

# L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de gouvernance par les résultats

*Vers une institutionnalisation de la gestion de la pédagogie au Québec ?*

*Une analyse de la mise en œuvre de la GAR par 4 CS*

**Christian MAROY**

**Avec André BRASSARD, Cécile MATHOU, Samuel  
VAILLANCOURT & Annelise VOISIN**

2 avril 2015

Université   
de Montréal

Chaire de recherche  
du Canada  en politiques  
éducatives

  
CRIFPE

# Introduction

- Divers types de politique de « gouvernance ou de régulation par les résultats » (*accountability*) se mettent en place dans les systèmes éducatifs
- Les politiques de gouvernance par les résultats : 4 composantes (Harris et Herrington, 2006, Maroy 2013)
  - Des standards
  - Une évaluation (souvent externe)
  - Des mécanismes de reddition de compte sur les résultats
  - Des conséquences pour les acteurs et organisations
- au Québec, la Gestion axée sur les résultats (GAR)
- ma présentation est centrée sur la mise en œuvre de cette politique dans 4 CS, surtout du point de vue de leurs points communs

# Une double recherche sur la mise en œuvre de la GAR

La recherche « MISE EN ŒUVRE ET RECEPTION DE LA POLITIQUE DE REGULATION PUBLIQUE PAR LES RESULTATS EN EDUCATION AU QUEBEC avec le soutien financier du CRSH (subvention Savoirs ).

**Volet 1** : Analyser le rôle des CS, dans la *réception, la recontextualisation et l'appropriation* de ces politiques.

La recherche comparative *NewAGE*: LES POLITIQUES DE GOUVERNANCE PAR LES RÉSULTATS DANS L'ÉDUCATION : UNE COMPARAISON FRANCE/QUÉBEC) (financement : FRQSC)

**Axe 2** : comparaison entre France et Qc des *médiations* qui conditionnent la mise en œuvre de la politique de la GR au niveau intermédiaire (pour le Québec, le niveau des CS)

# Équipe de recherche

- Chercheur principal : Christian Maroy
- Co-chercheurs New AGE : André Brassard, Martial Dembélé, Pierre Lapointe, Claude Lessard ,
- Co-chercheurs CRSH : Martial Dembélé, Pierre Lapointe, Joëlle Morissette, Amine Tehami (collaborateur)
- Assistants de recherche et doctorants : Justine Castonguay, Michel Diatta, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt, Marjorie Vidal, Annelise Voisin.

# Sommaire de la présentation

- La Gestion Axée sur les Résultats (GAR), de quoi s'agit-il?
- Cadre théorique et méthodologique
- Quelques convergences dans la mise en œuvre de la GAR par 4 CS
- Les mécanismes de convergence
- Discussion et Interprétations centrales

# La trajectoire de la GAR

- Loi 82 : réforme de l'administration publique au Québec ; inspirée du « Nouveau management public » = « esprit de la GAR »: « *La gestion axée sur les résultats est une approche de gestion fondée sur des résultats mesurables répondant aux objectifs et aux cibles définis préalablement en fonction des services à fournir. Elle s'exerce dans un contexte de transparence, de responsabilisation et de flexibilité quant aux moyens utilisés pour atteindre les buts visés* » (Secrétariat du Conseil du Trésor 2002, p. 9 ; loi 82)
- La transposition dans le réseau public d'éducation
  - loi 124 (2002) : introduction d'une planification stratégique obligatoire au niveau des CS et des établissements et d'une reddition de compte sur la réalisation de ces plans d'action
  - loi 88 (2008) : introduction de «conventions» (contractualisation) avec précision de la contribution (de la CS/établissements) aux objectifs mesurables du niveau supérieur (MELS/CS) et d'une reddition de comptes sur la réalisation de ces objectifs mesurables

# Trajectoire de la GAR 2

- Visée « d’alignement » du système autour des 5 « buts de la ministre »
  - Augmentation de la diplômation et de la qualification avant 20 ans
  - Amélioration de la maîtrise de la langue française
  - Amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite scolaire chez certains groupes cibles (particulièrement HDAA)
  - Amélioration de l’environnement sain et sécuritaire
  - Amélioration du nombre d’élève de – de 20 ans en FP
- La GAR dans le réseau public est supposée contribuer :
  - à *améliorer « la réussite de tous »* (par la cohérence et l’efficacité de l’action au service d’objectifs mesurables)
  - et *favoriser la démocratie scolaire et la légitimité* du réseau public (par la transparence et la reddition de compte au public)
  - (voir l’analyse des « récits d’action publique » dans la gestation des lois 124 et 88, Maroy & al, 2014)

# Questions/objectifs de recherche

- La Gar est une politique qui a une visée de changement des modes de régulation institutionnels du système
- Questions de recherche :
  - Quelles réponses sont données par les CS à cette « injonction au changement » venant des lois constitutives de la politique de la GAR?
  - Quelles convergences ou divergences dans la mise en œuvre de la politique de la GAR par les CS au Québec ?
  - Quels mécanismes peuvent rendre compte des convergences ? des variations?
  - Autrement dit, quel est le rôle des CS dans l'appropriation, la médiation, la recontextualisation de ces lois, et plus largement de « l'esprit de la GAR »
  - Aujourd'hui accent sur les « convergences » entre CS



# Cadre théorique et hypothèses initiales

- Visée : explorer le sens (significations et orientations effectives, enjeux, effets voulus et non voulus) de la politique à partir de sa trajectoire et sa mise en œuvre
- = posture de sociologie interprétative
- Les fondements théoriques
  - Sociologie de l'action publique
  - Analyse néo-institutionnaliste du changement institutionnel
- Accent sur nature « bricolée » et évolutive de toute politique (par ex la GAR) :
  - à la fois empreinte des discours et de la visée de changement institutionnel porté par divers entrepreneurs, lors de sa discussion/ gestation législative, et présente dans l'énoncé des lois (Maroy & al, 2014)
  - Mais aussi « construit social » (complexe, bricolé, évolutif) qui se transforme aussi dans sa mise en œuvre et réception sur le terrain

# hypothèses initiales 1

- Les CS sont des organismes de régulation intermédiaire dans un double sens :
  - Situés au niveau « méso » : entre ministère et établissements
  - lieux/agents de co-construction et de médiation de la politique (CS et direction d'établissements) : ils sont amenés à ré-interpréter, ré-orienter, recontextualiser le prescrit, les finalités, objectifs, moyens de la politique

# hypothèses initiales 2

- Face à la Gar et à sa visée de changement des modes de régulation institutionnels du système, les « réponses » des CS à la GAR sont conditionnées par deux types de processus/ mécanismes de *médiation* :
  - Processus institutionnels de convergence dans le champ scolaire poussent les CS vers *l'iso-morphisme* : Mécanismes coercitifs, mimétiques, normatifs (hypothèse « néo-institutionnaliste »).
  - Contextes locaux, mécanismes micro-politiques, situations d'interaction et processus situés de *sense-making*, diversité des ethos et référents cognitifs des acteurs (notamment dirigeants) peuvent conduire à des traductions, recontextualisations *différenciées* de la politique (hypothèse « sociologie de l'action publique »)

# Méthodologie 1

- Étude de cas multiples : 4 CS
- « (non) choix » des cas : en deux temps
  - Information et prise de contact selon deux canaux de communication : « relais » (collègues en relation avec l'une ou l'autre CS de la région de Montréal ; direction régionale du ministère) et envoi d'un document de présentation de la recherche aux CS et relance par téléphone (toutes les CS de la Montérégie, Estrie, Outaouis, Laurentides, Lanaudière, région capitale )
  - Conduite de la recherche dans 4 CS « volontaires »
  - Caractéristiques socio morphologiques des CS : taille moyenne, territoire étendu (zones urbaines et sub-urbaines, parfois semi-rurales), milieu socio-économique varié selon les CS (tantôt plutôt homogène et favorisé, tantôt avec des poches de défavorisation), couverture géographique assez large au niveau de la province

# Méthodologie des études de cas

- Collecte des données
  - Entrevues semi-dirigées (1h15/30), auprès des acteurs clef de la CS (DG, DGA, directeurs de services (éducatifs, RH, FP ou éducation adultes), analystes (statistiques), Conseillers pédagogiques, directions d'établissements (1 ou 2/CS), président du conseil des commissaires, commissaire parent ; pour 2 CS, représentants syndicaux ) ; n = 61 (10, 20, 14, 17)
  - Analyse des documents officiels de la GAR disponibles : Cpar, PS, CGRE
  - Analyse de documents sur les outils d'analyse statistiques : tableaux Lumix, transparents (variable selon les CS)
- Analyse des données :
  - analyse « semi-inductive » des entretiens via NVivo (Maroy, 1994)
  - réalisation d'un compte rendu de l'étude de cas (100 à 130 pages/ étude de cas) extensif puis synthétique ;
  - comparaison systématique des cas, à partir de mémos analytiques exploratoires

# Résultats clés

- De fortes **convergences** sont observables entre les CS,
  - A la faveur de la GAR on assiste à une institutionnalisation accrue d'une (nouvelle forme de) gestion de la pédagogie
  - Les stratégies de pouvoir mobilisées par les CS pour produire le changement institutionnel combinent stratégies de persuasion/stratégies de pression
  - les régulations verticales priment les régulations horizontales
- des différences demeurent dans les stratégies et logiques d'action empruntées par les CS pour produire ces changements
- les **facteurs de convergence et d'iso-morphisme ne se réduisent pas à l'action des lois (mécanisme coercitif) ; au-delà, mécanismes mimétiques, normatifs, rôle décisif d'organisations expertes**

# Interprétation clé : vers une « gestion de la pédagogie »?

- Administration scolaire au sens classique est « passée de mode » depuis longtemps au Québec comme ailleurs
- Sous l'influence du *School improvement*, « l'animation pédagogique » (Brunet, Brassard & al., 1986), l'appel à un leadership « pédagogique » des directions est présente au Québec depuis longtemps, dans les discours et référenciels de compétences attendues ;
- cependant elle est nettement moins effective dans le « travail réel » des directions (Saint-Germain, 2012)
- La mise en œuvre de la GAR **tend à l'institutionnalisation progressive d'une gestion de la pédagogie**, qui touche davantage le cœur de la classe et favorise un « recouplage » entre activités de gestion et pratiques pédagogiques

# Interprétation cléf (2)

A la faveur de la GAR, les CS cherchent à *étendre l'objet* et à renouveler les *formes et les outils de la gestion scolaire*.

- D'une part elles cherchent à affecter de façon plus accentuée et plus centrale qu'auparavant le « cœur de d'école » à savoir le travail pédagogique effectué dans et autour des classes et ses résultats

- d'autre part la gestion de la pédagogie adopte des formes nouvelles et s'appuie sur une gamme plus étendue d'outils gestionnaires (conventions, outils statistiques d'analyse des résultats et des pratiques d'évaluation enseignantes), de nouvelles catégories d'action

Cette « **gestion pédagogique** » n'est pas exercée seulement par les DE mais aussi par la CS (SE, DG)



# « Alignement et cohérence »

- Dans les discours, adhésion de la haute direction des CS à la recherche de l'alignement et de la cohérence de la GAR
- A la **CS2**, insistance sur la cohérence que peut amener la mise œuvre de la GAR autour de la « réussite des élèves », l'ensemble des outils (de contractualisation ou de planification, mais aussi d'autres outils mis au point par la CS) devrait concourir à la réalisation des objectifs de la CS tels qu'ils ont été acceptés par le ministère.
- à la **CS1**, la fixation d'objectifs en cascade (du PS, à la Cpa, à la CGRÉ) perçue comme centrale à la logique de la GAR : « *tout le monde contribue (aux objectifs de la CS)* » (DG).

# « On n'a jamais parlé autant de pédagogie »

- dans 3 CS sur 4, les dirigeants (mais aussi les CP) l'affirment (CS1, CS2, CS4). Par exemple à la CS1
- *« La grande victoire pour moi est qu'on a réinstallé le discours pédagogique. Dans une école, il peut se passer toutes sortes d'affaires pour s'étourdir, être happé par le quotidien, les petits problèmes... Les enseignants qui nous demandaient: est-ce que je suis obligé d'aller aux formations aux journées pédagogiques ? est-ce que je suis obligé de..? c'était régulier. On n'a plus ça. Ils sont là, ils sont présents, ils en demandent, ils nous redemandent de donner d'autres formations, ça a changé la dynamique pédagogique. Et les directions nous le disent aussi. C'est beaucoup plus intéressant, beaucoup plus animé au niveau pédagogique dans les écoles. Cet effet-là pour moi c'est majeur. (CS1\_E2\_DG) »*

# La régulation des pratiques pédagogiques dans les écoles

- les directions des CS étudiées mettent en œuvre la GAR (les CP et CGRE, et leurs outils associés) en l'utilisant comme « levier » pour mieux « réguler » (orienter) les établissements, notamment pour tenter de mieux suivre et « gérer » l'efficacité des pratiques locales en matière de pédagogie
- . Autrement dit, *un des enjeux clés pour les CS (comme pour les enseignants) de la mise en œuvre de la GAR, est en fait relatif à l'extension effective du domaine de la gestion des établissements à la pédagogie.*

# La régulation des pratiques pédagogiques dans les écoles

- Ainsi, à la **CS2**, *«(...) quand j'ai (...) à signer une convention de gestion (et) de réussite éducative, je sais qu'il y a une corrélation entre la situation, les objectifs et les moyens mis en place pour régler la situation initiale. (...), les acteurs doivent se poser la question de la plus-value de leurs actions. (...) Ceci amène les acteurs à se poser la question « En quoi les décisions prises (...) ont-elles un impact positif sur la réussite des élèves?» [DG E11]*
- *« (Avant) ... la direction était maître d'œuvre dans son école. Puis la commission scolaire voyait un taux de réussite commission scolaire. Mais on n'allait pas questionner l'école. Là, c'est tellement précis avec la convention de gestion, ... quelle idée magique, dans le fond, que la convention de gestion, parce que justement, la gestion axée sur les résultats fait en sorte qu'on est allé voir exactement ce qui se passait dans chacune des écoles, puis on les questionne. (CS1-E4-DGA) »*

# Une mobilisation d'outils multiples de mise en œuvre

- La montée des instruments de régulation basés sur les connaissances (Pons & van Zanten, 2007) : bases de données, outils d'analyse statistiques, épreuves externes d'évaluation standardisées (du MELS ou de la CS)
- De nouveaux outils d'accompagnement et encadrement pédagogiques de proximité au service de la réalisation des buts/objectifs de la CS

# Régulation par les connaissances : le rôle central de « Lumix »

- *« De tout. Il a tout, tout, tout, tout. Maintenant, là, par exemple, j'ouvre LUMIX, je vois mon taux de réussite. Je prends l'école X, par exemple. Il y a 27 groupes de sciences. Bon, bien je sais que le taux moyen, c'est 74% de réussite. Ça, c'est le taux de réussite. Je peux avoir le taux moyen en classe. Par exemple, on a beau avoir 74% des élèves qui réussissent (dans l'école), mais ils sont peut-être à 65% (dans ce groupe classe). Ça fait qu'ils sont proches du 60%. Ça fait que ça, je peux aller voir ça. Après ça, je peux aller voir pour tel enseignant. Cet enseignant-là, bon, bien son taux de réussite est moins bon. Après ça, je peux me rendre (...) pour un élève. Tous les garçons, toutes les filles. Je peux faire ce que je veux avec les chiffres. (CS1\_E4\_DGA) »*

NOM	CD_COURS	MOYEN_NEB	PCT_REUST_NEB	MOYEN_NEM	PCT_REUST_NEM	MOYEN_NMB	PCT_REUST_NMB	MOYEN_NMC	PCT_REUST_NMC	MOYEN_RF	PCT_REUST_RF
École 1	55410	79	95,2	85,1	95,2	85,3	95,2	85,3	95,2	86,7	95,2
École 1	55410	81,7	100	87,5	100	87,7	100	87,7	100	89,3	100
École 1	55410	68,2	92,3	78,6	96,2	78,6	100	78,6	100	80,6	100
École 1	55410	66,8	75	71	82,1	70,9	89,3	70,9	89,3	73,1	92,9
École 1	55410	74	90,7	80,6	93,5	80,6	96,2	80,6	96,2	82,4	97,2
CS4	55410	72,7	85,6	73,6	81,9	73,6	82,1	73,6	82,1	75,5	84,7
	55410	72,4	83,5	71,4	76,3	71,5	77	71,5	77	73,4	80,4
	55410	78,5	93,8	78,1	90,3	78,1	89,9	78,1	89,9	79,8	92,4
RÉGION X	55410	74,3	86,8	73,6	80,9	73,6	81,2	73,6	81,2	75,5	84,3
	55410	71	81,1	68,6	71,7	68,7	71,8	68,7	71,8	70,7	76,1
	55410	77,6	93,3	79	91,8	78,9	91,6	78,9	91,6	80,6	93,8
	55410	57,9	52,9	48,3	20	46,1	24,7	46,1	24,7	48,7	28,6
PROVINCE	55410	72,7	84,1	71,1	76,6	71,2	76,7	71,2	76,7	73,1	80,5

	55420														
PROVINCE	55410														
École 1	55420	Pratique	X	PU	1	0	21	77,9	100					77,9	100
École 1	55420		X	PU	10	0	32	76,4	100					76,4	100
École 1	55420		X	PU	12	0	26	70,5	96,2					70,5	96,2
École 1	55420		X	PU	2	0	28	71,7	92,9					71,7	92,9
École 1	55420	Pratique	X	PU		0	107	74	97,2					74	97,2
CS4	55420		X	PU		0	997	74,8	91,6					74,8	91,6
	55420		X	PU	1	1	3245	75,1	89,4					75,1	89,4
	55420		X	PR		0	1536	79,2	96,2					79,2	96,2
RÉGION X	55420		X			1	4781	76,4	91,6					76,4	91,6
	55420			PU	20		40797	74,2	88,7					74,2	88,7
	55420			PR	1		13572	79,3	97,2					79,3	97,2
	55420			GO	0		77	64	70,1					64	70,1
PROVINCE	55420				21		54446	75,4	90,8					75,4	90,8
École 1	55444	Science et technologie	X	PU	??	0	107							78,6	99,1
École 1	55444	Science et technologie	X	PU		0	107							78,6	99,1
CS4	55444		X	PU	0		1002							74,7	90,5
	55444		X	PU	5		3257							72,9	86,8
	55444		X	PR	0		1543							79	95,7
RÉGION X	55444		X		5		4800							74,8	89,7
	55444			PU	133		40911							70,9	84,8
	55444			PR	6		13626							78,7	94,9
	55444			GO	1		87							52,7	43,7
PROVINCE	55444				140		54624							72,8	87,2



# L'usage des données à des fins d'identification des problèmes

Dans toutes les CS, cette analyse de données LUMIX sert alors à identifier les problèmes, afin de mieux prioriser et orienter un travail d'encadrement et de support du travail d'amélioration que les DE devraient déclencher dans leurs milieux propres, avec l'aide des services éducatifs

- le travail d'identification (centralisé mais aussi renvoyé aux directions d'école (CS4, CS2, ), se base parfois aussi sur l'analyse de données complémentaires par les SE :
  - Notes de modération ou « échantillon d'épreuves » (CS4 et CS3)
  - QES web (sur le climat d'école), Lumix absences, (CS2)
  - analyses longitudinales (CS4)



# L'usage des données à des fins d'identification des problèmes

*Le signal... La direction va nous le dire, nous on va vérifier des choses avec Mr H (Direction de la réussite), puis après c'est les services éducatifs qui sautent sur la patinoire et on regarde comment on travaille avec cette équipe-école là, comment on les accompagne là-dedans. (CS1\_E2\_DG) (...)*

*On a deux écoles qu'on a ciblé actuellement. Si on les sortait de mes résultats de mathématique de secondaire 2, ma performance outrepasserait la cible, et quand je les inclus, on est en échec. Donc on sait qu'on a de l'intervention précise.*

*Ça nous permet de dire au service éducatif, pour ces deux écoles-là, conseiller pédagogique en français, conseiller pédagogique en mathématique, faire des interventions intensives pour supporter l'équipe-école, comprendre ce qui se passe dans ce milieu-là, pourquoi on est en échec dans ce groupe-là? Ah dans ce niveau... Ah ce groupe-là c'est ce prof-là! Ah ben tiens donc! On est rendu là. Quand on sait que c'est un prof et qu'il est réfractaire à X Y Z, il y a d'autres formes de support qu'on peut apporter. C'est comme ça qu'on travaille avec les directions. (CS1\_E2\_DG)*

# Le rôle des « chiffres » dans la légitimation des interventions

- Association des « chiffres » aux « faits » par opposition aux « perceptions » et légitimation des interventions
- *C'est un outil dont on a besoin (les résultats, Lumix), là, pour être capable de dégager nos priorités. Puis dans une période (... de ) restriction budgétaire partout, donc comment je peux juger où je vais mettre mes ressources, qui sont quand même limitées (...). Mais il faut que je priorise à **partir de quelque chose qui est pas une perception. Ça me prend des faits** pour lesquels je vais m'appuyer pour déployer mes ressources (des SE). (CS4\_E8\_CSE)*
- Les chiffres participent donc d'une définition institutionnelle de la réalité qui est difficile à mettre en cause par les « non experts », et sert ainsi à « responsabiliser » et à convaincre de changer.

# Des outils d'accompagnement et d'encadrement articulés au suivi des résultats

- De (nouveaux) outils d'accompagnement et d'encadrement pédagogiques (des directions et enseignants) se développent
  - « tables de concertation entre DE » dans 3 CS : comparaison inter-établissements, suivi du « leadership pédagogique »
  - supervision des DE et suivi des CGRE par les DG
  - CAP obligatoires dans trois CS
  - (re-dvlp) d' Epreuves obligatoires CS et encadrement des enseignants dans leurs pratiques d'évaluation

# Supervision des DE et CGRE

- Ainsi, à CS4, toutes les directions d'école et les deux directions adjointes sont rencontrées deux fois par an par les DGA et le DG
- pré-analyse de faite par le DÉ (à l'aide de LUMIX) en relation avec la CGRE. Les DÉ ne rendent pas des comptes sur des cibles, mais sur la progression de leurs résultats.
- Attente d'un travail de réflexion sur les éléments positifs et les difficultés, sur les ressources et les besoins. , il y une attente que la DE « prenne ses responsabilités » au sein de l'école, une fois qu'ils connaissent les sources des faiblesses.

# Supervision des DE et CGRE 2

- « Moi, je travaille beaucoup pour leur donner, justement, qu'ils (les DE) prennent leur position de gestionnaire. Et ça, c'est euh... c'est difficile. Je trouve que c'est le courage qui manque, de dire : « Je suis... » Puis je dis pas qu'il faut le faire en fou, là, mais c'est... « C'est moi qui dirige l'école. Je dirige sans m'excuser. Je le fais correctement. » Alors il y a beaucoup de faux-fuyants : « J'ai pas eu le temps, mon équipe est pas là, je peux tu avoir un délai... » Alors ça, ça m'irrite. Mais je vis avec, là, mais ça m'irrite. (CS4\_E5\_DGA).

# Un exemple de CAP en français

- *«en français, on voit qu'on a une difficulté. On a rencontré les directeurs d'école secondaire, puis on leur a proposé un plan d'accompagnement de leurs enseignants, en leur disant: "Ça n'a pas de bon sens, il faut faire quelque chose." Donc on leur a proposé un plan de formation. Puis la conseillère pédagogique et le directeur adjoint à l'enseignement de mon service rencontrent systématiquement les enseignants. Ils font une communauté d'apprentissage professionnel avec ces enseignants-là. Et là, ça fait la 4e fois qu'ils les rencontrent, cette année. Puis les enseignants viennent de découvrir qu'il y a un écart entre leur façon d'évaluer les critères d'évaluation et ceux du ministère, ce qui fait que ça a un impact majeur sur le résultat au relevé des apprentissages du ministère, parce que les profs ne sont pas en conformité avec l'évaluation ministérielle. [...] Ils ne les évaluent pas de la même façon. Ça fait que ça pénalise le jeune au bout du compte, parce que le ministère agit sur (...) Donc on voit très bien, qu'on est rendus à comprendre qu'est-ce qui cause la non-réussite de l'élève.» (CS2, E9\_DGA)*

# Standardisation des pratiques d'évaluation des enseignants

- A la CS4, analyse des écarts entre les standards des évaluations ministérielles (contenus de programme et compétences évaluées, critères d'évaluation) et les pratiques effectives (d'évaluation) des enseignants.
- Promotion de formation et d'accompagnement pour « réduire les écarts » entre critères d'évaluation du ministère, pratiques d'enseignement et d'évaluation des professeurs
- Reactivation d'épreuves uniques 2<sup>ème</sup> secondaire (fin de cycle) jugées efficaces par les CP: lorsqu'il y a épreuves obligatoires « les enseignants ne prennent aucune liberté » [principalement par rapport au programme].

# En résumé : vers une « gestion de la pédagogie » ?

Avec le développement de la GAR, la gestion de la pédagogie prend de nouvelles formes, elle s'étend et tend à toucher de plus en plus le cœur de l'activité pédagogique (la classe)

La pédagogie (au sens large, les contenus transmis, les relations pédagogiques, les pratiques d'évaluation) est soumise

- à une activité de gestion plus systématique (usage d'outils de planification, suivi, coordination, évaluation, contrôle) en vue d'en améliorer l'efficacité au regard d'objectifs fixés par les CS ou le ministère
- À un un rapport de pouvoir dans la définition des objectifs, du choix des méthodes et techniques d'enseignement ou d'évaluation, dans le contrôle de leurs usages effectifs et efficaces, dans le pouvoir d'imposer des correctifs et régulations en cas de manquement au regard des « résultats visés » (et non plus seulement en fonction d'une conformité à des programmes/règlements)
- Cette gestion pédagogique est plus directive que la stimulation d'un climat d'école « favorable à la réussite » (typique des années 90/2000), sous l'influence d'un « leadership transformationnel »



# facteurs de convergence et d'iso-morphisme entre CS

- Mécanismes coercitifs : l'effet des lois
- Mécanismes mimétiques (influence externe de l'Ontario),
- Mécanismes normatifs (un terrain « préparé »)
- Rôle décisifs d'organisation « intermédiaires » productrices d'outils de régulation par les connaissances et d'experts

# Conclusion/discussion

- Il y a convergence entre CS, dans le fait qu'elles s'appuient sur la mise en œuvre du prescrit de la GAR pour mettre en place une institutionnalisation plus poussée et renouvelée de la « gestion de la pédagogie ».
- Ces convergences ne procèdent pas seulement d'un mouvement top/down (mécanismes coercitifs); jouent également des mécanismes normatifs, mimétiques, et l'influence forte d'organismes « experts »

# De quelques enjeux ....

- Cette forme de gestion de la pédagogie n'est pas sans dérives potentielles ;
  - Focalisation sur les « matières à sanction »
  - Croyance trop unilatérale dans les « données » et risque de « sur-interprétation ». Par exemple, surtout « mobilisation de données brutes », sans vrai contrôle des « facteurs externes » de réussite (pas d'analyse en « valeur ajoutée » des résultats...)
  - Risque de « perte d'autonomie » et de professionnalisme enseignant
- L'institutionnalisation est loin d'être acquise : forte opposition syndicale et rapport souvent critique des enseignants (voire DE) à cette politique

# Un « trade off » positif ?

- Une question/enjeu pour la société et le politique, aussi : l'alignement accru et la perte d'autonomie professionnelle potentielle seront-ils compensés par une amélioration (quantitative ou qualitative) des résultats et une « réussite pour tous » ?
- Loin d'être sûr, même s'il est impossible de répondre à cette question aujourd'hui.

# Et après ?

- Vers une analyse du rôle particulier de *l'instrumentation* de la politique (outils tels : conventions, Lumix )
- Comment, la GAR -est-elle reçue dans les établissements (directions et enseignants)?
  - Degré *d'Institutionnalisation* (légitimité et caractère d'évidence) de la GAR.
    - dans les fonctionnements organisationnels, les pratiques et conceptions des directions, cadres scolaires ?
    - dans les pratiques et les conceptions des enseignants ?
  - *Couplage/découplage* activités pédagogiques et gestion de la pédagogie
  - Points de tension, *effets* attendus et inattendus

# Merci de votre attention!

## Contacts

[christian.maroy@umontreal.ca](mailto:christian.maroy@umontreal.ca)

[www.crcpe.umontreal.ca](http://www.crcpe.umontreal.ca)



# Données majeures des 4CS en 2014

	Effectifs élèves		Effectifs Étab.		ISFR	Rang ISFR	IMSE	Rang IMSE	Moy. E.U.	Taux E.U.	D&Q
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.							
<b>CS1</b>	14130	7259	38	13	10.04	3	9.73	4	70.6	83.7	58.2
<b>CS2</b>	9399	5344	35	7	114	4	13.5	6	71.8	87.1	63.1
<b>CS3</b>	10225	5883	23	4	15	6	11.75	5	69.9	82.4	59
<b>CS4</b>	13840	7393	36	10	12.85	5	7.04	2	73.4	90	61.4
<b>Ens. Pub.</b>									70.6	83.9	60
<b>Ens. Priv.</b>									78.8	95.8	87.4
<b>Ens. Qc</b>									72.4	86.4	65.9