurs pour apaiser la critique, ce qui peut accentuer son découplage avec le dispositif de régulation instrumentale ou limiter son développement.



Des DOI (Digital Object Identifier) sont automatiquement ajoutés aux références par Bilbo, l'outil d'annotation bibliographique d'OpenEdition. Les utilisateurs des institutions abonnées à l'un des programmes freemium d'OpenEdition peuvent télécharger les références bibliographiques pour lesquelles Bilbo a trouvé un DOI.



BALL S. J. (2003), « The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity », *Journal of Education Policy*, vol. 18, n° 2, pp. 215-228.

DOI : [10.1080/0268093022000043065](https://doi.org/10.1080/0268093022000043065)

BOLTANSKI L. (2008), « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination », *Tracés. Revue des Sciences humaines*, 08 (Hors-série 2008 « Présents et futurs de la critique »), pp. 17-43.

DOI : [10.4000/traces.2333](https://doi.org/10.4000/traces.2333)

BOLTANSKI L. (2009), *De la Critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Éditions Gallimard.

BOLTANSKI L. & L. THEVENOT (1991), *De la Justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.

CHIAPELLO È. & G. PATRICK (2013), *Sociologie des outils de gestion. Introduction à l'analyse sociale de l'instrumentation de gestion*, Paris, Éditions La Découverte.

DEMBÉLÉ M., GOULET S., LAPOINTE P. & M.-A. DENIGER (2013), « Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats », dans MAROY C. (dir.), *L'École à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux*, Bruxelles, Éditions DeBoeck, pp. 89-106.

DESROSIÈRES A. (2008), *Pour une Sociologie historique de la quantification. L'argument statistique I*, Paris, Presses de l'École des Mines.

FOUCAULT M. (1994), *Dits et écrits II*, Paris, Éditions Gallimard.

HATTIE J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, London-New York, Routledge, Taylor & Francis Group Editor.



HOOD C. (1995), « The "New Public Management" in the 1980s: Variations on a Theme », *Accounting, Organizations and Society*, vol. 20, n° 2, pp. 93-109.

DOI : [10.1016/B0-08-043076-7/01180-3](https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01180-3)

KALBERG S. (2010), *Les Idées, les valeurs et les intérêts. Introduction à la sociologie de Max Weber*, Paris, Éditions La Découverte.

LASCOUMES P. & P. LE GALÈS (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.

LAVAL C., VERGNE F., CLÉMENT P. & G. DREUX (2012), *La Nouvelle école capitaliste*, Paris, Éditions La Découverte.



MAROY C. (2017a), « La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie », *Sociologie du Travail*, vol. 59, n° 4, mis en ligne le 07 décembre 2017 [En ligne] <http://sdt.revues.org/1353>.

DOI : [10.4000/sdt.1353](https://doi.org/10.4000/sdt.1353)

MAROY C. (2017b), « Entrée : Régulation des systèmes éducatifs », dans VAN ZANTEN A. & P. RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, pp. 734-739.



MAROY C. & V. DUPRIEZ (2000), « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone », *Revue française de pédagogie*, vol. 130, pp. 73-87.

DOI : [10.3406/rfp.2000.1054](https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1054)

MAROY C., MATHOU C., VAILLANCOURT S. & A. VOISIN (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*, vol. 12, pp. 45-69.

MAROY C., MATHOU C. & S. VAILLANCOURT (2017), « La gestion axée sur les résultats

au cœur de l'école québécoise : l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression », dans DUTERCQ Y. & C. MAROY (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, Bruxelles, Éditions DeBoeck, pp. 13-32.

MEYER J. W. & B. ROWAN (1977), « Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony », *American Journal of Sociology*, vol. 83, n° 2, pp. 340-363.
DOI : [10.1086/226550](https://doi.org/10.1086/226550)



MEYER J. W. & R. W. SCOTT (1983), *Organizational Environments. Ritual and Rationality*, Beverly Hills-London-New Delhi, Sage Publications.

REYNAUD J.-D. (1989), *Les Règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Éditions Armand Colin.

SCHÖN D. A. (1994), *Le Praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.

SCOTT W. R. (1995), *Institutions and Organizations: Toward a Theoretical Synthesis*, Thousand Oaks, CA., Sage Publications.

SILVA-CASTANEDA L. (2012), « Revisiter le concept de dispositif. À partir d'un dialogue entre la sociologie pragmatique et la pensée foucauldienne », *Revue de l'Institut de sociologie*, pp. 91-107.

Notes



- 1 La province du Québec dispose d'une compétence juridique exclusive en matière d'éducation par rapport au gouvernement fédéral du Canada.
- 2 Les commissions scolaires, au nombre de 72, sont des institutions qui ont la responsabilité de plusieurs établissements sur un territoire donné et agissent comme une forme de gouvernement scolaire (avec un conseil d'élus) sur ce territoire. Les CS demeurent sous la responsabilité du gouvernement provincial.
- 3 Au niveau des établissements, le plan de réussite fut le premier outil associé à la GAR. Introduit par la Loi 124 (2002), il impliquait que les écoles se dotent d'objectifs (chiffrés ou non) afin d'orienter leurs actions à venir. La CGRÉ fut introduite quelques années plus tard (Loi 88, 2008) et participe à une volonté d'alignement vertical de paliers scolaires (ministère de l'Éducation, commissions scolaires et établissements). Elle doit opérationnaliser le plan de réussite. Les objectifs sont dès lors liés à des moyens (des actions à entreprendre) et des indicateurs de suivi. De plus, cet outil introduit un contrat formel de l'établissement envers la commission scolaire. Bien que sur le plan légal ces deux outils soient distincts, dans bien des cas ils s'assemblent ou s'hybrident. Dans les établissements étudiés dans cet article, la CGRÉ a préséance sur le plan de réussite (pour plus de détails, voir Maroy *et al.*, 2014).
- 4 Il s'agit du dernier niveau de l'éducation obligatoire qui comprend cinq années d'études, généralement pour des élèves de 12 à 17 ans.
- 5 S'inscrivant dans la continuité d'un projet de recherche plus large sur les politiques d'*accountability* en France et au Québec (projet NewAge), notre équipe de recherche avait préalablement étudié la mise en œuvre de la GAR dans cette CA. Par conséquent, nous la savions proactive dans l'implantation de cette politique (Maroy *et al.*, 2017). Outre cet environnement institutionnel, deux autres caractéristiques rapprochent les écoles investiguées : elles sont relativement « performantes » par rapport à la moyenne des écoles secondaires du Québec et les équipes enseignantes ont à des degrés divers développé des formes de résistance à la GAR au moins dans les premiers temps, même si aucune situation de blocage ou de conflit ouvert n'était présente.
- 6 Max Weber distingue plusieurs types de rationalité, *pratique, théorique, formelle et substantielle*. La rationalité formelle s'oppose à la fois à la rationalité substantielle (où l'action est orientée vers la réalisation effective d'une forme de « bien commun », de valeurs collectivement supportées) et à la rationalité pratique (lié à un calcul pragmatique tourné vers un intérêt individuel). « Alors que la rationalité pratique manifeste toujours une inclination au calcul, à la résolution de problèmes quotidiens par des configurations rationnelles d'intérêts individuels de type moyens-fins et à la satisfaction d'intérêts individuels purement pragmatiques, la rationalité formelle ne justifie de tels calculs rationnels qu'en référence à des règles, à des lois ou des formes de régulation appliquées de façon universelle » (Kalberg, 2010, p. 132). L'orientation de l'action doit s'y construire « sans considération des personnes concrètes » en vertu de procédures de décision basées sur des calculs impersonnels

et des règles universelles formellement instituées. Cette rationalité est par exemple celle de l'organisation bureaucratique ou du droit, qui peut se découpler des rationalités pratiques ou substantielles.

7 D'autres conventions d'équivalence auraient pu être mises en œuvre ; par exemple l'utilisation d'indicateurs de résultats en « valeur ajoutée » (contrôlant mieux les effets du contexte ou des apprentissages antérieurs de l'élève).

8 Le principal outil de traitement et d'analyse des données en usage au moment de l'enquête se nomme *Lumix*. Développé par une société à but non lucratif spécialisée afin de répondre au besoin technologique des CS, ce logiciel se veut un outil conçu pour les gestionnaires scolaires (des CS ou des établissements) afin de les aider à répondre aux exigences de reddition de comptes de la GAR et, spécifiquement, de renseigner les outils contractuels à l'aide de « données objectives », soit diverses mesures de performances scolaires des élèves présentées de manière facilement comparable (sur une échelle pouvant aller de l'organisation à l'individu) et pouvant être associées à des « seuils » de performances identifiables en un coup d'œil. Enfin, *Lumix* permet de produire différentes représentations graphiques de ces comparaisons (de manière analogue à un tableur Excel) qui sont par la suite utilisées dans plusieurs des épreuves des deux dispositifs décrits dans cet article (pour plus de détails, voir Maroy, 2017).

9 La loi sur l'instruction publique spécifie que chaque établissement scolaire doit être doté d'un conseil d'établissement composé de parents et d'enseignants. Il s'agit d'une instance démocratique qui formellement définit les grandes orientations de l'école. Il approuve les budgets, mais aussi les différents outils de la GAR (notamment le contenu de la CGRE).

Pour citer cet article



Référence électronique

Christian Maroy et Samuel Vaillancourt, « L'instrumentation de la nouvelle gestion publique dans les écoles québécoises : dispositifs et travail de changement institutionnel », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Le changement institutionnel, mis en ligne le 27 février 2019, consulté le 05 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/10075>

Auteurs



Christian Maroy

Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Montréal, Qc. (Canada) - christian.maroy@umontreal.ca

Articles du même auteur

[Le changement institutionnel : processus et acteurs](#) [Texte intégral]

Introduction du Dossier « Le changement institutionnel »
Paru dans *SociologieS*, Dossiers, Le changement institutionnel

[La méritocratie : seule en cause ?](#) [Texte intégral]

Discussion de l'ouvrage de Marie-Duru-Bellat, *Le Mérite contre la justice*, Paris, Presses de Sciences Po, 2009
Paru dans *SociologieS*, Grands résumés, Le Mérite contre la justice

Samuel Vaillancourt

Université de Montréal, Montréal, Qc. (Canada) - samuel.vaillancourt@umontreal.ca

Droits d'auteur



Les contenus de la revue *SociologieS* sont mis à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France](#).



ISSN électronique 1992-2655

[Voir la notice dans le catalogue OpenEdition](#)

[Plan du site](#) – [Mentions légales & crédits](#) – [Flux de syndication](#)

[Nous adhérons à OpenEdition Journals](#) – [Édité avec Lodel](#) – [Accès réservé](#)