

Sous la direction de
France
GRAVELLE

Nouvelle gouvernance scolaire

Impacts sur l'agir des professionnels
de l'enseignement



Nouvelle gouvernance scolaire

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier
bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418 657-4399 - Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca - Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7 - Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE ET
BELGIQUE** Sofédís, 11, rue Soufflot
75005 Paris, France - Tél. : 01 53 10 25 25
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny
77403 Lagny, France - Tél. : 0160 078299
- SUISSE** Servidis SA, chemin des Chalets 7
1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél. : 022960.95.25

Diffusion / Distribution (ouvrages anglophones) :

Independent Publishers Group, 814 N. Franklin Street
Chicago, IL 60610 - Tel. : (800) 888-4741



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée — le « photocopillage » — s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Nouvelle gouvernance scolaire

Impacts sur l'agir des professionnels
de l'enseignement



Sous la direction de
France Gravelle



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada**

Titre: Nouvelle gouvernance scolaire: impacts sur l'agir des professionnels
de l'enseignement / sous la direction de France Gravelle.

Noms: Gravelle, France, éditeur intellectuel.

Description: Comprend des références bibliographiques.

Identifiants: Canadiana (livre imprimé) 20200085611 | Canadiana (livre numérique)
2020008562X | ISBN 9782760553927 | ISBN 9782760553934 (PDF) |
ISBN 9782760553941 (EPUB)

Vedettes-matière: RVM: Directeurs d'école—Congrès. | RVM: Administration scolaire—
Québec (Province)—Congrès. | RVM: Écoles publiques—Québec (Province)—
Administration—Congrès. | RVM: Enseignement—Réforme—Congrès.

Classification: LCC LB2831.9.G73 2020 | CDD 371.2/012—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC

Québec 

Révision

Nathalie Elliot

Correction d'épreuves

Évelyne Dicaire

Conception graphique

Julie Rivard

Mise en page

Le Graphe

Images de couverture

iStock

Dépôt légal : 4^e trimestre 2020

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2020 - Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D5392-1 [01]

Remerciements

Nous tenons à remercier chaleureusement le Centre de recherche inter-universitaire sur la formation et la profession enseignante de l'Université du Québec (CRIFPE-UQ) pour l'obtention d'une subvention en soutien à la réalisation de cet ouvrage collectif. Plusieurs chercheurs et praticiens ont ainsi pu collaborer afin d'offrir la possibilité d'améliorer l'agir des professionnels de l'enseignement.

Également, nous tenons à remercier madame Julie Monette, auxiliaire de recherche, pour sa précieuse collaboration à la mise en page de cet ouvrage collectif.

Table des matières

Remerciements.....	VII
Liste des figures et des tableaux.....	XVII
Liste des abréviations.....	XIX
Introduction.....	1
Chapitre 1/ Financiarisation et colonisation du monde vécu des acteurs : une optique habermassienne sur la nouvelle gestion publique (NGP) et la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation.....	9
<i>Arianne Robichaud, Maurice Tardif, Pascale Bourgeois, Marie-Hélène Masse-Lamarche et Camille Raunet</i>	
1/ Disjonction et colonisation chez Habermas : éléments théoriques	10
2/ La NGP et la GAR comme formes de colonisation du monde vécu des acteurs enseignants	14
3/ Perspectives empiriques sur l'influence de la NGP et de la GAR sur le quotidien des enseignants québécois : l'apport de Habermas	18
3.1/ NGP, GAR et valeurs enseignantes.....	19
3.2/ NGP, GAR et pratiques enseignantes	21
3.3/ Mise en œuvre de la NGP et de la GAR au regard des processus d'intercompréhension	22

Conclusion.....	24
Références.....	25
Chapitre 2/	
Nouvelle gouvernance, insertion professionnelle et collaboration: métissage complexe	27
<i>Alain Huot</i>	
1/ Concepts	27
2/ Nouvelle gouvernance	27
3/ Insertion professionnelle	29
4/ Collaboration.....	31
5/ Métissage	33
6/ Pistes de réflexion.....	34
6.1/ Nouvelle gouvernance.....	34
6.2/ Insertion professionnelle.....	35
6.3/ Collaboration	35
7/ Pistes d'action	35
7.1/ Nouvelle gouvernance.....	35
7.2/ Insertion professionnelle.....	36
7.3/ Collaboration	36
Conclusion.....	36
Références.....	37
Chapitre 3/	
La planification stratégique: tensions de conciliation chez les directions d'école et théorie socioculturelle de l'activité	41
<i>Catherine Larouche, Denis Savard et Régnald Beaudesne</i>	
1/ Problématique.....	42
2/ Objectifs de recherche.....	44
3/ Méthodologie	44
4/ Cadre conceptuel.....	44
4.1/ Planification stratégique.....	44
4.2/ Théorie socioculturelle de l'activité	46

5/	Présentation des résultats	48
5.1/	Planification et détermination des cibles.....	48
5.2/	Mise en œuvre	50
5.3/	Évaluation et suivi.....	52
5.4/	Reddition de comptes.....	53
	Conclusion.....	54
	Références.....	56
Chapitre 4/		
Nouvelle gouvernance scolaire : modèles de formation et exigences professionnelles envers les directions d'établissement		59
<i>Houssine Dridi</i>		
1/	Contexte et aspects de l'étude	60
1.1/	Aspects contextuels et nouvelle gouvernance scolaire.....	60
1.2/	Considérations méthodologiques.....	62
2/	La formation des gestionnaires scolaires et ses exigences	63
2.1/	Polarité des exigences.....	63
2.2/	Liens entre recherche et pratique	65
3/	Défis de l'autonomisation professionnelle	66
3.1/	Portée de l'autonomisation des gestionnaires scolaires.....	66
3.2/	Rapport au savoir des directions d'établissement ...	68
3.3/	Analyse prospective: appropriation des connaissances et réinvestissement.....	69
	Conclusion.....	71
	Références.....	72

Chapitre 5 /

PASSION POUR L'ÉDUCATION! Fonction de direction d'établissement d'enseignement à l'heure des changements à la gouvernance scolaire du Québec: d'hier à demain... ..	75
<i>France Gravelle</i>	
Contexte en lien avec les changements à la gouvernance scolaire du Québec	75
1/ Identification de facteurs pouvant conduire à vivre un épisode d'épuisement professionnel.....	77
2/ Principaux facteurs ayant conduit des directions d'établissement d'enseignement à vivre un épisode d'épuisement professionnel.....	78
3/ Ambiguïté du rôle pouvant mener à vivre un épisode d'épuisement professionnel.....	81
4/ Autonomie décisionnelle versus épuisement professionnel.....	82
5/ Manque de reconnaissance perçu	82
6/ Problème spécifique pouvant faire émerger un épuisement professionnel	83
7/ Ambiguïté ou conflit en lien avec la fonction	83
8/ Gouvernance scolaire du Québec... D'hier à demain... ..	86
Conclusion.....	87
Références.....	87

Chapitre 6 /

Autoévaluation de l'établissement scolaire au service du développement professionnel?: de la rhétorique à des pratiques coconstruites.....	91
<i>Julien Clémin et Noémie Londino</i>	
1/ Contexte général.....	92
2/ Un établissement primaire, un contexte, une démarche...	92
3/ Descriptif de la démarche.....	94
3.1/ Première étape de formation	94
3.2/ Deuxième étape de formation.....	96
3.3/ Troisième étape de formation	98
3.4/ Quatrième étape de formation	98

4/	Bilan intermédiaire de formation.....	99
4.1/	Apports et obstacles	100
4.2/	L'ami critique, un accompagnement enrichissant	102
4.3/	Perspective	103
5/	Changements pour l'établissement	103
	Conclusion.....	105
	Références.....	105
Chapitre 7 /		
	Retombées sur l'agir de nouveaux directeurs d'école: une démarche collaborative en vue d'améliorer leur insertion professionnelle.....	107
	<i>Lyne Martel</i>	
	Contexte.....	107
1/	Démarche.....	108
2/	Retombées	112
	Références.....	114
Chapitre 8 /		
	Gouvernance et leadership: trouver l'équilibre par le projet éducatif?.....	115
	<i>Alain Huot</i>	
1/	Changements apportés au système éducatif québécois	115
2/	Changements de nature légale.....	116
3/	Changements de nature administrative	117
4/	Changements de nature humaine	117
5/	Équilibre	118
6/	Équilibre de l'école: un système ouvert	119
7/	Équilibre du personnel de direction des écoles	119
8/	Équilibre des acteurs « vivant » à l'école.....	120
9/	Que faire maintenant?	120
10/	Pistes d'action	120
11/	Pistes de réflexion.....	122
12/	Locus de contrôle	122

13/	Sentiment d'efficacité personnel	122
14/	Soutien de la hiérarchie	123
	Conclusion	123
	Références.....	123
Chapitre 9 /		
Changements dans la gouvernance du système éducatif et souffrance au travail des personnels de direction en France		127
<i>Richard Étienne</i>		
1/	Une mission, un métier ou une profession?	128
1.1/	Le changement de décor avec la création du corps de personnel de direction	128
1.2/	Des chefs d'établissement représentants de l'État et présidents du conseil d'administration.....	128
2/	La métaphore de la double nasse.....	129
2.1/	Comment connaître le réel de l'activité des personnels de direction?	129
2.2/	Une réforme approuvée sur le fond, mais une application rapide et brutale	130
2.3/	Des personnes épuisées par la conduite du changement	130
3/	Une réforme au triple galop.....	131
3.1/	Se dépenser sans compter pour promouvoir et organiser le changement mène à l'épuisement..	131
3.2/	Une mise en cause très claire du rythme imposé...	131
3.3/	La tentation de l'abandon	131
3.4/	Les méfaits de changements politiques trop fréquents	132
4/	Un laxisme qui permet le retour au calme?	132
4.1/	Le «bateau ivre» ou l'absence de cap et ses conséquences	132
4.2/	La présence durable d'adjoints peut faciliter la vie des chefs	132
4.3/	Une souffrance largement partagée.....	133

4.4/	La part des élèves dans la souffrance du personnel et le rôle décisif des chefs d'établissement	133
4.5/	Les effets négatifs de l'abandon d'une réforme qui commençait à produire des résultats	133
5/	Entre marche forcée et accompagnement	134
5.1/	Quelle méthode pour le changement?	134
5.2/	L'accompagnement comme repère premier de la profession	134
5.3/	Du management au ménagement, un retour aux fondamentaux	134
6/	Un métier doublement impossible? Une profession à développer	135
	Conclusion	136
	Références.....	137
	Conclusion générale	139
	Notices biographiques	145

Liste des figures et des tableaux

Figures

1.1. / Paliers de collaboration du projet CAR.....	32
2.1. / Le triangle des tensions	46
2.2. / Cadre d'analyse adapté à notre recherche	47
2.3. / Les tensions vécues par les directions à la phase de détermination des cibles et planification.....	49
2.4. / Les tensions vécues par les directions à la phase de mise en œuvre des CGRE.....	51
2.5. / Les tensions vécues par les directions à la phase d'évaluation et suivi.....	53
2.6. / Les tensions mentionnées par les directions à la phase de reddition de comptes	54

Tableaux

2.1. / Description de l'échantillon.....	45
6.1. / Résumé du contenu présenté aux directions d'école dans le cadre des cours	110

Liste des abréviations

CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CGRE	Convention de gestion et de réussite éducative
COP	Communautés de pratique
CP	Convention de partenariat
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CS	Commission scolaire*
DÉ	Directeur - direction d'établissement
D.E.S.S.	Diplôme d'étude supérieur spécialisé
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FQDE	Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
GAR	Gestion axée sur les résultats
IMSE	Indice de milieu socio-économique
LAP	<i>Loi sur l'administration publique</i>
LIP	<i>Loi sur l'instruction publique</i>
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
NGP	Nouvelle gestion publique
PEVR	Plan d'engagement vers la réussite
SEP	Sentiment d'efficacité personnelle
TAC	Théorie de l'agir communicationnel
UQAM	Université du Québec à Montréal

* La sanction du projet de loi n° 40, en date du 8 février 2020, a fait place à un changement d'appellation. Désormais, « commission scolaire » est remplacé par « centre de services scolaire ».

Introduction

L'adoption et la mise en œuvre de changements à la gouvernance scolaire constituent une préoccupation importante pour tous les pays. Plus particulièrement, les directions d'établissement d'enseignement ainsi que les enseignants sont appelés à répondre à des défis de plus en plus élargis (politiques scolaires, budgets, reddition de comptes, élèves à besoins particuliers, etc.). Corollairement, les exigences à leur égard en termes de compétences professionnelles sont de plus en plus grandes. À titre d'exemple, au Québec, c'est avec le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation que s'est amorcée la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités vers les établissements d'enseignement. Cette réforme prônait notamment une plus grande autonomie. Par la suite, en 2000, l'Assemblée nationale du Québec a adopté la *Loi sur l'administration publique* (LAP) (projet de loi n° 82), faisant place à l'implantation du modèle de la gestion axée sur les résultats (GAR) au sein du gouvernement québécois. Quelques années plus tard, le gouvernement du Québec a mené une consultation qui a eu comme résultat de modifier la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (projet de loi n° 180) au moyen du projet de loi n° 88. Ces changements à la gouvernance scolaire ont eu comme effet de complexifier le travail de professionnels de l'enseignement dont, entre autres, celui des directions d'établissement d'enseignement (Bessette et Toussaint, 2010; Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015; Pelletier, 2016; Poirel, 2009, 2013, 2014; Poirel *et al.*, 2016; Poirel et Yvon, 2010, 2011), ainsi que celui des enseignants (Maroy, 2017).

Faisant suite au symposium intitulé *Nouvelle gouvernance scolaire: impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement*, organisé dans le cadre du 5^e colloque international en éducation, *Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

(CRIFPE), cet ouvrage a pour objectif de présenter quelques défis vécus par différents professionnels de l'enseignement lors de la mise en place de changements à la gouvernance scolaire d'un pays.

Le premier chapitre, intitulé « Financiarisation et colonisation du monde vécu des acteurs: une optique habermassienne sur la nouvelle gestion publique (NGP) et la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation », rédigé par la professeure Arianne Robichaud, de l'Université du Québec à Montréal, par Maurice Tardif, professeur à l'Université de Montréal, ainsi que Marie-Hélène Masse-Lamarche, Pascale Bourgeois et Camille Raunet, étudiantes inscrites à l'Université du Québec à Montréal, présente la nouvelle gestion publique (NGP) et la gestion axée sur les résultats (GAR) comme étant des exemples particuliers de financiarisation dans le monde scolaire, dans la mesure où elles importent avec elles une pensée marchande (performance, efficacité, imputabilité) dont les principes sont souvent éloignés des valeurs éducatives entretenues par les enseignants. Pour analyser cette tension, ce chapitre s'appuie sur la pensée développée par Habermas, sociologue et philosophe allemand, dans la *Théorie de l'agir communicationnel* (1987), permettant d'éclairer différents phénomènes découlant de cette pénétration d'une logique marchande dans le monde vécu des acteurs enseignants. Pour ce faire, trois sections d'analyse sont proposées: 1) Une présentation générale de la pensée habermassienne; 2) Une mise en lumière de la façon dont elle nous permet d'expliquer l'influence de la NGP et de la GAR sur le quotidien des enseignants; 3) Un éclairage empirique, appuyé sur une recherche menée auprès de 20 enseignants du système éducatif québécois (Robichaud *et al.*, 2017-2019), nous offrant une perspective directe sur la perception des acteurs éducatifs de cette financiarisation.

Le deuxième chapitre, intitulé « Nouvelle gouvernance, insertion professionnelle et collaboration: métissage complexe », rédigé par le professeur Alain Huot, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, présente les modifications au mode de gouvernance des écoles depuis les dernières années, en mettant l'accent sur la décentralisation et sur l'utilisation des données, tant celles issues de la recherche que celles provenant du milieu scolaire. Ce chapitre permet de traiter des liens qui se tissent, pour les directions d'établissement d'enseignement, entre la nouvelle gouvernance, l'insertion professionnelle et la collaboration. S'appuyant sur quelques recherches-interventions réalisées au cours des dernières années, ce chapitre tentera d'apporter un éclairage sur cette situation.

Le troisième chapitre, intitulé «La planification stratégique: tensions de conciliation chez les directions d'école et théorie socioculturelle de l'activité», rédigé par la professeure Catherine Larouche, de l'Université du Québec à Chicoutimi, Denis Savard, professeur à l'Université Laval, ainsi que Rénald Beauchesne, chargé de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi, présente les résultats d'un projet de recherche qui analyse les effets d'une réforme qui plante la gestion axée sur les résultats (GAR) dans les écoles du Québec sur les tâches des directions d'école, les stratégies qu'elles utilisent pour définir et négocier les cibles de réussite avec les enseignants et les besoins de formation qu'elles jugent nécessaires pour améliorer leur pratique. Les propos des directions interrogées révèlent plusieurs répercussions sur leur travail quotidien, ainsi que des besoins de formation en vue d'être mieux outillées dans la mise en œuvre de la GAR. De plus, les résultats montrent une grande variété de stratégies utilisées pour négocier les cibles. Celles-ci visent aussi bien à répondre à l'exigence d'une convention de gestion de la réussite éducative qu'à mobiliser les enseignants ou à diminuer la résistance au changement. Ces résultats seront revus à la lumière de la théorie de l'activité.

Le quatrième chapitre intitulé «Nouvelle gouvernance scolaire: modèles de formation et exigences professionnelles envers les directions d'établissement» a été rédigé par le professeur Houssine Dridi, de l'Université du Québec à Montréal. Il s'inscrit dans la perspective du développement de la formation destinée aux directions d'établissement d'enseignement dans un contexte d'accentuation des exigences en termes de compétences professionnelles. Il a pour but d'articuler les dualités dans les approches de formation prônées par les centres de services scolaires (anciennement appelés commissions scolaires) et par les institutions de formation. À partir de modèles de formation influencés par les multiples ajustements appareillés dans le cadre de la nouvelle gouvernance scolaire, une confrontation épistémologique et méthodologique ouvre le débat du choix de l'approche de formation en fonction des compétences visées et en tenant compte des configurations de l'environnement organisationnel. Il s'agit *in fine*, à partir de données, de situer l'épreuve de deux approches: d'une part, une approche prescriptive (ordres et prescriptions de haut en bas) et, d'autre part, une approche réflexive (décentralisation et leadership participatif).

Le cinquième chapitre, rédigé par la professeure France Gravelle, de l'Université du Québec à Montréal, et intitulé «PASSION POUR L'ÉDUCATION! Fonction de direction d'établissement d'enseignement à l'heure des changements à la gouvernance scolaire du Québec: d'hier

à demain... », résume les principaux changements à la gouvernance scolaire du Québec, dont ceux prescrits par le projet de loi n° 40 faisant place à la transformation des commissions scolaires en centres de services scolaires, ainsi que le remplacement des conseils de commissions par des conseils d'administration. Ce dernier projet de loi met donc fin aux élections scolaires. Bien entendu, de nombreux changements sont à prévoir, mais il est impossible pour l'instant de prédire le contexte de la mise en place de ceux-ci considérant les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les centres de services scolaires, ainsi que sur la fonction de direction d'établissement d'enseignement... Mais qu'en est-il des changements précédents à la gouvernance scolaire québécoise? Que s'est-il passé au cours des dernières décennies? C'est ce que ce chapitre présentera.

Le sixième chapitre, intitulé « Autoévaluation de l'établissement scolaire au service du développement professionnel? De la rhétorique à des pratiques coconstruites », rédigé par Julien Clénin, vice-recteur des formations à la Haute École pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel en Suisse, ainsi que par Noémie Londino, vice-directrice de l'entité scolaire de Madretsch à Bienne en Suisse, s'intéresse à la question suivante : *Est-ce que l'évaluation est un levier du développement professionnel?* Cette question, reprise de l'ouvrage de Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters (2010), illustre leur entrée de recherche et formation. S'inscrivant dans la perspective du *school improvement* (Pelletier, 2013), les démarches évaluatives sont au service d'une école centrée sur sa capacité même à se développer et qui cherche à faire évoluer les compétences collectives. Une formation a été mandatée par la direction d'établissement scolaire qui souhaitait développer, avec les enseignants, des outils autoévaluatifs (ou coévaluatifs), afin de privilégier l'autoévaluation, le développement des pratiques et la participation (Strittmatter, 2007). Cette formation a permis aux enseignants de s'arrêter sur leur définition de l'évaluation et de proposer des dispositifs qui, selon eux, devraient permettre de porter un nouveau regard sur leur pratique, sur leurs gestes professionnels. Ce chapitre représente une description des différentes étapes vécues afin de permettre une analyse du retour offert par le corps enseignant.

Pour sa part, la professeure Lyne Martel, de l'Université de Montréal, a rédigé le chapitre 8 intitulé « Retombées sur l'agir de nouveaux directeurs d'école d'une démarche collaborative en vue d'améliorer leur insertion professionnelle », et qui présente les changements à la gouvernance

scolaire qui ont amené les rôles et responsabilités de la direction d'établissement d'enseignement à se complexifier (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013). Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs précisé les orientations et les compétences attendues de ce personnel en 2008 (Gauthier et Simon). En collaboration avec l'Université de Sherbrooke, deux directrices d'expérience ont adapté les contenus de deux cours universitaires. Cette démarche visait à offrir un soutien aux directions d'établissement d'enseignement en insertion. Dans ces cours, différentes ressources à acquérir sont enseignées aux étudiants, qui doivent les mobiliser tout en développant leur analyse réflexive.

Le huitième chapitre, rédigé par le professeur Alain Huot, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, intitulé « Gouvernance et leadership: trouver l'équilibre par le projet éducatif? », présente les modifications apportées au système de gouvernance de l'éducation au cours des 20 dernières années, qui ont modifié l'articulation entre la centralisation des pouvoirs et sa décentralisation (Brassard, 2017), ainsi que l'équilibre entre l'autonomie donnée aux écoles et le contrôle qui leur est imposé. Les modifications apportées à la *Loi sur l'instruction publique*, notamment par l'adoption du projet de loi n° 105, puis par le projet de loi n° 40 sur la gouvernance du système éducatif, contribuent aussi à changer cet équilibre. Dans ce contexte, le personnel de direction d'école peut voir son équilibre (Sultan-Taïeb et Niedhammer, 2012) personnel et professionnel modifié (Gouvernement de l'Ontario, 2012). Comment le projet éducatif de l'école peut-il contribuer à maintenir cet équilibre? Ce chapitre présente quelques réponses à cette question obtenues par différents projets de recherche-intervention (Aggeri, 2016), qui ont été menés au cours des deux dernières années dans différents centres de services scolaires du Québec.

Le dernier chapitre, rédigé par le professeur émérite Richard Étienne, de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3, intitulé « Changements dans la gouvernance du système éducatif et souffrance au travail des personnels de direction en France », présente les raisons pour lesquelles, en France, certains chefs d'établissement souffrent au travail. Cette souffrance est attestée depuis une dizaine d'années par une recherche (Fotinos, 2008), mais ce n'est pas sur elle que les propos porteront, plutôt sur des éléments qui la construisent en période de changement institutionnel, notamment, éléments qui se combinent et finissent par en acculer certaines et certains à des solutions radicales, allant de la démission au suicide sur le lieu de travail.

Bref, cet ouvrage a pour objectif de présenter les défis vécus par différents professionnels de l'enseignement lors de la mise en place de changements à la gouvernance scolaire, notamment en Suisse, en France ainsi qu'au Québec. Nous vous souhaitons une excellente lecture!

Références

- AGGERI, F. (2016). La recherche-intervention : fondements et pratiques. Dans J. Barthélémy et N. Mottis (dir.), *À la pointe du management. Ce que la recherche apporte au manager*, 79-100. Paris, Dunod.
- BESSETTE, L. et TOUSSAINT, P. (2010). Professionnalisation des directions d'établissement d'enseignement au Québec. *Actes du XX^e colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE)*, Lisbonne, 943-949.
- BRASSARD, A. (2017). Les modes de centralisation dans les relations entre l'instance centrale étatique du Québec et les entités décentralisées. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 15-30.
- BRASSARD, A., LUSIGNAN, J. et PELLETIER, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système d'éducation du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*, 141-155. Bruxelles, de Boeck-Université.
- FOTINOS, G. (2008). *Le moral des Personnels de direction, constat, analyse, propositions*. Paris, MGEN/MAIF/CASDEN/FAS.
- GAUTHIER, M. et SIMON, L. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement - les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GRAVELLE, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec*. Thèse de doctorat, Département des sciences sociales et éducation, Paris, Université Paris-Est, <<http://www.theses.fr/2009PEST0058>>, consulté le 25 juin 2020.
- GRAVELLE, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique du Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93, <<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- GRAVELLE, F. (2013). Formation en situation de travail des directions d'établissement scolaire du Québec... une réalité à considérer! *Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Montpellier, <<https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/2093-formation-en-situation-de-travail-des-directions-d%E2%80%99C3%A9tablissement-scolaire-du-qu%C3%A9bec%E2%80%A6une>>, consulté le 25 juin 2020.
- GRAVELLE, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec...situation qui peut épuiser... *La recherche en éducation*, 13, <https://www.researchgate.net/publication/323182719_Etre_dirigeant_scolaire_a_l'heure_d'une_gouvernance_axee_sur_les_resultats_au_Quebec_situation_qui_peut_epuiser>, consulté le 25 juin 2020.

- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (2012). *Passer des idées à l'action – Harmoniser ressources et priorités : Se concentrer sur l'essentiel*, <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/leadership/IdeasIntoActionBulletin6Fr.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- HABERMAS, J. (1987 [1981]). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, Fayard.
- MAROY, C. (2017). La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, 59(4), <<http://journals.openedition.org/sdt/1353>>, consulté le 25 juin 2020.
- PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C. et WOUTERS, P. (dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles, De Boeck.
- PELLETIER, G. (2013). Finlande-Québec au temps d'une décennie PISA : regards croisés de deux systèmes éducatifs. *Recherches en éducation*, 16, 38-47.
- PELLETIER, G. (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation : enjeux et défis. *Éducation Canada*, 56(1), <<https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr>>, consulté le 25 août 2020.
- POIREL, E. (2009). *Les sources de stress professionnel, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec*. Rapport de recherche produit pour la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Fédération québécoise des directions d'école (FQDE), <<http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2014/02/Stress-Emmanuel-Poirel.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- POIREL, E. (2013). Pour de nouvelles compétences professionnelles chez les gestionnaires en administration de l'éducation : les compétences émotionnelles. *Actes du Colloque de l'ADERAE : État des lieux en administration de l'éducation, recherche, formation et prospectives – 80^e congrès de l'ACFAS*.
- POIREL, E. (2014). Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec. Dans S. Parayre et A. Klein (dir.), *Éducation et santé : des pratiques aux savoirs*, 151-163. Paris, L'Harmattan.
- POIREL, E., SÉNÉCHAL, C., SAVOIE, A., BRUNET, L., THÉORÊT, M., ST-GERMAIN, M. et DURAND, J.C. (2016). Professionnalisation et santé chez les directions d'établissement scolaire : entre tension du métier et construction d'une identité professionnelle. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail : Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle*, 215-242. Québec, Presses de l'Université Laval.
- POIREL, E. et YVON, F. (2010). Pour un renouveau des études du stress professionnel en éducation. Proposition d'une méthode mixte. *Actes du Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève, Université de Genève, <<https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-k/education-et-sante-2eme-partie-methodes-et-epistemologies/Pour%20un%20renouveau%20des%20etudes.pdf/view>>, consulté le 25 juin 2020.
- POIREL, E. et YVON, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615.
- ROBICHAUD, A., TARDIF, M., LEVASSEUR, L. et SCHWIMMER M. (2017-2019). *Nouvelle Gestion Publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation : vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant*. Ottawa, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).
- STRITTMATTER, A. (2007). Surveillance scolaire : Quelles relations entre évaluations internes et externes? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain*, 157-181. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- SULTAN-TAÏEB, H. et NIEDHAMMER, I. (2012). Le poids imputable à l'exposition au stress au travail en termes économiques et de santé publique : enjeux et écueils méthodologiques. *Travail et emploi*, 129(1), 35-49.

Financiarisation et colonisation du monde vécu des acteurs

Une optique habermassienne sur la nouvelle gestion publique (NGP)
et la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation

*Arianne Robichaud, Maurice Tardif, Pascale Bourgeois,
Marie-Hélène Masse-Lamarche et Camille Raunet*

La pénétration d'une logique marchande et financière dans la sphère proprement éducative de la société est un phénomène abondamment étudié en sociologie et philosophie de l'éducation, en sciences politiques ou encore en gestion de l'éducation : politiques éducatives directement issues des impératifs d'un esprit néolibéral (Bruno, Clément et Laval, 2010), mécanismes de compétitivité scolaire locale et internationale (Lessard et Tardif, 2001) ou mise en œuvre de modes de gestion éducative inspirés de modèles managériaux (Maroy, 2013) sont autant de phénomènes qui témoignent de la mainmise d'une rationalité économique privilégiée pour le fonctionnement d'une large part des systèmes éducatifs contemporains. À ce titre, la nouvelle gestion publique (NGP) et la gestion axée sur les résultats (GAR), lorsque remaniées en termes éducatifs, constituent des exemples particuliers de cette influence marchande sur le monde scolaire, dans la mesure où elles importent avec elles une pensée « comptable » dont les principes (usagers du système scolaire maintenant conçus comme des consommateurs, obligation de résultats quantifiables, décentralisation, imputabilité accrue, mise en place de cadres de contrôle) (St-Germain, 2001) sont souvent éloignés des valeurs éducatives entretenues par les acteurs de « première ligne » du système éducatif, les enseignants. Dès lors, de quelle façon pouvons-nous à la fois analyser les enjeux macrosociologiques portés par la financiarisation des systèmes scolaires contemporains (fonctionnement général

du système, logiques en présence), mais aussi leurs influences microsocio-logiques sur le quotidien de ces acteurs éducatifs (ruptures axiologiques, chocs de cultures, changements de pratiques éducatives)?

Pour répondre à cette question, ce chapitre s'appuie sur la pensée développée par le philosophe et sociologue allemand Jürgen Habermas dans la *Théorie de l'agir communicationnel* (TAC, 1987). Œuvre phare du théoricien et classique de la pensée sociologique contemporaine, la TAC constitue en effet une théorie générale de la société nous permettant de mieux saisir et de mieux éclairer, par les concepts habermasiens de disjonction entre système et monde vécu et de colonisation du monde vécu, les différents phénomènes découlant de la pénétration d'une logique marchande dans la sphère éducative de la société. Pour ce faire, trois sections d'analyse sont proposées : 1) Une présentation des concepts de disjonction et de colonisation développés par Habermas dans la TAC ; 2) Une mise en lumière de la façon dont ces deux concepts nous permettent d'expliquer, en termes théoriques, l'influence et l'emprise de la financiarisation de l'éducation (telle que portée par la NGP et la GAR) sur le quotidien des enseignants ; 3) Un éclairage empirique, appuyé sur une recherche menée auprès de 20 enseignantes et enseignants du système éducatif québécois (Robichaud, Tardif, LeVasseur et Schwimmer, 2017-2019), nous offrant une perspective directe sur leur perception de cette financiarisation. Ainsi, comment la pensée habermassienne, très peu invoquée dans le monde francophone de la recherche en sciences de l'éducation, nous permet-elle de mieux comprendre les tenants et aboutissants macro et microsociologiques de cette pénétration que nous appellerons ici, suivant Habermas, colonisation ? Et de quelle façon Habermas nous permet-il d'interpréter les propos tenus à ce sujet par les acteurs intimement concernés ?

1/ **Disjonction et colonisation chez Habermas : éléments théoriques**

Précisons-le d'emblée, la TAC est un ouvrage particulièrement difficile à résumer, à présenter en quelques lignes : il s'agit d'une œuvre dense qui, chaque fois qu'elle expose un concept original, plonge ses racines dans de multiples traditions et théories philosophiques, sociologiques, politiques et linguistiques avec lesquelles le lecteur se doit d'être minimalement familier. C'est pourquoi la présentation d'idées distinctes contenues dans l'ouvrage ne peut être privée d'une archéologie méticuleuse, Habermas

étant particulièrement méthodique dans sa façon de construire ses argumentaires; chaque notion possède son propre historique, et les concepts de disjonction et de colonisation ne font pas exception à la règle.

Ainsi, ces deux notions découlent d'abord de l'analyse d'un couple conceptuel assez classique en philosophie et en sociologie, soit la dyade système/monde vécu, qui sont respectivement réinterprétés par Habermas sous l'angle de la rationalité instrumentale et de la rationalité communicationnelle. D'abord, pour le théoricien, le monde vécu représente un lieu intersubjectif où les locuteurs et auditeurs s'adonnent à des procès d'intercompréhension au regard de la validité des prétentions qu'ils se soumettent mutuellement: ce monde suppose notamment une tendance partagée à la délibération, l'entente et, ultimement, l'accord entre les individus à propos des normes de conduite, des traditions culturelles, des codes symboliques et sociaux, ou encore des situations qui les concernent intimement en tant que groupe (Habermas, 1987, p. 296). Dans cette perspective, et contrairement aux théories de ses prédécesseurs de l'École de Francfort (Horkheimer et Adorno, 1974 [1944]), la rationalité instrumentale ne constitue pas, dans la modernité, le seul type de logique sociale, ou encore de coordination de l'action entre acteurs sociaux: la rationalité communicationnelle, que Habermas développe principalement au regard des thèses linguistiques de J.L. Austin, est au contraire inscrite aux fondements mêmes du monde vécu des individus comme son *telos* (Habermas, 1987, p. 297). Toutefois, le potentiel symbolique et langagier de cet horizon intercompréhensif, porté par la rationalité communicationnelle et reproduit de génération en génération par les membres d'un groupe donné, subirait au sein de la modernité des pressions systématiques majeures. Plus particulièrement, ce que Habermas suppose, c'est l'opération d'une tentative de transformation des composantes fondamentales du monde vécu par la force des systèmes modernes qui, par rebond, provoque des bouleversements dans la reproduction symbolique « traditionnelle » du monde commun. C'est en ce sens que le théoricien introduit le concept complémentaire de système à celui de monde vécu.

Nous pouvons, suivant les analyses de la TAC proposées par Vandenberghe (1998, p. 270), retracer trois étapes distinctes à l'évolution de cette transformation: 1) L'émergence du système économique, dans la modernité, qui se fait d'abord au profit de son autonomisation. En institutionnalisant l'argent comme moyen d'échange régulateur, la société moderne voit apparaître une première séparation entre le système économique et le système politique, alors que le sous-système argent

se détache de la morale et des impératifs de normes établies de façon intercompréhensive; 2) Le système politique se couple à nouveau à ce système économique gagnant en puissance: l'argent comme moyen d'échange intersystèmes structure non seulement le système économique global, mais permet aussi de structurer efficacement le système politique. L'État devient alors un État fiscal qui assure les conditions de la production économique et qui, devant la complexité accrue d'un système économique s'étant réorganisé par lui-même, institutionnalise à son tour le pouvoir par rapport au système économique et au monde vécu. Finalement, et telle est la thèse habermasienne de la disjonction; 3) Les deux sous-systèmes économie et État se disjoignent progressivement du monde vécu lui-même.

Le philosophe passe de l'analyse de la disjonction entre système et monde vécu à la thèse de la colonisation intérieure du monde vécu: il s'agit de l'«intrusion, grâce à la monnaie et à la bureaucratie, des sous-systèmes "économie" et "État" dans la reproduction symbolique du monde vécu» (Habermas, 1987, p. 391). Les conditions de cette pénétration sont les suivantes: 1) Lorsque les formes de vie traditionnelles sont dégradées au point que les composantes structurelles du monde vécu sont largement différenciées; 2) Lorsque les relations d'échange entre sous-système et monde vécu sont régulées par l'intermédiaire de rôles différenciés; 3) Lorsque les espoirs d'autoréalisation et d'autodétermination des individus sont canalisés dans des rôles de consommateur et de client (Habermas, 1987, p. 391). Autrement dit, la colonisation intérieure du monde vécu est facilitée et permise par le fait que les fondements de la culture, de la société et de la personnalité ne sont plus régulés par les mécanismes de l'intercompréhension, mais bien par leur institutionnalisation formelle (pratiques culturelles uniformisées, institutions sociales, juridiques et scolaires, formation de la personnalité au regard du rôle économique de l'individu dans la société), lorsque les rapports entre les individus et le système procèdent d'une logique essentiellement instrumentale (travail/salaire, État social/prestataires), et lorsque les possibilités d'«émancipation» et de «liberté» des individus sont réinterprétées et revalorisées en termes marchands (libre choix de consommation, rapport produit/clientèle). En ce sens, l'entièreté de l'argumentaire habermassien repose sur l'idée fondamentale suivant laquelle les impératifs de l'économie et de la consommation se seraient immiscés au sein des structures proprement communicationnelles de la vie sociale. Et là se trouve l'essentiel d'une articulation de la TAC à l'analyse d'une financiarisation

colonisatrice de la sphère éducative de la société: le problème réside, suivant la perspective du théoricien, dans le fait que la sphère familiale et la sphère scolaire - la famille elle-même et l'école - ne sont pas au départ des domaines d'action formellement organisés; ils dépendent originellement de l'intercompréhension comme fonction coordonnatrice de l'action des individus socialisés par la famille et l'éducation.

En termes simples, une vie scolaire et éducative procédant des rouages communicationnels du monde vécu concernerait la transmission de savoirs et de traditions communes, les impératifs de maintien d'une cohésion sociale solidaire pour un groupe donné et les possibilités de formation d'une personnalité distincte pour l'individu; inversement, une relation formalisée à l'école procéderait de motivations essentiellement instrumentales fondées sur des exigences d'utilité et d'efficacité économiques, traversées par une logique d'intérêts distincts et personnels. Dans cette perspective, les concepts habermassiens d'objectivation et de course au succès, analysés à la lumière de leurs racines instrumentales fondamentalement opposées aux composantes communicationnelles du monde vécu des individus, sont dès lors susceptibles d'expliquer les décalages axiologiques présents au sein de différents discours portant sur les finalités de l'éducation: l'éducation conçue comme un bien auquel nous pouvons attribuer une valeur monétaire (par opposition à une éducation à la formation de l'esprit), l'éducation conçue comme un investissement personnel permettant un meilleur emploi et de meilleures conditions de vie (par opposition à une conception de l'éducation comme gage de cohésion sociale et de solidarité) ou encore, dans une optique plus large, l'éducation conçue comme vecteur de compétitivité sur le plan économique mondial (par opposition à une éducation favorisant la paix et le partage sur le plan international) (Robichaud et Crevier, 2016, p. 53). Certes, les débats ne sont pas toujours aussi tranchés, alors qu'il est possible d'argumenter que ces deux types généraux de conceptions éducatives n'entrent pas nécessairement en contradiction, voire qu'ils doivent cohabiter dans la société actuelle. Toutefois, l'influence idéologique et la mise en œuvre concrète de mesures de gestion telles que la NGP et la GAR dans la sphère éducative de la société ne nous obligent-elles pas, suivant Habermas, à examiner l'influence réelle de la logique instrumentale et monétaire du système sur le monde vécu des acteurs éducatifs? Ces mesures peuvent-elles être en effet comprises comme les illustrations concrètes d'une colonisation du monde vécu des enseignants?

2 / **La NGP et la GAR comme formes de colonisation du monde vécu des acteurs enseignants**

La NGP est d'abord un courant complexe dont l'influence concrète, au sein des systèmes étatiques occidentaux, n'est pas uniforme : les types de réformes de gestion publique qu'elle engage, depuis les années 1980, se différencient grandement suivant les particularités et les choix administratifs de chaque pays (ou de « groupes » de pays qui adoptent un fonctionnement relativement similaire à l'égard de la NGP) qui accepte ses différents principes (De Visscher et Varone, 2004). Toutefois, à la source, la NGP n'en présente pas moins des caractéristiques précises qui constituent et alimentent les discours l'entourant : il s'agit d'abord d'une forme de réponse administrative aux impératifs de « modernisation » d'un État-providence jugé lourd, archaïque, contre-productif et peu efficace. En ce sens, la NGP représente une idéologie de gestion particulière qui, de façon générale, vise « la réorganisation en profondeur des systèmes administratifs, par transfert des méthodes de management traditionnellement réservées aux firmes privées et implantation d'instruments managériaux » dans la sphère éducative de la société (Demazière, Lessard et Morrissette, 2013, p. 6). Par analogie avec la pensée habermassienne, l'essence de la NGP procède directement des caractéristiques de la rationalité instrumentale qui, chez Habermas, constituent l'esprit et le fonctionnement des systèmes et sous-systèmes étatiques et économiques : un ensemble de moyens précis (ici, des méthodes de management) est articulé à des objectifs tout aussi circonscrits (l'efficacité et l'efficience de l'administration publique, ici des systèmes scolaires).

Pour sa part, la GAR représente une version locale (notamment au Québec) de l'idée d'obligation de résultats particulièrement féroce dans les pays anglo-saxons. Si elle ne peut être dissociée des principes fondamentaux de la NGP (Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2014, p. 45), la GAR constitue moins une idéologie à proprement parler qu'un ensemble de mesures concrètes, institutionnalisées et mises en forme sur les plans politique et législatif. Comme le précise Lessard :

La notion de résultats n'a pas la même connotation que celles de finalité ou de mission. Elle est plus réductrice. La distinction entre les notions d'institution et d'organisation peut être ici utile. Convenons que les institutions remplissent des missions, alors que les organisations poursuivent des objectifs, ceux-ci étant traduisibles en résultats précis. [...] Si une institution actualise sa mission,

c'est-à-dire si elle fait ce qu'elle doit faire, ce qui est bon et juste qu'elle fasse, y compris dans la coordination des moyens à sa disposition, une organisation cherche la meilleure liaison moyens-fins : on dira qu'elle est tout absorbée par rationalité dite instrumentale ou stratégique. (2008, p. 23)

Dès lors, nous pourrions assimiler l'idée de finalité ou de mission aux principes généraux de la NGP, et celle de résultats à la GAR : en effet, cette dernière agit comme régulatrice « objective » de la réalisation des finalités et missions des institutions étatiques inspirées par la NGP. À ce titre, l'éducation, comme l'une des principales institutions de la société moderne, se trouve inlassablement soumise, partout dans le monde occidental, et depuis plusieurs décennies, à une forme ou à une autre d'obligation de résultats découlant de préoccupations variées : insatisfaction grandissante des parents d'élèves face à la qualité de l'éducation en France et adhésion croissante aux principes du libre choix scolaire (Meirieu, 2008), impératifs de performance aux tests standardisés internationaux en Allemagne, au Luxembourg ou en Belgique francophone (Lessard, 2008), nécessité de hausser les standards éducatifs aux États-Unis (Gamoran, 2012) et réactions face aux échecs du système éducatif en termes de décrochage scolaire au Québec (Maroy *et al.*, 2014) sont autant de phénomènes qui légitiment, sur le plan politique, l'adoption de mesures de contrôle et d'évaluation des systèmes scolaires par l'entremise de résultats observables et quantifiables.

Toutefois, comme c'est le cas pour la NGP, la GAR se décline en types distincts de politiques éducatives qui, si elles respectent relativement toutes l'exigence d'imputabilité et de reddition de comptes (*accountability*) aux fondements de ces modes de gestion, s'incarnent de façon nuancée au sein des différents systèmes scolaires. C'est ce qui mène Maroy et Voisin à différencier quatre types de reddition de comptes (dur, néobureaucratique, réflexif et responsabilisation douce) (2014, p. 7) nous permettant d'éclairer, dans le cas qui nous intéresse ici, la mise en œuvre et les effets de la GAR dans le cadre du système scolaire québécois. En effet,

[I]e Québec est représentatif d'un système d'*accountability* néo-bureaucratique à enjeux modérés, voire faibles privilégiant un ensemble de dispositifs externes couplé à une reddition de comptes serrée de l'ensemble du système engageant la reddition de comptes des acteurs vis-à-vis du palier supérieur. L'usage des données quantifiées y occupe une place relativement importante (Mons et Pons, 2006),

ces données étant mobilisées et investies par différents acteurs dans la réalisation des documents de planification stratégique. (Maroy et Voisin, 2014, p. 9)

La logique est la suivante : chaque palier du système éducatif québécois, dans une perspective hiérarchique (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), commissions scolaires, puis établissements scolaires) dote le palier inférieur de buts et d'objectifs précis, mesurés dans une approche descendante (*top down*) par des dispositifs externes et uniformisés (examens ministériels standardisés passés par tous les élèves de la province). Comme le précisent les auteurs, la conception de l'acteur valorisée par ce type de régulation est essentiellement utilitariste.

Suivant la pensée de Habermas exposée dans la section précédente, nous nous trouverions ainsi devant un couplage problématique pour le monde vécu des acteurs éducatifs : la NGP qui inscrit formellement l'éducation, sur le plan international, dans une logique de performance, de compétitivité et de marchandisation, puis la GAR qui, en transformant de l'intérieur l'organisation du système scolaire, est susceptible de modeler de l'extérieur les pratiques des différents acteurs scolaires. En ce sens, un processus effectif de colonisation, en termes habermassiens, s'opérerait si 1) les valeurs, pratiques culturelles et finalités éducatives entretenues et valorisées par certains acteurs du système ne correspondent pas aux postulats idéologiques et pratiques qui constituent l'esprit général de la NGP et la GAR (disjonction) (Habermas, 1987, p. 96); et 2) si la NGP et la GAR, par leur puissance programmatique propre, contraignent concrètement certains acteurs à se plier aux exigences instrumentales du système, marginalisant ainsi dans les milieux scolaires le potentiel de l'intercompréhension et de la délibération (colonisation) (Habermas, 1987, p. 200). À ce titre, quelques études récentes nous permettent de légitimer la pertinence des théorisations habermassiennes à ce sujet, et plus particulièrement pour les effets de la NGP et de la GAR sur la profession enseignante.

Mentionnons d'abord, au Québec, la forte réticence des syndicats d'enseignants face aux discours de la NGP et de la GAR qui réduiraient les finalités publiques et sociales de l'éducation (égalité des chances, réussite du plus grand nombre, idéaux éducatifs communs) à des processus instrumentaux (Maroy et Vaillancourt, 2013, p. 20). Si le rapport des enseignants à la NGP est plus nuancé en Belgique francophone, nous y percevons tout de même un impératif de rentabilisation de l'éducation

qui constitue, pour certains, une perspective plus ou moins compatible avec certaines valeurs ou attitudes personnelles et pédagogiques (le plaisir d'être avec les enfants, le plaisir de leur apprendre des choses, le respect de l'individualité et du rythme de chacun) (Cattonar, Dumay et Maroy, 2013, p. 31). Même son de cloche pour le cas américain, particulièrement révélateur d'une disjonction entre les exigences du système en contexte de NGP et les valeurs personnelles et professionnelles entretenues par les enseignants: «pour les dirigeants étudiés ici, les tentatives pour recoupler l'administration avec la politique gouvernementale et l'enseignement ne furent ni sans effort ni faciles. Les enseignants les ont souvent contestées, les interprétant, plus ou moins, comme destinées à saper les logiques existantes de l'autonomie professionnelle ou locale et l'intimité de la classe» (Spillane et Anderson, 2013, p. 34). Toutefois, un tel type de disjonction ne représente, pour Habermas, que l'«élan» premier d'une colonisation à proprement parler: encore faut-il observer une réelle transformation des pratiques enseignantes, modulées suivant les exigences portées par la NGP et la GAR, mais surtout une diminution ou une marginalisation de la participation communicationnelle des acteurs concernés par rapport à la mise en œuvre de ces logiques au quotidien.

À ce sujet, deux études ressortent du lot (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008; Sané, 2014). D'une part, la première recherche, menée auprès de 4569 enseignants des différentes provinces et territoires canadiens, témoigne directement de la façon dont les enseignants ont dû ajuster leurs pratiques au regard de l'implantation des nouvelles politiques éducatives accompagnant la NPG:

Les résultats de l'analyse des fréquences montrent que plusieurs enseignants ayant répondu au questionnaire ont modifié leurs pratiques pédagogiques à la suite des changements. Les enseignants ont mentionné l'augmentation de la charge de travail (94,2%) et l'obligation de modifier leur approche de l'enseignement (90,2%) comme impacts les plus importants sur leur fonction. (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008, p. 104)

D'autre part, les deux recherches évoquent un sentiment de manque de consultation chez les enseignants au regard de la mise en œuvre concrète de la GAR dans leurs établissements: une impression que la réforme aurait été mieux suivie et acceptée si tous les acteurs concernés avaient réfléchi ensemble à son élaboration, qu'elle a été imposée sans tenir compte des opinions de ces acteurs, qu'il y a eu manque de mobilisation et que plusieurs réunions à cet égard n'étaient pas élargies

aux enseignants (Sané, 2014, p. 128-132). En termes habermassiens, ces deux phénomènes (transformation des pratiques « traditionnelles » par la force de prescriptions externes et marginalisation de la rationalité des acteurs concernés par une situation donnée) participent donc concrètement à une colonisation du monde vécu des acteurs éducatifs par le contournement instrumental d'une volonté commune permise par l'intercompréhension.

En somme, il apparaît que la perspective déployée par Habermas dans TAC est à même de nous éclairer, théoriquement, sur l'effet de la NGP et de la GAR sur le quotidien des enseignants : en relation avec la littérature existante portant sur la question, elle nous permet 1) d'établir des correspondances entre l'analyse des logiques des systèmes et sous-systèmes étatiques et économiques et celles que représentent la NGP et la GAR ; 2) d'interpréter les problématiques découlant de l'implantation des politiques qui accompagnent ces programmes en termes de disjonction et de colonisation du monde vécu des acteurs éducatifs ; puis 3) de considérer l'influence de la NGP et de la GAR sur la réduction du potentiel communicationnel et d'intercompréhension des acteurs concernés au quotidien par ces mesures. Pour mettre en lumière le potentiel empirique de ce cadre théorique, nous présentons, dans la section suivante, les résultats d'une recherche menée auprès de 20 enseignantes et enseignants québécois (Robichaud *et al.*, 2017-2019).

3 / **Perspectives empiriques sur l'influence de la NGP et de la GAR sur le quotidien des enseignants québécois : l'apport de Habermas**

Afin de mieux comprendre l'influence de la NGP et de la GAR sur le travail enseignant au Québec, nous nous sommes entretenus, dans le cadre d'entrevues semi-dirigées, avec 20 enseignants et enseignantes constituant un échantillon représentatif de la morphologie de la profession enseignante québécoise : 70% de femmes et 30% d'hommes volontaires, tous niveaux confondus (primaire et secondaire) et toutes spécialités confondues (titulaires du primaire, éducation physique et à la santé, éthique et culture religieuse, univers social, français, arts, mathématiques, sciences et technologie, etc.). Le cadre théorique de l'étude, inspiré par la sociologie critique de l'École de Francfort et duquel découle directement le canevas d'entrevue utilisé, nous permet de poser un regard différencié sur le phénomène : nous avons retenu trois perspectives distinctes

dans la pensée francfortoise, plus particulièrement les théories des principaux représentants de chacune de ses générations (Horkheimer et Adorno 1974 [1944]; Habermas, 1987; Honneth, 2000). La section de l'entretien particulièrement inspirée par les thèmes de la pensée habermassienne cherche pour sa part, suivant les idées de disjonction, de colonisation du monde vécu et de distorsion communicationnelle développées par Habermas dans la TAC, à voir jusqu'à quel point les mesures issues de la NGP et de la GAR, lorsque matérialisées au sein des établissements scolaires dans lesquels œuvrent les participants de l'étude, provoquent: 1) des chocs de valeurs entre les représentations du métier entretenues par les enseignants et les principes inhérents à ces mesures; 2) une transformation concrète de leurs pratiques enseignantes «traditionnelles»; et 3) différents types de problèmes de communication et de délibération dans le cadre de l'application de ces mesures. Nous présentons ainsi, dans les lignes suivantes, certains propos particulièrement représentatifs ou évocateurs livrés par les participants, et ce, suivant trois rubriques: 1) NGP, GAR et valeurs enseignantes; 2) NGP, GAR et pratiques enseignantes; 3) Mise en œuvre de la NGP et de la GAR au regard des processus d'intercompréhension.

3.1/ **NGP, GAR et valeurs enseignantes**

Soulignons d'abord que la vaste majorité des valeurs enseignantes personnelles décrites par les participants interrogés s'inscrivent dans une conception humaniste de l'éducation et de l'apprentissage, une vision de l'enseignement selon laquelle ils ont affaire à des êtres humains dont la complexité leur paraît difficilement traduisible en données mathématiques, quantifiables. Les enseignants n'hésitent pas, dès lors, à user de termes proprement «financiers» pour qualifier la façon dont leur conception de l'élève et de l'éducation se heurte aux impératifs de la NGP et de la GAR: résultats de «banquiers» attendus, «approche client», «produits» et «moyens de production» sont autant d'expressions utilisées pour illustrer le choc de valeurs éprouvé dans ce contexte. Ainsi,

[c]e type de gestion vise à rendre des comptes sur les résultats des élèves puis aussi à se donner des cibles. La plupart des gens mettent des chiffres parce qu'ils veulent de beaux tableaux de résultats pour pouvoir montrer les choses mathématiquement, comme des banquiers. C'est ma perception. On va mettre des chiffres sur des choses qui devraient être qualifiées, non quantifiées, parce que... Ce sont des êtres humains.

L'élève devient un produit, et la personne qui achète tes moyens de production, c'est le parent. C'est lui à qui on doit rendre des comptes, finalement.

En ce sens, les mots d'ordre deviennent la performance, les chiffres, les notes, les résultats, ce qui représente pour les enseignants un discours, une culture qui ne sont pas sans conséquence sur la vie de leurs élèves, mais également sur leur propre vie enseignante: une anxiété palpable chez les enfants et adolescents par rapport à leurs résultats scolaires, un sentiment de compétition renforcé, une sur-identification abusive des élèves par rapport à leurs notes et, pour certains praticiens, une perte progressive du plaisir d'enseigner causée par un encadrement de plus en plus strict:

Les finalités de l'éducation, mes valeurs, c'est que les apprentissages viennent d'une motivation intrinsèque. Pour moi, les cibles chiffrées n'ont pas vraiment leur place, parce qu'on parle d'êtres humains, puis on vient même peut-être nuire à certains enfants quand on fait ça. Ça enlève le goût d'enseigner, souvent, parce qu'on est tellement encadrés que ce n'est plus plaisant. Ce qui vient beaucoup me chercher dans mes valeurs, c'est l'anxiété de mes élèves par rapport à leurs notes.

Il y a trop de notes. On accorde beaucoup d'importance à la note. Puis après, les enfants se dévalorisent en fonction de la note qu'ils ont. Puis ils se comparent entre eux. Même si on ne veut pas, s'ils ne le font pas dans la classe, ils vont le faire à l'extérieur de la classe. On est un peu dans cette culture.

Certains rapportent enfin une impression de déshumanisation des élèves en contexte de NGP et de GAR, des jeunes qui intérioriseraient cette culture de l'évaluation au point d'anticiper une vie «gâchée» s'ils ne réussissent pas à prouver leurs compétences par l'entremise de leurs résultats scolaires:

Ça déshumanise. Oui, beaucoup. Parce qu'ils [les élèves] ne sont pas les chiffres d'une banque [...] Puis je trouve qu'il y a trop de reddition de résultats. Et oui, ça déshumanise définitivement. Les élèves le ressentent parce qu'ils doivent se prouver, avec des résultats en examen, pour pouvoir accéder à certains programmes...

En termes habermassiens, le précédent ensemble de témoignages se lit à la lumière du concept de disjonction entre le monde vécu des acteurs enseignants et les nouveaux rouages administratifs du système éducatif

québécois portés par la NGP et la GAR : les valeurs entretenues par les enseignants paraissent de plus en plus étrangères aux exigences des établissements et du ministère, séparées de ces dernières, disjointes. En ce sens, il est peu surprenant de constater qu'aucun des enseignants interrogés dans le cadre de notre étude ne considère positivement que l'atteinte de moyennes collectives de résultats dans un établissement donné est une pratique juste et équitable pour les élèves.

3.2/ **NGP, GAR et pratiques enseignantes**

Au-delà du choc de valeurs ressenti par les enseignants au regard des oppositions entre leurs conceptions personnelles de l'éducation et les exigences du système, les participants témoignent également de situations concrètes au sein desquelles ils ont dû (ou doivent toujours) modifier leurs pratiques enseignantes afin de répondre aux attentes découlant de la NGP et de la GAR. En ce sens,

[j]e te dirais que je perçois mon rôle d'enseignante comme étant quelqu'un qui transmet des connaissances, de la culture et des savoirs. Non, ce n'est pas mon réflexe premier que de penser aux résultats de mes élèves, c'est de voir leur progression. C'est sûr que quand j'arrive à la fin de l'année et que je dois donner des résultats à des parents et à des directions, la vision change un petit peu.

J'ai eu la chance d'enseigner pendant une quinzaine d'années avant que ça arrive [la NGP et la GAR], et j'ai vécu autre chose. J'étais une passionnée finie de l'enseignement, et ça a cassé mon élan. On appelle ça un désenchantement.

Mais la modification concrète des pratiques et habitudes enseignantes ne représente pas le seul effet vécu par les praticiens au regard des nouvelles mesures de gestion : plusieurs d'entre eux témoignent également d'une impression de jugement à l'égard de leurs compétences professionnelles, un jugement ultimement appuyé sur les résultats quantifiés de leurs élèves aux différentes évaluations. Dès lors, c'est l'ensemble de leur travail, de leur identité et de la confiance qu'ils souhaitent inspirer auprès de leurs directions d'établissement qui peut être pointé du doigt en matière de performance, et ce, peu importe les conditions de travail, le contexte particulier ou le type d'élèves (encore une fois, des êtres humains, comme certains le précisent à nouveau) avec qui ils travaillent :

[J'étais] jugée. Je me sentais comme si je n'avais pas fait mon travail parce que mon élève n'a pas atteint 80%.

Ça peut être positif parce que ça t'amène à vouloir t'améliorer, et c'est négatif parce que ce n'est pas vrai qu'un enseignant n'est pas compétent parce que ses élèves ne passent pas. Je veux dire qu'un enseignant qui a une classe de doubleurs va partir avec un pied en arrière, parce que c'est des jeunes démotivés. C'est de ne pas prendre en compte que c'est des êtres humains qui sont dans la classe.

Suivant la pensée de Habermas telle qu'exposée précédemment, ces phénomènes participeraient notamment du processus de colonisation du monde vécu des acteurs par le système : les traditions ou pratiques habituelles des enseignants sont concrètement transformées (certaines étant complètement mises de côté) dans un contexte au sein duquel la force du discours dominant, qui se matérialise de façon tangible sous la forme d'une reddition de comptes et d'une imputabilité accrues, marginalise l'initiative et l'autonomie enseignante, voire pénalise symboliquement (jugement d'autrui, sentiment d'incompétence) le praticien.

3.3 / **Mise en œuvre de la NGP et de la GAR au regard des processus d'intercompréhension**

Finalement, en matière de collaboration et de délibérations communes au regard des cibles et des résultats à atteindre par les enseignants au sein de leurs établissements, les témoignages récoltés s'avèrent particulièrement évocateurs, sinon inquiétants : il faut « écouter et se taire », « prendre son trou », suivre la « loi du silence ». Ce sont les rapports de travail avec la direction d'établissement, ainsi que les situations de formation continue par lesquelles les enseignants sont informés des mesures de gestion relatives à la NGP et à la GAR, qui sont spécifiquement visés par ce type de propos :

En général [en formation continue en enseignement], tu n'avais rien à dire sur le contenu : tu écoutes et tu te tais. C'était vraiment ennuyeux et en dehors de nos préoccupations, souvent.

C'est la loi du silence, parce que j'ai essayé de dire des choses, mais on m'a dit : « Tu as déjà de la chance d'avoir de la job ici, ma petite fille. Prends ton trou et remercie-moi. »

La direction use beaucoup de son influence, elle ne consulte pas nécessairement. [...] Est-ce qu'elle écoute vraiment ses enseignants pour savoir comment combler les lacunes de l'école? Moi, j'ai toujours l'impression que c'est une question d'argent, comment faire mieux avec le moins de budget possible. Les directions exercent tellement de droits de gérance, maintenant.

En effet, plus d'un enseignant sur deux (52,63%) parmi les praticiens interrogés témoignent d'un très faible degré de satisfaction (voire d'une insatisfaction totale) à l'égard de la relation qu'ils ou elles entretiennent avec leur direction d'établissement en contexte de NGP et de GAR. De plus, les relations entre collègues enseignants sont également susceptibles d'être touchées par les transformations du travail découlant de ces mesures de gestion :

Du jour au lendemain, tu n'as plus le temps. Une autre chose marquante, c'est qu'au début, lors de mes 25 premières années, j'étais dans une petite école. C'était tissé serré. On [les enseignants] avait beaucoup de relations entre nous. Avec ça [la GAR], ça a tout cassé parce qu'on était obligés d'être à l'heure du dîner avec nos élèves pour faire de la récupération. [...] Donc, les profs, on ne pouvait plus se voir ou se rencontrer. Ça, ça coupe les ailes des gens, c'est incroyable. [...] Après ça, c'était fini. C'est un autre cycle: c'est l'approche client.

Dans une perspective habermassienne, la réduction du potentiel communicationnel et d'intercompréhension des acteurs concernés au quotidien par les mesures issues de la NGP et de la GAR constitue, comme nous l'avons montré plus haut, la manifestation d'une mainmise de la rationalité instrumentale sur les délibérations entre acteurs sociaux : l'idée n'est plus d'en arriver à des convictions communes, des normes partagées, des valeurs discutées ensemble pour renouveler le monde vécu de tous les acteurs concernés par une situation (ici, l'éducation des enfants et adolescents), mais c'est dorénavant celle de l'imposition d'un accord prédéterminé, d'une logique de gestion d'objectifs mesurables devant lesquelles les enseignants se sentent impuissants, niés, ou résignés. Et par rebond, une menace possible au potentiel de solidarité, d'entraide et de partage de principes communs pour le corps enseignant dans son ensemble.

Conclusion

Ce chapitre a cherché à mettre en lumière la façon dont la pensée développée par Habermas dans la *Théorie de l'agir communicationnel* (1987), et plus particulièrement ses concepts de disjonction et de colonisation du monde vécu par le système, nous permettent de poser un regard critique sur les répercussions des mesures issues de la nouvelle gestion publique (NGP) et de la gestion axée sur les résultats (GAR) sur le travail enseignant au quotidien, telles que décrites par 20 enseignants et enseignantes du Québec. Trois constats généraux peuvent être tirés de cet exercice: 1) En matière de disjonction entre le monde vécu des acteurs et le système, les praticiens interrogés témoignent en effet d'un certain choc de valeurs entre leurs conceptions personnelles de l'éducation et les valeurs inscrites aux fondements de la NGP et de la GAR (performance, efficacité); 2) Il apparaît juste, suivant les témoignages récoltés au regard des transformations subies dans les pratiques communes, traditionnelles ou habituelles des enseignants interrogés, de parler d'une certaine forme de colonisation du monde vécu des enseignants par le système; 3) La présence de certaines distorsions communicationnelles, ou encore l'absence d'intercompréhension entre les différents acteurs concernés par la NGP et la GAR dans les établissements scolaires (enseignants, directions d'établissement, collègues) semblent en effet caractériser les relations de travail et la communication entre collègues en contexte de cibles à atteindre et de reddition de comptes.

Prenant en compte ces constats, quel espace possible d'autonomie, de résistance, de liberté et d'émancipation est-il ultimement accordé aux enseignants en contexte de NGP et de GAR? Pour reprendre les termes des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude exposée ici, quel avenir et quel bien-être professionnels y aura-t-il pour des praticiens maintenant instrumentalisés en « moyens de production », contraints d'assister à une forme de déshumanisation des élèves en face de qui ils se trouvent en salle de classe? Jusqu'à quel point la « loi du silence » évoquée par une enseignante participera-t-elle à fracturer, toujours davantage, les liens entretenus par les enseignants entre eux, puis la solidarité qui devrait idéalement se trouver aux fondements de leurs corps de travail? Ces questions, pour l'instant ouvertes, témoignent tout de même d'une réalité qui, elle, n'est pas incertaine: une logique marchande et financière est bel et bien ancrée et de plus en plus dominante dans la sphère proprement éducative d'une grande part des sociétés occidentales.

Références

- BRUNO, I., CLÉMENT, P. et LAVAL, C. (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris, Syllepse.
- CATTONAR, B., DUMAY, X. et MAROY, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire: un cas de responsabilisation (accountability) douce. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 35-51.
- DEMAZIÈRE, D., LESSARD, C. et MORRISSETTE, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels: transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 5-20.
- DE VISSCHER, C. et VARONE, F. (2004). La nouvelle gestion publique « en action ». *Revue internationale de politique comparée*, 11(2), 177-185.
- GAMORAN, A. (2012). Bilan et devenir de la loi *No Child Left Behind* aux États-Unis. *Revue française de pédagogie*, (178), 13-26.
- HABERMAS, J. (1987 [1981]). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, Fayard.
- HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Cerf.
- HORKHEIMER, M. et ADORNO, T.W. (1974 [1944]). *La dialectique de la raison*. Paris, Gallimard.
- LESSARD, C. (2008). L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, 23-48. Bruxelles, De Boeck.
- LESSARD, C. et TARDIF, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, 29(1), 200-227.
- LESSARD, C., KAMANZI, P.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.
- MAROY, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles, De Boeck.
- MAROY, C. et VAILLANCOURT, S. (2013). Le discours syndical face à la nouvelle gestion publique dans le système éducatif québécois. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 93-108.
- MAROY, C. et VOISIN, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation comparée*, (11), 1-16.
- 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*, (12), 45-69.
- MEIRIEU, P. (2008). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, 5-22. Bruxelles, De Boeck.
- ROBICHAUD, A. et CREVIER, J.-P. (2016). Élitisme et éducation: lecture critique des thèses de Bourdieu à l'aide de la pensée de Jürgen Habermas. *Le Philosophoïre*, 46(2), 37-58.
- ROBICHAUD, A., TARDIF, M., LEVASSEUR, L. et SCHWIMMER, M. (2017-2019). *Nouvelle Gestion Publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation: vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant*. Ottawa, Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

- SANÉ, M.V.L. (2014). *La gestion axée sur les résultats: le cas de son implantation dans cinq écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, <<https://archipel.uqam.ca/6823/1/D2774.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- SPILLANE, J.P. et ANDERSON, L. (2013). Administration des écoles, respect des normes gouvernementales et obligation de résultats à forts enjeux: changement politique et pédagogique aux États-Unis. *Éducation et Sociétés*, 32(2), 53-73.
- 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.
- VANDENBERGHE, F. (1998). *Une histoire critique de la sociologie allemande. Tome 2: Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*. Paris, La Découverte.

Nouvelle gouvernance, insertion professionnelle et collaboration

Métissage complexe

Alain Huot

Nouvelle gouvernance, insertion professionnelle et collaboration : trois concepts qui peuvent savamment se marier pour créer un cocktail harmonieux de gestion éducative, mais qui peuvent aussi se transformer en un mélange hautement explosif pour la nouvelle direction d'établissement d'enseignement. Ce texte vise d'abord à poser un regard sur chacun de ces concepts, puis à présenter une interprétation du métissage qu'ils peuvent faire en s'appuyant sur quelques recherches-interventions réalisées au cours des dernières années. Finalement, des pistes de réflexion et d'action sont présentées.

1/ **Concepts**

La nouvelle gouvernance, l'insertion professionnelle et la collaboration sont trois concepts suffisamment complexes pour requérir chacun quelques thèses de doctorat qui leur seraient spécifiquement dédiées. C'est donc avec humilité que nous discutons brièvement de ceux-ci dans le cadre de ce chapitre, à commencer par la nouvelle gouvernance.

2/ **Nouvelle gouvernance**

Qu'entendons-nous exactement par nouvelle gouvernance? Depuis quand cette « nouvelle » gouvernance est-elle nouvelle? Bessette et Boutin (2010) mentionnent que le terme *gouvernance* en français remonterait

au XIII^e siècle avec une signification proche de « gouvernement ». Après quelques modifications et de passages de l'anglais au français, il réapparaît dans les années 1990 avec une apparence polysémique. Pour Lessard (2006, p. 182-183), la gouvernance fait référence à la capacité de « coordonner des activités interdépendantes et ou de réaliser le changement sans l'autorité légale de l'ordonner. Si le gouvernement concerne les élus ou les représentants légitimes, la gouvernance traduit l'élargissement du cercle décisionnel à d'autres acteurs, secteurs ou organisations. » Pour Merrien, la nouvelle gouvernance, celle qui est « bonne », se caractérise par « le passage de la tutelle au contrat, de la centralisation à la décentralisation, de l'État redistributif à l'État régulateur, de la gestion du service public à la gestion selon les principes du marché, de la “guidance” publique à la coopération des acteurs publics et des acteurs privés, etc. » (Merrien, 1998, p. 63) Ainsi, la nouvelle gouvernance offre plus de place à la démocratie, à la décentralisation, mais aussi au principe de subsidiarité et à l'imputabilité en regard de la réussite. Réussite qui se doit d'être éducative, et pas seulement académique (Huot *et al.*, 2019). Pour ces notions de nouvelle gouvernance, la compréhension du présent chapitre ne serait pas optimale sans mentionner la notion de gestion axée sur les résultats, issue des principes du nouveau management public (Ministère de la Fonction publique, 2000). Dès 2002, le Conseil du trésor de la province du Québec (2002) publiait son guide de gestion axée sur les résultats (repris en 2014). Plusieurs chercheurs s'y sont intéressés depuis (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013; Dembélé *et al.*, 2013; Maroy *et al.*, 2017, par exemple), rappelant la place qu'occupent, que devraient occuper ou que ne devraient pas prendre les données dans le système éducatif. Bernatchez (2011) ajoute que cette gestion axée sur les résultats est venue se concrétiser dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) à la suite de l'adoption du projet de loi n° 88 (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008b). L'ensemble de ces changements légaux, administratifs et, à la rigueur, philosophiques teintent l'insertion professionnelle des directions d'établissement d'enseignement.

3 / **Insertion professionnelle**

Dans leurs travaux, Mukamurera, Martineau, Bouthiette et Ndoreraho (2013) indiquent que l'insertion professionnelle est polysémique et multidimensionnelle. Ils y présentent cinq dimensions, que nous reprenons ici en précisant les caractéristiques particulières aux directions d'établissement d'enseignement.

D'abord, la première dimension fait référence à l'intégration à l'emploi et aux conditions d'accès. Pour le personnel de direction, cela se manifeste par une augmentation des heures travaillées par rapport à leur travail précédent (d'enseignant ou de conseiller pédagogique, pour la plupart), une faible augmentation salariale et de nouvelles tâches à s'approprier. La formation obligatoire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008a) fait également partie des défis liés à l'accès à l'emploi. Cette formation fait à la fois partie de la première dimension, en raison de sa nécessité avant l'entrée en fonction, et de la deuxième dimension, puisque plusieurs nouvelles directions suivent leur cursus universitaire en concomitance avec leurs tâches de direction.

La deuxième dimension concerne l'affectation spécifique et les conditions de la tâche. Pour les directions, les nouveaux rôles et les fonctions touchent principalement la gestion des ressources financières, matérielles et humaines. Si les expériences de travail antérieures peuvent avoir procuré des connaissances de base, le changement de position sociale demeure un enjeu de taille vers une socialisation organisationnelle.

La troisième dimension pose un regard sur la socialisation organisationnelle, ou le processus d'enculturation. La personne en poste de direction constate que la vie sociale est différente du côté (obscur, comme disent mes étudiants) de la direction de celle du côté enseignant. Lors de son arrivée en poste dans une école, la direction est la personne «étrangère» à la culture de l'école. Elle doit avoir sa vision de ce qu'elle souhaite pour l'école, mais elle doit surtout prendre le temps de s'y acculturer, de comprendre les enjeux du milieu et de comprendre la culture déjà présente à l'école. De plus, certaines commissions scolaires mettent en place un programme d'insertion professionnelle qui permet aux directions de se rencontrer entre elles, ce qui contribue à leur socialisation avec d'autres personnes occupant les mêmes fonctions et vivant les mêmes enjeux. Cette étape de socialisation contribue à effectuer le passage vers la quatrième dimension.

La quatrième dimension renvoie à la professionnalité. Nous pouvons aussi parler d'adaptation et de maîtrise du rôle professionnel, par le développement des savoirs et compétences spécifiques au métier. L'expérience « terrain » de la direction, son réseau de contacts, sa capacité réflexive, sa formation continue, sont autant de conditions de succès de cette professionnalité en devenir. Outre le référentiel ministériel qui est utilisé pour la formation (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008a), des associations de cadres et les commissions scolaires ont, pour plusieurs, rédigé leur propre référentiel de compétences à partir duquel les directions sont évaluées (Association québécoise des cadres scolaires, 2008; Commission scolaire de Laval, 2019; Commission scolaire de Montréal, 2015, par exemple).

La cinquième dimension renvoie à la dimension personnelle et psychologique. Ainsi, l'insertion professionnelle dépasse l'aspect cognitif de l'apprentissage. Elle est également un apprentissage émotionnel. L'entrée dans la profession peut être plus ou moins stressante selon le bagage de vie de la personne qui la vit et du soutien qu'elle reçoit, tant dans son milieu de travail que dans son milieu de vie personnel. La construction identitaire (Gravelle, 2020) fait aussi partie intégrante de cette phase de transition.

Les cinq dimensions mentionnées par Mukamurera et ses collègues (2013) présentent la complexité de l'insertion professionnelle. Dans le contexte d'une fonction de direction d'établissement d'enseignement, cette complexité est exacerbée en raison du rôle de soutien que la direction doit offrir à son personnel, qu'il soit enseignant ou non. Vallerand et Martineau (2006) font ressortir que le décrochage des enseignants en période d'insertion professionnelle serait souvent causé par le manque de soutien administratif de la part de la direction d'école. Comment une direction d'établissement d'enseignement qui se retrouve elle-même en mode « survie » durant sa période d'insertion professionnelle peut-elle être compétente dans l'accompagnement de son personnel ?

Alors qu'au Québec, une formation de 30 crédits universitaires (450 heures) de deuxième cycle est nécessaire pour exercer la fonction de direction (minimum de six crédits complétés pour obtenir le poste, le reste des crédits à réussir dans les cinq premières années de fonction), nos cousins de Bretagne bénéficient d'une formation de six semaines réparties sur les deux premières années de fonction (Mercier, 2016). Est-ce que la formation est suffisante pour bien réussir la transition ? Pour développer les compétences ? La compétence est par ailleurs considérée comme « le vecteur des politiques publiques d'employabilité

et d'insertion professionnelle: c'est un savoir-agir qui permet à l'individu de mobiliser des ressources en situation réelle» (Bernatchez, 2019, p. 159). Ainsi, comment les nouvelles directions d'établissement d'enseignement peuvent-elles améliorer leurs compétences? Nous croyons que la collaboration peut être une clé...

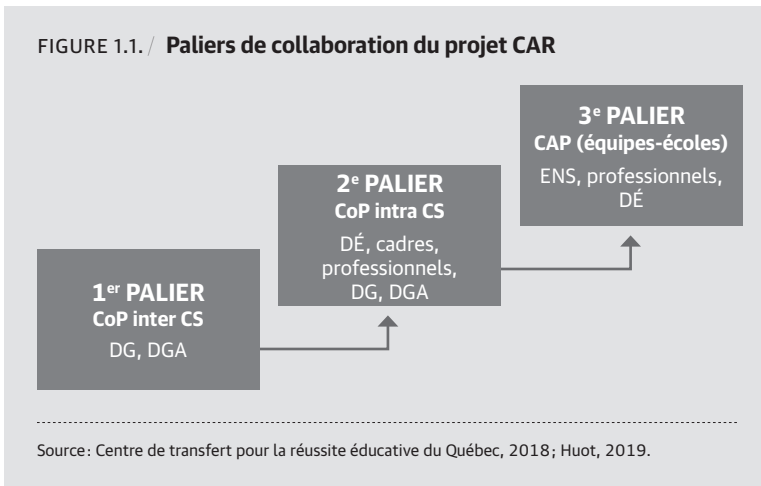
4 / **Collaboration**

Nos recherches nous portent à croire que la collaboration n'obtient pas davantage de consensus dans la définition qu'en ont les concepts de nouvelle gouvernance et d'insertion professionnelle discutés précédemment... Dans ce texte, nous définirons la collaboration en tant que « processus dans lequel des individus travaillent ensemble pour améliorer la production totale comparativement à ce qu'ils auraient pu accomplir individuellement » (traduction libre de Bush et Grotjohann, 2020, p. 1). Par « production totale », nous entendons la somme des activités pédagogiques et administratives réalisées par les directions d'établissement d'enseignement.

Si la collaboration est bien documentée pour les enseignants (Bush et Grotjohann, 2020; Hargreaves et Fullan, 2013; Potvin, 2016; Rousseau, Point, Vienneau, Desmarais et Desmarais, 2017, par exemple), la littérature est moins abondante sur les situations de collaboration interdisciplinaires entre directions et autres personnels (Gaikhorst *et al.*, 2018; Preston et Barnes, 2017, par exemple), et encore moins pour le travail de collaboration entre les directions d'établissement d'enseignement (Drago et Pecchia, 2016; Smith, 2019, par exemple).

Au Québec, une initiative conjointe de la Fondation Lucie et André Chagnon et de l'Association des directions générales des commissions scolaires (ADIGECS) a cours. Ce projet, nommé *CAR: collaborer, apprendre, réussir*, vise à augmenter la collaboration au bénéfice de la réussite éducative des élèves. Cette initiative touche 64 commissions scolaires (CS) et rejoindra au final 817 000 élèves. Elle est organisée en trois paliers de collaboration (figure 1.1). Le projet CAR accompagne l'implantation de communautés de pratique (CoP) entre les directions générales des CS (palier 1, inter CS); l'implantation de CoP de directions d'établissements scolaires (palier 2, intra CS) et l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP, palier 3, équipes-école).

FIGURE 1.1. / Paliers de collaboration du projet CAR



Les communautés de pratique (Bouchamma, Michaud et Lainey, 2013) du palier 1 permettent la résolution de problèmes et la discussion entre les directions générales (DG) et leurs adjoints (DGA). Elles se forment et coconstruisent leur identité professionnelle de gestionnaire. Par la suite, elles peuvent modéliser des comportements de collaboration pour les directions d'établissement (DÉ), les cadres et les professionnels de leur propre CS. Finalement, ces DÉ peuvent modéliser les comportements de collaboration et piloter l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles (DuFour et Eaker, 2004; Leclerc, 2012) avec leurs enseignants (ENS) et les professionnels de leurs écoles.

Cette collaboration est de plus en plus recherchée. Nous la retrouvons dans différents référentiels de compétence de direction d'établissements d'enseignement, qu'ils soient récents ou non (Association québécoise des cadres scolaires, 2008; Commission scolaire de Laval, 2019; Commission scolaire de Montréal, 2015; L'Institut de leadership en éducation de l'Ontario, s.d.; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008a).

Considérant les concepts de nouvelle gouvernance, d'insertion professionnelle et de collaboration, il devient intéressant de se questionner: comment ces concepts se tissent-ils les uns les autres?

5 / Métissage

En éducation, le métissage de l'interrelation des concepts de nouvelle gouvernance, d'insertion professionnelle et de collaboration que nous percevons s'interprète ainsi :

- La nouvelle gouvernance est le contexte de travail qui exige une prise de décision près des élèves (subsidiarité), une reddition de comptes (imputabilité) et une culture des données (gestion axée sur les résultats) rendant l'insertion professionnelle plus complexe;
- L'insertion professionnelle est la situation ou l'action dans laquelle se trouve la nouvelle (0-5 ans) direction d'établissement d'enseignement qui doit s'appropriier les connaissances, les compétences, les rôles et tâches nécessaires pour répondre aux exigences de la nouvelle gouvernance, tout en préservant ses capacités émotionnelles et physiques;
- La collaboration, c'est le moyen de faciliter la situation d'insertion dans un contexte de nouvelle gouvernance. À ce sujet, Rey et Gremaud (2013, p. 67) mentionnent que collaborer, c'est s'insérer (dans une nouvelle fonction). La collaboration permet un échange de pratiques, un moyen de développement des compétences, un espace de résolution de problème et un réseau de soutien, tant technique qu'émotionnel.

Dans son rapport sur la transition entre le métier d'enseignant et la profession de direction d'établissement d'enseignement, Armstrong propose des recommandations qui « font ressortir les principales questions sur lesquelles il faut se pencher, afin de s'assurer que les nouvelles directions d'école et directions adjointes possèdent les aptitudes, les compétences et les capacités personnelles et professionnelles requises. » (Armstrong, 2014, p. 6) Ces recommandations impliquent :

- Clarification des transitions de leadership, des rôles et des conditions de travail;
- Perfectionnement professionnel;
- Mentorat et soutien;
- Approche holistique de l'activité physique et du bien-être;
- Séances de rétroaction et de groupes de réflexion voués à la recherche.

Chacune de ces recommandations peut se concrétiser par des activités collaboratives. La clarification des rôles se faisant en groupe, cela facilite la compréhension et l'adhésion des personnes qui exerceront ces rôles. Le perfectionnement peut se réaliser en collaboration par des formules de CoP, de formation ou de mentorat. Le mentorat et le soutien, pour leur part, font intrinsèquement référence à la collaboration puisqu'ils ne peuvent se réaliser de manière individuelle et autonome. Il en est de même des séances de rétroaction et de groupes de réflexion voués à la recherche, ce qui s'inscrit également dans la culture de données et la gestion axée sur les résultats. Finalement, l'approche holistique de l'activité physique et du bien-être risque de donner des résultats plus intéressants lorsqu'elle est pratiquée en collaboration puisque le groupe a un effet d'entraînement et permet l'actualisation d'un plus grand potentiel pour chacun des individus.

Ce métissage de la nouvelle gouvernance, l'insertion professionnelle et la collaboration suscite tout de même des pistes de réflexion et d'action à mettre en place. Celles qui sont présentées ici sont issues de projets de recherche réalisés dans les régions de Québec, Trois-Rivières et Sherbrooke auprès d'une trentaine de directions générales, de directions d'établissement d'enseignement et de directions adjointes.

6 / Pistes de réflexion

Les pistes de réflexion présentées ont trait aux trois concepts énoncés précédemment. Elles visent à détailler la façon dont la collaboration peut faciliter l'insertion professionnelle dans un contexte de nouvelle gouvernance.

6.1 / Nouvelle gouvernance

- Quelle est l'importance de la nouvelle gouvernance pour moi en tant que DÉ?
- Quelle place est-ce que je souhaite accorder aux données pour ma gestion du personnel? Pour la réussite des élèves? Pour mon développement professionnel?
- Quelle place reste-t-il au volet «humain» du travail dans un contexte de reddition de comptes «chiffrée»?
- Quelles sont mes forces pour faire face à la complexité de la nouvelle gouvernance?

6.2/ Insertion professionnelle

- Quels sont les facteurs favorisant mon insertion professionnelle? Quels sont ceux qui y nuisent?
- Quels sont les moyens mis en place pour assurer un bon équilibre au travail? Dans ma vie personnelle?
- Quel soutien puis-je avoir pour mon insertion professionnelle? Dois-je le demander pour l'obtenir?
- Quelles sont les forces que je possède et qui m'aident dans mon insertion professionnelle?

6.3/ Collaboration

- Quelle est l'importance de la collaboration pour moi?
- Jusqu'à quel point dois-je encourager, forcer la collaboration des membres de mon équipe?
- Quelles sont mes forces qui me permettent de collaborer? D'encourager la collaboration?

Bien que les pistes de réflexion soient présentées sommairement, elles nécessitent de prendre le temps de s'arrêter dans le tourbillon incessant du travail de direction pour y réfléchir. Retournez au début de cette section pour le faire. Prendre le temps de réfléchir, c'est aussi passer à l'action.

7/ Pistes d'action

Les pistes d'action sont présentées ici de la même manière que les pistes de réflexion.

7.1/ Nouvelle gouvernance

- Recueillir des données sur la réussite éducative des élèves.
- Recueillir des données sur les forces de chacun des membres de mon personnel afin de les accompagner dans leur développement professionnel.
- Utiliser des tableaux de bord pour faire le suivi de la réussite éducative des élèves.
- Inclure les élèves et les enseignants dans les processus de gestion de l'école (subsidiarité).

7.2 / Insertion professionnelle

- Me garder du temps de développement professionnel, du temps de réflexion (en faire une priorité).
- Utiliser les services d'un mentor/*coach*.
- Clarifier mes rôles et responsabilités et les attentes de mon employeur à mon égard.
- Accepter de ne pas tout savoir et poser des questions.
- Améliorer et soigner mon réseau de contacts au sein de mon organisation.

7.3 / Collaboration

- M'engager dans les activités de CoP de mon organisation.
- Me garder du temps de collaboration (collègues et membres du personnel).
- Faire de la collaboration un mode de gestion en incluant les membres du personnel et les élèves dans les processus de gestion.

Conclusion

Ce texte a permis de poser un regard sur les concepts de nouvelle gouvernance, d'insertion professionnelle et de collaboration, puis de présenter une interprétation du métissage qu'ils peuvent faire en s'appuyant sur quelques recherches-interventions réalisées au cours des dernières années. Finalement, des pistes de réflexion et d'action ont été présentées. Nous estimons que le métissage énoncé permet une insertion professionnelle harmonieuse dans un contexte de travail complexe. Nous croyons, à l'instar de Gravelle (2020), que l'insertion professionnelle est une transition qui met à l'épreuve sa posture de travailleur et ses valeurs. Comme Goyette (2019), nous croyons que, lorsque la personne (DÉ) mise sur ses forces, cette période d'insertion professionnelle permet un développement identitaire positif. Finalement, nous croyons, comme St-Vincent (2013), que la réflexion individuelle et collective sur les valeurs contribue à la résolution de problèmes éthiques, qui peuvent s'avérer nombreux, particulièrement en insertion professionnelle dans un contexte complexe.

Références

- ARMSTRONG, D.E. (2014). *Rapport sur la transition au rôle de direction d'école et de direction adjointe*. Toronto, Institut de Leadership en éducation de l'Ontario.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES CADRES SCOLAIRES (2008). *Référentiel de compétences des gestionnaires scolaires*. Québec, Association québécoise des cadres scolaires.
- BERNATCHEZ, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : Apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 17.
- BERNATCHEZ, J. (2019). Professionnalisation de la formation et conceptualisation de la recherche : une analyse des politiques publiques de l'enseignement supérieur au Québec (1990-2018). Dans A. Ghouati (dir.), *Professionnalisation des formations, employabilité et insertion des diplômés du supérieur*, 157-174. Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal.
- BESSETTE, L. et BOUTIN, G. (2010). Impact de la « nouvelle » gouvernance sur la gestion des établissements d'enseignement. *Revue de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*, (4), 49-59.
- BOUCHAMMA, Y., MICHAUD, C. et LAINEY, C. (2013). Analyse des pratiques des acteurs scolaires travaillant en communauté de pratique (CP) à travers leurs métaphores. *Éducation et francophonie*, 41(2), 178-195.
- BRASSARD, A., LUSIGNAN, J. et PELLETIER, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système d'éducation du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*, 141-155. Bruxelles, de Boeck-Université.
- BUSH, A. et GROTHJANN, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102968>>, consulté le 25 août 2020.
- CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (2018). À propos du projet CAR, <<http://projetcar.ctreq.qc.ca/a-propos/>>, consulté le 25 juin 2020.
- COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL (2019). Référentiel de compétences gestionnaire à l'intention des gestionnaires d'établissements scolaires de la CSDL. Laval, <https://www2.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/RefeCompetencesGestionCSDL_web_002_-2.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (2015). Profil de compétences. Direction et direction adjointe à la gestion d'un établissement scolaire. Montréal, <<https://csdm.ca/wp-content/uploads/Profil-competences-direction-et-direction-adjointe-ecole.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- CONSEIL DU TRÉSOR DE LA PROVINCE DU QUÉBEC (2002). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Québec, Gouvernement du Québec, <https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/GuideGestionAxeResultat.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- DEMBÉLÉ, M., GOULET, S., LAPOINTE, P., DENIGER, M.-A., GIANNAS, V. et TCHIMOU, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*, 89-106. Bruxelles, De Boeck.
- DRAGO, A.B. et PECCHIA, V. (2016). *From Isolation to Collaboration: School Principals*. Projet de recherche, Tacoma, University of Washington, <https://digitalcommons.tacoma.uw.edu/edd_capstones/5>, consulté le 25 juin 2020.

- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). Le rôle du directeur dans une communauté d'apprentissage professionnelle. Dans *Communauté d'apprentissage professionnelle: Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, Bloomington, National Educational Service, 205-232.
- HARGREAVES, A. et FULLAN, M. (2013). The power of professional capital with an investment in collaboration, teachers become nation builders. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36-39, <<https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/08/JSD-Power-of-Professional-Capital.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- GAIKHORST, L., MÄRZ, V., DU PRE, R. et GEIJSEL, F. (2018). *Organizational Conditions for Teacher Professional Development: School Principals' Beliefs and Practices*. Communication présentée au Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York, <<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:199121>>, consulté le 25 juin 2020.
- GOYETTE, N. (2019). Expérimentation d'un dispositif d'accompagnement axé sur les forces afin de former des stagiaires selon la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 8(1), 35-47.
- GRAVELLE, F. (2020). Gestion efficiente d'une transition professionnelle faisant suite à un parcours doctoral. *Revue d'éducation*, 7(1), 43-47.
- HUOT, A. (2019). *Collaborer, apprendre, réussir (CAR): une innovation managériale en 3 paliers pour favoriser la réussite*. Communication présentée à la Education and School Leadership Symposium, Zoug.
- HUOT, A., RIVEST, A.-C., BORRI-ANADON, C., OUELLET, S., AUCOIN, A., SAUMURE, V. et RICHARD, J. (2019). *Bien-être, diversité et réussite: un cocktail complexe pour la direction d'école*. Communication présentée au Colloque de l'Association pour l'enseignement et la recherche en administration de l'éducation (ADERAE): Engager le dialogue sur la santé et le bien-être à l'école sous l'angle de l'administration de l'éducation, Gatineau.
- INSTITUT DE LEADERSHIP EN ÉDUCATION DE L'ONTARIO (s.d.). Profil de compétences recherché pour direction d'école et de service, <https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/2714/9858/5036/Centre_CEC_Profil_des_compétences_cadres_intermediaires.pdf>, consulté le 14 avril 2020.
- LECLERC, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LESSARD, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-201.
- MAROY, C., BRASSARD, A., MATHOU, C., VAILLANCOURT, S. et VOISIN, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats: les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 93-113.
- MERCIER, B. (2016). *Dimensions du processus d'apprentissage professionnel des directeurs d'école débutants au travers d'une analyse de l'activité dans une situation d'animation de réunion d'équipe*. Thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://hdl.handle.net/11143/9586>>, consulté le 25 juin 2020.
- MERRIEN, F.-X. (1998). De la gouvernance et des États Providence contemporains. *Revue internationale des Sciences Sociales*, 155, 61-71.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2008a). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf>, consulté le 25 juin 2020.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2008b). *Projet de loi n° 88: Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Québec, Gouvernement du Québec, <<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2008C29F.PDF>>, consulté le 25 juin 2020.
- MINISTÈRE DE LA FONCTION PUBLIQUE. (2000). *Loi sur l'Administration publique*. Québec, Gouvernement du Québec, <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/A-6.01>>, consulté le 25 juin 2020.
- MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S., BOUTHLETTE, M. et NDORERAAHO, J. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 13-35, <<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=155>>, consulté le 25 juin 2020.
- POTVIN, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*. Québec, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- PRESTON, J.P. et BARNES, K.E. (2017). Successful Leadership in rural schools: Cultivating collaboration. *Rural Educator*, 38(1), 6-15.
- REY, J. et GREMAUD, J. (2013). Collaborer pour s'insérer? *Éducation & formation*, e-299, 67-77, <<http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=17&idRes=158>>, consulté le 25 juin 2020.
- ROUSSEAU, N., POINT, M., VIENNEAU, R., DESMARAIS, M.-É. et DESMARAIS, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques: une métasynthèse. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(1), 100-200.
- SMITH, A.K. (2019). *From Silos to Solutions: Building a Culture of Collaboration and Learning between School Principals and Central Office Leaders*. Thèse de doctorat, Athens, University of Georgia, <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12382>>, consulté le 25 juin 2020.
- ST-VINCENT, L.-A. (2013). Développer le cadre de référence éthique des acteurs scolaires pour favoriser la résolution de problèmes éthiques en équipe. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 6-12, <https://www.szh.ch/bausteine.net/f/50862/St-Vincent_130206.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- VALLERAND, A.-C. et MARTINEAU, S. (2006). Rôle de la direction quant à l'insertion professionnelle, <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Vallerand-Martineau-2006-Ro_le-de-la-direction.pdf>, consulté le 14 avril 2020.

La planification stratégique

Tensions de conciliation chez les directions d'école
et théorie socioculturelle de l'activité

Catherine Larouche, Denis Savard et Réналd Beauchesne

La planification stratégique, outil de la gestion axée sur les résultats (GAR), permet aux directions d'école de convenir d'une vision commune de l'action, de se donner des orientations, des objectifs et des moyens en cohérence avec cette vision commune et avec la mission de l'école, et d'évaluer, à l'aide d'indicateurs, la réalisation de cette mission pour pouvoir rendre compte des résultats à la population. L'élaboration du projet éducatif dans les écoles telle qu'elle est prescrite par la *Loi sur l'instruction publique*¹ s'inscrit dans les phases d'une planification stratégique normative et rationnelle largement documentée par les études sur le management stratégique (Mintzberg, Ahlstrand et Lampel, 1999). La tâche de la planification stratégique pour les directions d'école soulève plusieurs tensions avec les différents acteurs de la communauté et elle suscite des difficultés aux plans de la tâche, de l'organisation du travail et du respect des normes et règles. Le présent texte traite de ces tensions. On y trouve dans un premier temps le cadre de la recherche: la problématique, les objectifs, la méthodologie utilisée, la présentation des phases de la planification stratégique et du cadre conceptuel de la théorie socioculturelle de l'activité. Puis, les résultats sont présentés en fonction des pôles d'activités de la théorie socioculturelle de l'activité pour chacune des phases de la planification stratégique.

1 *Loi sur l'instruction publique*. LRQ, c-1-13.3

1/ Problématique

La gestion axée sur les résultats (GAR) est une approche qui prend en considération les attentes exprimées par les citoyens en fonction des ressources disponibles et qui vise l'atteinte de résultats selon des objectifs préalablement établis. Elle permet de prendre des décisions éclairées tout en tenant compte du citoyen (Conseil du trésor, 2014). Au Québec, depuis les années 2000, la GAR a été progressivement implantée en éducation avec l'adoption de divers projets de loi² qui ont imposé des outils de gestion ou de régulation visant à aligner les objectifs et le fonctionnement des différents paliers du système éducatif avec une focalisation sur les résultats (Larouche et Savard, 2017).

La *Loi sur l'administration publique* (LAP), adoptée en 2000, affirme la priorité accordée à la qualité des services aux citoyens et définit de nouveaux dispositifs de gouvernance qui interpellent chaque fonctionnaire dans l'exercice de ses activités professionnelles, soit : la déclaration de services aux citoyens, qui définit la qualité des services livrés ; le plan stratégique, qui détermine les orientations de développement et les objectifs à atteindre ; le plan annuel de gestion des dépenses, qui établit les moyens d'action privilégiés pour atteindre les objectifs ; le rapport annuel de gestion, qui rend compte des résultats obtenus au cours d'une année donnée. Ainsi, depuis 2000, le ministère de l'Éducation³ et, depuis 2002, les commissions scolaires ont l'obligation de produire un plan stratégique qui doit contenir les éléments suivants : le contexte dans lequel ils évoluent ; les principaux enjeux auxquels ils font face ; leurs orientations stratégiques et leurs objectifs ; les axes d'intervention retenus pour parvenir à l'atteinte des objectifs ; les résultats visés au terme de la période couverte par le plan ; et les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs⁴.

Sur le plan des écoles, c'est le projet éducatif qui contient les orientations et les objectifs. Depuis 1997, ce document, qui intègre maintenant le plan de réussite, doit être adopté par le conseil d'établissement. Si le projet éducatif contient aujourd'hui cinq éléments (contexte et enjeux ; orientations et objectifs ; cibles ; indicateurs ; et périodicité

2 *Loi sur l'administration publique* (LRQ, c. A-6.01) adoptée en 2000, et les différents projets de loi modifiant la *Loi sur l'instruction publique* (LRQ, c.I-13.3) : projets de loi n^{os} PL 124 (2002), PL 88 (2008) et PL 105 (2016).

3 Le plan du ministère est composé principalement des éléments suivants : la mission et la vision, les enjeux, les orientations stratégiques, leurs objectifs, les indicateurs.

4 Depuis 2018, le plan stratégique de la commission scolaire est remplacé par le plan d'engagement vers la réussite qui doit inclure, en plus des éléments précisés pour le plan stratégique, des cibles à atteindre.

de l'évaluation), il ne comprenait au moment de l'enquête que des orientations et des objectifs dont l'application était décrite dans un plan de réussite énonçant les moyens à mettre en œuvre.

Afin d'assurer la cohérence entre les interventions des trois paliers de gestion (établissement, commission scolaire et ministère), le législateur a imposé en 2008 la convention de gestion et de réussite éducative (CGRE) entre chaque établissement et sa commission scolaire. La CGRE spécifiait les modalités de la contribution de l'établissement au plan stratégique de la commission scolaire, les ressources allouées à l'école par la commission scolaire, les mesures de soutien et d'accompagnement, ainsi que les mécanismes de suivi et de reddition de comptes comportant la fixation de cibles à atteindre convenues entre la commission scolaire et les établissements. Le législateur avait aussi imposé selon les mêmes modalités la convention de partenariat (CP) entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation. Au moment de l'enquête, les directions d'école procédaient à la négociation avec leur commission scolaire des cibles à atteindre par leur établissement dans leur CGRE.

Sans créer de grands remous, l'implantation des CGRE et des CP n'a pas fait non plus l'unanimité. Plusieurs auteurs ont critiqué leurs fondements, la motivation à vouloir les imposer et ont remis en question leur efficacité quant à l'amélioration de la réussite éducative des élèves (Maroy, 2006; Lessard, 2016; Pelletier, 2016). Il a toutefois été observé que les gestionnaires se déclarent en général en faveur de la GAR (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013; Maroy *et al.*, 2016; Savard *et al.*, 2014) quoique, par exemple, certaines difficultés d'application aient été mentionnées par les directeurs généraux des commissions scolaires : l'augmentation de la bureaucratie; la complexité de la tâche de planification; la comparabilité, la validité et la temporalité des données provenant de divers milieux; ainsi que la résistance des enseignants, entre autres (Larouche et Savard, 2017).

Malgré les nombreux changements adoptés depuis la réalisation de cette enquête, nous croyons que les résultats obtenus demeurent pertinents étant donné que la tâche de planification demeure sensiblement la même. Actuellement, le mode de gouvernance a été simplifié. Les CGRE et les CP ont été abolies en 2016. Le nombre de documents de planification a diminué, quoique le contenu relié à la planification stratégique soit demeuré inchangé, l'imposition de cibles a été ajoutée au projet éducatif des établissements et la pression de la gestion axée sur les résultats repose toujours sur les épaules des directions. Ces dernières continuent de négocier des cibles à atteindre avec les enseignants. Dans la conduite

de la gestion axée sur les résultats, il importe que les tensions soulevées par son application soient identifiées et que les problèmes qui en découlent soient résolus en vue de provoquer les changements nécessaires à l'amélioration de la réussite des élèves.

2 / **Objectifs de recherche**

Cette recherche vise ainsi à documenter les tensions vécues par les directions d'école dans la mise en application de la gestion axée sur les résultats selon les objectifs suivants :

- Identifier les tensions vécues par les directions à chaque phase de la planification stratégique ;
- Situer ces tensions à l'intérieur du cadre de la théorie socioculturelle de l'activité.

3 / **Méthodologie**

La recherche de type exploratoire a été menée selon une approche qualitative. Le recrutement des participants, cinq directions d'école d'une même commission scolaire, a été intentionnel. Les directions, dont trois provenaient d'écoles primaires, une d'école secondaire et une d'une école mixte, ont participé à une entrevue semi-dirigée d'une durée moyenne de 70 minutes. La description détaillée de l'échantillon se trouve au tableau 2.1.

4 / **Cadre conceptuel**

4.1 / **Planification stratégique**

Les définitions adoptées dans ce texte sont tirées de la documentation sur l'administration publique au Québec, notamment celle publiée par les instances gouvernementales. La LAP s'appuie sur les principes de la transparence et de l'imputabilité de l'Administration gouvernementale devant l'Assemblée nationale et a instauré en 2000 un nouveau cadre de gestion axée sur les résultats. La planification stratégique est un outil de gestion qui s'inscrit dans le cadre de la GAR. Il existe plusieurs modèles

TABLEAU 2.1. / Description de l'échantillon

Directions	Sexe	Ordre d'enseignement	Milieu	Taille de l'école (élèves)	Public scolaire	Indice de milieu socioéconomique (IMSE)
D1	F	2 écoles primaires	Banlieue	Petites (160 + 36)	École désignée TSA (160 élèves)	Milieu défavorisé IMSE de 7
D2	M	École rurale mixte (primaire P et secondaire S)	Rurale	Petite (70P + 100S)	Diversifié : régulier, Asperger	Milieu défavorisé
D3	M	École primaire	Semi-rurale	Grosse (577)	Une maternelle 4 ans temps plein	Milieu défavorisé
D4	M	2 écoles secondaires	Ville	Grosses (1800)	Hétérogène : issu de milieux favorisés et défavorisés, adaptation scolaire, troubles physiques et intellectuels, sport-études	Milieu favorisé IMSE de 4
D5	M	École primaire	Ville	Grosse (300)	Prématernelle, deux classes tremplin ayant des élèves avec difficultés de santé mentale	Milieu favorisé IMSE de 4-5

et façons de voir la planification stratégique (Mintzberg *et al.*, 1999). Mazouz et Leclerc (2008, p. 175) définissent la planification comme suit : « Activité d'une organisation qui consiste à définir sa mission, ses clientèles, ses partenaires, ses grands enjeux, ses orientations, ses objectifs, ses cibles, ses moyens d'intervention et ses indicateurs de mesure. Ces informations sont consignées dans un document à cette fin. La principale caractéristique d'un plan stratégique est d'avoir une mission claire, des objectifs précis et des résultats mesurables. » (Vérificateur général du Québec, 1999)

Les phases du processus de la planification stratégique se déclinent généralement selon la séquence suivante : 1) La planification et la négociation de cibles à atteindre; 2) La mise en œuvre du plan; 3) L'évaluation et le suivi du plan; et, 4) La reddition de comptes. Pour Maltais (2012) : « la planification est une fonction de gestion dont les auteurs classiques ont fait la promotion (Fayol, 1916; Gulick et Urwick, 1937, cités par Maltais, 2012) et qui, malgré les critiques que son exercice a suscitées au cours des années, demeure omniprésente aujourd'hui dans la littérature et dans la pratique de la gestion des organisations. » Dans la gestion des établissements scolaires, cet exercice, qui repose en partie sur les épaules

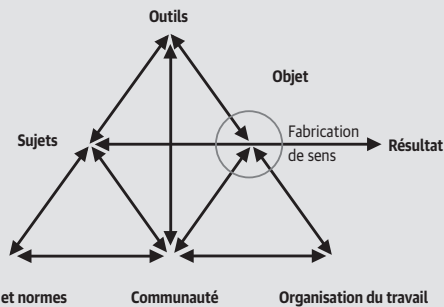
des directions, suscite plusieurs tensions et questionnements. Les tensions relevées dans cette étude sont analysées en fonction des quatre phases du processus de planification stratégique et du triangle des tensions issues de la théorie socioculturelle de l'activité.

4.2 / Théorie socioculturelle de l'activité

La théorie socioculturelle de l'activité (Engeström, 1987) a été retenue pour constituer le cadre d'analyse des tensions de conciliation vécues par les directions lors de l'implantation de la GAR. Cette théorie repose sur plusieurs principes. Une activité dépend du contexte culturel et historique de l'environnement et du sujet. Lorsque le sujet cherche à interagir avec son environnement ou à accomplir une tâche, il mobilise un ou plusieurs outils. En les utilisant, le sujet s'acclimata à son environnement, l'intègre et finit par le changer (Engeström, 2015, Beaupré-Lavallée, 2016). Le sens donné à «activité» est particulier au sein de cette théorie puisqu'il s'agit non pas des actions posées par un individu, mais de l'interrelation entre un ensemble complexe de variables humaines et culturelles afin d'expliquer et de comprendre le comportement humain (Beaupré-Lavallée, 2016). La figure 2.1 illustre le triangle des tensions issues de la théorie de l'activité.

FIGURE 2.1. / **Le triangle des tensions**

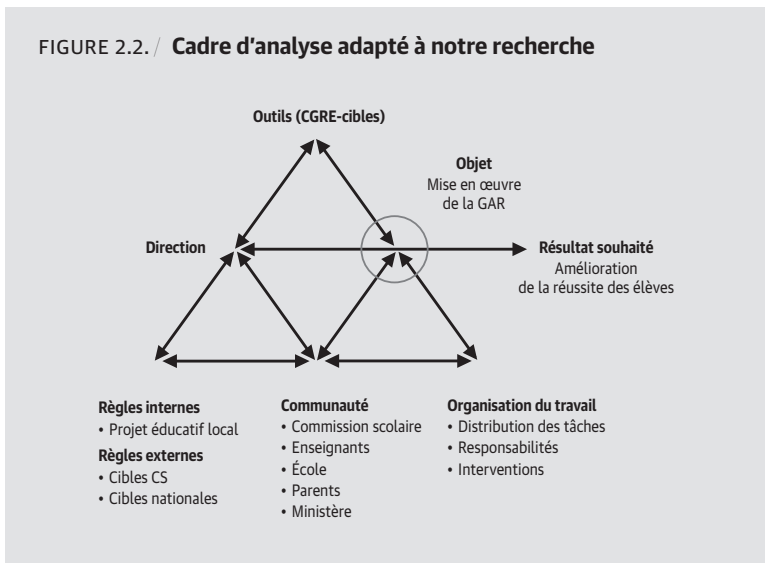
La théorie de l'activité



Source: Engeström, 1987, <<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>, consulté le 26 juin 2020.

Les constituants (ou pôles) d'un système d'activité en interaction les uns avec les autres, tels que présentés dans les triangles des tensions d'Engeström (2015 [1987]), sont les suivants: «1. Sujet: un individu ou un collectif engagé dans une activité. 2. Artéfact/outil/instrument/signe: un élément conceptuel, matériel ou numérique qui produit un effet médiateur entre le sujet et l'objet de son activité. 3. Objet: ce qui motive l'activité du sujet et lui donne une orientation. Le résultat attendu est fonction du besoin auquel le sujet veut répondre. 4. Communauté: l'organisation, la communauté locale ou distale, dans laquelle s'insère l'activité du sujet. 5. Division du travail: les rôles qui assurent la répartition des tâches rattachées à l'activité. 6. Règles: les politiques, les normes et les habitus qui gèrent les actions du sujet.» (Engeström, 1987 cité et adapté par Laferrière, 2017, p. 5).

Comme le précise Laferrière (2017, p. 5): «toute innovation initiée par un sujet dans un système d'activité est appelée à soulever des tensions (entre les pôles du triangle des tensions), reflets de contradictions nouvelles ou déjà présentes au sein du système, entre ce système et un autre système ou les systèmes d'activité avec lesquels il est en interaction». La figure 2.2 illustre le cadre d'analyse de la théorie de l'activité adapté à la démarche de recherche.



Les directions des écoles représentent les sujets et assument la responsabilité de la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats (objet de l'étude) à l'intérieur de chacun de leurs établissements dans le but d'améliorer la réussite des élèves. Pour réaliser cette mise en œuvre, les directions utilisent des outils (convention de gestion et de réussite éducative [CGRE], projets éducatifs, outils de suivi et de reddition de comptes, ainsi que des cibles déterminées par commission scolaire). L'utilisation de ces outils crée des tensions sur le plan des règles et des normes (tension avec le projet éducatif local, tension avec les dispositions et les règles de la convention collective et de la *Loi sur l'instruction publique*, entre autres). La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats exerce aussi de la pression sur la communauté et elle est susceptible de créer des tensions avec les enseignants, les syndicats et les parents. Les directions doivent trouver de nouvelles façons de faire qui touchent l'organisation du travail, notamment en ce qui a trait au partage des responsabilités et aux nouvelles façons d'intervenir. Les interactions entre les directions et les différents acteurs de la communauté pour mettre en œuvre la GAR provoquent l'émergence de tensions qui peuvent faire régresser l'établissement ou, si elles sont résolues de façon collaborative et efficace, favoriser l'innovation, le changement, et devenir des sources de développement.

5 / **Présentation des résultats**

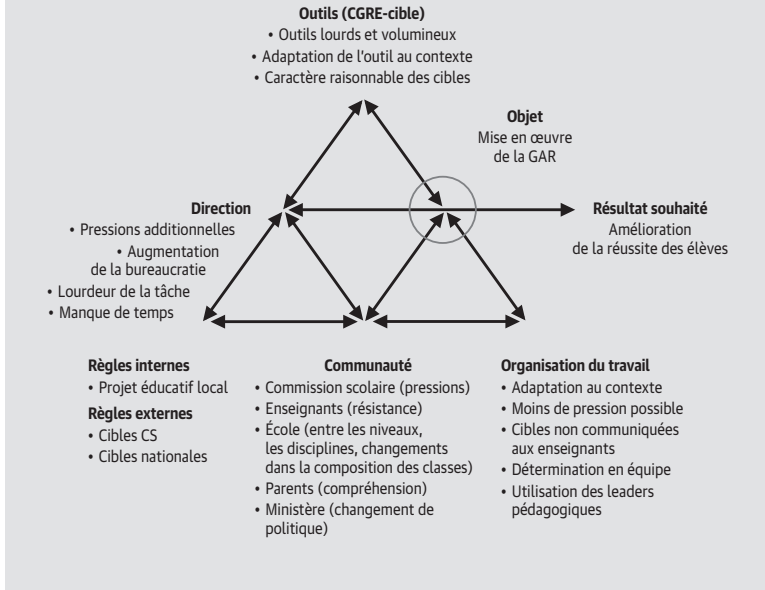
Les prochaines sections décrivent les diverses tensions vécues dans la mise en œuvre de la GAR par les directions interrogées en les situant par rapport aux pôles du triangle des tensions en fonction des phases du processus de la planification stratégique.

5.1 / **Planification et détermination des cibles**

Cette phase concerne la planification et la négociation, entre les directions et les enseignants, des cibles à atteindre pour la durée de la convention de gestion et de réussite éducative. La figure 2.3 illustre les tensions vécues par les directions interrogées à cette phase.

Les **directions** mentionnent que la négociation des cibles avec la commission scolaire a ajouté beaucoup de pression sur leurs épaules. En général, toute la démarche de planification, soit l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite, la participation à l'élaboration de la convention

FIGURE 2.3. / **Les tensions vécues par les directions à la phase de détermination des cibles et planification**



de gestion et de réussite, a considérablement augmenté la tâche des directions, qui dénoncent la lourdeur bureaucratique et le fait d'avoir à remplir une abondante documentation. Bien qu'avec l'adoption du projet de loi n° 105 les conventions de gestion aient disparu, la négociation des cibles à atteindre avec la commission scolaire demeure une tâche à accomplir par les directions.

Selon les directions interrogées, l'**outil utilisé** (la convention de gestion et de réussite éducative) est considéré comme un document lourd et volumineux. Les directions mentionnent la difficulté à adapter les cibles de la commission scolaire à la réalité de leur milieu et à leur contexte particulier. Elles expliquent aussi la complexité de négocier une cible raisonnable dans le temps. Elles doivent tenir compte de plusieurs facteurs, la taille, la composition des classes, les niveaux, les disciplines et les pratiques d'évaluation des enseignants, entre autres. Des directions ont aussi relevé le nombre trop élevé d'objectifs et de cibles à poursuivre.

Les directions mentionnent avoir utilisé plusieurs moyens pour la détermination des cibles relatives à l'**organisation du travail**. Une direction indique ne pas avoir consulté les enseignants dans la détermination des cibles, mais l'avoir fait pour la mise en œuvre de celles-ci; les autres directions ont consulté les enseignants à l'aide de différentes formes de travail d'équipe; l'une d'entre elles a laissé les enseignants déterminer eux-mêmes les cibles afin d'assurer leur adaptation à leur contexte. Le nombre de rencontres et la composition des équipes varient d'une direction à l'autre. Certaines d'entre elles ont fait participer leurs adjoints, d'autres non. Trois directions ont travaillé avec des enseignants reconnus comme des leaders dans leur école. Une direction mentionne qu'elle a dû en venir à fixer des cibles inférieures à celles des années antérieures pour amenuiser les tensions avec les enseignants.

Au chapitre de la **communauté**, les directions mentionnent avoir subi beaucoup de pression. Elles ont dû faire face à certaines résistances provenant des syndicats et des enseignants. Elles notent également la présence de tensions entre les différentes disciplines. Certaines disciplines sont plus difficiles que d'autres. La gestion des règles de passage d'un cycle ou d'un niveau à l'autre est aussi identifiée comme source de tensions.

Les difficultés mentionnées par les directions par rapport aux **règles et normes** dans la phase de détermination des cibles et de la planification se situent surtout dans l'harmonisation de leur planification locale (le projet éducatif) avec la planification de la commission scolaire (plan stratégique et CGRE).

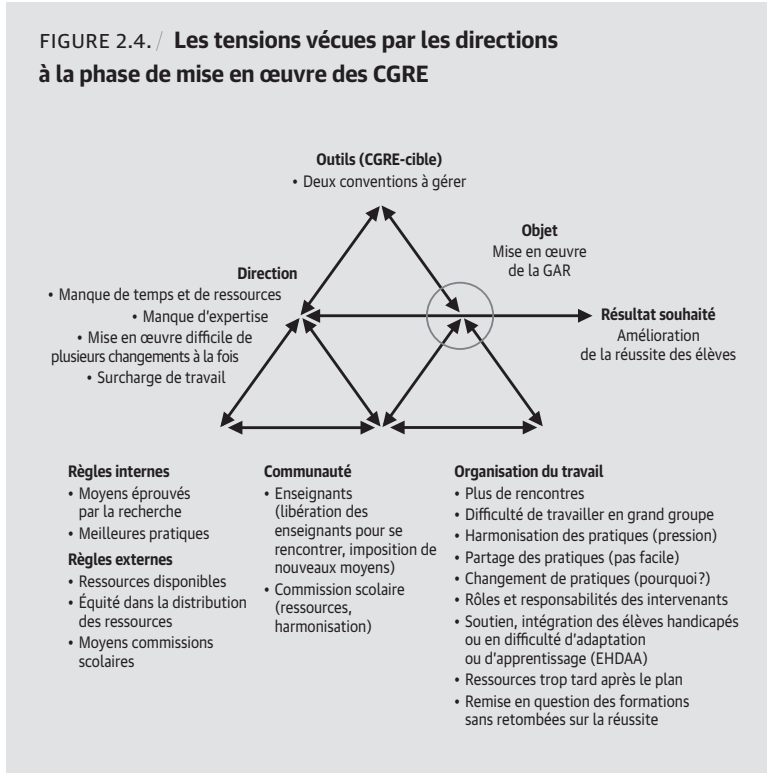
5.2 / **Mise en œuvre**

La phase de la mise en œuvre consiste pour les directions à négocier avec les enseignants des moyens à mettre en place pour atteindre les cibles. La figure 2.4 illustre les tensions vécues par les directions au moment de cette phase.

Comme à la phase précédente de la planification, les **directions** mentionnent être surchargées de travail à la phase de la mise en œuvre. Elles signalent un manque de ressources pour les aider. Au moment de choisir des moyens pédagogiques pour améliorer la réussite des élèves, elles ne se sentent pas toujours compétentes et disent éprouver un manque d'expertise pédagogique. À la phase de la mise en œuvre de la CGRE, une difficulté s'ajoute: le projet éducatif et la CGRE doivent s'arrimer vers des objectifs communs. Or, les objectifs particuliers de chaque

école, de chaque classe, de chaque enseignant sont diversifiés et différent parfois de ceux de la commission scolaire avec lesquels l'arrimage peut être ardu.

FIGURE 2.4. / **Les tensions vécues par les directions à la phase de mise en œuvre des CGRE**



La concertation entre les équipes de direction et les enseignants soulève la question de la problématique de l'**organisation du travail**. Dans l'ensemble des cas, les enseignants ont été libérés pour permettre des rencontres d'équipes de travail selon différentes modalités (des rencontres matière, des rencontres en petits groupes, des rencontres en unité, des rencontres par degré, des rencontres avec des piliers). Les directions ont privilégié ces rencontres en petits groupes et elles ont requis des formations axées sur la réussite des élèves. La libération des enseignants et le réaménagement des horaires pour permettre les rencontres ont posé des défis à toutes les directions rencontrées.

À la phase de la mise en œuvre, les directions mentionnent faire face à de la résistance de la part des acteurs de la **communauté**, notamment des enseignants, qui s'opposent aux changements proposés, qui sont réfractaires à l'imposition de nouveaux moyens ou qui requièrent les ressources additionnelles autorisées par la commission scolaire pour les appuyer, alors que ces ressources peuvent s'avérer manquantes ou ne se manifester que trop tardivement.

Dans la gestion du changement et l'implantation de nouvelles façons de faire, les directions doivent être à l'affût des moyens éprouvés par la recherche et des meilleures pratiques tout en composant avec les **règles et normes** de l'école. Elles se butent par ailleurs à des règles budgétaires et des ressources allouées en fonction du nombre d'élèves, de leur type (régulier ou EHDAA), du niveau (préscolaire, primaire, secondaire) et de l'indice IMSE de leur établissement plutôt qu'en fonction des besoins éprouvés. Enfin, elles doivent faire face à des manques de ressources humaines, matérielles et financières.

5.3 / **Évaluation et suivi**

Lorsque les moyens à mettre en place ont été établis, la phase suivante consiste à réaliser un suivi et à effectuer une évaluation de l'efficacité des moyens utilisés. Les résultats concernant cette phase sont illustrés à la figure 2.5.

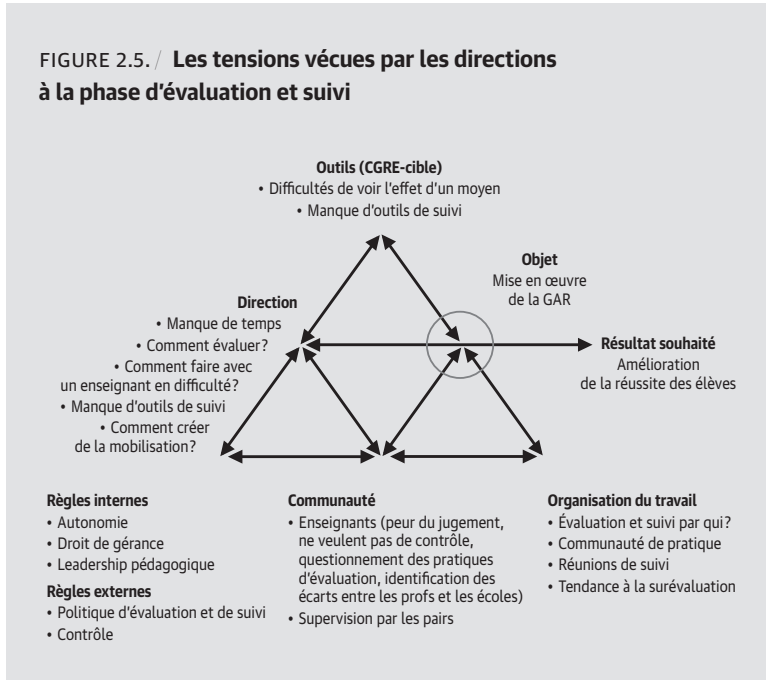
Les **directions** ont réaffirmé manquer de temps et ne pas toujours se sentir compétentes pour réaliser les démarches d'évaluation du travail individuel et collectif des enseignants, particulièrement des enseignants en difficulté. Elles soulignent le manque d'**outils** pour réaliser l'évaluation et le suivi de la mise en place de nouveaux moyens dans leur établissement, notamment la disponibilité d'indicateurs fiables et valides pour réaliser ce suivi.

Sur le plan de l'**organisation du travail**, la phase d'évaluation et de suivi nécessite des rencontres plus fréquentes et régulières que dans la phase précédente. Des communautés de pratique et des rencontres de suivi ont été mises en place. La problématique de l'imputabilité des acteurs est aussi soulevée, à savoir à qui incombe, en dernier ressort, la responsabilité de la réussite des élèves.

Cette phase soulève aussi de la résistance de la part des acteurs de la **communauté**. Selon les directions interrogées, ce n'est pas sans réticences que les enseignants acceptent d'être comparés sur la base des écarts

entre les résultats de «leurs» élèves et ceux des autres écoles. Les directions sont d'avis que l'évaluation des enseignants est difficile à appliquer si elle n'est pas suffisamment balisée par des **normes et des règles**.

FIGURE 2.5. / **Les tensions vécues par les directions à la phase d'évaluation et suivi**

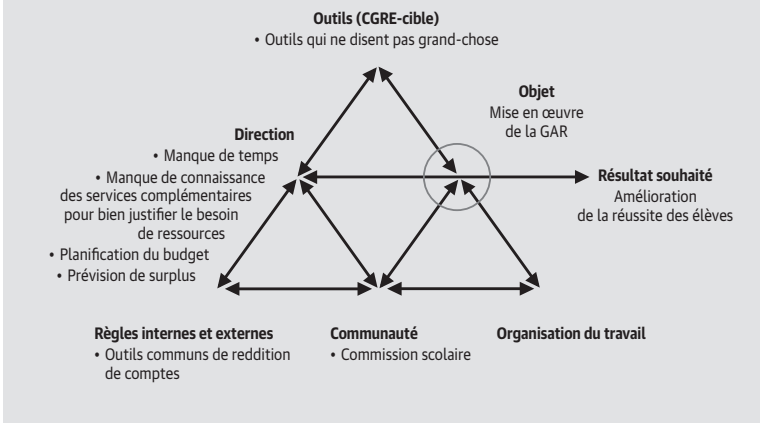


5.4 / **Reddition de comptes**

La reddition de comptes est la phase de communication des résultats à la communauté, à la commission scolaire et au gouvernement. La figure 2.6 illustre les tensions mentionnées par les directions au sujet de cette phase.

À l'étape de la reddition de comptes, les **directions** mentionnent également ne pas avoir de temps pour bien réaliser cette tâche. Elles soulignent leur manque de connaissance des services complémentaires pour bien communiquer leurs besoins en ressources à la commission scolaire et en matière de ressources budgétaires et financières. La phase de **reddition de comptes** n'est pas encore une tâche ayant suscité un réaménagement de l'**organisation du travail**. Elle relève des directions et suscite peu de résistance dans la **communauté**.

FIGURE 2.6. / Les tensions mentionnées par les directions à la phase de reddition de comptes



Conclusion

Cette recherche poursuivait deux objectifs : 1) Déterminer les tensions vécues par les directions à chaque phase de la planification stratégique; 2) Identifier à quel niveau du triangle des tensions issues de la théorie de l'activité se situent les tensions. À chacune des phases du processus de planification stratégique et pour chaque pôle du triangle d'activité, des tensions ont été mentionnées par les directions.

Les directions pointent comme difficultés le manque de temps accordé à chacune des phases de la planification stratégique et la complexité d'application des outils (projet éducatif, indicateurs, modèle de reddition de comptes). La résistance des enseignants est omniprésente dans certains cas. Dans la phase de négociation des cibles et de la planification, la principale préoccupation consiste à négocier des cibles raisonnables qui seront acceptables par les enseignants. Au chapitre de la mise en œuvre, les tensions relatives concernent les règles et les normes, ainsi que la communauté. Le choix des moyens validés par la recherche ou considérés comme de bonnes pratiques ne vont pas sans soulever des questionnements. À l'étape du suivi et de l'évaluation, l'organisation du travail et la qualité du suivi deviennent une priorité: comment procéder

pour réaliser un suivi sur la réussite des élèves et avec quels outils? Enfin, la phase de reddition de comptes ne semble pas encore bien maîtrisée par les directions.

Dans l'ensemble, les tensions soulevées par les directions mettent en lumière la position stratégique et délicate qu'elles occupent dans l'application de la gestion axée sur les résultats en contexte de planification dans les établissements scolaires. Se trouvant au point de rencontre des injonctions managériales centralisées et des réalités locales pratiques du terrain, les directions ont à concilier plusieurs éléments en vue de concrétiser une action éducative cohérente, efficace et harmonieuse (Larouche, Savard et Kamyap, 2019). Les actions à poser sont particulièrement complexes alors que les directions font face aux huit problèmes du management stratégique relevés par Mintzberg *et al.* (1999) dans les opérations de planification: 1) Le problème de la **complexité** du système d'éducation: quelle est la recette de la réussite éducative et comment conjuguer les forces et les éléments pour y parvenir?; 2) Le problème de l'**intégration**: comment intégrer, dans un tout cohérent, verticalement, les objectifs des différents niveaux (du ministère, de la commission scolaire, de l'école, des enseignants, de chaque élève) et, horizontalement, les facteurs (scolaires, personnels, familiaux, sociaux et environnementaux)?; 3) Le problème du **générique**: convient-il d'adapter les moyens à chacune des réalités ou d'adopter une pratique uniformisée?; 4) Le problème du **contrôle**: quel juste degré de contrôle induire pour garder le personnel mobilisé, sans le démobiliser avec des pratiques trop contrôlantes?; 5) Le problème du **collectif**: qui est ultimement le stratège? Qui décide selon quel degré de consultation et selon quelles modalités?; 6) Le processus du **changement**: qu'est-ce qui fonctionne bien et qu'on doit garder, et qu'est-ce qui ne fonctionne pas et qu'on doit changer?; 7) Le problème du **choix**: existe-t-il une marge de manœuvre, a-t-on vraiment le choix?; 8) Le problème de la **réflexion**: c'est bien de planifier et de réfléchir, mais encore faut-il se donner du temps pour agir!

En terminant, il convient de préciser que cette recherche présente les limites des enquêtes réalisées auprès d'échantillons restreints. Toutefois, la durée des entrevues ainsi que l'ouverture et la collaboration des directions rencontrées ont permis de dresser un portrait assez réaliste et précis des principales tensions survenues lors de la mise en œuvre de la GAR. Des entretiens auprès d'autres acteurs (enseignants, gestionnaires) auraient permis d'obtenir des points de vue différenciés qu'il aurait été possible de mettre en commun dans le cadre, entre autres, de laboratoires

de changement et d'approches de recherche collaborative prévues à la théorie de l'activité en vue d'identifier les tensions, de les concilier et de les dépasser à l'aide d'innovations dans la mesure du possible.

Références

- BEAUPRÉ-LAVALLÉE, A. (2016). *La gestion facultaire en contexte budgétaire difficile: analyse sous l'angle de l'activité des doyens*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16325>>, consulté le 25 juin 2020.
- BRASSARD, A., LUSIGNAN, J. et PELLETIER, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*, 141-145. Bruxelles, De Boeck.
- CONSEIL DU TRÉSOR (2014). *Guide sur la gestion axée sur les résultats*. Québec, Gouvernement du Québec, <https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/GuideGestionAxeResultat.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- ENGSTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Orianta-Konsultit.
- ENGSTRÖM, Y. (2015). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FAYOL, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Paris, Dunod.
- GULICK, L. et URWICK L. (1937). *Papers on the Science of Administration*. New York, Institute of Public Administration.
- LAFERRIÈRE, T. (2017). Les défis de l'innovation selon la théorie de l'activité: le cas de l'école (éloignée) en réseau. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-30.
- LAROUCHE, C. et SAVARD, D. (2017). Les impacts de l'implantation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants au Québec: les perceptions des directions des commissions scolaires. Dans Y. Duterq et C. Maroy, *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, 73-88. Bruxelles, De Boeck.
- LAROUCHE, C., SAVARD, D. et KAMYAP, R.V. (2019). Mise en œuvre d'une réforme qui plante la gestion axée sur les résultats (GAR): effets sur la tâche des directions d'école, stratégies de gestion, et besoin de formation. Dans R. Étienne (dir.), *L'évolution des métiers de l'encadrement au sein des établissements scolaires*, 105-128. Bruxelles, De Boeck.
- LESSARD, C. (2016). La réforme du curriculum québécois et son difficile atterrissage. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 73, 95-106.
- MALTAIS, D. (2012). Planification (stratégique et opérationnelle). Dans L. Côté et J.-F. Savard (dir.), *Le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique*, <http://www.dictionnaire.enap.ca/Dictionnaire/17/Index_par_mot.enap?by=word&id=24>, consulté le 25 juin 2020.
- 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., BRASSARD, A., MATHOU, C., VAILLANCOURT, S., et VOISIN, A. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec. Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogie*. Montréal, Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives.
- MAZOUZ, B. et LECLERC, J. (2008). *La gestion intégrée par résultats. Concevoir et gérer autrement la performance dans l'administration publique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B. et LAMPEL, J. (1999). *Safari en pays stratégie: l'exploration des grands courants de la pensée stratégique*. Paris, Village Mondial.
- PELLETIER, G. (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation: enjeux et défis. *Éducation Canada*, 56(1), <<https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr>>, consulté le 25 août 2020.
- SAVARD, D., LAROUCHE C., LAFERRIÈRE, T, LAPOINTE, C. et VIAU-GUAY, A. (2014). *Les Conventions de partenariat: une évaluation pansystémique de l'implantation et des effets*. Rapport scientifique, Québec, Fonds de Recherche du Québec – Science et Culture (FQRSC) – 2012 – RP-146825.
- VÉRIFICATEUR GÉNÉRAL DU QUÉBEC (1999). *Gestion axée sur les résultats: les conditions favorables à son implantation*. Extrait du rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 1998-1999, Tome II. Québec, Gouvernement du Québec.

Nouvelle gouvernance scolaire

Modèles de formation et exigences professionnelles
envers les directions d'établissement

Houssine Dridi

Le caractère complexe du modèle de la nouvelle gouvernance et des situations scolaires pose des défis aux directions d'établissement dans l'exercice du jugement et dans la prise de décision et engendre des exigences accrues envers une formation professionnalisante. De plus, la reconfiguration des commissions scolaires avec le projet de loi n° 40 (*Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*) insère une incertitude supplémentaire quant à la gestion des établissements scolaires. Dans un contexte sociolégal où la coordination et la régulation enchâssent l'espace scolaire, nous proposons une réflexion sur l'autonomisation professionnelle des directions d'établissement scolaire selon des modèles de formation dont les attentes sont grandissantes. Nous nous questionnons, au préalable, sur une mécompréhension qui persiste quant à la définition de l'autonomie professionnelle par chacune des parties (universitaire et professionnelle). Pour étudier ce phénomène, nous nous basons sur une enquête comprenant un questionnaire et des entrevues auprès de 45 interlocuteurs nommés à la direction ou direction adjointe d'établissement et ayant bénéficié ou bénéficient d'une formation universitaire. L'analyse des récits de pratique, des parcours de formation et des données du questionnaire fait ressortir une difficulté à saisir la portée de l'autonomie, telle que réclamée jusqu'ici par les commissions scolaires, et d'exploiter les résultats de la recherche par les directions d'établissement. Cette étude permet d'illustrer les défis des modèles de formation pour permettre aux directions en exercice et aux directions en devenir de s'approprier d'emblée leur autonomie professionnelle

face à la complexité des interventions : exercice du leadership, stratégies d'implantation de changement, mobilisation du personnel éducatif autour de la réussite scolaire et éducative, etc. Des initiatives sont présentées pour tenter de répondre à ces défis et des pistes de réflexion et de solution sont dégagées pour permettre d'améliorer la formation avec un modèle tourné vers l'unité de la théorie et de la pratique.

1 / **Contexte et aspects de l'étude**

Notre étude se situe dans le champ des préoccupations relatives aux transformations des systèmes éducatifs (Akkari et Payet, 2010 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2019) et aux défis que posent ces transformations à la gouvernance scolaire (Lacroix, 2014). Plus précisément, elle a pour objet l'analyse des contributions de la formation des directions d'établissement scolaire à l'autonomisation et à l'appropriation des connaissances théoriques et expérientielles (savoir scientifique et savoir de l'action) pour autant que celles-ci constituent une réponse aux changements engendrés par les modes de régulation et l'aspiration à une école dynamique où la réussite scolaire en est le ferment. En soulignant les faiblesses potentielles des modèles qui se cantonnent au transfert des connaissances et leur manque de pertinence au regard de l'autonomie professionnelle des directions d'établissement, cette étude propose des avenues qui permettraient de soutenir l'amélioration continue de la formation, d'appuyer les stratégies d'appropriation des connaissances et de favoriser l'autonomisation professionnelle par l'acquisition d'une nouvelle posture dans le sens de Serreau (2013).

1.1 / **Aspects contextuels et nouvelle gouvernance scolaire**

Le contexte actuel se démarque par une intensification des intentions et des déclarations de décentralisation des responsabilités et des pouvoirs en matière de gouvernance scolaire (Maroy, 2013). De plus, le projet de loi n° 40 (*Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*) prévoit de remplacer les commissions scolaires par des centres de services scolaires dès la rentrée d'automne 2020. Cette loi « vise principalement à revoir l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires, qui deviennent des centres de services scolaires administrés par un conseil d'administration, composé de parents, de représentants de la communauté et de membres de leur personnel » (LQ 40, 2020, c. 1). Les commissions scolaires

ont continuellement eu à faire face à des réductions de leur financement comme de leur pouvoir d'action (Couturier, 2019). Cette dernière intervention ministérielle pourrait générer plus de responsabilités pour les directions d'établissement scolaire, sans qu'il soit évident que leur champ d'action élargie soit soutenu par des pouvoirs supplémentaires ni d'une plus grande autonomie. Cette « délocalisation » des pouvoirs est somme toute relative (Lessard, 2016; Brassard, 2016). Toutefois, l'adoption du projet de loi n° 40 sur la gouvernance scolaire marque un changement profond de la configuration du système éducatif (Lavoie, 2020). Si la direction d'établissement scolaire semble avoir récupéré, jusqu'ici, certains pouvoirs qu'elle réclamait pour élargir sa marge de manœuvre dans la gestion de son établissement, elle va devoir composer avec un conseil d'établissement qui sera doublé, dès l'automne 2020, d'un conseil d'administration au sein desquels les parents exercent un pouvoir revendiqué, obtenu et plus étendu. Simultanément, l'acte administratif n'a cessé de prendre des proportions de plus en plus importantes, complexifiant et alourdissant la tâche de la direction d'établissement scolaire. Peu de place est alors accordée à l'acte pédagogique (Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement [FQDE], 2014). Même dans le projet de loi n° 40, il y a peu d'éléments significatifs qui soutiendraient un tel acte pédagogique (Association québécoise du personnel de direction des écoles [AQPDE], 2019).

En effet, les mécanismes de gestion et de reddition de comptes remplissent l'espace de gestion de la direction d'établissement scolaire par leur nombre, leur complexité et leur nature bureaucratique, laissant peu de place à la dimension pédagogique, au dialogue et à la décision collective. Avec la transformation en cours (projet de loi n° 40), la charge managériale des directions risque d'augmenter. Même si l'autonomie du gestionnaire est mise de l'avant dans les textes, les règlements ou les référentiels, il n'en demeure pas moins que la réalité vécue démontre un ascendant des pouvoirs (ministère et autorités intermédiaires) par rapport à la direction d'établissement (AQPDE, 2019; Brassard, 2016). La question qui se pose désormais porte sur la marge de manœuvre que le ministère pourrait récupérer et celle qu'il peut léguer avec la création des centres de services scolaires. Si le nouveau rôle de la direction d'établissement est plus ou moins défini considérant l'étendue du champ de son action, il est plutôt encadré par différentes réglementations ou conventions qui s'inspirent de la gestion axée sur les résultats. Il est éclairant de retenir, d'abord, que des difficultés sont générées par l'application de processus parfois complexes et peu ajustables à la réalité des organisations tant

ils sont instrumentaux. Ensuite, les expériences menées jusqu'à ce jour montrent clairement que les changements organisationnels introduits entraînent des réactions d'urgence et des comportements d'adaptation qui compromettent les objectifs visés et parfois même détournent la capacité de répondre correctement aux finalités. Pourtant, une direction scolaire doit aussi posséder des aptitudes de communication et de leadership qui devraient être en adéquation avec la reconfiguration de la gouvernance scolaire qui prend effet avec le projet de loi n° 40. Pour ce faire, le nouveau rôle de la direction nécessite, dès l'entrée en fonction, une connaissance plus fine des approches de gestion, appliquées à l'administration scolaire. Mais ces aptitudes ne font pas seules le poids. Le degré d'un recours systématique et approfondi aux techniques de la nouvelle gestion publique dépend du degré de perméabilité des structures institutionnelles aux idées managériales, tel qu'analysé par Hood (2000) et Merrien (1999).

Dans un contexte d'urgence, les retombées des activités de recherche peuvent être lointaines de l'esprit du gestionnaire, même s'il est admis qu'il se doit d'adapter son mode de gestion en fonction des réformes éducatives et de l'évolution des connaissances, livrées par la recherche tant théorique qu'empirique. La prise en compte des apports de la recherche peut prendre du temps en ce qui a trait au domaine de la gestion. Les besoins urgents et les demandes pressantes quant aux indicateurs de performance ne permettent pas toujours aux acteurs de prendre le temps de s'inspirer de la recherche. Il est difficile aussi de prendre le temps de partager et d'apprendre des expériences des autres, même si la mise en place de communautés d'apprentissage a été assez répandue. La mobilisation des connaissances, ayant besoin de distinction et de maturation, ne doit pas se trouver affectée par le recours à des routines et à des façons de faire inspirées du quotidien.

1.2 / **Considérations méthodologiques**

La formation en partenariat entre les universités, à l'instar de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), et les commissions scolaires a été conçue pour tenter de répondre aux orientations du ministère de l'Éducation (2001) en matière de compétences professionnelles en aménageant un programme qui est censé répondre aux défis que rencontrent les directions d'établissement scolaire. Cette formation est configurée à l'UQAM en un diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion de l'éducation (D.E.S.S.) de 2^e cycle totalisant 4050 heures comprenant différentes

activités pédagogiques. Celles-ci se composent de 1350 heures de formation en salle de classe ou d'activités en présentiel et de 2700 heures d'activités pédagogiques encadrées et dévolues à l'étudiant lui-même. Autrement dit, pour chaque crédit (unité d'enseignement) de 15 heures de cours, l'étudiant doit réserver 30 heures supervisées de plus pour les lectures, les préparations, les exercices et les études de cas, par exemple.

Constatant des difficultés à déployer une autonomie professionnelle certaine chez les directions d'établissement scolaire, une commission scolaire partenaire a décidé de mener une enquête (2017-2018) auprès de finissants et de récents diplômés au moyen d'un questionnaire portant essentiellement sur la satisfaction des étudiants par rapport à leurs études au D.E.S.S. et leur perception du transfert qu'ils auraient fait de leurs études. Ce questionnaire a été distribué auprès de trois cohortes d'étudiants-praticiens ($n = 45$). Il comprenait 23 questions dont 20 questions fermées (avec espace pour des justifications potentielles) et 5 ouvertes, organisées en 4 sections. De façon plus précise, la première portait sur les activités d'introduction à la gestion, appelée bloc 1. La deuxième section portait sur les activités de gestion d'un établissement scolaire, appelée bloc 2. La troisième portait sur les activités de mentorat, appelée bloc 3. La quatrième portait sur les activités de synthèse, appelée bloc 4. Les interlocuteurs devaient se prononcer sur les contenus des différents cours, sur les méthodes pédagogiques, sur les activités pédagogiques, sur la prestation d'enseignement, sur le transfert des connaissances, ainsi que sur l'appropriation d'une autonomie professionnelle. Mais aucune question ne portait sur les dispositifs et les mécanismes d'appropriation et de gestion des connaissances postformation.

L'analyse des résultats permet de révéler certaines justifications concernant, d'un côté, la satisfaction relative à la prestation de la formation et à ses exigences et, de l'autre, les facteurs estimés contribuer ou non à l'autonomisation professionnelle. Aussi, certains éléments de l'analyse permettent de porter un regard sur le rapport au savoir des gestionnaires.

2/ **La formation des gestionnaires scolaires et ses exigences**

2.1/ **Polarité des exigences**

Le programme, tel qu'il est conçu, est réparti en blocs de contenu. Il vise à permettre à tout apprenant : 1) de revisiter certaines notions et dimensions de la gestion des établissements scolaires, par le rappel de certains

principes des théories de l'organisation ; 2) d'appliquer des dimensions théoriques et des connaissances expérientielles à différentes problématiques et situations articulées autour d'études de cas ; 3) de s'adjoindre un mentor pour exposer des expériences, échanger sur des situations problématiques et partager des points de vue ; 4) de s'engager dans une posture pratique-réflexive par la production de synthèses à différentes étapes et d'un rapport-synthèse final inspirés de la réalité de son milieu scolaire.

Dans le contexte de la société du savoir, les politiques publiques proposent des cadres normatifs et des plans d'action qui cherchent à valoriser la formation des personnes et la mobilisation des savoirs (Bernatchez, 2011). Étant donné l'obligation d'une formation de deuxième cycle et la responsabilité dévolue aux commissions scolaires, celles-ci ont joué jusqu'ici le rôle de partenaires ayant la liberté de choisir avec quelle université s'allier, notamment, lorsqu'il y a une concurrence qui s'accroît entre les établissements. Ces partenaires sont devenus progressivement actifs dans la programmation des cours et des contenus, compte tenu de l'absence du ministère dans l'actualisation des composantes de la formation des directions d'établissement depuis la définition des orientations et des compétences de 2008 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Les commissions scolaires se sont appuyées sur leur position pour demander la création ou la modification de certains contenus pour l'adapter à ce qu'elles pensent être un changement dans leur milieu ou une orientation utile. Les universités, de leur côté, désirent offrir tout à fait librement une programmation de qualité et qui correspond aux compétences utiles aux directions d'établissement scolaire, se sont basées sur les orientations ministérielles, les référentiels de compétences, les apports des activités de recherche et les transformations courantes de l'environnement éducatif, ainsi que sur les différentes informations collectées, comme celles obtenues au moyen des évaluations des formations. Dans ce cadre, les deux partenaires tentent de s'entendre avec une collaboration visant l'amélioration constante et le maintien de la qualité du programme et ses objectifs. Toutefois, cette entente apparente n'exclut pas certaines frictions ou tergiversations quant à la manière d'organiser les dispositifs et les contenus de formation. Les doléances des directions en formation face aux exigences élevées de certaines formations peuvent constituer des arrière-plans pour des modifications ou des ajustements quant à ces exigences. L'un des points de difficulté demeure celui de l'insistance par la partie universitaire sur l'intégration des apports de la recherche et des volets théoriques. Du côté de la commission scolaire, l'université doit atterrir dans le champ

de pratique; du côté de l'université, un professionnel (et surtout au niveau d'un gestionnaire scolaire) se doit de délaisser les routines et de s'équiper de cadres de référence, dont des cadres théoriques et de pensée critique. Enfin, le fossé qui sépare les deux conceptions - celle des responsables des commissions scolaires et celle des universitaires - relève de la polarité de la compréhension de la transmission des savoirs ou de la science (science de la gestion, par exemple). Les responsables croient qu'il faut simplifier la science; les universitaires croient qu'il faut la clarifier. Il y a toute une différence. Simplifier la science, c'est couper ce qui dépasse; la clarifier, c'est employer les moyens pour la rendre intelligible (Klein, 2018), la critiquer par la reconstruction d'un sens, par l'argumentation qui oblige à aller voir ce que les écrits scientifiques disent, démontrent et projettent.

2.2/ **Liens entre recherche et pratique**

Le programme, tel qu'il est conçu à l'UQAM, vise avant tout le développement professionnel des gestionnaires des établissements d'enseignement, tant au niveau préscolaire, primaire et secondaire qu'au niveau collégial (préuniversitaire). Dans le cadre de cette formation, le gestionnaire en fonction ou le futur gestionnaire est appelé à avoir une posture de praticien réflexif, de leader et d'agent de changement en s'engageant de façon continue dans une démarche de renouvellement des stratégies de gestion visant la réussite des élèves de son établissement. Les activités organisées dans cette perspective visent à favoriser chez les participants l'appropriation et l'approfondissement des méthodes et outils de gestion, ainsi que le développement du jugement professionnel. Une telle appropriation se fait au moyen de l'objectivation des pratiques, la conceptualisation et la théorisation des cas, le réinvestissement dans la pratique et son observation, la coconstruction de savoirs et le développement des compétences. Reliée à une réflexion critique, elle vise à améliorer les pratiques professionnelles, à accroître l'efficacité dans l'exercice de la fonction de gestionnaire et à élargir l'ouverture à la recherche.

Pendant la formation (en alternance) et une fois celle-ci complétée, les gestionnaires sont censés maîtriser des habiletés en matière de gestion, tant pédagogique qu'administrative ou organisationnelle. Ils seraient en mesure de maîtriser les divers processus de gestion d'un établissement scolaire en tenant compte des particularités des milieux. Ils sont appelés à encourager le travail en équipe-école (regroupant le personnel scolaire) pour élaborer et réaliser le projet éducatif local. Le leadership,

dimension transversale, prenant une place centrale dans la formation, est censé les conduire à accorder une place privilégiée à la formation continue du personnel scolaire, afin de renforcer l'efficacité organisationnelle de l'établissement en l'articulant autour d'une gestion stratégique et avec une vision prospective du système éducatif et de leur établissement. Les participants à cette formation baignent dans le contexte de la gestion axée sur les résultats avec des études de cas impliquant des approches de gestion centrées sur les résultats (tout en les comparant aux approches jadis centrées sur les moyens et les processus). Ils sont amenés à analyser, de façon contextualisée, les changements apportés à la fonction et aux tâches d'une direction d'établissement scolaire. Ils devraient pouvoir prendre conscience de la nécessité d'actualisation des connaissances et des pratiques au-delà de la formation et tout au long de leur carrière.

Avec cet état des lieux et la description des exigences qui ont été intégrées dans les programmes de formation (D.E.S.S.), il est tout à fait légitime de se poser la question suivante : pourquoi la majorité des praticiens retombent-ils dans la routine et rencontrent-ils autant de difficultés à s'approprier une plus large autonomie dont ils ont besoin pour relever les défis inhérents à la gestion d'un établissement scolaire ?

3 / **Défis de l'autonomisation professionnelle**

3.1 / **Portée de l'autonomisation des gestionnaires scolaires**

L'autonomie professionnelle est un concept générique qui se prête à différentes interprétations (Wittorski, 2016). Elle peut être définie comme étant la « possibilité de décider sans en référer à un pouvoir central, à une hiérarchie, une autorité » (Larousse, 2004, p. 102). En réalité, la formation ne peut prétendre qu'à un processus d'autonomisation. Celui-ci exige l'acquisition, l'accumulation et la circulation du savoir, la fluidité et l'accessibilité à l'information (Foucault, 1994). Plus particulièrement, le degré d'autonomisation dépend : 1) de la posture de la direction ; 2) du cadre législatif (politiques et réglementations émanant du ministère) ; 3) du cadre administratif (interventions de la commission scolaire) ; 4) des contours des conventions collectives ; 5) des activités de formation continue.

En ce qui concerne la posture, même si l'autonomie professionnelle se rapporte aux domaines des connaissances et des compétences acquises durant la période de formation, en vue de l'exercice d'une profession,

elle est aussi d'ordre individuel et puise à l'essence même de chaque individu et au développement de la personne (Allaire, 1995; Legendre, 2005). Face aux exigences et aux influences des cultures environnantes, elle se transforme tout au long de la vie professionnelle (Ellis, 1994; Le Boterf, 1999, 2001, 2006; Landry, 2012). Or, le cadre et les termes de l'exercice de la fonction de direction d'établissement scolaire éloignent quelque peu les directions scolaires d'une maîtrise plus grande de leur autonomie. N'ayant pas le temps nécessaire, la motivation ou l'engagement indispensable, elles n'accordent pas l'importance requise à la formation continue, à la recherche documentaire et aux mécanismes de coconstruction des savoirs, à la collaboration et au leadership partagé qui peuvent leur permettre de répondre plus positivement aux exigences du contexte et des pouvoirs supérieurs et intermédiaires.

En ce qui a trait au cadre législatif, les éléments de l'analyse rejoignent les constats de Lalancette (FQDE, 2014), qui confirme que les établissements d'enseignement du secteur public au Québec ont acquis, au cours des 30 dernières années, une relative autonomie (inscrite dans la *Loi sur l'instruction publique*) qui a contribué à renforcer considérablement le rôle des directions d'établissement, en leur octroyant davantage de pouvoirs et de responsabilités. Lalancette révèle aussi que «certaines modifications successives [...] qui sont venues agir sur l'application de cette loi, ont eu pour conséquence de limiter la portée de cette autonomie» (FQDE, 2014, p. 30). Dans le même sens, Bernatchez, estime que d'«un côté, le discours sur la professionnalisation laisse croire à une certaine autonomie de la direction d'établissement et de l'autre, les initiatives gouvernementales vont à l'encontre de cette ambition» (Bernatchez, 2011, p. 164). C'est dans ce contexte qui perdure que la direction d'établissement doit assumer cette dimension de sa fonction, la gestion administrative.

Quant au cadre administratif, ce qui éclaire l'analyse, c'est de se rapporter à ce qu'il a subi comme nombre d'amendements et modifications durant des décennies au gré des recherches, des orientations politiques et des pressions de toutes sortes. Lalancette (FQDE, 2014) rappelle que, du dépôt du Livre blanc du ministre Camille Laurin (1982), qui redonnait à l'école tous les pouvoirs, en passant entre autres par le projet de loi n° 107 (L.Q. 1988, c. 84), le projet de loi n° 180 (L.Q. 1997, c. 96), le projet de loi n° 124 (L.Q. 2002, c. 63), le projet de loi n° 88 (L.Q. 2008, c. 29), le projet de loi n° 56 (L.Q. 2012, c. 19) et, tout dernièrement, le projet de loi n° 40 (L.Q. 2020, c. 1), l'école québécoise a vu son rôle et ses responsabilités subir de nombreux changements. La situation actuelle revigore les revendications de la délégation des pouvoirs.

Cependant, l'autonomie professionnelle étant diminuée, elle ne manque pas d'affecter la satisfaction au travail ainsi que la marge de manœuvre, dimensions essentielles et significatives pour les gestionnaires. En outre, dans un contexte aux multiples demandes et pressions, l'autonomie de la direction d'établissement scolaire est une condition de son efficacité. Toutefois, cette condition relève tout aussi bien du rapport au savoir que peut avoir ou développer une direction d'établissement scolaire. Plus cette direction est au fait des résultats de la recherche scientifique et des travaux portant sur la gestion stratégique, plus elle se donne l'espace du recul et de la réflexion, plus elle sera à l'aise d'affronter un contexte complexe et exigeant.

3.2/ **Rapport au savoir des directions d'établissement**

Les gestionnaires scolaires sont conscients qu'ils peuvent jouer un rôle crucial dans la réduction de l'écart entre le monde de la recherche et celui de la pratique en éducation comme le rapporte Landry et ses collaborateurs (2008). Ils peuvent aussi arriver à dépasser les tensions entre sphère administrative et sphère pédagogique, comme celles décrites par Endrizzi et Thibert (2012). Mais l'initiative postformation appartient aux directions comme elle appartient aux responsables et décideurs de la commission scolaire ou son équivalent. Pour ce faire, l'initiative pédagogique doit être au cœur de l'établissement et ne peut venir que d'un collectif (Gauthier, 2007; Spillane *et al.*, 2008). Tous les acteurs sont en mesure de savoir qu'ils doivent tenter de s'approprier les connaissances par un réinvestissement dans la pratique à partir de projets réels. Ils ont à faire une distinction notable : il ne s'agit pas en réalité de quelque autorité personnelle du niveau supérieur qui irait imposer un « pouvoir pédagogique », mais de la fonction d'initiative pédagogique dont chaque membre du personnel scolaire doit être porteur et qui doit être répartie entre les acteurs, et coordonnée par le chef d'établissement, rejoignant ce que Gauthier (2007) a fourni. Une initiative de ce genre dépend d'un leadership pédagogique qui devrait être au centre des actions de la part des autorités intermédiaires (commissions scolaires ou centres de services éducatifs) comme celles de la direction d'établissement. Un tel leadership est engagé avec l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables, pour tout le personnel scolaire, au renforcement de l'enseignement et des apprentissages. Ainsi, il implique de mobiliser le personnel scolaire et les élèves pour repérer et s'attaquer aux tâches d'innovation

pédagogique et exploiter les ressources nécessaires pour soutenir la transformation de l'enseignement et des apprentissages, comme le rapporte Spillane et ses collaborateurs (2008).

Au titre du rapport au savoir, utilisé par différentes disciplines telles la psychanalyse, la sociologie critique ou la formation d'adultes (Beillerot, 1989), la notion de rapport au savoir a été reprise et formalisée par les didacticiens (Charlot, 1997 et 2003) et elle a été déployée plus largement dans le champ des sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, 2013). Étant donné sa relative nouveauté dans le champ scientifique, elle demeure imprécise, même si elle est devenue de plus en plus centrale dans les discours administratifs comme scientifiques. Jusqu'ici, la notion de rapport au savoir ne pouvait se matérialiser en une théorie construite à partir d'éléments fragmentaires. Nous croyons, comme certains chercheurs (Beillerot *et al.*, 1989 ; Charlot, 1997 ; Chevillard, 2003 ; Nafti-Malherbe et Laroui, 2019), que ce travail de conceptualisation, à travers des recherches théoriques et pratiques, permettra une meilleure compréhension de ce qui se joue dans la conception de contenus de cours avec l'objectif de rapprocher le savoir de l'apprenant. Particulièrement, une formation campée dans cette perspective permettra aux gestionnaires scolaires d'éviter le piège de la routine.

Si les directions d'établissement scolaire n'ont pas un rapport fort et évident au savoir, cela est aussi relatif à d'autres facteurs. D'abord, le facteur temps et la lourdeur de la tâche ne laissent pas de répit pour s'investir dans des activités d'autoformation, de formation ou d'information. Ensuite, ces directions n'ont pas été recrutées ni par l'université ni par les commissions scolaires en fonction de leur posture ou de leurs aptitudes à s'intéresser nécessairement aux recherches relatives à la gestion d'un établissement scolaire. Ce rapport au savoir demeure donc faible et signifie qu'une analyse plus articulée sur le plan de la formation comme sur le plan de l'appropriation des connaissances et de leur utilisation sur le terrain doit être engagée dans une collaboration entre les partenaires.

3.3/ **Analyse prospective: appropriation des connaissances et réinvestissement**

Si, dans les résultats examinés jusqu'ici, certaines dimensions peuvent paraître, à première vue, contradictoires, il n'en demeure pas moins que différents éléments des contenus offerts doivent être considérés sous certains angles: la conceptualisation de la pratique de gestion, la pédagogie de façon générale, les activités qui font un lien direct avec

la pratique (ou la réalité scolaire), les prérequis de la formation forcément conjuguée aux aptitudes réelles de l'apprenant. Même si cet apprenant occupe un poste de leader qui est censé posséder des connaissances plus approfondies sur l'ensemble du milieu scolaire dans lequel il baigne, les contenus devraient être examinés selon les cohortes, leur engagement, leur degré d'implication, leur intérêt et les objectifs poursuivis par chacun des apprenants. Les apprenants arrivent au programme avec différents niveaux de maîtrise des contenus offerts : leur préparation n'a pas été harmonieuse et leur curiosité intellectuelle ainsi que le rapport au savoir qu'ils entretiennent peuvent marquer de nettes différences. Autrement dit, le temps passé entre la formation initiale, les années d'exercice, et le retour aux études, dénote une certaine distanciation du praticien - redevenu apprenant - avec la pratique réflexive, fondée sur les lectures, la recherche et l'analyse. Certains des apprenants ont pu, durant une telle période, explorer des méthodes, participer à différents événements ou activités, pratiquer une lecture d'appropriation de nouvelles connaissances. Ces apprenants avec un savoir différentiel marquant, en intégrant le programme, sont outillés pour participer pleinement aux activités pédagogiques, travailler sur des problèmes complexes, se saisir d'études de cas avancées.

Le sondage révèle qu'une grande majorité (environ 80%) des interlocuteurs estime que la formation permet de faire un lien entre théorie et pratique et qu'ils sont en mesure d'effectuer des transferts dans leur milieu. Toutefois, il faut relativiser cette tendance, dans la mesure où plusieurs d'entre eux n'ont pas expérimenté réellement, en grandeur nature, et dans des projets d'importance, un tel transfert. L'atteinte d'objectifs visant le développement de l'autonomie professionnelle et le renforcement du rapport au savoir passe indubitablement par des dimensions telles que le partage et l'appropriation de la mémoire organisationnelle. Ces dimensions demeurent de véritables points bloquants au sein des organisations. Les méthodes de gestion des connaissances ne sont pas suffisantes, dans les organisations éducatives plus particulièrement, pour permettre une appropriation efficace des connaissances par les acteurs de l'organisation, et notamment par les directions d'établissement. Peu de réflexion et de moyens sont déployés pour la gestion des connaissances. Or, l'objectif d'une capitalisation des connaissances est bien le partage et la réutilisation d'acquis expérimentiels dans le but d'optimiser le processus d'apprentissage organisationnel (Castillo, Matta et Ermine, 2004).

C'est pourquoi au-delà de ce que peut révéler une étude sur la satisfaction des apprenants et la perception qu'ils ont de leur capacité à transférer des connaissances acquises lors de formations, comprendre les stratégies et les moyens mis en place par les directions scolaires permettrait, mieux encore, de révéler l'appropriation des résultats de la recherche et de connaître les actions mises en place dans le cadre d'une nouvelle organisation de gouvernance scolaire, par les chercheurs et les gestionnaires, pour conserver et réinvestir les données de la recherche.

Parmi les propositions que nous mettons de l'avant, il s'agit de valoriser : 1) la recherche-action comme stratégie de formation ; 2) un modèle itératif formation-recherche-accompagnement ; 3) un modèle cyclique théorie-pratique/réflexion-action ; 4) la collaboration ouverte qui implique la participation au processus (élaboration-réalisation-application-transformation). Les différents modèles combinés impliquent que le chercheur-formateur-accompagnateur s'investisse directement auprès des personnes participantes. Il s'agit dans le cadre de telles approches d'articuler rigueur et souplesse. Dans ce sens, le modèle proposé par Lafortune (2008) est à prendre en considération. Il propose une dynamique cyclique alliant la théorie à la pratique et la réflexion à l'action. Un tel modèle intègre les participants (directions d'établissement et personnel scolaire) dans les différentes étapes du processus de formation-recherche-accompagnement. Le projet de recherche collaborative est alors conçu par l'intermédiaire d'un comité paritaire, impliquant idéalement les membres des équipes engagées.

Conclusion

Retenons que l'analyse théorique et empirique permet de renforcer l'appropriation des dimensions et des facteurs pertinents utilisés dans la formation. Le changement qui serait pertinent à opérer est de dépasser les deux modèles d'appropriation exercés le plus souvent. D'un côté, il y a l'approche historique, celle qui consiste à partir du cheminement historique pour reconstituer le fil des idées ou l'approche conceptuelle, celle qui permet de s'attacher aux définitions conceptuelles pour mieux faire comprendre la teneur des constructions théoriques qui se sont appliquées à la réalité. Ni l'une ni l'autre de ces approches n'est réellement efficace, comme nous avons pu l'examiner. La meilleure façon

est de les hybrider, d'examiner une conceptualisation en montrant comment elle a été rendue nécessaire par des expériences faites dans le sens d'une expérimentation comparative.

Finalement, les modèles de formation devront intégrer une possibilité d'offrir des modules de formation adaptés aux membres des conseils d'administration qui prendront place dès l'automne 2021. Si les universités ne prennent pas ce tournant et ne s'adaptent pas à ce nouvel environnement, ce sont d'autres organisations publiques ou privées qui pourront profiter de ce virage dans la nouvelle gouvernance. Enfin, les nouveaux administrateurs auront-ils une nouvelle influence et y aura-t-il donc une certaine rupture avec la pratique des directions générales des commissions scolaires ou y aura-t-il une continuité quant à la politique et aux stratégies de formation en partenariat avec les universités?

Références

- AKKARI, A. et PAYET, J.-P. (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du sud - entre globalisation et diversification*. Bruxelles, De Boeck.
- ALLAIRE, B. (1995). *Autonomie professionnelle. Notre manière d'y voir*. Montréal, Syndicat des agents de la paix en services correctionnels du Québec-Confédération des syndicats nationaux.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DU PERSONNEL DE DIRECTION DES ÉCOLES (AQPDE) (2019). *Mémoire sur le projet de loi n° 40*. Document présenté aux consultations publiques et audiences publiques sur le projet de loi n° 40, octobre, <<https://www.aqpde.ca/wp-content/uploads/2019/11/Me%CC%81moire-PL-40-version-6-Vf.pdf>>, consulté le 16 juin 2020.
- BEILLEROT, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Paris, Éditions Universitaires.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. et BOUILLET, A. (1989). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éditions Universitaires.
- BERNATCHEZ, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec: apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 13, 123-154.
- BRASSARD, A. (2016). Le modèle de gouvernance du système scolaire public du Québec, sera-t-il substantiellement modifié? *Éducation Canada*, 56(1), 37-39.
- CASTILLO, O., MATTA, N. et ERMINE, J.-L. (2004). De l'appropriation des connaissances vers l'acquisition des compétences. 2^e colloque C2EI: *Modélisation et pilotage des systèmes de Connaissances et de Compétences dans les entreprises industrielles*, décembre, Nancy, 1-8.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- CHARLOT, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, 33-50. Paris, Fabert.

- CHEVALLARD, Y. (2003). Didactique et formation des enseignants. *Journées d'études INRP-GÉDIAPS*, Paris, 20 mars, <http://grupoddmatt.pro.br/wp-content/uploads/2018/08/Didactique_et_formation_des_enseignants.pdf>, consulté le 16 juin 2020.
- COUTURIER, E.L. (2019). Abolition des commissions scolaires : une menace pour l'éducation? *Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), fiche technique n° 9*, novembre, <<https://iris-recherche.qc.ca/publications/caq-9-cs>>, consulté le 16 juin 2020.
- ELLIS, G. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- ENDRIZZI, L. et THIBERT, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (73), <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr>>, consulté le 16 juin 2020.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT (FQDE) (2014). *Gouvernance scolaire au Québec: représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*. Rapport de recherche, Montréal, FQDE.
- FOUCAULT, M. (1994). «Le sujet et le pouvoir». Dans M. Foucault, *Dits et écrits*, t. IV (1980-1988), 222-243. Paris, Gallimard.
- GAUTHIER, R.F. (2007). Qui a l'initiative pédagogique? *Les cahiers pédagogiques*, (458), 22-24.
- HOOD, C. (2000). *The Art of the State: Culture, Rhetoric and Public Management*. Oxford, Oxford University Press.
- KLEIN, E. (2018). *Matière à contredire*. Paris, Éditions de l'Observatoire.
- LACROIX, I. (2014). De la gouvernance des systèmes éducatifs à la gestion des attentes et des spécificités. *Télescope*, 20(2), 7-11.
- LAFORTUNE, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement: pour une leadership novateur*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LANDRY, R. (2012). *Processus de construction de l'identité professionnelle de direction d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée sur une pratique réflexive guidée*. Thèse de doctorat, Trois-Rivières/Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal, <<https://archipel.uqam.ca/5794/>>, consulté le 25 juin 2020.
- LANDRY, R., BECHEIKH, N., AMARA, N., ZIAM, S., IDRISSE, O. et CASTONGUAY, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- LAVOIE, M. (2020). Réforme de l'éducation au Québec: place aux centres de services scolaires. Radio-Canada, <<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1514114/reforme-education-commissions-scolaires-roberge-centres>>, consulté le 16 juin 2020.
- LE BOTERF, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence – Les réponses à 100 questions*, 4^e éd. Paris, Éditions d'Organisation.
- LEGENBRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- LESSARD, C. (2016). Gouvernance éducative: une double quadrature du cercle. *Éducation Canada*, 56(1), 40-42.
- MAROY, C. (2013). Politiques et outils de «l'étude de la performance»: accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance, les politiques de régulation par les résultats*, 13-31. Bruxelles, De Boeck.

- MERRIEN, F.-X. (1999). La nouvelle gestion publique: un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), 95-103.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement au Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- NAFTI-MALHERBE, C. et LAROU, R. (2019). *Rapport aux savoirs et sens dans l'enseignement supérieur pour les étudiants à l'échelle internationale*. Québec, Les Acteurs du Savoir.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2019). *L'éducation et les compétences*. Paris, OCDE.
- SERREAU, Y. (2013). Accompagner le changement de posture. Dans Y. Serreau (dir.), *Accompagner la personne en formation: De l'orientation à l'insertion professionnelle*, 99-112. Paris, Dunod.
- SPILLANE, J.P., HALVERSON, R.R. et DIAMOND, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 1(21), 121-149.
- WITORSKI, R. (2016). *La professionnalisation en formation: textes fondamentaux*. Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre.

PASSION POUR L'ÉDUCATION!

Fonction de direction d'établissement d'enseignement
à l'heure des changements à la gouvernance scolaire du Québec:
d'hier à demain...

France Gravelle

Contexte en lien avec les changements à la gouvernance scolaire du Québec

Voulant moderniser la gouvernance scolaire du Québec, l'Assemblée nationale a opté, le 8 février 2020, avec l'utilisation d'une procédure législative d'exception appelée « bâillon », une loi modifiant principalement la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires, ce qui a permis au gouvernement de modifier les règles relatives à l'adoption du projet de loi n° 40. Cette mesure a permis de limiter le temps de débat et de procéder plus rapidement à l'adoption du projet de loi. Les principaux changements sont la transformation des commissions scolaires en centres de services scolaires et le remplacement des conseils de commissaires par des conseils d'administration. Ce projet de loi met donc fin aux élections scolaires francophones et modifie la *Loi sur les élections scolaires*, afin d'y prévoir le processus applicable pour les centres de services scolaires anglophones. Bien entendu, de nombreux autres changements sont à prévoir, mais il est impossible pour l'instant de prédire le contexte de la mise en place de ces derniers compte tenu de la pandémie de COVID-19. Mais qu'en est-il des changements précédents à la gouvernance scolaire québécoise? Que s'est-il passé au cours des dernières décennies?

À vrai dire, comme plusieurs pays occidentaux, le Québec a travaillé à moderniser son système d'éducation en modifiant sa gouvernance. Plus précisément, c'est avec le lancement du plan d'action ministériel

pour la réforme de l'éducation, intitulé *Prendre le virage du succès*, que s'est amorcé, en 1997, le virage vers la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités vers les établissements d'enseignement (Gouvernement du Québec, 1997). Cette réforme, qui visait le succès, la qualité et l'efficacité du système d'éducation québécois, prônait notamment une plus grande autonomie pour l'établissement d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). En plus de conduire à la décentralisation de certains pouvoirs, la réforme a contribué à la mise en place des conseils d'établissement, qui ont dorénavant un rôle politique. En fait, cette opération a consisté à confier et à transférer des fonctions, des pouvoirs et des responsabilités à une instance autonome et distincte autre qu'à la commission scolaire (ancienne appellation) et à la direction d'établissement d'enseignement.

Voulant poursuivre cette modernisation de gouvernance, le gouvernement québécois a modifié quelques années plus tard la *Loi sur l'administration publique* (LAP) (projet de loi n° 82) qui avait pour objectif d'implanter un modèle de gestion axée sur les résultats (GAR) au sein de l'ensemble des ministères, y compris celui de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2019a; Secrétariat du Conseil du trésor, 2019). Ainsi, depuis l'implantation de la GAR au Québec, d'importantes modifications ont été apportées à la LIP (projet de loi n° 180) et celles-ci ont eu une influence directe sur la tâche réelle des directions d'établissement d'enseignement (Boucher, 2016). Plus précisément, la LIP prescrit que les directions d'établissement d'enseignement sont responsables des établissements d'enseignement qu'elles dirigent, sans pour autant détenir l'ensemble des pouvoirs décisionnels prescrits par la loi (travail prescrit). Elles sont maintenant obligées d'atteindre des cibles mesurables, prescrites par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) ainsi que par les centres de services scolaires, et d'en rendre compte à la population (Gouvernement du Québec, 2019b). Conséquemment, ces changements à la gouvernance semblent avoir complexifié le travail réel des directions d'établissement d'enseignement, faisant parfois place à des écarts entre le travail à réaliser (travail prescrit) et le travail réalisé (travail réel) (Bessette et Toussaint, 2010; Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015; Pelletier, 2016; Poirel, 2009, 2013, 2014; Poirel *et al.*, 2016; Poirel et Yvon, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011). Selon St-Germain (2013), l'accroissement de la complexité des formes d'imputabilité a rendu la fonction de direction d'établissement d'enseignement plus difficile, d'autant plus que celle-ci doit rendre des comptes au centre de services scolaire, aux parents, ainsi qu'à la communauté selon des échéanciers prescrits

par la LIP (Gouvernement du Québec, 2019). De plus, comme l'ont mentionné Bessette et Boutin (2010) ainsi que St-Pierre (2001), la gouvernance peut influencer le bien-être d'une population, de là l'importance de prendre en compte la lourdeur de l'appareil de l'État quant à l'augmentation du nombre de décideurs qui sont devenus, au sens de la loi, des partenaires décisionnels. Plus précisément, la LIP va plus loin dans sa volonté de rapprocher les parents, les membres de la communauté élus et l'école, car elle attribue des fonctions et des pouvoirs au conseil d'établissement (LIP, art. 74 à 95) en lien avec : les pouvoirs généraux (LIP, art. 74 à 83.1), les services éducatifs (LIP, art. 84 à 89.1), les services extrascolaires (LIP, art. 90 à 92) et les ressources matérielles et financières (LIP, art. 93 à 95). À titre d'exemple, l'article 83 stipule que : «Le conseil d'établissement informe annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et leur rend compte de leur qualité.»

Bref, au fil des années, plusieurs facteurs de risques organisationnels ont eu un effet sur la fonction de direction d'établissement d'enseignement, à un point tel que quelques-unes de ces directions ont eu à vivre des moments de stress intenses, à la suite de la gestion de situations en lien avec leur tâche prescrite et réelle... Mais quels sont ces facteurs? Comment sont-ils perçus par les directions d'établissement d'enseignement?

1/ **Identification de facteurs pouvant conduire à vivre un épisode d'épuisement professionnel**

Selon plusieurs chercheurs, les changements à la gouvernance scolaire québécoise ont fait place à un stress professionnel pouvant mener à vivre un épisode d'épuisement professionnel (Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015; Pelletier, 2016; Poirel, 2009, 2013, 2014; Poirel *et al.*, 2016; Poirel et Yvon, 2008, 2009a, 2009b, 2010, 2011; St-Germain, 2013). Ainsi, comme il est précisé sur le site web de la Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations (CGSST) (n.d.), la prévention primaire peut aider à prévenir ou à éliminer les sources de problèmes de santé psychologique au travail, ce qui peut permettre de réduire les répercussions négatives des facteurs de risques organisationnels sur les individus. De plus, selon Clarke et Cooper (2000), pour poser un bon diagnostic, il importe de préciser les facteurs perçus par les employés d'une organisation comme étant les plus néfastes

pour eux. Ces chercheurs suggèrent de mesurer plusieurs facteurs ainsi que les conséquences possibles, à la suite de l'exposition prolongée au stress.

C'est donc pour ces raisons que Gravelle s'intéresse, depuis les années 2000, à la prévention de l'épuisement professionnel chez la population de directions d'établissement d'enseignement, ainsi qu'aux conséquences pouvant survenir lorsqu'elles vivent des périodes de stress professionnel. Plus précisément, elle a découvert que cette problématique n'avait pas encore été étudiée au sein de la population des directions d'établissement d'enseignement des commissions scolaires (ancienne appellation) francophones du Québec. Par la suite, elle a poursuivi ses recherches dans les conseils scolaires franco-ontariens et, présentement, elle continue de s'intéresser à la problématique selon une perspective de comparaison internationale en collaborant avec la France.

2 / **Principaux facteurs ayant conduit des directions d'établissement d'enseignement à vivre un épisode d'épuisement professionnel**

La première recherche menée au Québec visait à déterminer les facteurs qui conduisent certaines directions d'établissement d'enseignement à vivre un épisode d'épuisement professionnel. Est-ce l'intensité ou l'accumulation de plusieurs sources de tension provenant du décalage entre le travail prescrit (LIP) et le travail réel (sur le terrain) ou l'injonction paradoxale qui se traduit par l'autonomie donnée à l'établissement versus l'augmentation de la reddition de comptes à effectuer, en tenant compte également de la multiplication des acteurs décisionnels qui s'est accrue depuis les changements apportés à la LIP qui fait/ont émerger l'épuisement professionnel?

L'ensemble des directions d'établissement d'enseignement ayant participé au projet de recherche a fait état des nombreux dossiers à gérer depuis les dernières années, dont plusieurs prescrits par la LIP. Elles ont mentionné être épuisées de devoir gérer des dossiers comportant des échéanciers très précis:

Il serait bien de faire un ménage dans les tâches à accomplir... Il y a beaucoup trop de dossiers... Je crois qu'il faut revenir à une qualité de présence dans les établissements d'enseignement, à une qualité de gestion aussi, c'est-à-dire, trop c'est comme pas assez... Je pense qu'il y a des choses qui peuvent être standardisées...

Le manque de ressources financières ou humaines pour bien administrer l'établissement d'enseignement a également été souligné:

[...] nous avons un poste d'orthophoniste présentement de cinq jours à combler et nous ne sommes pas capables de recruter personne... C'est dans ces situations-là que les parents exigent des services auxquels nous ne pouvons pas donner suite et c'est nous qui recevons les appels et qui vivons la pression! C'est la direction de l'établissement d'enseignement qui doit mentionner aux parents que le service auquel l'enfant a le droit ne lui sera pas offert... C'est nous qui avons à assurer le suivi... Bref, il y a un manque de personnel dans les établissements d'enseignement...

L'informatisation de la tâche semble être un autre facteur ayant contribué à l'augmentation du stress, selon les participants à la recherche. Concrètement, le courrier électronique est venu bouleverser le rapport au temps de réponse. Plus précisément, l'expéditeur d'un courriel s'attend habituellement à recevoir une réponse le jour même, ignorant bien souvent les autres tâches et responsabilités que les directions d'établissement d'enseignement doivent assumer. En réalité, elles sont continuellement submergées de messages:

Des demandes instantanées que j'appelle, avec la venue du courrier électronique... Avant, le courrier nous parvenait, nous avions le temps de le lire, de planifier les demandes beaucoup plus en avance que maintenant... Actuellement, c'est en mode instantané... On nous envoie un courriel en pensant que nous sommes toujours devant notre ordinateur... À mon avis, le temps de réponse a changé... Nous sommes beaucoup plus dans l'immédiat... Donc, selon moi, c'est beaucoup plus exigeant que cela l'était autrefois...

Le problème de la gestion de plusieurs établissements d'enseignement ou de plusieurs bâtiments a également été soulevé par les participants: «*C'est difficile de devoir gérer plus d'un établissement d'enseignement, car cela multiplie les urgences et les déplacements...*»

L'interruption dans le travail, qui se traduit souvent par le fait de devoir agir dans l'immédiat, semble être un autre facteur pouvant conduire à vivre du stress:

[...] La tâche de la direction d'établissement d'enseignement est devenue très, très, très lourde! Dans une journée, nous pouvons facilement jongler avec 25 ou 30 dossiers! Nous pouvons être appelés à prendre

des décisions sur le vif... Sept ou huit décisions... Nous pouvons recevoir des téléphones de parents frustrés... Des fois, deux ou trois dans une journée... Nous pouvons recevoir des élèves qui sont en difficulté de comportement ou qui vivent une crise où l'on doit réagir rapidement... Donc, pas toujours facile!

Cette interruption relatée par les directions d'établissement d'enseignement peut épuiser, compte tenu de l'effort mental demandé au cerveau en peu de temps! L'effet d'action/réaction, qui fait partie intégrante du travail réel des directions d'établissement, n'est pas à minimiser.

De plus, il a été remarqué par l'ensemble des participants que leur fonction s'est politisée depuis les changements apportés à la gouvernance:

[...] J'ai vécu ce que c'était un comité d'école, un conseil d'orientation et un conseil d'établissement et je vous assure que les enjeux ne sont pas les mêmes! Les obligations et les responsabilités ne sont plus les mêmes... Elles sont plus lourdes qu'elles pouvaient l'être antérieurement, car en fait, j'assume la fonction depuis 1988... Je pense que c'est un enjeu par rapport à ces éléments-là, c'est toute la notion de la reddition de comptes, des responsabilités qui ont été accrues, des plans stratégiques, du plan d'action et du projet éducatif... Nous faisons que des plans... Nous investissons beaucoup plus de temps... Antérieurement, il me semble que je mettais plus de temps au niveau pédagogique et que j'avais beaucoup moins de redditions de comptes et moins de rapports à faire, de formulaires à compléter... Je vous dirais même que dans un milieu comme le mien, où le conseil d'établissement est très exigeant par le fait que les parents sont plus scolarisés, ce qui fait que les parents ont des attentes supérieures pour leurs enfants, donc j'ai souvent l'impression que le niveau d'exigence envers la direction d'établissement d'enseignement ainsi qu'envers toutes les catégories de personnel s'est accru depuis un certain nombre d'années...

Également, les participants ont mentionné être conscients de l'augmentation du nombre de consultations à effectuer auprès de la communauté, du conseil d'établissement et de l'équipe-école. Plus précisément, en plus d'assurer la mise en place de changements, les directions d'établissement d'enseignement doivent en même temps colliger des données et consulter les différents acteurs, afin de pouvoir produire les rapports prescrits: «*À plusieurs occasions, nous recevons des demandes de reddition de comptes en lien avec des projets comme*

“Aide aux devoirs” ou encore, des activités comme “On bouge à l’école”, ou “En forme et en santé”, nous devons produire des rapports pour de petites allocations reçues...»

3 / **Ambiguïté du rôle pouvant mener à vivre un épisode d'épuisement professionnel**

En ce qui concerne l'ambiguïté du rôle de direction d'établissement d'enseignement, les principales situations/impressions qui ont été soulevées se décrivent comme suit : faire la tâche de certains enseignants, personnels de soutien et professionnels. Voici donc deux situations professionnelles qui ont été vécues par des directions d'établissement d'enseignement qui ont participé à la recherche :

Tu arrives tôt le matin, tu repars tard le soir... Tu fais des tâches qui ne sont même pas les tiennes comme s'occuper d'aller chercher des boîtes de livres dans l'entrée parce que le concierge n'a pas le temps de les descendre... C'est toi qui les descends et qui marches jusqu'à l'entrepôt, c'est toi qui défais ces boîtes-là, c'est toi qui vérifies l'inventaire, c'est toi qui étiquettes les livres, qui les distribues aux élèves, c'est toi qui les transportes dans d'autres pièces quand cela est nécessaire... nous devons faire des tâches qui ne sont pas réellement les nôtres...

Ce n'est pas juste la surcharge, mais les tâches connexes qui ne sont pas nécessairement les nôtres... Il n'y a personne pour s'en occuper... donc c'est nous qui les faisons... C'est là que l'on se rend compte que la direction d'établissement d'enseignement joue souvent le rôle de concierge, d'infirmière, de psychologue, d'enseignant... Nous faisons un peu de tout, mais ce n'est pas la tâche réelle d'une direction d'établissement d'enseignement...

De plus, devant assurer la qualité des services de leur établissement d'enseignement, tel que prescrit par la LIP, les participants à la recherche ont souligné la difficulté de maintenir une excellente qualité des services lorsqu'il y a une pénurie de main-d'œuvre qualifiée :

[...] Le personnel n'est pas toujours à la hauteur... n'est pas toujours compétent, c'est un facteur sur lequel nous avons peu de contrôle... Pour que l'établissement d'enseignement fonctionne, tu te déguises en ouvrier un matin, tu te déguises en psychologue le lendemain...

Souvent tu poses des gestes pour lesquels tu n'as pas de compétences, mais tu es obligé de les faire parce que tu sais qu'il n'y a personne d'autre qui va les faire!

4 / **Autonomie décisionnelle versus épuisement professionnel**

En ce qui a trait à l'autonomie décisionnelle, les principales impressions ressenties par les participants avant de vivre un épisode d'épuisement professionnel se décrivent comme suit : ingérence de la part du supérieur hiérarchique, de direction(s) de service, ainsi que de certains parents. D'après les participants, plusieurs acteurs peuvent s'ingérer dans le cadre de la gestion d'un établissement d'enseignement :

[...] Mais il y a aussi tout l'aspect politique relié à notre fonction. Par exemple, nous avons à travailler de plus en plus avec les parents, la communauté, le conseil d'établissement, donc, dépendamment des agendas cachés des gens, nous pouvons vivre des pressions politiques. Dans mon cas, en formation professionnelle, c'est un peu le cheval de bataille de la communauté, surtout dans X où est-ce que ces gens-là voulaient que nous démarrions des cours avec un, deux ou trois élèves, quand nous savons très bien que pour pouvoir démarrer une cohorte, il y a des nombres ministériels prescrits. Donc, j'ai vécu beaucoup de pressions de la part du milieu à cause de cela.

Bref, les participants à la recherche sont d'avis qu'il est important d'investir du temps pour développer d'excellentes relations professionnelles avec les membres de leur équipe-école, afin de pouvoir prévoir ou minimiser les conséquences pouvant survenir à la suite de guerres politiques.

5 / **Manque de reconnaissance perçu**

Le manque de reconnaissance, tant de la part de la communauté que de certains membres de l'équipe-école, semble être un facteur ayant fait vivre des périodes de stress aux participants du projet de recherche. Plus précisément, il semble y avoir une méconnaissance de la fonction de direction d'établissement d'enseignement ! En fait, la population et certains membres du personnel ne connaissent pas l'ampleur des responsabilités, tant sur le plan du travail prescrit par la LIP que du travail réel

à réaliser sur le terrain : *« Bien moi, je dirais de redorer un peu l'image professionnelle de la direction d'établissement d'enseignement... Expliquer davantage ce que fait une direction... »*

6 / **Problème spécifique pouvant faire émerger un épuisement professionnel**

Les problèmes reliés à la gestion de plusieurs établissements d'enseignement, sans aide, semblent conduire plus rapidement à vivre un épisode d'épuisement professionnel :

[...] j'étais rendu à un moment donné que je gérais trois bâtiments appartenant à un centre de formation professionnelle plus deux autres faisant partie d'une école secondaire. Donc, en tout, j'avais cinq bâtiments représentant deux niveaux scolaires distincts à gérer... Aucun adjoint pour m'aider, aucun responsable libéré à temps plein. Et là-dessus s'ajoutait un grand territoire à desservir, une partie qui était en milieu urbain et l'autre faisait partie intégrante d'une municipalité régionale de comté. De plus, je devais aussi représenter la formation professionnelle au niveau régional et provincial. Donc, j'étais souvent appelé à être à l'extérieur, soit à Québec ou à Montréal, pour assister à des réunions. Donc, pour être en mesure d'avancer dans mes dossiers, je devais travailler le soir, la nuit ainsi que durant les week-ends.

7 / **Ambiguïté ou conflit en lien avec la fonction**

L'ambiguïté ou conflit en lien avec la fonction de direction d'établissement d'enseignement se décrit comme étant : ne pas connaître les façons de satisfaire les attentes associées à l'exécution de ses tâches, manquer d'information concernant les objectifs à réaliser, le fait d'être en contradiction avec son supérieur ainsi que de travailler à l'encontre de ses valeurs ou de ses objectifs personnels : *« Je trouve qu'au départ, quand tu débutes ta carrière en gestion de l'éducation, que nous devrions avoir l'opportunité d'assister à une formation qui nous aiderait à gérer des situations politiques, à surmonter des situations stressantes avec brio et, surtout, à bien connaître l'étendue de nos responsabilités... »*

En fait, lors de l'insertion professionnelle d'une direction d'établissement d'enseignement, à part quelques rencontres ou entretiens téléphoniques avec son prédécesseur ou avec son supérieur hiérarchique, il ne semble pas y avoir beaucoup de moyens pour bien préparer la personne à effectuer sa fonction.

Également, il est à noter que le contenu des programmes menant à l'obtention du diplôme d'études supérieures spécialisées en gestion de l'éducation, et offerts par les universités québécoises, prépare de façon globale les aspirants à occuper leurs nouvelles responsabilités. Par contre, il est impossible pour les universités de préparer chaque aspirant à gérer précisément tel ou tel établissement, compte tenu du fait que chacun est différent et possède sa propre culture organisationnelle. Bref, selon quelques participants au projet de recherche, être bien formé/accompagné pourrait aider à réduire le stress de façon considérable!

La structure organisationnelle qui existait au sein du système scolaire québécois avant la sanction du projet de loi n° 40 représentait sans contredit un facteur de risques organisationnels pouvant contribuer à l'augmentation du niveau de stress, tel que mentionné par l'ensemble des participants au projet de recherche :

C'est une aberration... Nous relevons d'un supérieur hiérarchique, tout en devant mettre en œuvre les décisions prises par les membres du conseil des commissaires ainsi que du conseil d'établissement... Nous sommes souvent imputables face à des décisions que nous n'avons pas prises... Je me sens souvent entre l'arbre et l'écorce... Face à notre supérieur, car il y a des décisions qui sont prises par le conseil d'établissement et non par nous, car nous ne sommes pas décisionnels au sens de la loi! Selon moi, les directions d'établissement d'enseignement ne peuvent pas être tenues responsables, sans détenir 100 % des pouvoirs prescrits à la LIP!

Toutes les directions d'établissement d'enseignement ont indiqué qu'elles « se sentaient prises entre l'arbre et l'écorce », étant donné l'autorité bicéphale (conseil des commissaires [maintenant appelé conseil d'administration], direction générale, commission scolaire [maintenant appelée centre de services scolaire, conseil d'établissement) qui a vu le jour à la suite des changements à la LIP de 1997 :

[...] Mettre en œuvre les décisions du conseil d'établissement, c'est notre rôle selon la loi. Il y a des éléments que nous devons faire approuver et d'autres qui doivent être adoptés et je vous dirais

qu'à l'occasion, il arrive de se sentir assis entre l'arbre et l'écorce... C'est toujours un peu inconfortable ces situations-là... Je vous dirais que des fois, nous sommes en situation de porte-à-faux, car nous ne sommes pas dans des situations les plus confortables que l'on peut connaître...

Moi je vais vous dire en l'ayant vécu que c'est très difficile! J'ai eu à effectuer la fermeture d'un bâtiment appartenant à un centre de formation professionnelle. J'avais d'un côté la direction générale qui me demandait de convaincre mon conseil d'établissement que c'était la meilleure décision et de l'autre côté, suite à la décision du conseil des commissaires, j'avais mon conseil d'établissement et la communauté qui faisaient pression sur moi en écrivant des pétitions, en me demandant de faire en sorte de ne pas fermer le centre... Donc, je me sentais en sandwich, malgré le fait que selon la LIP, le conseil d'établissement a le pouvoir de décider par rapport aux actes d'établissement... C'était difficile, car tu dois faire preuve de loyauté face aux membres du conseil d'établissement et en même temps, face à ton supérieur hiérarchique qui, lui, a une vision que le conseil d'établissement n'a pas par rapport à la fermeture de l'établissement d'enseignement par exemple! Cela a été difficile, car il y avait un comité politique créé pour justement étudier l'impact de cette fermeture... Ce comité était composé de certains commissaires qui voulaient la survie de l'établissement en question! De mon côté, il y avait le directeur général qui m'appelait le lundi matin pour savoir comment la réunion s'était passée et il me transmettait des arguments à partager aux membres du conseil d'établissement, afin de les influencer quant à la fermeture de l'établissement mais, en même temps, je savais que je ne pouvais pas les partager sous peine de représailles... Donc, je dirais que mon expérience à titre de gestionnaire m'a beaucoup aidé... J'aurais pu y laisser pas mal de plumes... Je sais qu'il y a des collègues qui, dans certaines situations, en ont certainement laissé quelques-unes, mais moi, j'ai passé au travers de cette situation, mais cela a été difficile surtout avec mon supérieur qui avait une vision différente de celle de certains membres du conseil des commissaires et du conseil d'établissement...

Bref, l'ensemble des participants a fait allusion à l'autorité bicéphale qui est apparue avec les changements à la LIP depuis 1997. En réalité, dans le cadre du travail réel des directions d'établissement d'enseignement, l'expression «*se sentir pris entre l'arbre et l'écorce*» signifie tout simplement

que la fonction relève hiérarchiquement de la direction générale, mais en même temps, elle se doit de mettre en œuvre les décisions prises par le conseil d'établissement.

En fait, qu'arrive-t-il si les membres d'un conseil d'établissement demandent à une direction d'établissement d'enseignement d'agir à l'encontre des décisions de son supérieur ou des politiques de la commission scolaire (ancienne appellation)? Il y a bien ici une réelle possibilité de vivre une période stressante pour une direction d'établissement d'enseignement!

Les participants au projet de recherche ont remarqué que la politique est maintenant au cœur même de la fonction de direction d'établissement d'enseignement. Plus précisément, ils ont fait allusion aux batailles auxquelles se livrent différents acteurs scolaires dans le but d'acquiescer plus de pouvoir politique. Lorsque les commissaires étaient au pouvoir, il arrivait que certains d'entre eux se lient d'amitié avec des membres du personnel, en plus d'être en relation avec des membres du conseil d'établissement et avec des parents de la communauté, afin de s'approprier de l'information pour éventuellement s'en servir lors de batailles politiques.

8 / **Gouvernance scolaire du Québec... D'hier à demain...**

Les résultats de recherche de Gravelle ont permis d'identifier les principaux facteurs constituant les risques les plus élevés pour la santé des directions d'établissement d'enseignement. À la lumière de ces résultats, nous avons constaté quelques préoccupations communes à l'ensemble des participants. Entre autres, les directions d'établissement d'enseignement disent devoir davantage développer leurs habiletés politiques, afin de bien assumer leurs responsabilités prescrites par la LIP, ainsi que celles vécues en temps réel. Or, pour paraphraser Clot (1999), «le travail réalisé, c'est-à-dire le résultat n'a pas le monopole du réel du travail. Cela signifie que ce qui se fait n'est toujours qu'une partie du réel de la charge de travail. C'est en quelque sorte la pointe de l'iceberg.»

Aux prises avec la nouvelle réalité de la fonction, les individus n'ont plus le temps de se parler, d'établir un contact riche avec autrui... La vitesse à laquelle sont gérés les établissements d'enseignement québécois ne convient plus au temps qu'il faut pour s'écouter, se parler et échanger. Il faut agir rapidement. Dans ce contexte, la compréhension, l'écoute et l'encouragement ne peuvent se manifester, faute de temps!

L'utilisation accrue des outils numériques va certainement améliorer la situation et permettre d'améliorer les échanges professionnels au sein des équipes-écoles.

De plus, il est ressorti que les directions d'établissement d'enseignement perçoivent leur fonction comme étant devenue plus administrative au détriment de la pédagogie. Plus précisément, elles disent être trop occupées à produire des rapports, à rendre des comptes, à organiser des comités, à planifier des stratégies, qui sont très souvent de nature politique, que de s'investir au niveau pédagogique.

Conclusion

Bref, après ces analyses, quatre facteurs se distinguent et apparaissent comme étant systématiquement associés à un niveau de risque élevé pouvant conduire à l'épuisement professionnel: la surcharge quantitative et qualitative du travail, la structure organisationnelle versus la latitude décisionnelle, ainsi que les interruptions du travail (effort mental).

Depuis l'hiver 2020, un nouveau modèle de gouvernance scolaire se met en place au Québec et les commissions scolaires, comme nous les connaissons, sont devenues des centres de services scolaires. Cette transformation vise à rapprocher la prise de décision le plus près possible des élèves et des personnes directement engagées auprès d'eux, toujours dans leur meilleur intérêt. Si nous en jugeons par les propos tenus par le Ministre de l'Éducation du Québec, monsieur Jean-François Roberge, le 8 février 2020, *« Avec le vote de l'Assemblée nationale, les élèves pourront sous peu compter sur une réelle gouvernance scolaire de proximité, moins bureaucratique et, surtout, centrée sur leurs besoins et leur réussite »*, il semble à première vue que les derniers changements à la gouvernance scolaire québécoise auront comme résultat d'alléger les responsabilités administratives des directions d'établissement du Québec de demain, ce qui favorisera probablement le maintien de leur PASSION POUR L'ÉDUCATION!

Références

BESSETTE, L. et BOUTIN, G. (2010). Impact de la « nouvelle » gouvernance sur la gestion des établissements d'enseignement. *La recherche en éducation*, 4, 49-59, <<https://pdfs.semanticscholar.org/0a3b/eaf2638e15378f110efade8218ebbf78e65a.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.

- BESSETTE, L. et TOUSSAINT, P. (2010). Professionnalisation des directions d'établissement d'enseignement au Québec. *Actes du XX^e colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE)*, LISBONNE, 943-949.
- BOUCHER, M. (2016). Une gouvernance de proximité dans les établissements d'enseignement québécois. *Éducation Canada*, <<https://www.edcan.ca/articles/une-gouvernance-de-proximite-dans-les-etablissements-denseignement-quebecois/?lang=fr>>, consulté le 25 juin 2020.
- CLARKE, S.-G. et COOPER, C.-L. (2000). The risk management of occupational stress. *Health, Risk & Society*, 2, 173-187.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. France, Presses universitaires de France.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006 - Agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Québec, Bibliothèque et archives nationales du Québec, <<http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0184.pdf>>, consulté le 18 août 2020.
- GRAVELLE, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec*. Thèse de doctorat, Département des sciences sociales et éducation, Paris, Université Paris-Est, <<http://www.theses.fr/2009PEST0058>>, consulté le 25 juin 2020.
- GRAVELLE, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique du Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93, <<https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010147ar.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- GRAVELLE, F. (2013). Formation en situation de travail des directions d'établissement scolaire du Québec... une réalité à considérer! *Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Montpellier, <<https://aref2013.umontpellier.fr/?q=content/2093-formation-en-situation-de-travail-des-directions-d%E2%80%99%C3%A9tablissement-scolaire-du-qu%C3%A9bec%E2%80%A6une>>, consulté le 25 juin 2020.
- GRAVELLE, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec...situation qui peut épuiser... *La recherche en éducation*, 13, 5-20, <https://www.researchgate.net/publication/323182719_Etre_dirigeant_scolaire_a_l'heure_d'une_gouvernance_axee_sur_les_resultats_au_Quebec_situation_qui_peut_epuiser>, consulté le 25 juin 2020.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, <<http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/l-histoire-de-l-education-au-quebec-les-grands-textes-politiques-et-legislatifs/150-les-annees-1990>>, consulté le 25 juin 2020.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2019a). *Gestion axée sur les résultats*, <<https://www.tresor.gouv.qc.ca/cadredegestion/gestion-axee-sur-les-resultats/index.html>>, consulté le 25 juin 2020.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2019b). *Loi sur l'instruction publique*, <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/l-13.3>>, consulté le 25 juin 2020.
- PELLETIER, G. (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation: enjeux et défis. *Éducation Canada*, <<https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr>>, consulté le 25 juin 2020.

- POIREL, E. (2009). *Les sources de stress professionnel, le vécu émotionnel et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec*. Rapport de recherche produit pour la Commission scolaire de Montréal (CSDM) et la Fédération québécoise des directions d'école (FQDE), <<http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2014/02/Stress-Emmanuel-Poirel.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- POIREL, E. (2013). Pour de nouvelles compétences professionnelles chez les gestionnaires en administration de l'éducation: les compétences émotionnelles. *Actes du Colloque de l'ADERAE: État des lieux en administration de l'éducation, recherche, formation et perspectives – 80^e congrès de l'ACFAS*.
- POIREL, E. (2014). Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec. Dans S. Parayre et A. Klein (dir.), *Éducation et santé: des pratiques aux savoirs*, 151-163. Paris, L'Harmattan.
- POIREL, E., SÉNÉCHAL, C., SAVOIE, A., BRUNET, L., THÉORÊT, M., ST-GERMAIN, M. et DURAND, J.C. (2016). Professionnalisation et santé chez les directions d'établissement scolaire: entre tension du métier et construction d'une identité professionnelle. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail: Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle*, 215-242. Québec, Presses de l'Université Laval.
- POIREL, E. et YVON, F. (2008). Le stress des directions d'établissement au Québec. Dans N. Petterson, J.-S. Boudrias et A. Savoie (dir.), *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail? Actes du 15^e congrès de Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française*. CD-ROM. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- POIREL, E. et YVON, F. (2009a). Étudier le stress des directions d'école du Québec: confrontation de méthodes. *Actes du 2^e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*. Lille, Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille.
- POIREL, E. et YVON, F. (2009b). *Le stress des directions d'école au Québec*. Rapport de recherche produit pour l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES). Montréal, Université de Montréal.
- POIREL, E. et YVON, F. (2010). Pour un renouveau des études du stress professionnel en éducation. Proposition d'une méthode mixte. *Actes du Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève, Université de Genève, <<https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-k/education-et-sante-2eme-partie-methodes-et-epistemologies/Pour%20un%20renouveau%20des%20etudes.pdf/view>>, consulté le 25 juin 2020.
- POIREL, E. et YVON, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615.
- SECRETARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR (2019). *Loi sur l'administration publique*, <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/A-6.01>>, consulté le 25 juin 2020.
- ST-GERMAIN, M. (2013). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE*. Rapport de recherche, Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), Anjou, <<http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2014/02/Michel-St-Germain-version-abreege.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- ST-PIERRE, M. (2001). Le partenariat décisionnel en éducation au Québec: L'institutionnalisation de rapports de force. *Éducation et francophonie*, 29(2), 300-312, <https://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXIX_2_300.pdf>, consulté le 25 juin 2020.

Autoévaluation de l'établissement scolaire au service du développement professionnel?

De la rhétorique à des pratiques coconstruites

Julien Clénin et Noémie Londino

Dans le cadre de leur mandat, les enseignants se doivent de développer leurs connaissances spécialisées, leurs compétences pédagogiques, leur savoir-faire en matière de méthodologie et de didactique, ainsi que leurs compétences humaines. Ils ont aussi à améliorer le travail en équipe et à contribuer au développement de l'école en tant qu'organisation. Est-ce que, dans ce cadre particulier, l'évaluation peut devenir un levier du développement professionnel? Cette question, reprise de l'ouvrage de Paquay, Van Nieuwenhoven et Wouters (2010), illustre notre entrée.

Dans une perspective de *school improvement* (Pelletier, 2013), les démarches évaluatives sont au service de l'école elle-même, qui peut ainsi se centrer sur sa capacité à se développer et permettre une évolution des compétences collectives. C'est dans cette optique qu'une formation a été mandatée par la direction d'établissement qui souhaitait créer, avec les enseignants, des outils permettant l'autoévaluation et le développement des pratiques. Dans cette contribution, nous souhaitons mettre en exergue le dispositif de formation mis en œuvre dans cet établissement primaire du canton de Berne, en Suisse, transcrire le vécu des acteurs et présenter les apports des outils exploités. Ce texte se veut une contribution pédagogique et s'inscrit donc dans une perspective de formation.

1 / **Contexte général**

Pour comprendre notre approche, que nous pourrions appeler « politique », nous nous référons ici à Pelletier (2013), qui distingue deux mouvements spécifiques en éducation : celui qui transcrit l'efficacité de l'école par des résultats mesurables (*school effectiveness*) et celui du développement de l'école et de ses agents (*school improvement*). Perrenoud (2001) désigne cette tension en opposant deux logiques d'action au niveau des établissements : la logique de mandat et la logique de projet. La logique du mandat consiste à accomplir un travail prescrit, à se mettre au service de finalités non choisies, au gré de fonctionnements partiellement réglementés ; l'établissement n'est alors que le cadre des pratiques enseignantes, régies par des cahiers des charges individuels, même s'ils sont standards - le mandat propre de l'établissement, qui est, en vérité, celui de son chef, est de rendre possible l'accomplissement des tâches individuelles, de les coordonner et de gérer des ressources communes. La logique du projet invite l'établissement à définir partiellement les finalités et les modalités de l'action éducative, à prendre des initiatives, à se donner une « politique ». Il faut comprendre ici que le positionnement de la direction de cet établissement scolaire est dans une logique de projet.

Afin de présenter la façon dont cet établissement scolaire s'est engagé dans cette démarche d'autoévaluation et de développement des pratiques, nous expliquerons tout d'abord son contexte, puis les différentes étapes de formation mises en place. Grâce aux données récoltées, nous proposons aussi un bilan du vécu des enseignants et des perspectives du point de vue du pilotage de l'établissement.

2 / **Un établissement primaire, un contexte, une démarche**

Cet établissement scolaire du canton de Berne, en Suisse, compte 34 classes et environ 90 enseignants répartis sur différents sites scolaires. L'équipe de direction est composée d'un directeur et de deux vice-directrices. Un « groupe de réflexion » joue également un rôle important et représente les différents sites et degrés scolaires ainsi que l'enseignement spécialisé. Il a été mis en place par la direction pour intégrer l'idée d'un leadership coopératif et d'une autorité négociée (Perrenoud et Progin, 2016).

Cet établissement scolaire se trouve dans un contexte de professionnalisation des directions d'établissement. À la suite de différentes réformes, les responsables d'établissement doivent assumer de nouveaux mandats: l'orientation pédagogique, la gestion du personnel, le travail de communication interne et externe, l'organisation et l'administration (bâtiments, finances, etc.), l'évaluation et le développement de la qualité. Les rapports entre les directions d'école et le corps enseignant se modifient et se recomposent autour de ces nouvelles professionnalités. Les rôles respectifs en ce qui concerne l'organisation du travail, le pilotage pédagogique et l'évaluation doivent se clarifier.

Sur le plan du développement de la qualité, des prescriptions cantonales exigent des directions qu'elles accompagnent les enseignants dans l'évaluation de l'enseignement dans une visée de développement des compétences professionnelles (Direction de l'instruction publique du canton de Berne, 2013). Une grande liberté est laissée quant aux choix des actions et des outils. Au-delà des recommandations, cette direction d'établissement était à la recherche de démarches centrées sur la capacité même de l'école à se remettre en question, à s'améliorer et à développer des compétences collectives (Strittmatter, 2007). Dans ce cadre-là, les démarches autoévaluatives pouvaient constituer un dispositif formatif qui, partant d'une démarche propre à l'enseignant, se centrerait sur les pratiques d'enseignement et pourrait éviter les craintes liées à l'évaluation (Gather Thurler, 1998). L'équipe de direction était alors consciente que, derrière la démarche d'autoévaluation, se cache la question du contrôle ou du développement professionnel, car d'un côté, la direction est responsable du développement de la qualité et des pratiques professionnelles, et, de l'autre, les enseignants bénéficient d'une grande autonomie dans leur travail et du contrôle de celui-ci. Le risque d'imposer des pratiques difficiles à s'approprier complexifie la démarche. C'est dans cette «zone» d'exercice de l'autonomie que se situent le sens, les résistances, les questions du pouvoir et du contrôle, mais aussi de l'évolution et du développement.

Coconstruit avec le groupe de réflexion, le projet proposait de faire venir un intervenant extérieur dans l'objectif de développer une culture de l'évaluation et d'élaborer des outils d'évaluation adaptés aux enseignants. Faire intervenir une personne ayant un rôle de facilitateur du changement au sens de Gather Thurler et Perrenoud (1991), c'est permettre l'implication des enseignants, les mettre en interaction, discuter des pratiques et imaginer ensemble d'autres possibles.

3 / **Descriptif de la démarche**

La démarche entreprise se doit d'activer certaines dimensions favorables au changement (Gather Thurler, 2000), raison pour laquelle différents aspects ont été pris en compte pour cette formation. Premièrement, il était souhaitable de maintenir l'intégration du groupe de réflexion à la démarche dans une perspective de leadership coopératif et d'autorité négociée. Deuxièmement, pour activer des dynamiques d'organisation apprenante, il était nécessaire de favoriser la responsabilité individuelle et collective des enseignants et leur mise en mouvement propre. Dans cet ordre d'idées, la formation devait faire participer activement les enseignants en partant de leurs besoins, de leurs acquis, de leurs idées pour développer une culture commune de l'autoévaluation. Il s'agissait aussi de mettre en place des moments d'analyse de pratiques pour permettre la mise à distance, la prise de conscience ainsi que la réflexion. De plus, la prise en compte de la dimension émotionnelle, alors que la thématique de l'évaluation pouvait faire surgir des résistances, des craintes et des interrogations, était fondamentale. Ainsi, un espace de discussion et de mise à distance des émotions a été offert durant la formation.

En partant de l'idée de coconstruire une culture et une identité collectives, il semblait également important de prendre en considération les représentations des enseignants au sujet de l'autoévaluation pour ainsi penser et construire les outils ensemble. Finalement, un accent sur le travail entre pairs a été proposé en inscrivant dans la démarche la posture de l'ami critique (Jorro, 2006). C'est par ces différentes dimensions que nous souhaitons encourager la responsabilité collective pour faire évoluer l'organisation (Perrenoud et Progin, 2016, p. 10) : « Favoriser le pouvoir d'agir des acteurs sur leur travail (*empowerment*) et la responsabilité collective (*ownership*) tout en admettant l'autonomie de développement de chaque individu. Éviter en même temps de surresponsabiliser les individus. »

3.1 / **Première étape de formation**

La première rencontre a été l'occasion de partager et échanger des informations et de travailler sur les représentations des enseignants portant sur l'évaluation. Les professionnels que sont les enseignants exploitent, connaissent et maîtrisent l'évaluation en tant qu'outil utile à l'accompagnement, au suivi, voire à l'orientation des élèves qui leur sont confiés. Il s'agissait de clarifier l'approche et ses logiques, et plus particulièrement

d'entreprendre la réflexion du point de vue de l'évaluateur qu'est l'enseignant et de positionner le point de vue de l'évalué que devient... l'enseignant, ainsi que l'agir de ce dernier. Afin d'illustrer les résultats de ces échanges, nous vous proposons un exemple de définition élaborée par les enseignants: «*Évaluer c'est: un moyen de progresser dans une situation donnée; se situer, se remettre en question; une façon de faire le point pour aller plus loin; se remettre en question.*»

À partir de cette clarification, les membres du corps enseignant ont élaboré des outils qui leur paraissaient pertinents et adéquats pour offrir un retour sur leurs gestes professionnels, sur leur pratique. L'équipe enseignante de cet établissement scolaire a développé cinq outils d'autoévaluation qui ont ensuite été testés, puis développés sur la base des retours issus de premières expériences. Ces outils sont :

- le document d'autoévaluation;
- le *coaching*;
- le film;
- le journal de bord;
- la visite entre pairs.

Le document d'autoévaluation correspond à une autoévaluation individuelle autour de trois axes - didactique, gestion de classe et compétences personnelles et interpersonnelles. L'enseignant doit cibler un à trois points de développement professionnel et les inscrire sur le document. Cette autoévaluation peut aussi être discutée avec une autre personne dans une perspective coévaluative.

Le *coaching* offre la possibilité à l'enseignant d'être directement accompagné par un ami critique. Avant leur rencontre, les deux personnes définissent le sujet et la durée de la discussion. Pendant la rencontre, l'enseignant choisit une situation et décrit les faits et ses ressentis. Il s'engage ensuite dans une réflexion et une recherche de solutions. L'ami critique écoute, aide à formuler, à exprimer le ressenti et contribue à l'émergence d'une piste d'action, d'une solution probable.

Lorsque l'enseignant choisit le film, il met dans un premier temps par écrit les critères à travailler et doit pouvoir échanger avec un ami critique. Ensuite, il place une caméra avec trépied (grand-angle) dans sa classe et se filme pendant une leçon représentative de son enseignement. Dans un deuxième temps, l'ami critique et l'enseignant se retrouvent, définissent les critères d'observation et visionnent le film ensemble. L'observateur donne son *feedback* (points positifs et améliorations possibles). L'enseignant et l'ami critique se revoient pour reconduire

le processus dans son intégralité avec les mêmes critères retenus. Les deux collègues comparent ensuite les enregistrements et mettent par écrit les progrès observés et les améliorations possibles.

Le journal de bord permet à l'enseignant d'analyser une situation, un coup de cœur ou un coup de gueule plusieurs fois par année. Il décrit un aspect de cette situation, l'analyse brièvement et propose des pistes d'amélioration ou des éléments à retenir. Les situations peuvent être discutées avec une autre personne (coévaluation).

La visite entre pairs (tandem) permet aux enseignants de s'engager dans l'autoévaluation avec un partenaire (un ami critique). Ils doivent alors chacun définir le(s) point(s) à observer en classe, ainsi que la durée et les dates de la visite et de la rencontre qui suit. Les enseignants vont alors chacun observer leur partenaire durant l'enseignement. Lors d'une troisième rencontre, ils mènent une discussion réflexive sur la base des observations faites lors de la visite en classe. Les réflexions sont ensuite consignées dans un document préparé à cet effet. Finalement, les enseignants établissent un bilan individuel sous forme écrite - conclusion, questions, idées, pistes.

Le dernier moment de cette première journée de formation a permis de déposer ce qui, dans la démarche proposée, était source d'inquiétudes ou source de réjouissances. Nommé « les coups de gueule et les coups de cœur », ce moment a été l'occasion d'exprimer et d'entendre les émotions suscitées par ces approches.

3.2 / **Deuxième étape de formation**

Durant cette deuxième rencontre, nous devons inscrire une perspective coévaluative avec, comme point d'ancrage, la posture de l'ami critique (Jorro, 2006). Il s'agissait de clarifier les attentes réciproques des acteurs c'est-à-dire de préciser la posture, les intentions et les objectifs de l'évaluateur et de l'évalué, afin d'offrir un cadre sécurisé et sécurisant aux protagonistes. Dans cette perspective, nous avons élaboré des « règles de fonctionnement » afin d'instaurer un cadre pour l'ensemble du processus.

Dans notre démarche, la coévaluation est considérée comme offrant des perspectives enrichissantes et sources d'apports. Il paraissait donc important de clarifier ce que nous appelons « ami critique », afin de préciser la posture attendue pour les collègues qui seront amenés à jouer ce rôle prépondérant dans la perspective de ce travail. Divers auteurs nomment différemment ce qui, de notre point de vue, transcrit

une réalité proche (Ami critique, Jorro, 2006 ; Accompagnateur professionnel, Vial et Caparros-Mencacci, 2007 ; Acteur bienveillant, Maubant, 2007 ; Compagnon réflexif, Donnay et Charlier, 2008 ; Maïeute bienveillant, Carron et Spicher, 2014).

Ce qui nous intéresse dans ces travaux, ce sont les éléments communs et transversaux qui définissent l'ami critique. L'enseignant qui accompagne cette démarche de coévaluation est appelé ami critique lorsqu'il est (Gremion et Maubant, 2017, p. 4) :

- un acteur bienveillant qui est l'ami, le compagnon de chemin, afin de permettre à l'accompagné de passer par-dessus les soupçons de « rapports de force » (Jorro, 2006, p. 40), véhiculés par l'évaluation ;
- un acteur en retrait, tout en restant proche, qui ne montre pas le chemin, mais aide à le choisir, inscrit dans une démarche de pédagogie active et socioconstructiviste, cherchant à « tout faire pour que l'autre fasse » (Maubant, 2007, p. 46) ;
- un acteur critique qui maîtrise les compétences nécessaires à une évaluation authentique et qui peut, en toute transparence, partager et discuter les résultats de ses observations avec l'accompagné ;
- un acteur en recherche, pour qui l'évaluation est une recherche de compréhension, et pour qui toutes les pratiques méritent compréhension et réflexion, toutes y compris la sienne, afin de rester dans cette posture autoévaluative et réflexive qu'il cherche à soutenir chez l'Autre.

Dans cette expérience, l'ami critique est un collègue qui se prête au jeu de l'évaluation en offrant un cadre sécurisant et sécurisé. L'enseignant jouant le rôle de l'ami critique doit mesurer l'importance de sa tâche et des attentes qui y sont relatives. Pour offrir le cadre adéquat à un fonctionnement opérant et sécurisant, des règles ont été précisées, avec trois moments précis, *a priori*, *in situ*, *a posteriori* :

A priori

Il est nécessaire de clarifier le cadre de fonctionnement en définissant le temps mis à disposition par les protagonistes, un temps suffisant pour permettre l'échange et la discussion sans autres contraintes ; en définissant le lieu afin d'éviter toute source de dérangement et d'inscrire

un espace neutre de discussion et en définissant les rôles et les attentes de chacun pour clarifier ce que l'évalué attend de ce moment et ainsi poser les objectifs de cet échange : quoi observer, quel type de retour, etc.

In situ

Il est nécessaire de préciser, de rappeler, d'insister sur le fait que ce moment d'observation ou d'échange porte exclusivement sur l'enseignement et ne doit pas être consacré à l'observation des élèves, et plus particulièrement d'un individu ou l'autre. Il faut également rappeler l'importance d'une implication réciproque afin que ce moment propice au développement professionnel puisse être source d'apports.

A posteriori

La confidentialité doit être scrupuleusement respectée, afin d'assurer un climat de travail sain et adapté aux échanges. Il s'agit également de définir et de clarifier la ou les suites à donner à ce processus, en précisant les éventuelles étapes.

3.3 / Troisième étape de formation

Après les premiers essais, il était nécessaire de revenir sur les expériences des enseignants. Une troisième étape de formation a été l'occasion d'amener les enseignants à échanger sur les pratiques éprouvées, de travailler sur les outils et de les améliorer.

Les enseignants ont répondu à un questionnaire individuel au sujet de l'usage de l'outil d'autoévaluation qu'ils avaient choisi. Des questions ouvertes leur permettaient de s'exprimer sur l'intérêt et les apports de l'outil en question, sur les difficultés rencontrées, les améliorations à apporter et, finalement, sur les avantages de la démarche d'autoévaluation pour les enseignants. Ensuite, par type d'outil d'autoévaluation, les enseignants ont échangé sur leurs expériences sous la forme de *focus groups*. À la suite de cette réflexion, ils ont apporté des modifications aux outils et les ont développés pour en améliorer l'usage.

3.4 / Quatrième étape de formation

L'objectif de cette quatrième étape de formation était d'amener les enseignants à développer des dispositifs de développement professionnel à partir du contenu issu des autoévaluations et coévaluations. Un premier moment a permis de revenir sur l'historique de la démarche

et de souligner les jalons qui ont été posés. Pour entreprendre des remédiations et des régulations des pratiques, dans l'idée d'un développement professionnel, les enseignants ont été amenés à réfléchir à la formulation d'un objectif personnel et à l'élaboration d'un dispositif permettant d'atteindre leur objectif. Cette délicate étape du passage des données récoltées par leur outil d'autoévaluation à l'établissement d'un plan d'action s'est effectuée en trois étapes.

Premièrement, les enseignants ont travaillé sur la notion d'objectifs. La formulation des objectifs devait aussi permettre aux enseignants de définir des résultats attendus. Dans un deuxième temps, les enseignants ont été réunis par groupe et ont présenté des difficultés professionnelles vécues; ils ont ainsi pu, pour chacune d'elles, définir un objectif à atteindre. Finalement, à nouveau mélangés dans de nouveaux groupes, les enseignants ont reçu les objectifs formulés à l'étape précédente et ont proposé trois pistes d'action concrètes permettant d'atteindre chacun des objectifs définis pour les situations données.

Par exemple, pour *«faire collaborer les 4 heures avec les 3 heures pour qu'il y ait une bonne atmosphère de travail»*, un groupe d'enseignants a proposé différentes pistes d'action comme *«établir un tutorat entre élèves pour favoriser la coopération et la valorisation de certains élèves»*, *«lire Sylvain Connac»* et *«proposer des jeux coopératifs surtout en début d'année pour favoriser le lien social»*.

Un autre groupe a travaillé sur l'*«attention de l'enseignant pour chaque élève sur une durée d'une semaine»*. Pour atteindre cet objectif, il a proposé de créer *«un tableau à double entrée pour chaque enfant avec les points à observer»* et *«un portfolio»*.

Grâce à ce qui précède, les enseignants devraient individuellement mener leur réflexion dans le but de mettre en œuvre des remédiations et régulations de leurs pratiques. Ils devraient se plonger dans leur autoévaluation et son contenu, se fixer un objectif personnel et réfléchir au dispositif qui leur permettrait d'atteindre leur propre objectif, afin de se développer professionnellement.

4 / **Bilan intermédiaire de formation**

Le questionnaire de la troisième étape de formation et des *focus groups* ont permis de récolter des données pour l'amélioration du dispositif de formation. À la suite d'une analyse transversale du matériel, nous

proposons ici un retour sur les expériences des enseignants, les apports de la démarche, mais aussi les obstacles rencontrés. Nous souhaitons également montrer les spécificités des configurations de coévaluation.

4.1 / **Apports et obstacles**

Premièrement, les autoévaluations donnent la possibilité aux enseignants de prendre du recul par rapport à une situation vécue : « *Cela permet de prendre la distance et mettre d'autres choses en place lorsque l'on constate que cela ne fonctionne pas pour le mieux.* » (document d'autoévaluation, lignes 78-81)

Ensuite, l'utilisation des outils d'autoévaluation offre également aux enseignants un moyen pour s'engager dans une réflexion sur les pratiques, comme l'exprime cet enseignant qui s'est filmé : « *Comprendre comment son (sa propre) attitude influence le climat de classe et le comportement des élèves.* » (film, lignes 4-6) En effet, les outils permettent de récolter un certain nombre de faits et d'y revenir à un autre moment où l'enseignant peut se questionner et engager une réflexion : « *Cela m'a permis de réfléchir sur ma pratique, les objectifs et les difficultés rencontrés.* » (document d'autoévaluation, lignes 62-63)

Cette étape de réflexion semble leur permettre de rechercher des solutions pour améliorer la situation vécue. C'est ce qu'exprime cet enseignant qui a utilisé le journal de bord, dont le contenu a été discuté avec un ami critique : « *J'ai échangé avec une collègue, cela m'a beaucoup apporté, a permis de me donner de nouvelles pistes sur des situations difficiles.* » (journal de bord, lignes 141-143) D'une manière générale, les données ont montré que, quel que soit l'outil, la démarche d'autoévaluation offre un cadre sécurisant pour prendre du recul par rapport à une situation. En se questionnant, les enseignants peuvent s'engager dans une analyse des pratiques et chercher des solutions, comme l'explique cet enseignant : « *Cela permet d'entreprendre une recherche active de moyens pour pallier au questionnement interne.* » (document d'autoévaluation, lignes 9-10)

Troisièmement, les autoévaluations sont également l'occasion de prendre conscience de ses propres compétences, comme l'explique cet enseignant qui a échangé avec son ami critique après avoir visionné l'enregistrement vidéo d'une leçon : « *Me rendre compte [...] que j'enseignais avec bienveillance, que j'étais à l'écoute des enfants et que mon enseignement avait du sens.* » (film, lignes 35-39)

Finalement, les enseignants ayant effectué la démarche avec un ami critique mettent en évidence les apports du regard extérieur. L'ami critique permet de faire émerger des pistes d'action en percevant la situation de manière différente : *« L'intérêt à avoir une analyse différente si la personne vient d'un autre regard. »* (tandem, lignes 20-21) La présence de l'ami critique, qui écoute et aide à reformuler, peut également permettre aux enseignants de prendre conscience de certains aspects, comme l'explique cet enseignant qui a utilisé l'outil de l'observation : *« Intérêt d'avoir un nouveau regard sur notre façon d'enseigner et de mettre en avant certains points de notre pratique dont on n'a pas forcément conscience. »* (tandem, lignes 2-4)

Les enseignants n'ont en général pas rencontré de difficultés dans l'utilisation de leurs outils. Cependant, ils ont fait face à deux types d'obstacles. Lorsqu'ils revenaient sur leurs observations, seul ou avec un ami critique, il était parfois plus difficile de se focaliser sur un aspect, comme l'exprime cet enseignant : *« Cadrer l'autoévaluation, la cibler [...], analyser au lieu de "ruminer", avoir un résultat concret. »* (coach, lignes 47-49) En effet, les autoévaluations comprennent un ensemble de données liées aux séquences d'enseignement ou aux situations vécues en classe et ne sont, par conséquent, pas synthétisées et thématiques, ce qui peut rendre leur analyse difficile. C'est ce que cet enseignant, qui a utilisé les documents d'autoévaluation, explique dans les propos suivants : *« Difficulté à rester centré sur un seul aspect (p. ex. gestion de classe). »* (document d'autoévaluation, lignes 11-12)

Un deuxième aspect qui a été relevé par plusieurs enseignants, quel que soit le type d'outil utilisé, est l'aspect chronophage de la démarche. Il n'a pas toujours été facile pour eux d'organiser les rencontres avec leur ami critique, de prendre le temps de se consacrer à l'écriture dans leur journal de bord ou encore de revenir sur leurs observations : *« La difficulté à organiser les rencontres de préparation et les leçons, les visites demandent du temps pour vraiment se "plonger dedans". »* (tandem, lignes 7-9) En effet, la démarche nécessite l'usage de l'outil à différents moments de l'année et des rencontres supplémentaires lorsque l'enseignant travaille avec un ami critique. Elle suppose également que l'enseignant revienne sur son autoévaluation : *« La démarche prend du temps si l'on veut le faire avec soin. »* (document d'autoévaluation, lignes 58-59)

4.2 / L'ami critique, un accompagnement enrichissant

Les échanges avec un ami critique ouvrent une plus grande perspective sur les solutions aux problèmes rencontrés, comme l'exprime cet enseignant qui a effectué la démarche avec un *coach* : «[...] *Se sentir valorisé, challengé pour essayer de nouvelles pistes, parfois réconforté, encouragé, sentiment de rafraîchissement, donne l'impression d'avoir de nouvelles ailes pour continuer l'aventure.* » (*coach*, lignes 32-35) La présence de l'autre, qui écoute, qui aide à reformuler et à exprimer le ressenti, facilite l'émergence d'une piste d'action ou d'une solution.

Lorsque les enseignants discutent entre eux, des dynamiques d'analyse de pratiques apparaissent plus facilement. C'est ce qu'explique cet enseignant, qui a travaillé avec un ami critique au moyen du film : «*Regard de la collègue qui utilise le même outil; remise en question en vue d'une évolution/réadaptation. On voit ce qui ne va pas, mais ce qui va aussi. Donne de nouvelles idées.* » (film, lignes 76-79) En effet, lorsque l'ami critique reconnaît les richesses et les fragilités de son partenaire dans une perspective de valorisation et d'amélioration, une dynamique de changement peut s'inscrire. Ils peuvent tous les deux prendre de la distance par rapport à leurs représentations, leurs émotions, leurs habitudes, leur pratique : «*Échanger nos idées, astuces, point de vue... Aller au-delà d'une réflexion rapide individuelle.* » (*coach*, lignes 3-4)

Troisièmement, ces situations de coévaluation permettent de recevoir des retours positifs et donc de se sentir rassuré et encouragé. En effet, le rôle de l'ami critique permet de valoriser le développement de l'autre en gardant la dimension critique : «*Franchement, c'était de me rendre compte après discussion avec ma collègue qui a visionné le film que j'enseignais avec bienveillance, que j'étais à l'écoute des enfants et que mon enseignement (en tout cas cette séquence) avait du sens que tout ça me redonnait confiance et me boostait pour continuer dans cette voie!* » (film, lignes 34-39) Nous pouvons donc observer que, dans cette démarche, le travail entre pairs au moyen de l'ami critique permet de catalyser des dynamiques d'amélioration et de développement.

Dans les configurations de coévaluation, des difficultés sont aussi apparues. En effet, il était parfois difficile pour les enseignants de cibler les objectifs et attentes, ainsi que d'assurer un suivi de la démarche d'autoévaluation. Cet enseignant explique la difficulté à se rendre compte de sa propre évolution : «*Pouvoir le faire et vérifier ma propre évolution et de voir si je suis dans un enseignement optimal.* » (film, lignes 31-33) Effectuer la démarche à plusieurs reprises en définissant un objectif

semble contribuer à mettre en lumière le développement professionnel, comme l'exprime cet enseignant : « *À faire régulièrement en observant les mêmes items qui nous paraissent utiles tout au long de l'année.* » (film, lignes 85-88) Il semble également utile de définir plus précisément les rôles de chacun des partenaires, afin que les échanges offrent une perspective développementale. Cet enseignant, qui a échangé à deux reprises avec un *coach*, explique que le fait de connaître la personne peut rendre difficile l'élaboration d'un questionnement et d'un objectif exigeant pour son partenaire. Il explique alors qu'il serait utile d'« *être encore plus précis dans la définition des rôles* » (*coach*, lignes 44-46).

4.3 / **Perspective**

Comme bilan intermédiaire de ce processus de formation, force est de constater que la difficulté rencontrée porte sur la définition d'objectifs personnels de formation. En effet, que ce soit par la définition d'objectifs ou par la démarche en elle-même, l'idée d'inscrire un programme ou un processus de formation personnel en regard d'observations faites ou reçues pose un certain nombre de difficultés. Nous pouvons donc ici assurer que l'évaluation des gestes professionnels et des pratiques enseignantes peut s'effectuer, et que les divers acteurs en mesurent l'intérêt et la pertinence. Cependant, la question de la remédiation et de la régulation formelle des éventuelles difficultés révélées demeure sans réponse.

5 / **Changements pour l'établissement**

Le dispositif de formation ainsi que le retour sur le vécu des enseignants ont conduit l'équipe de direction à recomposer le mandat de l'enseignant et à questionner son propre cadre. Tout d'abord, il est apparu important de laisser du temps aux enseignants pour mener ces autoévaluations en diminuant le nombre de séances et en réorganisant la façon de transmettre certaines informations d'ordres administratifs et organisationnels. De plus, certaines séances sont exclusivement consacrées à l'autoévaluation dans le but d'offrir du temps pour les échanges autour de cette thématique. Les enseignants ont pu s'exprimer au sujet des différentes étapes de la démarche et de leurs besoins. Ils ont également eu du temps pour travailler sur le contenu des autoévaluations. Ensuite, l'équipe de direction a inscrit les démarches d'autoévaluation au mandat des enseignants de l'établissement. Dans ce cadre-là, il a été défini que chaque

enseignant doit entamer ou poursuivre un processus d'autoévaluation s'inscrivant dans un cycle de développement professionnel individuel. Cela signifie que chaque enseignant doit :

- s'engager à entrer dans une culture d'autoévaluation en suivant les formations et en choisissant un outil d'autoévaluation ;
- déterminer les moments d'autoévaluation en précisant, le cas échéant, les coordonnées de l'ami critique ;
- définir son objectif personnel de développement professionnel, ainsi qu'un dispositif lui permettant d'atteindre l'objectif fixé (formation, supervision, intervision, etc.).

Finalement, l'entretien d'évaluation périodique avec la direction d'école est l'occasion de valoriser le développement professionnel effectué par l'enseignant et de revenir sur les étapes de l'autoévaluation. Afin de poursuivre le processus entamé et pour inclure les nouveaux enseignants, trois modules de formation continue reprenant les différentes étapes de l'autoévaluation ont été proposés. Les enseignants ayant déjà participé à toute la démarche devaient participer à au moins un module au choix selon leur préférence. Les autres s'inscrivaient obligatoirement au « module 1 » et choisissaient au moins un deuxième module. Le « module 1 » a permis de (re)clarifier les enjeux des outils coconstruits, de déterminer les richesses et les fragilités de chacun. D'ouvrir à d'autres perspectives... Dans le « module 2 », il s'agissait de comprendre et d'endosser le rôle d'ami critique, celle ou celui qui, en tant qu'ami, peut ou se doit de dire ce qu'il observe, ce qu'il pense pour permettre à l'autre d'avancer, de se développer. Dans le « module 3 », les enseignants devaient questionner leur rapport à leur développement professionnel et définir ce qui peut être considéré comme participant à celui-ci. Quels dispositifs permettent la construction de leur bagage professionnel ? Comment sont-ils choisis ? Participent-ils à une amélioration de la pratique professionnelle, ou bien sont-ils choisis pour se rassurer ou simplement pour passer un bon moment ?

Afin de privilégier le développement des pratiques enseignantes, la question du rôle de la direction de l'établissement, et plus précisément du contrôle, est importante. En effet, la distance est ici nécessaire pour que les enseignants n'aient pas un sentiment de contrôle sur le contenu des autoévaluations. Les objectifs et attentes que les enseignants se sont alors donnés dans le cadre des autoévaluations deviennent des leviers pour intégrer des changements à l'enseignement et permettre des logiques d'action au service du développement professionnel. La

direction doit toutefois réfléchir à la manière d'effectuer un contrôle du processus de développement. Dans le cas présent, elle a demandé aux enseignants de s'inscrire en ligne pour qu'ils indiquent l'outil utilisé, les dates d'autoévaluation et le nom de l'ami critique, le cas échéant. De cette manière, le contrôle a porté sur le processus, et ainsi, le contenu des autoévaluations et le choix des objectifs sont restés sous la responsabilité des enseignants. Ce processus doit finalement permettre aux enseignants d'intégrer des changements à leur enseignement et de se développer professionnellement.

Conclusion

Cette formation a permis d'inscrire une dynamique que nous lisons comme intéressante dans une perspective de développement professionnel. L'intérêt premier étant de permettre aux enseignants de conscientiser leurs compétences, voire leurs difficultés, afin de favoriser une mise en mouvement. C'est donc l'occasion d'une reconnaissance, d'une valorisation, le moment d'offrir un espace, malheureusement trop rare, où un professionnel rencontre un autre professionnel et échange, dans un moment institué et formel, sur leurs pratiques respectives.

Références

- CARRON, P. et SPICHER, P. (2014). Une posture nouvelle pour l'enseignant-évaluateur?, Culture et politiques de l'évaluation en éducation et en formation. *Actes du 26^e colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (DMEE)-Europe*. Marrakech, <http://maarifcentre.org/admee2014/images/actes/carron_pascal_spicher_pascale_actes2014_vf2.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- DIRECTION DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DU CANTON DE BERNE (2013). *Rapport des communes et controlling par les inspections scolaires régionales: guide de mise en œuvre à l'attention des communes et des directions d'école*, 2^e éd. Berne, Office de l'enseignement préscolaire et obligatoire, du conseil et de l'orientation Section francophone, <https://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulaufsicht/fs_schulaufsicht/controlling_berichterstattungdergemeinden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/Schulaufsicht/SA_Broschuere_Umsetzungshilfe_fuer_die-Berichterstattung_2013-2016_f.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: Initiation au compagnonnage réflexif*, 2^e éd. Namur, Presses Universitaires de Namur.
- GATHER THURLER, M. (1998). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! Dans G. Pelletier et R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation*, 103-120. Montréal, Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES).

- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris, ESF éditeur.
- GATHER THURLER, M. et PERRENOUD, P. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! Dans *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*, 75-92. Lucerne, Société suisse de recherche en éducation (SSRE).
- GREMION, C. et MAUBANT, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, 6(4), 1-10, <<https://doi.org/10.7202/1043976ar>>, consulté le 25 juin 2020.
- JORRO, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- MAUBANT, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 18, 39-48. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C. et WOUTERS, P. (dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles, De Boeck.
- PELLETIER, G. (2013). Finlande-Québec au temps d'une décennie PISA: regards croisés de deux systèmes éducatifs. *Recherches en éducation*, 16, 38-47.
- PERRENOUD, P. (2001). L'établissement entre mandat et projet: vers une autonomie relative. Dans G. Pelletier (dir.), *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, 39-66. Montréal, Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES).
- PERRENOUD, O. et PROGIN, L. (2016). *L'organisation du travail au sein des institutions de formation (III)*. Document de présentation du cours «Formation en direction d'institutions de formation (FORDIF)», Module ODT-1b, janvier, Lausanne.
- STRITTMATTER, A. (2007). Surveillance scolaire: Quelles relations entre évaluations internes et externes? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation: Pour réfléchir à la formation de demain*, 157-181. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- VIAL, M. et CAPARROS-MENCACCI, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, De Boeck.

Retombées sur l'agir de nouveaux directeurs d'école¹

Une démarche collaborative
en vue d'améliorer leur insertion professionnelle

Lyne Martel

Contexte

Dans le contexte des changements à la gouvernance scolaire, les rôles et les responsabilités des directrices et des directeurs d'école se sont complexifiés au fil des ans (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013; Dembélé *et al.*, 2013; Gravelle, 2012; Maroy, 2013). Depuis la fin des années 1990, le gouvernement a légiféré à plusieurs reprises afin de s'assurer de la mise en place d'une gestion axée sur les résultats: l'accent est désormais mis sur les taux de réussite des élèves. À ce sujet, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017) vise à porter, d'ici 2030, à 85% la proportion des élèves titulaires d'un premier diplôme d'études secondaires ou professionnelles et à 90% celle des élèves de moins de 20 ans obtenant un premier diplôme ou une première qualification.

Afin de répondre à cette nouvelle approche de gestion, dans chaque école, la directrice ou le directeur doit déterminer des cibles de réussite, à la suite d'une analyse de la performance au regard des résultats scolaires de ses élèves. Dans le cadre de cette nouvelle approche de gestion, parmi les dispositifs mis en place figurent ceux obligeant le personnel de direction à rendre des comptes et à être imputable auprès des instances décisionnelles et hiérarchiques, en ce qui a trait aux

1 L'établissement d'éducation ou d'enseignement et l'école étant considérés comme des synonymes par Legendre (2005) et définis comme une «entité institutionnelle placée sous l'autorité d'un directeur ou d'un responsable» (Legendre, 2005, p. 474), le mot *école* sera utilisé tout au long du texte pour faire référence à ce type d'entité institutionnelle.

mesures qu'ils mettent en œuvre pour améliorer la réussite des élèves. Ces mesures et les cibles qu'elles visent figurent maintenant dans les projets éducatifs des écoles et dans les plans d'engagement vers la réussite des commissions scolaires.

L'importance de la formation et de l'insertion professionnelle des nouveaux directeurs et directrices d'école se trouve donc réaffirmée et les dispositifs qui l'encadrent doivent être actualisés (Dupuis, 2003; Gauthier et Simon, 2008; Plante, 2003). À cet effet et dans le but d'atteindre les cibles de réussite et de diplomation fixées, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec a d'ailleurs précisé les orientations et les compétences professionnelles attendues du personnel de direction d'école. Sa formation vise cinq principaux défis (Gauthier et Simon, 2008) : 1) Assurer une gestion favorisant le développement du potentiel des intervenants scolaires; 2) Voir à la mobilisation des personnes et des équipes; 3) Mettre en place les meilleures conditions possible pour que les pratiques professionnelles soutenant la réussite puissent se développer; 4) Voir au développement de sa propre compétence professionnelle ainsi que de celle de tous les membres du personnel scolaire; 5) Adopter une vision intégratrice et source d'engagement.

Dans ce contexte, un travail en partenariat impliquant deux professeurs de l'Université de Sherbrooke, deux directrices d'école expérimentées, une conseillère pédagogique et une directrice générale adjointe, ces dernières œuvrant à la Commission scolaire des Hautes-Rivières, a permis d'adapter un dispositif propre à la commission scolaire, ainsi que les contenus de deux cours habituellement offerts par l'université.

1 / **Démarche**

Cette démarche collaborative entre la commission scolaire et l'université s'est échelonnée sur plusieurs rencontres. Celles-ci ont eu lieu dans les locaux de la commission scolaire, et parfois à distance pour l'un des professeurs. La démarche s'est échelonnée sur environ trois mois et moins de dix rencontres.

Dans un premier temps, les objectifs de l'adaptation des cours universitaires ont été clarifiés grâce à la contribution des six membres de l'équipe. Il s'agissait d'abord d'offrir un soutien adapté à la réalité des directrices et directeurs d'école qui font leur entrée en fonction, dans une perspective

d'amélioration. Cette adaptation visait ensuite à rapprocher la formation des besoins de la pratique puis, finalement, de s'assurer que celle-ci soit basée sur des connaissances issues de la recherche.

Dans un deuxième temps, les différentes formations imposées aux nouveaux membres du personnel de direction ont été analysées par les directrices d'école et la conseillère pédagogique. En plus des cours offerts par l'université, la commission scolaire possédait déjà un dispositif d'accompagnement. Certains de leurs contenus se chevauchaient : ils ont donc été mis en relation, dans le but premier d'éviter un dédoublement, et ensuite pour s'assurer que l'ensemble des contenus soit traité. À ce sujet, dans le cadre d'un groupe de discussion, plusieurs directrices et directeurs d'école, ayant suivi les cours universitaires et réalisé les activités prévues au dispositif d'accompagnement dans leurs versions originales, avaient souligné la difficulté de transférer concrètement ce qu'ils apprenaient grâce aux cours universitaires et au dispositif d'accompagnement... Il a donc été décidé, de concert avec les trois autres membres de l'équipe, d'arrimer les contenus, afin de permettre aux personnes nouvellement en poste à la direction une meilleure intégration, et ce, tout en tenant compte de la culture de la commission scolaire et des critères d'obtention du diplôme d'études supérieures. En conséquence, certains contenus des cours prévus, GED820 et GED821, respectivement Insertion à la fonction de direction I et II, à la deuxième année du diplôme universitaire et du dispositif d'accompagnement de la commission scolaire (DIP-DEX), ont été modifiés, de même que les identifiants des cours : GED820 devenant GED822 et GED821 devenant GED823. Le dispositif de la commission scolaire s'est davantage centré sur les éléments de la culture organisationnelle que sur les contenus déjà prévus dans le programme universitaire. Un résumé du contenu de ces cours est présenté dans le tableau 6.1.

Dans un troisième temps, les directrices expérimentées ont conçu de nouveaux plans de cours pour les cours GED822 et GED823, correspondant aux cours Insertion à la fonction de direction I et II à l'université, à la lumière des choix faits par les membres de l'équipe. Dans le but de respecter les objectifs que ceux-ci s'étaient donnés, les contenus des deux cours ont été agencés de façon à pouvoir s'intégrer au fur et à mesure de l'avancement dans le temps. Ce souci particulier en vue d'une intégration réussie de l'ensemble des dispositifs visait à éviter la surcharge : l'ensemble des contenus prévus peut rapidement devenir fort exigeant pour une personne débutant dans un poste de direction. En plus de ce souci, l'organisation des cours, sur la base de rencontres mensuelles, tout au long

de l'année scolaire et demie sur laquelle ils s'étendaient, a également permis d'offrir un soutien adapté aux besoins de ces nouveaux gestionnaires : les cours débutaient en janvier pour se terminer en juin de l'année suivante.

TABLEAU 6.1. / Résumé du contenu présenté aux directions d'école dans le cadre des cours

GED822 Modules	Contenu (principales ressources)
1 (trois rencontres)	<ul style="list-style-type: none"> • Lien entre responsabilités et activités de fonctionnement • Concepts de pouvoir et de leadership en lien avec les nouveaux rôles, fonctions et responsabilités • Reconnaissance des rôles éducatif, administratif et politique en lien avec les compétences • Référentiels de compétences de l'Université de Sherbrooke et du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec • Encadrements légaux, pédagogiques et administratifs • Recherche et utilisation des ressources disponibles pour faire face à des situations authentiques de gestion • Analyse de situations authentiques de gestion • Reconnaissance des difficultés ou des tensions • Transition dans un nouveau rôle
2 (deux rencontres)	<ul style="list-style-type: none"> • Fonctions de gestion • Gestion axée sur les résultats (imputabilité, transparence, responsabilisation et reddition de comptes) • Recueil de gestion (échanciers, politiques, directives, règlements) (planification de la commission scolaire) • Arbitrage entre les activités personnelles, familiales et professionnelles • Reconnaître les difficultés ou les tensions
3 (trois rencontres)	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion des activités relatives aux ressources financières et matérielles : obligations légales, partage des responsabilités, infrastructures à mettre en place dans les établissements, budget, allocations, immobilisation, etc. • Pratiques de gestion des ressources financières et matérielles en vigueur dans la commission scolaire et l'établissement scolaire (formulaire, rapport, logiciels, cueillette des besoins, analyse des demandes, contrôle des budgets, etc.) • Démarche de gestion de dossier
GED823 Modules	Contenu (principales ressources)
1 (quatre rencontres)	<ul style="list-style-type: none"> • Appropriation des rôles : mentor et mentoré • Modèle d'accompagnement professionnel • Alliance de travail • Styles d'apprentissage
2 (quatre rencontres)	<ul style="list-style-type: none"> • Bien-être professionnel et gestion du stress • Art de questionner (écoute active, confrontation, rétroaction) • Démarche de résolution de problèmes • Démarche d'analyse réflexive

Toujours dans la perspective de rapprocher les contenus des besoins réels, des connaissances essentielles au regard de la pratique ont également enrichi ces cours au moyen d'analyses de situations professionnelles authentiques. En ce qui concerne l'appui sur les connaissances issues de la recherche, les ressources à acquérir se basent entre autres sur des modèles de développement professionnel (Bourassa, Serre et Ross, 1999; Kolb, 1984; Le Boterf, 2010, 2011), des référentiels de compétences (organisationnels, universitaire et ministériel), des références pour la pratique de direction (Marzano, Waters et McNulty, 2016; Pelletier, 2007), tout en étant en lien avec les encadrements légaux, pédagogiques et administratifs (*Loi sur l'instruction publique*, régime pédagogique, politiques et règlements divers, etc.). Les autres collaborateurs ont également pu se prononcer sur ces plans de cours, une fois leur élaboration terminée, afin d'assurer la conformité au regard des attentes de chacun.

Il est aussi à noter que les deux directrices chargées d'enseigner les cours étaient présentes à toutes les rencontres, dans le but d'assurer une cohérence et un accompagnement maximal aux personnes nouvellement nommées. L'objectif principal de l'un des cours était, pour les étudiants, de gérer les activités sous leur responsabilité auprès des personnes concernées, alors que celui de l'autre était de réfléchir à leur pratique professionnelle, dans le cadre d'une démarche d'accompagnement (mentorat) au regard de la gestion des activités rencontrées en cours de pratique. Dans les deux expériences recensées jusqu'à maintenant, deux commissions scolaires se sont jointes à la première pour en faire bénéficier les directions d'école lors de leur insertion professionnelle.

Pour atteindre les objectifs de formation visés, des situations authentiques (et donc complexes) ont été présentées aux étudiants, afin de susciter leur réflexion à chacun des cours, et ce, dans le but de mobiliser les ressources acquises au fil de la formation. Ces situations concernent la gestion des activités relatives aux ressources éducatives, humaines, financières ou matérielles en lien avec les obligations légales, le partage des responsabilités, les infrastructures à mettre en place, le budget, pour ne nommer que ceux-là, ainsi que les pratiques de gestion en vigueur dans la commission scolaire et l'établissement scolaire (formulaires, rapports, logiciels, cueillettes de besoins, analyses des demandes, etc.). L'analyse de ces situations a notamment permis le développement des connaissances reliées à la démarche de gestion d'un dossier, mais aussi la reconnaissance des difficultés ou des tensions, reliées par exemple à la transition dans un nouveau rôle, ainsi que celle des fonctions de gestion, et ce, dans un contexte de gestion axée sur les résultats (par exemple, rôle

politique, imputabilité, transparence, responsabilisation et reddition de comptes). Les réflexions quant aux situations présentées aux étudiantes et aux étudiants sont également orientées vers le développement ou la conservation d'un équilibre entre les activités professionnelles, familiales et personnelles.

2 / **Retombées**

Les retombées exposées ci-après proviennent des résultats d'un sondage réalisé auprès des étudiants de la première cohorte à avoir vécu l'expérience (poursuite des deux cours sur une durée de 18 mois). Il s'agit donc des perceptions d'un petit groupe ($n = 14$) de nouveaux directeurs et directrices d'école, ainsi que de celles des deux directrices expérimentées qui ont participé à la démarche collaborative. Les résultats semblent s'orienter dans le même sens pour la deuxième cohorte ($n = 17$), selon les informations recueillies par la chercheuse qui les accompagne avec une nouvelle partenaire, la précédente ayant entamé une nouvelle aventure, soit celle de la retraite.

Les retombées observées en lien avec le soutien adapté peuvent être regroupées en deux catégories : l'organisation des cours et l'interrelation entre ceux-ci d'une part, puis l'attention portée à éviter la surcharge aux nouveaux gestionnaires, d'autre part. Sur le plan de l'organisation des cours et de leur interrelation, les lectures diversifiées (reliées notamment au savoir-être - crédibilité, imperfection, passages, stress, etc.), réalisées en alternance avec des analyses réflexives de la pratique réelle mise en relation avec les contenus des cours, ont permis aux étudiants de prendre conscience de leur progression dans le cadre de leur développement professionnel. À ce propos, le questionnement réalisé par les ressources professorales, ainsi que les rétroactions personnalisées et rapprochées dans le temps (grâce aux rencontres fréquentes et régulières) soutiennent les étudiants dans la mobilisation de leurs connaissances et de leurs ressources, dans le but de tisser des liens entre ce qu'ils disent ou pensent faire et les pratiques qu'ils mettent réellement en œuvre. Sur le plan de la sensibilité à la surcharge, le fait que les cours soient donnés par du personnel de direction expérimenté, qui connaît le calendrier des périodes plus achalandées, ainsi que le type de situations qui peut générer plus de stress ou de surcharge, permet de tenir compte de la situation réelle des directrices et des directeurs, lors de leur insertion professionnelle, et de réagir sur-le-champ lorsque des préoccupations

sont soulevées par les étudiants. Par ailleurs, le fait que ce personnel de direction en début de carrière soit jumelé avec d'autres membres du personnel de direction de leur organisation, dans le cadre d'une relation mentorale, offre la possibilité de personnaliser encore davantage l'expérience : les directrices chargées d'enseigner les cours n'étant pas aussi familières avec la réalité des autres commissions scolaires concernées, la participation des mentors offre ainsi la possibilité aux étudiants de comprendre davantage la réalité de leur organisation.

Les retombées rapportées par les étudiants en lien avec l'adaptation aux besoins de la pratique font état du développement d'un réseau professionnel, tant à l'intérieur de l'organisation (entre nouveaux, mais aussi avec des collègues plus expérimentés) qu'à l'extérieur de celle-ci, puisqu'une relation s'est aussi développée avec les collègues de l'autre organisation, dans le cadre des cours. Ces relations se sont bâties notamment grâce au travail d'équipe, dans le cadre de l'analyse de situations authentiques, souvent issues d'exemples de la pratique apportés dans le groupe par les étudiants eux-mêmes. Ces mêmes situations ont permis la mobilisation de ressources internes et externes grâce aux analyses réflexives, aux journaux de bord associés au mentorat sur le plan académique, mais aussi lors des échanges avec les collègues dans le cours, lors de rencontres de mentorat ou avec les équipes-écoles des étudiants, sur le plan pratique.

Les retombées soulignées par les étudiants au sujet des connaissances issues de la recherche sont surtout reliées au développement de nouvelles connaissances influençant leur pratique (et celle des équipes-écoles sous leur responsabilité par l'influence qu'ils ont sur ces dernières, comme l'avancent par exemple Hallinger et Wang [2015]), de même que leur capacité nouvelle à choisir des concepts plus appropriés pour définir des pratiques ou des situations. Ces nouvelles connaissances permettent aux nouveaux directeurs d'école de présenter des situations en les expliquant, en demandant du soutien ou en cherchant les ressources nécessaires pour se dépasser.

Aucune retombée négative n'a été soulevée par les personnes participantes ni remarquée par les membres de l'équipe partenariale ayant collaboré à la démarche : plusieurs autres expériences sont en cours dans d'autres organisations et cela ne pourra certes qu'être bénéfique pour les directrices et les directeurs d'école, les équipes-écoles, mais, surtout, pour la réussite des élèves!

Références

- BOURASSA, B., SERRE, F. et ROSS, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BRASSARD, A., LUSIGNAN, J. et PELLETIER, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système d'éducation du Québec: du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*, 141-155. Bruxelles, Éditions de Boeck-Université.
- DEMBÉLÉ, M., GOULET, S., LAPOINTE, P., DENIGER, M.-A., GIANNAS, V. et TCHIMOU, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*, 89-106. Bruxelles, de Boeck-Université.
- DUPUIS, P. (2003). La problématique de la formation continue des ressources humaines. Dans J. J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, 291-318. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, M. et SIMON, L. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement – les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- GRAVELLE, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93.
- HALLINGER, P. et WANG, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Cham, Springer.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- LE BOTERF, G. (2010). *Professionnaliser*. Paris, Eyrolles.
- LE BOTERF, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188, 97-111.
- LEGENBRE, R. (dir.) (2005[1988]) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd. Montréal, Guérin.
- MARROY, C. (2013). Politiques et outils de «l'école de la performance»: *accountability*, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*, 13-31. Bruxelles, De Boeck.
- MARZANO, R. J., WATERS, T. et MCNULTY, B. A. (2016). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats* (M. Denis, trad.). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PELLETIER, G. (2007). *L'exercice de la fonction d'autorité et le leadership en éducation*. Document de référence servant à la formation du personnel d'encadrement de l'éducation. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- PLANTE, J. (2003). L'organisation du travail. Dans J. J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, 131-154. Québec, Presses de l'Université du Québec.

Gouvernance et leadership

Trouver l'équilibre par le projet éducatif?

Alain Huot

Les changements apportés au système éducatif québécois au cours des dernières décennies, qu'ils soient de nature légale, administrative ou humaine, ont façonné un portrait différent de l'équilibre individuel et collectif. Bien qu'il n'en soit pas question précisément, ce texte a été rédigé durant la pandémie de la COVID-19 du printemps 2020, ce qui pourrait teinter notamment cette notion d'*équilibre*. Ainsi, l'objectif de ce texte consiste à jeter un regard sur cet équilibre du personnel de direction d'école, d'abord en présentant sommairement les modifications subies par le système éducatif, puis en définissant la notion même d'équilibre. Par la suite, nous discuterons de l'équilibre de l'école en tant qu'organisation, de celui des personnes qui la dirigent et de celui des acteurs qui y « vivent ». Nous terminerons par la présentation de résultats de recherche-intervention (Aggeri, 2016) proposant quelques pistes d'action et de réflexion pour tenter d'atteindre (ou de maintenir?) cet équilibre fragile en mettant de l'avant le projet éducatif (PÉ) dans l'ensemble des décisions de l'école.

1/ **Changements apportés au système éducatif québécois**

Dans son roman, *Les heures souterraines*, Delphine de Vigan (2009, s.p.) mentionne qu'il « fallait admettre que rien n'était immuable, accepter le changement, rechercher les ajustements, être capable de se repositionner. Il fallait accepter de se remettre en question. La vie nous obligeait

parfois à prendre les devants». C'est avec cette idée de l'immutabilité de tout système, dont le système éducatif québécois, que les différentes natures de changements sont ici abordées.

2/ **Changements de nature légale**

D'abord, les changements légaux en éducation au Québec passent notamment par la modification de lois. Les modifications les plus pertinentes pour atteindre l'objectif de ce texte sont sans contredit celles touchant la *Loi sur l'instruction publique* (LIP). Issue de refontes d'anciennes lois scolaires de 1801, 1829, 1867, 1943 et 1964, la version actuelle de la LIP se base sur la réforme majeure de 1988. C'est dans cette réforme qu'est apparu le projet éducatif, outil de planification et de leadership. Malgré une certaine stabilité de la LIP, 26 projets de lois y ont proposé des amendements depuis cette date (Gouvernement du Québec, 2019a, 2019b).

Parmi les changements les plus importants pour le personnel de direction d'établissement d'enseignement et le projet éducatif, notons l'adoption du projet de loi n° 105: loi modifiant la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2016) en novembre 2016 qui a:

- ajouté des mesures « visant à assurer la participation des directeurs d'école [...] dans certaines décisions de la commission scolaire concernant la répartition de ses ressources » (p. 2);
- mis en évidence le principe de subsidiarité appliqué aux écoles;
- simplifié des mécanismes de planification et de reddition de comptes applicables aux écoles;
- attribué au ministre un pouvoir d'émettre des directives à l'égard des commissions scolaires (CS);
- modifié la manière dont le projet éducatif doit être construit.

Ensuite, l'adoption du projet de loi n° 40: loi modifiant principalement la *Loi sur l'instruction publique* relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires (Gouvernement du Québec, 2020) en février 2020 entraînent des changements pour le personnel de direction notamment puisqu'il a:

- réservé des places aux personnels de direction dans la structure de gouvernance des centres de services scolaires, dont le conseil d'administration;
- modifié les fonctions du conseil d'établissement;

- donné le droit au ministre d'obtenir plus facilement les résultats des élèves aux épreuves ministérielles;
- modifié le processus d'inscription des élèves hors territoire.

Cette immuabilité du changement énoncée précédemment a permis de constater les nombreux changements apportés à la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), changements qui ont des répercussions de nature administrative sur le leadership des directions d'établissement scolaire.

3/ **Changements de nature administrative**

Les changements de nature administrative découlent, pour la plupart, de modifications légales. Ainsi, nous constatons que la manière de rendre des comptes a changé, de même que la façon dont l'argent arrive dans les écoles. Le gouvernement a mis en place plusieurs mesures dédiées, et parfois même protégées (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019, p. 19) pour lesquelles les fonds sont transférés directement aux écoles qui, elles, doivent en rendre compte directement au MEES plutôt qu'aux CS. C'est, entre autres, le cas des mesures 11043 pour l'enseignement à domicile au primaire, la 15012 pour l'aide alimentaire et la 15103 pour l'acquisition d'œuvres littéraires et d'ouvrages documentaires (MEES, 2019, p. 249). Ces changements administratifs modifient le rôle du personnel de direction en ce sens qu'il doit faire la gestion financière avec efficacité et efficience (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008), rendre des comptes au conseil d'établissement et au ministère. Son leadership s'en trouve également modifié en raison de la manière dont les membres de l'équipe-école doivent être pris à partie pour choisir la meilleure manière, dans les balises administratives, d'utiliser les sommes reçues. Cette façon de fonctionner nécessite de prendre en considération les changements de nature humaine dans l'exercice du leadership.

4/ **Changements de nature humaine**

Depuis quelques années, le Québec (Homsy, Lussier et Savard, 2019), tout comme l'Ontario (Duchesne, 2018) est aux prises avec une pénurie de personnel enseignant. Cette pénurie engendre une mobilité du personnel en place en raison des postes disponibles et entraîne une modification de la stabilité des équipes, mais aussi de la manière dont s'exerce

le leadership de la direction auprès d'équipes de plus en plus hétérogènes : multiplicité des âges, des origines ethniques, des antécédents de formation, etc. Ces changements se manifestent aussi chez le personnel de direction qui entre en fonction de plus en plus jeune, tant en âge qu'en expérience.

Un autre changement de nature humaine se manifeste dans la modification de la culture organisationnelle et de gestion, qui passe de hiérarchique à collaborative. Les initiatives comme le projet CAR-collaborer, apprendre, réussir (Centre de transfert pour la réussite éducative, 2020; Huot, 2019; Huot et Ouimet, 2020) amènent le personnel de direction à utiliser les communautés de pratiques et les communautés d'apprentissage professionnelles comme instruments de leadership pour une meilleure cohésion des interventions en vue d'une plus grande réussite éducative pour tous les élèves.

La formation du personnel de direction a également changé au fil du temps. Si, en 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a produit un référentiel pour la formation des gestionnaires d'établissement d'enseignement, utilisé par la majorité des universités dans la formation des directions d'école, aujourd'hui il en est autrement puisque plusieurs commissions scolaires ont créé leur propre référentiel de compétences pour l'exercice de la fonction de leurs gestionnaires. Dans un effort de cohésion, les universités travaillent avec ces mêmes référentiels issus de la pratique quotidienne et d'appuis scientifiques comme les travaux de Marzano, Waters et McNulty (2016).

Dans ce contexte de changements immuables, comment le personnel de direction peut-il exercer son leadership tout en maintenant son équilibre?

5 / **Équilibre**

Mais de quel équilibre est-il question ici? Nous avons tous une définition en tête lorsque nous parlons d'équilibre, une définition qui prend en compte les aspects physique, mental, personnel et professionnel. Plusieurs recherches (Brassard, Noël-Gaudreault, Kalubi, Crespo et Fave-Bonnet, 2003; Collerette, Schneider et Legris, 2001) traitent de cet équilibre sans vraiment le définir. Par contre, pour Roger et Othmane (2013, p. 93) l'équilibre des employés se définit comme « la satisfaction et l'implication dans leur travail mais aussi par un épanouissement dans leur vie familiale et affective ». Ils associent cet équilibre à trois variables :

le locus de contrôle interne, le sentiment d'efficacité personnel et le soutien du supérieur hiérarchique. C'est par ces trois variables que l'équilibre de l'école, du personnel de direction et des autres acteurs sera présenté en regard du leadership.

6 / **Équilibre de l'école: un système ouvert**

Comme le mentionnait Bronfenbrenner (1979, 1986) dans son modèle écologique, l'école est un système ouvert, de par les liens qu'elle entretient, aux frontières perméables, avec son environnement: élèves, parents, famille, communauté, entreprises, etc. L'école, en tant qu'organisation, possède un certain locus de contrôle interne sur sa mission, sa vision et ses valeurs, toutes déterminées dans le projet éducatif. Le leadership du personnel de direction, dans ce contexte, vise à maintenir une cohésion entre les éléments internes de l'école et ceux que nous retrouvons à l'externe. Le conseil d'établissement y devient un lieu de prédilection pour l'exercice de ce leadership. Les deux autres variables, étant davantage individuelles, sont traitées plus en détail dans les sections 7 et 8.

7 / **Équilibre du personnel de direction des écoles**

Le travail de direction, même s'il est encadré par un contrat de travail, s'exécute majoritairement sur «des heures normales de bureau». Il n'en reste pas moins qu'une personne occupant cette fonction est «en service» 24/7. Il n'est pas rare que la personne en fonction de direction entretienne des relations avec les personnes (parents, élèves, partenaires communautaires) qu'elle croise en faisant son épicerie! Pour les personnes qui ont un bon sentiment d'efficacité personnel (Thibodeau, Dussault, Frenette et Royer, 2011), il n'est pas ardu d'entretenir ces relations, mais ces situations augmentent les interrelations entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle de la direction. Le locus de contrôle interne est alors diminué puisqu'il est «envahi» par des éléments externes, sur lesquels la direction a peu de contrôle. Dans ses activités professionnelles à l'école, la direction peut maintenir une posture hiérarchique supérieure ou offrir son soutien hiérarchique et se délester de son locus de contrôle en partageant le leadership avec les membres de son équipe. La posture qu'adopte le personnel de direction à l'égard de trois variables influençant l'équilibre est déterminante pour son propre sentiment d'équilibre, mais aussi pour celui des acteurs de son milieu.

8 / **Équilibre des acteurs « vivant » à l'école**

Les employés du milieu scolaire passent plusieurs heures par semaine à l'école, ils y « vivent ». L'équilibre de l'équipe-école peut être tributaire de l'exercice du leadership du personnel de direction. Ce leadership s'exerce notamment par la supervision pédagogique (April et Bouchamma, 2017), lorsque l'autorité se manifeste avec bienveillance (Roelens, 2018), ou lorsque différents facteurs sont mis en place, comme l'intimité, la créativité, la coconstruction de processus négociés et innovants (Henaff, 2017). Avec ces facteurs mis en place, chacun des membres de l'équipe-école aura possiblement un meilleur locus de contrôle interne et un meilleur sentiment d'efficacité personnel, dans un contexte où le soutien de la direction est présent. Ainsi, ces facteurs peuvent s'actualiser dans le cadre du projet éducatif qui indique ce qui doit être fait.

9 / **Que faire maintenant ?**

Une fois conscientisé au fait que les changements sont inévitables, tant du point de vue légal, administratif, qu'humain. Une fois conscientisé au fait que l'équilibre au travail peut être fragile, que l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle peut être précaire, que reste-t-il à faire au personnel de direction ? Réfléchir ? Assurément ! Agir ? Tout aussi certainement ! Mais comment ?

Déjà Schön (1994) proposait trois temps de réflexion : avant l'action, dans l'action et sur l'action. Plus tard, Fullan (2010, p. 33) proposait son trio « Ready, Fire, Aim » que nous reprenons ici. « Ready » c'est la planification, la prise de conscience réalisée depuis le début de ce chapitre. Les deux étapes suivantes - « Fire », c'est l'action, et « Aim », c'est la réflexion - sont présentées maintenant.

10 / **Pistes d'action**

« Fire » c'est se mettre rapidement en action, afin d'exercer un leadership dynamique. Comme à vélo, le dynamisme, ou le mouvement, facilite l'équilibre : ainsi, il est préférable de faire un faux pas que de ne pas avancer ! Dans un contexte de gouvernance changeante, le personnel de direction d'établissement scolaire doit s'appuyer sur des documents solides. D'abord, le plan d'engagement vers la réussite (PEVR) construit

par la commission scolaire. Ensuite, en conformité avec l'article 37 de la LIP (*Loi sur l'instruction publique*, 2016), le projet éducatif qui s'y articule. Ainsi, le leadership du personnel de direction doit s'actualiser par le projet éducatif (PÉ) de l'école, soutenu par la direction générale de la CS, au moyen du PEVR. Comme le mentionne l'article de 96.13 de la LIP (*Loi sur l'instruction publique*, 2016), le directeur de l'école coordonne l'«élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école».

À l'étape d'élaboration du PÉ, il s'agit, entre autres, de faire le portrait des enjeux propres à l'école. En partageant l'information et la collecte des données du portrait, le personnel de direction offre à son équipe une prise sur le locus de contrôle interne de son organisation et partage donc un facteur favorisant l'équilibre de chacun, qui devient possesseur des informations nécessaires à sa propre compréhension du milieu. Par la suite, l'équipe-école doit participer au processus permettant de déterminer les orientations, les objectifs et les cibles à intégrer au PÉ. Encore une fois, un leadership axé sur la collaboration avec l'équipe permet d'augmenter le locus de contrôle. La possibilité, pour les membres de l'équipe-école, de contribuer à la rédaction des objectifs et des cibles leur permet également d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnel.

Pour maintenir l'équilibre des différents acteurs de l'école, cette coordination doit se faire en offrant du soutien aux membres du personnel: soutien temporel, matériel, mais surtout affectif. Ainsi, la bienveillance devient un mode de gestion que nous retrouvons d'ailleurs dans 24 des 57 PEVR recensés, desquels s'inspirent les différents projets éducatifs des écoles.

Dans ses phases de réalisation et de suivi, le projet éducatif revêt un caractère essentiel pour l'exercice du leadership du personnel de direction. Le PÉ ne doit pas demeurer caché dans le tiroir d'un bureau, mais bien orienter les décisions d'activités budgétaires et pédagogiques de l'école. Le suivi régulier demeure l'une des meilleures manières d'augmenter les chances de réussite éducative des élèves, d'assurer une cohésion des interventions et de redonner aux acteurs le pouvoir d'action qui leur revient dans ce projet coconstruit. L'utilisation et le suivi fréquent du PÉ ouvrent également la porte à l'amélioration continue du fonctionnement de l'école (Huot, 2017; Huot et Forget, 2017; Huot, Forget et Thibodeau, 2017), malgré les différents changements discutés antérieurement. Les améliorations possibles, menées avec l'équipe-école, contribuent ainsi au développement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de chacun des individus impliqués.

Ainsi, les actions proposées en lien avec le projet éducatif, de sa conception à son suivi, offrent au personnel de direction la possibilité de maintenir un équilibre en partageant le locus de contrôle, en développant son SEP et celui des membres de son équipe, de même qu'en obtenant et en offrant un soutien hiérarchique.

11 / **Pistes de réflexion**

« Aim » signifie réfléchir, mais surtout s'ajuster. Ajuster le « tir », ajuster les actions réalisées, s'adapter à la situation actuelle en prenant en compte les actions réalisées antérieurement. C'est le suivi des actions, le suivi du projet éducatif, de ses objectifs et de ses cibles, qui peuvent être modifiés en fonction des résultats obtenus par les actions réalisées. C'est l'analyse des données et la gestion par résultats (Mazouz, 2019) qui s'ensuit. Selon Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2017), les paramètres de cette gestion par résultats doivent être coconstruits. Dans cette perspective, la présente section propose des pistes de réflexion sous forme de questions. Celles-ci peuvent être réfléchies individuellement ou préférablement en équipe, en fonction des trois variables qui favorisent un équilibre au travail.

12 / **Locus de contrôle**

Collectivement, qu'est-ce qui nous permet d'avoir du « contrôle » sur ce qui se passe à l'école? Quelle place est accordée aux différents acteurs de l'école: enseignants, personnel professionnel, personnel de soutien, élèves, etc. dans la gestion de l'école? Dans les méthodes pédagogiques utilisées? Dans les programmes de formation? Comment se fait le partage de ce « contrôle »?

13 / **Sentiment d'efficacité personnel**

Est-ce que je me sens efficace au travail? Si oui, dans quelles circonstances, sur quels aspects de mon travail le suis-je le plus? Si non, qu'est-ce qui pourrait m'aider à me sentir plus efficace au travail? Est-ce que je crois que mes collègues de travail ont un SEP bien développé? Collectivement, avons-nous un SEP bien développé?

14 / Soutien de la hiérarchie

Quel soutien est-ce que je reçois de la part de la hiérarchie (personnel de direction, direction générale de la CS)? Suis-je satisfait du soutien que je reçois? Ai-je sollicité ce soutien? Ai-je donné une rétroaction sur le soutien reçu? Comment ce soutien pourrait-il être modifié pour être optimal?

Conclusion

Ce chapitre, qui consistait à jeter un regard sur l'équilibre de la direction d'école dans un contexte de changement de gouvernance, a permis de prendre conscience de changements légaux, administratifs et humains dans le système éducatif québécois, de constater que l'équilibre de la direction de l'école et de celui du personnel pouvait être influencé par le locus de contrôle interne, le sentiment d'efficacité personnel et le soutien de la hiérarchie.

Les pistes d'action et de réflexion proposées s'inscrivent dans une perspective d'amélioration continue offrant la possibilité d'ajuster les actions par la réflexion, tout en effectuant des actions rapides qui permettent d'avancer et d'exercer un leadership sans être toujours optimales.

D'autres pistes de travail pourraient mener à analyser les changements de la gouvernance et de l'exercice du leadership sur les processus d'insertion professionnelle, sur les aspects pédagogiques du travail de direction et sur les moyens mis en place pour développer plus efficacement le SEP du personnel de direction dans un contexte de changement.

Pour conclure ce chapitre, rapportons-nous à la citation initiale mentionnant qu'il «fallait admettre que rien n'était immuable, accepter le changement, rechercher les ajustements, être capable de se repositionner. Il fallait accepter de se remettre en question. La vie nous obligeait parfois à prendre les devants.» (de Vigan, 2009, s.p.). Et vous, comment prenez-vous les devants?

Références

AGGERI, F. (2016). La recherche-intervention : fondements et pratiques. Dans J. Barthélémy et N. Mottis (dir.), *À la pointe du management. Ce que la recherche apporte au manager*, 79-100. Paris, Dunod.

- APRIL, D. et BOUCHAMMA, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 54-83.
- BRASSARD, A., NOËL-GAUDREAU, M., KALUBI, J.-C., CRESPO, M. et FAVE-BONNET, M.-F. (2003). Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 253-276.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22(6), 723-742.
- CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE (2020). CAR: collaborer, apprendre, réussir, <<https://www.ctreq.qc.ca/realisation/projet-car/>>, consulté le 25 juin 2020.
- COLLERETTE, P., SCHNEIDER, R. et LEGRIS, R. (2001). La gestion du changement organisationnel: première partie - changer la turbulence. *ISO Management Systems*, octobre, 38-45.
- DE VIGAN, D. (2009). *Les heures souterraines*. Paris, Jean-Claude Lattès.
- DUCHESNE, C. (2018). Langue, culture et identité: défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13-24.
- FULLAN, M. (2010). *Motion Leadership: The Skinny on Becoming Change Savvy*. Thousand Oaks, Corwin.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2016). *Projet de loi n° 105: Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*. Québec, Éditeur officiel du Québec, <<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2016C26F.PDF>>, consulté le 25 juin 2020.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2019a). *Tableau des entrées en vigueur. Lois sanctionnées depuis le 1^{er} janvier 2008*, <<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/PDF/TEEV2008FrEn.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2019b). *Tableau des entrées en vigueur. Lois sanctionnées entre le 1^{er} janvier 1978 et le 31 décembre 2007*, <<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/PDF/TEEV19782007Fr.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2020). *Projet de loi n° 40: Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. Québec, Éditeur officiel du Québec, <<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2020C1F.PDF>>, consulté le 25 juin 2020.
- HENAFF, F. (2017). Remue-ménage dans la direction d'école. *Actualités en analyse transactionnelle*, 159(3), 49-60.
- HOMSY, M., LUSSIER, J. et SAVARD, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants*. Montréal, Institut du Québec.
- HUOT, A. (2017). L'amélioration continue: c'est aussi possible à l'école. *Vivre le primaire*, 29(4), 40-41.
- HUOT, A. (2019). *Collaborer, apprendre, réussir (CAR): une innovation managériale en 3 paliers pour favoriser la réussite*. Communication présentée à l'Education and School Leadership Symposium, Zoug.
- HUOT, A. et FORGET, P. (2017). *Les méthodes Lean: des outils d'amélioration de la performance en éducation*. Communication présentée au International Congress for School Effectiveness and Improvement, Ottawa.

- HUOT, A. et QUIMET, L. (2020). *Collaborate, Learn, Succeed: Managerial Innovation in 3 Levels to Promote Success*. Communication présentée à l'Education, Youth Empowerment, and Sustainable Development : Collaboration between the Global North and South to Improve Education Quality, Marrakech.
- HUOT, A., FORGET, P. et THIBODEAU, S. (2017). *Amélioration continue, accompagnement et leadership éducatif: un bon mélange?* Communication présentée au Colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal.
- LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE § LRQ, CHAPITRE I-13.3, À JOUR LE 1^{ER} JUIN 2020 (2016). Québec, Éditeur officiel du Québec, <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/i-13.3.pdf>>, consulté le 25 juin 2020.
- MAROY, C., BRASSARD, A., MATHOU, C., VAILLANCOURT, S. et VOISIN, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 93-113.
- MARZANO, R.J., WATERS, T. et MCNULTY, B.A. (2016). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MAZOUZ, B. (2019). *Gestion par résultats: concepts et pratiques de gestion de la performance des organisations de l'État*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIRS ET DU SPORT (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. Québec, Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf, consulté le 25 juin 2020
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2019). *Commission scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021*. Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_CS_18-21_fonc_19_AMEND_oct.pdf>, consulté le 25 juin 2020.
- ROELENS, C. (2018). Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité. Un paradigme de la place d'autorité : la fonction de directeur d'école publique. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, (47).
- ROGER, A. et OTHMANE, J. (2013). Améliorer l'équilibre professionnel et l'équilibre de vie : le rôle de facteurs liés à l'individu et au soutien hiérarchique. *@GRH*, 6(1), 91-115.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Logiques.
- THIBODEAU, S., DUSSAULT, M., FRENETTE, É. et ROYER, N. (2011). Solitude professionnelle d'enseignants du secondaire : relations avec le leadership du directeur d'école et leurs croyances d'auto-efficacité sociale. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(4), 177-199.

Changements dans la gouvernance du système éducatif et souffrance au travail des personnels de direction en France

Richard Étienne

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux raisons pour lesquelles, en France, certains chefs et cheffes d'établissement souffrent au travail. Il pourrait nous être objecté qu'il s'agit là d'une pure vue de l'esprit, car ce sont des fonctionnaires d'autorité et qu'en tant que tels, ils n'expriment que rarement cette souffrance¹. Si elle est silencieuse la plupart du temps et doit même être cachée aux autorités qui gèrent leur carrière et leur promotion, elle n'en est pas moins réelle, car nous l'avons rencontrée dans le cours de nos recherches. Elle est attestée depuis une dizaine d'années par une recherche (Fotinos, 2008). Ce n'est pas sur elle que nous centrerons notre propos mais sur des éléments qui la construisent en période de changement institutionnel, notamment. Ils se combinent et finissent par en acculer certains à des solutions radicales, allant de la démission au suicide sur le lieu de travail.

Pour l'expliquer, nous commençons par développer la métaphore de la double nasse puis, en respectant la méthodologie de toute recherche scientifique, nous nous attachons à l'étude d'une réforme menée au triple galop (deux ans) suivie d'un retour au calme... ou au *statu quo ante*. Ce métier, comme tous ceux de l'encadrement, souffre d'une ambivalence qui le fait hésiter entre marche forcée et accompagnement.

1 « Mais les directeurs sont seuls ! Seuls pour apprécier les situations, seuls pour traiter la situation car les parents ne veulent pas de réponses différées, tout se passe dans la violence de l'immédiété. Ils sont particulièrement exposés et on leur en demande de plus en plus sans jamais les protéger. La semaine d'après la rentrée, ils sont déjà épuisés. » Court extrait de la lettre de Christine Renon, directrice d'école, le 21 septembre 2019, jour de son suicide sur son lieu de travail.

Freud s'est amusé à regrouper les trois métiers impossibles qui sont, selon lui, soigner, éduquer et gouverner (Cifali, 1999). Diriger un établissement peut-il être assimilé à une mission doublement impossible puisqu'il s'agit d'éduquer et de gouverner ?

Notre conclusion tentera de desserrer cette étreinte pour proposer des pistes de recherche et d'action destinées à « rendre supportable » le travail de direction (Clot et Gollac, 2014).

1 / **Une mission, un métier ou une profession ?**

1.1 / **Le changement de décor avec la création du corps de personnel de direction**

En France, ce n'est que très récemment que la direction d'établissement (et encore uniquement pour le second degré) est devenue un métier (1988). Pour cela, il faut entrer dans le corps et en quitter un autre, généralement celui d'enseignant, plus rarement d'autres métiers de l'éducation (conseillers d'orientation, professeurs documentalistes, etc.). Dans sa thèse, Abadie (2006) signale qu'à cette occasion du changement de corps, bien des divorces se produisent, car l'établissement devient le lieu de domicile, et la famille, qui n'apprécie pas toujours ce changement de décor, peut éclater à cette occasion. Malgré des appellations anciennes comme *proviseur*, *censeur*, la mission confiée au chef d'établissement était auparavant plus de nature morale que managériale. En revanche, deux décisions politiques vont aboutir à la professionnalisation du métier au sens de Wittorski (2009) : l'obligation pour l'établissement de se doter d'un projet et sa relative réorganisation en système autonome dont le législatif est le conseil d'administration et l'exécutif, l'équipe de direction.

1.2 / **Des chefs d'établissement représentants de l'État et présidents du conseil d'administration**

En effet, l'établissement lui-même n'est doté d'autonomie qu'assez tard (1985)² et d'un projet en 1989 (loi d'orientation en son article 18) qui est arrêté par la « communauté éducative », concrètement par le conseil

2 En France, les écoles publiques ne sont toujours pas des établissements au sens juridique du terme, même si elles ont toutes une directrice ou un directeur et un conseil d'école, mais avec une autonomie plus que réduite (pas de budget, par exemple).

d'administration composé d'une trentaine de membres dont certains sont élus, d'autres de droit et d'autres encore désignés (Étienne et Amiel, 1995). Mais le centralisme n'est pas un mot vain en France et un subterfuge est imaginé pour que les chefs d'établissement prennent toutes les manettes de commande du navire : en tant que « représentants de l'État », ils sont le dernier maillon d'une chaîne hiérarchique verticale, plus descendante qu'ascendante, et, comme présidents du conseil d'administration (de droit), ils vont devoir exécuter les volontés de la « communauté éducative »... pour peu qu'elles ne s'opposent pas à celles de la hiérarchie qui recrute, forme, mute et promeut le personnel de direction. Seraient-ils, à l'instar d'un personnage de *L'Avare* les valets de deux maîtres ? Pour nous, la situation est pire, car ils sont pris dans une double nasse.

2/ La métaphore de la double nasse

2.1/ Comment connaître le réel de l'activité des personnels de direction ?

L'analyse qui précède porte sur la « tâche prescrite », qui est bien éloignée de l'« activité réelle » (Leplat et Hoc, 1983) et seule une analyse du travail du personnel de direction est susceptible de montrer ou d'invalider la notion d'écart entre l'une et l'autre. Dans la lignée de Clot (2004), nous avons voulu savoir ce qu'il en était du « réel de l'activité » des chefs d'établissement en France et, pour cela, nous avons profité de la mise en œuvre d'une réforme du collège (secondaire inférieur) qui comportaient des éléments forts sur l'aide aux élèves, sur des formes d'interdisciplinarité et sur le travail en équipe d'enseignants. Nous avons mené trois entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) avec huit chefs d'établissement (quatre femmes et quatre hommes) dans plusieurs régions ; le premier, l'année de préparation de la réforme qui donnait lieu à de la formation et à des réunions pour les adaptations locales, le deuxième, lors de la première - et dernière - année d'application de cette réforme³ et le troisième, au début de l'année suivante, marquée par l'abandon larvé de ce changement institutionnel. Ils ont donné lieu à un chapitre dans un ouvrage collectif consacré à la direction d'école et d'établissement (Étienne, 2019).

3 Des élections générales ont abouti en mai-juin 2017 à un changement de politique et le nouveau ministre n'a pas désiré poursuivre la politique volontariste de la précédente qui avait porté la réforme.

2.2 / **Une réforme approuvée sur le fond, mais une application rapide et brutale**

Tous les personnels de direction rencontrés approuvent la réforme mais, face à des formes d'insatisfaction ou d'opposition des enseignants, ils sont une majorité à se plaindre de ce qui leur apparaît comme une «marche forcée»: une année de formation-préparation (2015-2016) est menée tambour battant et l'échéance de l'année d'application (2016-2017) vient perturber les démarches réflexives que sont censées faciliter des journées de formation qui apparaissent bien souvent comme des occasions de transmettre la bonne parole ministérielle qui se heurte à la fatigue des personnes et des équipes.

Six des huit personnes interrogées sont en difficulté avec cette réforme et n'hésitent pas à le confier au chercheur. C'est ainsi que, pour représenter la situation, nous pouvons développer l'image d'une double nasse avec, d'un côté, la hiérarchie, qui impose une réforme clés en main et, de l'autre, des professeurs et des syndicats qui s'y opposent dans la mesure où ils y voient l'accroissement d'une pression palpable dans leur quotidien. Si un bénéfice est envisagé pour les élèves, rien n'est avancé pour leur propre confort; bien au contraire, comme tout changement, celui-ci bouleverse des routines qui permettent de «faire avec» un métier qui a perdu de son prestige depuis l'apparition des «consommateurs d'école» (Ballion, 1982).

2.3 / **Des personnes épuisées par la conduite du changement**

Deux d'entre eux, les plus pédagogues, sont même, selon eux, en épuisement professionnel, ou, si l'on préfère, présentent les symptômes d'un *burnout*, rejoignant des diagnostics généraux (Desjours, 1998) et particuliers (Fotinos, 2008). Les principaux symptômes en sont la perte de sens, la décision non suivie d'effet de ne pas rejoindre le poste de travail, des pleurs inexplicables, des soucis familiaux, etc. Ces confidences faites au chercheur permettent non pas d'avancer un diagnostic, qui est de nature médicale, mais d'émettre une hypothèse de grande difficulté professionnelle et personnelle qui amène des responsables à se sentir prisonniers d'une double nasse avec, d'un côté, une hiérarchie très injonctive et, de l'autre, une équipe d'établissement ou de nombreux professeurs en opposition avec la personne qui incarne une autorité irréaliste dans ses exigences, leur chef d'établissement. C'est à partir de cette hypothèse que nous avons imaginé une recherche au long cours dans l'intention de comprendre ce qui provoque une souffrance telle que les chefs d'établissement envisagent de démissionner ou, pire encore, alors que ce n'était pas le cas auparavant. Notre but est d'analyser la complexité

de ce qui se combine dans ce sentiment de souffrance afin de découvrir ce qui, dans la gouvernance (du système et de l'établissement) peut rendre ce travail «supportable»... mais aussi efficace.

3 / **Une réforme au triple galop**

3.1 / **Se dépenser sans compter pour promouvoir et organiser le changement mène à l'épuisement**

Pierre est l'un des chefs d'établissement concernés. Il est en milieu de carrière et a dirigé avec succès un établissement avec un public en grande difficulté, mais l'année de préparation de la réforme s'est soldée par un épuisement qu'il ne reconnaît que lors du deuxième entretien où il va se déchaîner : *« Je t'avoue qu'à la fin de l'année, j'étais sur les rotules. »* Il en va de même pour Christine, militante pédagogique et responsable locale d'une association de chefs d'établissement, qui hésite à retourner au travail : *« Donc, j'ai failli... pas y laisser ma peau, mais pas loin quoi. Épuisée et avec la crainte de retourner au boulot. »* Le même terme, celui qui désigne le *burnout* dans la langue de Freinet et Piaget.

3.2 / **Une mise en cause très claire du rythme imposé**

Serait-ce le travail ordinaire qui cause le désarroi ? Pour Pierre, ce n'est pas le cas : *« Voilà. En gros, on est un petit peu sur les rotules après deux ans de passage à marche forcée. »* C'est bien le rythme qui épuise et, pour Christine, la réforme a été lancée bien trop tard dans le quinquennat du président Hollande : *« Cette réforme du collège, je l'aurais commencée bien plus tôt [...] On aurait dû la commencer dès le début et la faire petit à petit. »*

3.3 / **La tentation de l'abandon**

Pierre envisage d'abandonner un métier dont les pressions sont devenues insoutenables : *« Je te le cache pas, il y a certains jours, je ne devrais pas le dire, mais en fait je commence à penser un peu s'il y a pas d'autres choses. »* Le moral de Christine est également affecté à l'issue d'une réunion provoquée par ses professeurs sur son absence de communication : *« On a abordé toutes les questions qui... heu... qui les gênaient, qui leur donnaient comme impression que ça ne communiquait pas. Et à la fin, ils étaient tous super contents. Moi, je suis sortie de là rincée, épuisée, et puis j'avais le moral en berne aussi parce que j'avais l'impression de communiquer. »*

3.4 / **Les méfaits de changements politiques trop fréquents**

Dans la ligne hiérarchique française, le sommet est en fait le président de la République qui choisit le ou la ministre « sur proposition » de son premier ministre. Élu en 2012, François Hollande nomme Vincent Peillon, philosophe, qui donne priorité aux rythmes scolaires. Benoît Hamon lui succède en 2014 pour 147 jours, puis il démissionne. Najat Vallaud-Belkacem est ministre d'août 2014 à mai 2017 et se consacre moins de trois ans à cette réforme, qui meurt progressivement « de sa belle mort » comme me l'a dit Pierre, car le nouveau président, Emmanuel Macron, a choisi un ministre qui se désintéresse pendant deux ans du 2^e degré en laissant les établissements ne plus appliquer la réforme.

4 / **Un laxisme qui permet le retour au calme?**

4.1 / **Le « bateau ivre » ou l'absence de cap et ses conséquences**

En fait, le calme est relatif ! C'est ce que m'explique Christine dans un troisième entretien : *« Je suis montée en salle des professeurs. Ce n'était pas la première fois. C'était comme une espèce de meute ! »* Pierre y discerne une hébétude post-traumatique : *« On a eu un électrochoc d'un an ou deux où tout le monde s'est mobilisé, des formations de partout, des tensions provoquées par un tel changement avec cette rapidité-là, puis plus rien. »*

4.2 / **La présence durable d'adjoints peut faciliter la vie des chefs**

Christine a pu compter sur une nouvelle adjointe pour agir : *« Je t'avais dit que d'avoir des adjoints différents tous les ans, ça cause des difficultés⁴, il faut s'adapter ou se réadapter, y compris sur le plan pédagogique. En fait, le pilotage d'établissement, c'est du copilotage. »* Elle trouve un écho chez Pierre : *« Pourquoi l'adjoint n'aurait-il pas l'entière responsabilité de tel ou tel dossier ? Il peut l'avoir par délégation, mais ce qui est certain, c'est que le curseur du métier de chef d'établissement a évolué. Nous ne sommes plus des administrateurs. Nous sommes quelque part, entre guillemets, des pilotes. »*

4 La crise du recrutement du personnel de direction est telle que le système recourt à des « faisant fonction » qui n'ont pas été formés et qui échouent régulièrement au concours, d'où le taux impressionnant de *turn over*.

4.3 / **Une souffrance largement partagée**

Il ne faut pas pour autant oublier que nous nous trouvons dans une situation hologrammatique⁵ où la souffrance est dans le système, mais aussi où chaque personne est en souffrance : *« Moi je perçois une réelle souffrance des profs qui ne peuvent pas faire. Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas; [...] beaucoup ne savent pas gérer cette masse d'élèves qu'ils ont dans les classes. »* (Pierre, entretien 3). Christine confirme cette fragilité : *« Les enseignants n'ont pas voulu [aller s'observer les uns les autres]; la seule chose que j'ai réussi à négocier, c'est d'aller visiter des profs dans d'autres établissements, mais pas entre eux. Ils ne veulent pas. »*

4.4 / **La part des élèves dans la souffrance du personnel et le rôle décisif des chefs d'établissement**

D'autres éléments comme les incivilités des élèves participent de cette insécurité ressentie. Christine souligne l'importance du travail contre le *bullying* des élèves : *« C'est apaisé. Les mômes [les élèves], on a beaucoup agi; j'ai fait des conseils de diss [discipline] mais j'ai pas mis tout le monde à la porte. Donc, j'arrive à mieux négocier avec l'exclusion définitive. Il y a pas mal de choses qui rentrent dans l'ordre, quoi. »* Pour Pierre, c'est aussi une priorité : *« J'ai dit "on va essayer d'être plus réactifs" et on l'a été. Il y a des choses qui nous ont été proposées et qu'on a mises en place. Je dois dire que, cette année, on a moins de conseils de discipline. On a le sentiment d'avoir avancé là-dessus et, quand on n'a pas un ministère qui veut réformer au pas de course, on a moins de tensions. »*

4.5 / **Les effets négatifs de l'abandon d'une réforme qui commençait à produire des résultats**

Pierre conclut le troisième entretien par ces paroles désabusées : *« Maintenant, on a dû en rabattre sur le changement de pratiques mais on a des collègues qui font des choses. »* Chez Christine, c'est presque un regret que formulent les enseignants : *« Par rapport à la réforme [du collège], les enseignants m'ont dit "alors, tout ce qu'on a fait, c'est pour rien". »*

5 Il s'agit du quatrième principe de la méthode pour Morin (1997, p. 10), selon lequel « dans un système, dans un monde complexe, non seulement une partie se trouve dans le tout (par exemple, nous êtres humains, nous sommes dans le cosmos), mais le tout se trouve dans la partie. Non seulement l'individu est dans une société, mais la société est à l'intérieur de lui ».

Le chercheur est bien obligé de constater qu'une fois le changement acté, tout renoncement suivi d'un retour en arrière crée de l'insatisfaction chez les uns et les autres.

5 / **Entre marche forcée et accompagnement**

5.1 / **Quelle méthode pour le changement ?**

Se pose alors la question des choix à effectuer pour le changement en établissement scolaire et, plus largement, dans les métiers du pilotage d'organisations héritées du passé, car l'échec du *top-down* est patent (Obin, 1993), l'immobilisme et l'éclatement du *bottom-up* avérés (Maulini et Progin, 2016) et la démarche de projet a fait long feu (Obin, 2001); il ne reste alors plus, pour respecter la «grammaire du changement» (Étienne, 2013), que l'accompagnement.

5.2 / **L'accompagnement comme repère premier de la profession**

C'est d'ailleurs le constat fait par Pierre: *« Cette année, c'est moins tendu [...] et, si tu veux, cette année, moi je ne me place pas comme représentant de l'État ou du ministère pour innover finalement parce qu'on ne me demande pas de changer. Je me place comme chef d'établissement qui accompagne des projets qui sont du propre chef des enseignants. »* C'est aussi le choix fait par Christine, sans qu'elle le théorise dans le dernier entretien: *« Ils savent que moi, je suis une pédagogue. Alors qu'au début, ils freinaient [...] je leur ai dit "on a peut-être voulu trop bien faire en mettant toutes ces actions; on va faire un enseignement interdisciplinaire par classe et par niveau". »* L'accompagnatrice saisit des intentions implicites, propose des actions en explicitant, ce qui permet d'en tester l'acceptabilité, et les enseignants disposent. C'est bien de l'andragogie qui est alors menée, si nous voulons utiliser le terme exact.

5.3 / **Du management au ménagement, un retour aux fondamentaux**

Autrement dit, l'imposition du changement ne peut qu'aboutir à une opposition frontale ou feutrée (Boutinet *et al.*, 2007), alors que la prise en compte de tout ce qui peut détruire des routines, même en vue d'en instaurer d'autres, est plus pertinente en matière de «ménagement», ce vieux terme français qui a été détourné par les tenants du *new public management*. Donc, pour ménager les chefs d'établissement,

il est nécessaire d'inventer et de pratiquer de nouvelles formes de pilotage du changement, plus attentives aux élèves, aux parents et au personnel de l'établissement.

6 / **Un métier doublement impossible? Une profession à développer**

La boutade avérée de Freud (Cifali, 1999) selon laquelle il y aurait trois métiers impossibles - soigner, éduquer et gouverner - fait référence à la nullité de l'obligation de résultats dans ces professions et, comme nous l'avons signalé précédemment, diriger un établissement scolaire en combine au moins deux : gouverner (le thème de ce livre) et éduquer. Diriger un établissement scolaire serait-il alors un métier doublement impossible ?

La réponse est bien sûr négative, car la direction d'établissement est aujourd'hui plus une profession (Wittorski, 2009) qu'un métier, d'où ce que les juristes appellent « une obligation de moyens »⁶. Le résultat attendu ne peut être garanti et « obligation de résultat » n'est qu'un slogan en éducation ou en médecine. Il faut comprendre que l'exigence est bien plus forte qu'avec l'« obligation de résultat » qui est attachée aux métiers (maçon, mécanicien, cordonnier, etc.).

Il s'agit, dans les professions, de développer le « pouvoir d'agir » (Clot, 2008) et le savoir sur l'agir (Étienne, 2017). La double nasse est alors à revoir, tant du côté des temporalités (« laisser du temps au temps », Perrenoud, 2005) que de l'entité hiérarchique (une lettre de mission⁷ n'aboutit à des résultats évaluable que si elle ne se contente pas de prescriptions descendantes, mais fait l'objet d'une « rédaction dialoguée » entre l'autorité responsable et la direction de l'établissement). Il en va de même sur le plan local où la direction ne peut pas entraîner l'équipe éducative sans *écouter et entendre* professeurs, élèves et parents. D'où l'intérêt de multiplier les travaux de recherche sur le changement dans l'établissement scolaire (Ria, 2015).

-
- 6 Difficile à résumer, ce principe juridique repose sur le fait qu'un résultat positif est impossible à garantir dans le soin, l'éducation ou la défense d'un accusé, et que le jugement de l'action portera alors sur les moyens déployés qui ne pourront être appréciés que par un expert appartenant la plupart du temps à l'ordre des médecins, des enseignants en Ontario ou au barreau des avocats, par exemple. Ces moyens devront correspondre à l'appréciation la plus favorable de l'expert ou des experts convoqués.
- 7 Actuellement en France, tout nouveau chef d'établissement reçoit une lettre de mission de son autorité hiérarchique qui lui fixe les objectifs à atteindre dans les trois ou quatre ans. La procédure de rédaction peut être diverse.

Conclusion

En rappelant les principaux apports de la recherche, nous dégagons quelques pistes pour « rendre supportable » le travail de direction (Clot et Gollac, 2014). La première piste consiste en une redirection des recherches sur le « travail réel » du personnel de direction tardivement étudié en France (Barrère, 2006) avec les outils et méthodes de la sociologie, jamais avec ceux de l'analyse du travail (Clot, 2007) à notre connaissance ni même avec ceux de l'analyse des pratiques et situations (Blanchard-Laville, 2001; Blanchard-Laville et Fablet, 2000), car il s'agit d'une profession dans laquelle l'écart entre le programmé ou le prescrit et le réel ou le réalisé est l'un des plus grands pour la bonne raison que nous pouvons comparer l'établissement à un ensemble de ruches où vibronnent des abeilles sous la guidance plus ou moins assurée d'une reine qui change pratiquement chaque heure. En bon apiculteur, le chef d'établissement se doit d'intervenir sur le vif. En fin de journée, il est épuisé par tout ce qu'il a fait, mais aussi par le constat qu'il n'a rien fait de ce qu'il avait prévu faire. L'une des toutes premières urgences en vue d'une nouvelle gouvernance réside donc dans une meilleure connaissance du travail de direction de façon à en irriguer le fond et la forme de la formation initiale et continue.

La deuxième piste reprend l'expression de Clot, « faire son métier » (2007, p. 85). Cette expression couvre à la fois les gestes de métier, ou routines, et les gestes professionnels (Bucheton, 2009), ou « bricolages » (Lévi-Strauss, 1963, p. 27). Dans cette affaire, l'essentiel réside dans le fait que les chefs d'établissement ajustent en permanence leur action à des situations mouvantes et imprévues, qu'il s'agisse du quotidien, de réformes imposées d'en haut ou d'innovations mises en place par une partie du personnel de l'établissement. Mais s'ils ajustent leurs gestes, c'est aussi parce qu'ils les inventent dans un environnement en mouvement perpétuel où toute situation est singulière et ne peut être considérée comme la simple reproduction d'une autre. Ces capacités d'inventivité et de routinisation peuvent sembler contradictoires, mais elles forment le socle d'une profession où l'atteinte des résultats souhaités dépend de l'aptitude à les conjuguer. Faire son métier de chef d'établissement ne peut se limiter à exécuter des commandes venues d'en haut ou à se contenter d'une attitude démagogique reconnaissant la primauté des enseignants dans tous les domaines.

Enfin, la troisième et dernière piste que nous évoquerons sans vouloir clore un débat qui ne fait que commencer situe une partie essentielle du développement professionnel dans des groupes et méthodes

analysant des situations ayant posé problème (Obin, 1997; Étienne et Fumat, 2014). De l'analyse pratiquée en groupe de pairs jaillissent des hypothèses qui progressivement éclairent les situations sous des angles provoquant un dépassement par déplacement de la personne qui a apporté la situation, mais aussi de celles qui consacrent du temps et de leur intelligence à essayer de mieux comprendre pour agir plus efficacement. Enfin, ces dispositifs dont les formes varient obéissent à trois impératifs catégoriques: respecter la confidentialité de ce qui est prêté au groupe en vue d'une formation pertinente et située, s'abstenir de tout jugement et conseil pour laisser les personnes faire leur chemin et se développer, étayer toutes les hypothèses par des références à des savoirs d'action ou à des savoirs théoriques. Ainsi conduites, ces analyses de pratiques ont un effet secondaire appréciable et apprécié qui est de « rendre le travail supportable » (Clot et Gollac, 2014) et « démocratique » (Rosanvallon, 2014).

Références

- ABADIE, A. (2006). *Statut de l'autorité et autorité du statut: le personnel de direction dans les établissements secondaires français*. Lille, Presses du Septentrion.
- BALLION, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Paris, Stock.
- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*. Paris, Presses universitaires de France.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, Presses universitaires de France.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. (dir.) (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.
- BOUTINET, J.-P., DENOYEL, N., PINEAU, G. et ROBIN, J.-Y. (dir.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris, Presses universitaires de France.
- BUCHETON, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, Octarès.
- CIFALI, M. (1999). Métier « impossible »? Une boutade inépuisable. *Le Portique*, 4, <<https://leportique.revues.org/271>>, consulté le 25 juin 2020.
- CLOT, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *@activités*, 1(1), 23-33, <<https://journals.openedition.org/activites/1145>>, consulté le 25 juin 2020.
- CLOT, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, 1(1), 83-94, <<https://journals.openedition.org/educationdidactique/106>>, consulté le 25 juin 2020.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, Presses universitaires de France.
- CLOT, Y. et GOLLAC, M. (2014). *Le travail peut-il devenir supportable?* Paris, Armand Colin.
- DESJOURS, C. (1998). *Souffrance en France - La banalisation de l'injustice sociale*. Paris, Seuil.

- ÉTIENNE, R. (2013). La grammaire du changement. *Cahiers pédagogiques*, (509), 18-19.
- ÉTIENNE, R. (2017). Dimension clinique et accompagnement des personnes dans les groupes et les institutions. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner les enseignants – Pratiques cliniques groupales*, 115-136. Paris, L'Harmattan, coll. « Savoir & Formation ».
- ÉTIENNE, R. (2019). La double loyauté du Principal de collège en France – Préparer et piloter la réforme des collèges imposée par le Ministère aux équipes d'établissement. Dans L. Progin, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement*, 65-89. Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en éducation et en formation ».
- ÉTIENNE, R. ET AMIEL, M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Paris, Hachette.
- ÉTIENNE, R. et FUMAT, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir*. Bruxelles, De Boeck, coll. « Guides pratiques pour (se) former et agir ».
- FOTINOS, G. (2008). *Le moral des Personnels de direction, constat, analyse, propositions*. Paris, MGEN/MAIF/CASDEN/FAS.
- KAUFMANN, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.
- LEPLAT, J. ET HOC, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1963). *La pensée sauvage*. Paris, Plon.
- MAULINI, O. et PROGIN, L. (2016). *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris, ESF éditeur, coll. « Pédagogies ».
- MORIN, E. (1997). Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université. Communication au Congrès International « Quelle Université pour demain? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université ». *Motivation*, (24), <<https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c1.php>>, consulté le 25 juin 2020.
- OBIN, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Paris, Hachette, coll. « Former, organiser pour enseigner ».
- OBIN, J.-P. (1997). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris, Hachette.
- OBIN, J.-P. (2001). Le projet d'établissement en France : mythe et réalité. *Politiques d'éducation et de formation*, 1, 9-27.
- PERRENOUD, P. (2005). « Laisser du temps au temps ». Une vision simpliste des cycles d'apprentissage pluriannuels. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation de Genève*, 105, 199-207.
- RIA, L. (dir.) (2015). *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles, De Boeck.
- ROSANVALLON, P. (2014). *La démocratie est fragile et la violence sociale est toujours plus proche qu'on ne le pense*. Entretien avec Olivier Pascal-Moussellard, <<https://www.telerama.fr/idees/pierre-rosanvallon-la-democratie-est-fragile-et-la-violence-sociale-est-toujours-plus-proche-qu-on-ne-le-pense,106887.php>>, consulté le 25 juin 2020.
- WITORSKI, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, 781-793. Paris, Presses universitaires de France.

Conclusion générale

Au cours des dernières années, la notion de gouvernance a été de plus en plus utilisée, tant en France qu'en Suisse ou au Québec, pour faire référence aux nouvelles pratiques en lien avec les changements à l'administration scolaire. Au sein des systèmes éducatifs, les modifications découlant de la modernisation de la gouvernance ont eu des effets sur l'agir des professionnels de l'enseignement. Plus précisément, plusieurs travaux de recherche consacrés aux pratiques accrues de décentralisation, de responsabilisation et d'obligation de reddition de comptes abordent la gouvernance comme ayant été revue et actualisée, tout en étant toujours, pour certains pays et certaines provinces du Canada, encore en transformation.

La lecture des différentes contributions à cet ouvrage collectif, portant sur des changements découlant de nouvelles gouvernances scolaires, a permis de constater les impacts que peuvent avoir ces derniers sur l'agir des professionnels de l'enseignement. Plus précisément, au cours des dernières décennies, nous sommes passés de l'exercice d'une autorité traditionnelle, ayant peu de comptes à rendre, à une autorité postmoderne dont la légitimité première repose sur la capacité des professionnels de l'enseignement à exprimer, argumenter, mobiliser, bref, à faire preuve d'un ensemble de compétences plus complexes (Gravelle, 2009).

Comme mentionné par Robichaud, Tardif, Bourgeois, Masse-Lamarche et Raunet, il importe de s'interroger sur l'espace possible d'autonomie, la résistance, la liberté et l'émancipation accordés aux enseignants en contexte de NGP et de GAR, ainsi que sur l'avenir et le bien-être professionnels pour les praticiens maintenant instrumentalisés en « moyens de production », contraints d'assister à une forme de déshumanisation des élèves en face de qui ils se trouvent en salle de classe. Ils ont mentionné que « ces questions, pour l'instant ouvertes, témoignent tout de même d'une réalité qui, elle, n'est pas incertaine :

une logique marchande et financière est bel et bien ancrée et de plus en plus dominante dans la sphère proprement éducative d'une grande part des sociétés occidentales».

Huot, pour sa part, a posé un regard sur des concepts tels que la nouvelle gouvernance, l'insertion professionnelle ainsi que la collaboration, tout en présentant une interprétation du métissage, afin de proposer des pistes de réflexion et d'action, dans le but de permettre aux directions d'établissement d'enseignement de vivre une insertion professionnelle harmonieuse dans un contexte de travail complexe.

De leur côté, Larouche, Savard et Beauchesne ont présenté les tensions vécues par les directions à chaque phase de la planification stratégique en lien avec le niveau du triangle des tensions issues de la théorie de l'activité. Les directions ayant participé à leur recherche ont déterminé que le manque de temps à chacune des phases de la planification stratégique et la difficulté d'application des outils (projet éducatif, indicateurs, modèle de reddition de comptes) étaient problématiques. C'est aussi le cas de la résistance des enseignants, qui est parfois omniprésente. Comme mentionné par ces chercheurs «dans l'ensemble, les tensions soulevées par les directions mettent en lumière la position stratégique et délicate qu'elles occupent dans l'application de la gestion axée sur les résultats en contexte de planification dans les établissements scolaires se trouvant au point de rencontre des injonctions managériales centralisées et des réalités locales pratiques du terrain». Bref, les actions à effectuer sont particulièrement complexes si nous en jugeons par le lien qu'ils ont fait avec les huit problèmes du management stratégique relevés par Mintzberg *et al.* (1999).

De son côté, grâce à une analyse théorique et empirique, Dridi a permis de renforcer l'appropriation des dimensions et des facteurs pertinents utilisés dans la formation des directions d'établissement d'enseignement. Selon lui, à la suite du changement de gouvernance scolaire effectif depuis le 8 février 2020, les modèles de formation devront intégrer une possibilité d'offrir des modules de formation adaptés aux membres des conseils d'administration qui prendront place dès l'automne 2020. Si les universités ne prennent pas ce tournant et ne s'adaptent pas à ce nouvel environnement, ce sont d'autres organisations publiques ou privées qui pourront profiter de ce virage dans la nouvelle gouvernance. Enfin, selon Dridi, il importe de se questionner à savoir si les nouveaux administrateurs auront une nouvelle influence (qui constituera donc une certaine rupture) avec la pratique des directions générales des centres de services scolaires ou s'il y aura une continuité quant à la politique et aux stratégies de formation en partenariat avec les universités. Seul l'avenir pourra en témoigner.

Pour leur part, les résultats de recherche de Gravelle ont permis de déterminer les principaux facteurs constituant les risques les plus élevés pour la santé des directions d'établissement d'enseignement. À la lumière des résultats, quelques préoccupations communes à l'ensemble des participants ont été constatées, entre autres le fait que les directions d'établissement d'enseignement disent devoir davantage développer leurs habiletés politiques, afin de bien assumer leurs responsabilités prescrites par la *Loi sur l'instruction publique*, ainsi que celles vécues en temps réel. De plus, il est ressorti que les directions d'établissement d'enseignement perçoivent leur fonction comme étant devenue plus administrative que pédagogique. Bref, considérant qu'un nouveau modèle de gouvernance scolaire visant à rapprocher la prise de décision le plus près possible des élèves et des personnes directement engagées auprès d'eux se met actuellement en place au Québec, il y a lieu de se questionner à savoir si cela aura comme résultat d'alléger les responsabilités administratives des directions d'établissement. Il sera intéressant pour la chercheuse de poursuivre ses recherches sur le sujet.

Clémin et Londino ont de leur côté témoigné du succès d'une formation ayant permis d'inscrire une dynamique intéressante dans une perspective de développement professionnel. L'intérêt premier étant de permettre aux enseignants de se conscientiser quant à leurs compétences, voire leurs difficultés, afin de favoriser une mise en mouvement. Cette formation a permis aux professionnels de partager et d'échanger, dans un moment institué et formel, au sujet de leurs pratiques respectives, afin de favoriser une insertion professionnelle réussie, surtout en contexte de changement à la gouvernance scolaire.

Pour sa part, Martel a exposé les retombées positives à la suite de l'enseignement de deux cours offerts à de nouvelles directions d'établissement d'enseignement, ainsi que les deux directrices expérimentées qui ont participé à la démarche collaborative. Les retombées observées en lien avec le soutien adapté sont regroupées en deux catégories : l'organisation des cours et l'interrelation entre ceux-ci, d'une part, et l'attention portée à éviter la surcharge aux nouveaux directeurs et directrices d'école, d'autre part. Ces nouvelles connaissances permettent aux nouvelles directions de présenter des situations en les expliquant, en demandant du soutien ou en cherchant les ressources nécessaires pour se dépasser, particulièrement lors d'un changement à la gouvernance scolaire.

Le huitième chapitre, rédigé par Huot, consiste à jeter un regard sur l'équilibre de la direction d'école dans un contexte de changement de gouvernance. Il permet de prendre conscience des changements légaux, administratifs et humains dans le système éducatif québécois, de constater

que l'équilibre de l'école, de la direction et du personnel peut être influencé par le locus de contrôle interne, le sentiment d'efficacité personnel et le soutien de la hiérarchie. Il présente des pistes d'action et de réflexion s'inscrivant dans une perspective d'amélioration continue offrant la possibilité d'ajuster les actions par la réflexion, tout en faisant des actions rapides qui permettent d'avancer et d'exercer un leadership sans être toujours optimales. Comme mentionné par de Vigan (2009, s.p.), «fallait admettre que rien n'était immuable, accepter le changement, rechercher les ajustements, être capable de se repositionner. Il fallait accepter de se remettre en question. La vie nous obligeait parfois à prendre les devants».

Le dernier chapitre, rédigé par Étienne, traite du travail réel du personnel de direction tardivement étudié en France (Barrère, 2006), car il s'agit d'une profession dans laquelle l'écart entre le travail prescrit et le réel est l'un des plus grands. Le chef d'établissement se doit d'intervenir sur le vif. En fin de journée, il est épuisé par tout ce qu'il a fait, mais aussi par le constat qu'il n'a rien fait de ce qu'il avait prévu faire.

Toutes ces contributions ont pour but d'améliorer l'agir des professionnels de l'enseignement. Il en va du devoir des gouvernements, des institutions et des personnels scolaires de collaborer ensemble, lors de changements à la gouvernance scolaire, afin de faciliter leur mise en place, sans pour autant alourdir la tâche des enseignants et des directions d'établissement d'enseignement. Mobiliser les équipes autour de la mission éducative doit demeurer la priorité lors d'un changement à la gouvernance scolaire si nous voulons que ce dernier réussisse sans créer de problématique.

En terminant, il est important de souligner que, malgré tous les changements survenus depuis les dernières années, il n'en demeure pas moins que les enseignants et les directions d'établissement d'enseignement demeurent des êtres passionnés par l'éducation et ayant à cœur la réussite des élèves!

Références

- BARRÈRE, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*. Paris, Presses universitaires de France.
- GRAVELLE, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec*. Thèse de doctorat, Département des sciences sociales et éducation, Paris, Université Paris-Est, <<http://www.theses.fr/2009PEST0058>>, consulté le 25 juin 2020.
- MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B. et LAMPEL, J. (1999). *Safari en pays stratégie: l'exploration des grands courants de la pensée stratégique*. Paris, Village Mondial.
- DE VIGAN, D. (2009). *Les heures souterraines*. Paris, Jean-Claude Lattès.

Notices biographiques

Beauchesne, Rénald

Rénald Beauchesne est formateur à la Fédération des comités de parents du Québec, chargé de cours à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) en administration scolaire, assistant de recherche et mentor auprès de directions d'établissement. Il a été enseignant au secondaire, puis directeur d'école au primaire et au secondaire. Il est détenteur de certificats en animation culturelle, informatique et gestion des ressources humaines, ainsi que d'une maîtrise en administration de l'éducation de l'UQAC. Il est récipiendaire de la médaille de l'Ordre du mérite de la Fédération des commissions scolaires du Québec. Il participe comme membre à la Communauté de recherche et d'entraide en éducation. Il anime la page Facebook Veille en éducation.

Renald1_Beauchesne@uqac.ca

Bourgeois, Pascale

Pascale Bourgeois est doctorante en fondements de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal et assistante de recherche. Elle s'intéresse à l'histoire des idées en éducation, ainsi qu'aux politiques et discours éducatifs, à travers le prisme de la philosophie et de la sociologie. Ses travaux portent plus précisément sur notre rapport à la mémoire, à la tradition, à l'autorité et à la culture dans la modernité.

Clénin, Julien

Julien Clénin est vice-recteur des formations à la Haute École pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, en Suisse. Il est formateur en sciences de l'éducation. Ses domaines de recherche et d'expertises portent sur la gouvernance en éducation et plus particulièrement sur les questions de développement des établissements de formation (évaluation, développement institutionnel, travail réel...), ainsi que sur leur direction. Il est membre associé du Laboratoire innovation-formation-éducation (LIFE) à l'Université de Genève et membre associé de l'équipe de recherche et d'intervention LEAD (Leadership, environnements d'apprentissage, directions d'établissements de formation) à la Haute École pédagogique du canton de Vaud.

Julien.Clenin@hep-bejune.ch

Dridi, Houssine

Houssine Dridi, professeur-chercheur, se spécialise dans l'analyse et la gestion stratégiques du changement, l'innovation sociale et l'intelligence collective. Il cumule une diversité d'expériences dans le domaine de la formation-recherche-accompagnement auprès de différentes catégories de professionnels. Avant de rejoindre l'Université du Québec à Montréal comme professeur, il a agi comme formateur, responsable de projets, consultant auprès de différentes institutions et conseiller pédagogique, conseiller académique et responsable de programmes à l'Université de Montréal. Il a collaboré à des projets de recherche et en a mené, a supervisé ou dirigé des travaux d'études ayant trait à la gouvernance de l'éducation, à l'évaluation de programmes, à la mobilisation et au transfert des connaissances, à la recherche partenariale participative, au leadership inclusif, à la conception de formation technopédagogique, etc. Voir le profil professionnel de Houssine Dridi à l'adresse suivante: <<https://professeurs.uqam.ca/professeur?c=dridi.houssine>>.

dridi.houssine@uqam.ca

Étienne, Richard

Richard Étienne, agrégé de lettres classiques, docteur en études latines, formateur et professeur des universités en sciences de l'éducation, a soutenu une thèse consacrée à *La didactique des langues anciennes dans les établissements français de 1970 à 1995* et a obtenu une habilitation à diriger des recherches (*Apories et contradictions du changement en éducation scolaire*). Il a créé en 2001, puis coordonné jusqu'en 2012, le master recherche et professionnel *Conseil et formation en éducation* dans le cadre d'un partenariat entre l'université Montpellier 3 et l'IUFM Montpellier 2. Ses activités et ses travaux portent sur le changement, le projet, l'organisation et l'analyse du travail du personnel d'enseignement, de santé, du social, ainsi que d'encadrement ou de formation des adultes et des élèves. Il utilise l'approche clinique et l'analyse des situations éducatives. Il est professeur émérite à l'université Paul-Valéry Montpellier 3, membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en Didactique, Éducation, Formation (LIRDEF, EA 3749 des universités de Montpellier et Paul-Valéry Montpellier), équipe Travail, formation et développement.

rietienne@wanadoo.fr

Gravelle, France

France Gravelle est titulaire d'un doctorat en sciences sociales, spécialité éducation, de l'Université Paris-Est, d'une maîtrise en éducation et d'un diplôme d'études supérieures spécialisées de 2^e cycle en administration scolaire. Professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), elle a auparavant occupé la fonction de professeure invitée en leadership, évaluation, programmes et politiques éducationnelles à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, ainsi que celle de directrice du Centre de pédagogie universitaire de cette même université. Spécialiste en gestion de l'éducation et nouvelle gouvernance, elle s'intéresse également aux questions relatives à la gestion du numérique, de l'enseignement en ligne et hybride, de la gestion de l'enseignement supérieur ainsi qu'au bien-être des membres de la direction d'établissement d'enseignement. Elle est également professeure associée à l'Institut des sciences,

des technologies et des études avancées d'Haïti (ISTEAH), chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE), du Réseau de recherches sur le numérique de l'UQAM, du conseil d'administration de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE), de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), du comité de direction de la Communauté pour l'innovation et la recherche sur les technologies dans l'enseignement/apprentissage (CIRTA), du conseil d'administration du Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD) ainsi que de l'Observatoire du numérique en éducation (ONE). Avant de travailler dans le milieu universitaire, France Gravelle a occupé différents postes à titre de directrice d'établissement d'enseignement, au primaire, au secondaire, au collégial ainsi qu'au niveau universitaire. Voir le profil professionnel de France Gravelle à l'adresse suivante: <<https://professeurs.uqam.ca/professeur/gravelle.france/>>.

gravelle.france@uqam.ca

Huot, Alain

Alain Huot (Ph. D. UQAM) est professeur en administration de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il intervient dans les cours du Diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) en administration de l'éducation où il tente, par différentes approches, de sortir des sentiers de la pédagogie traditionnelle. De plus, dans ses recherches, il s'intéresse notamment aux problématiques de santé des gestionnaires (scolaires), à l'utilisation des TIC dans la gestion et aux processus de gestion visités sous l'angle des rôles, de l'efficacité et de l'efficience stratégique et opérationnelle. Les rapports humains/organisationnels sont au cœur de ses travaux de recherche. Il est chercheur au Lab e3c, au Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE) ainsi qu'au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il agit également à titre de président du Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) et de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE).

Alain.Huot@uqtr.ca

Larouche, Catherine

Catherine Larouche est professeure en administration scolaire et responsable des diplômes d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) et programmes courts en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Avocate, elle est titulaire d'une maîtrise en gestion des organisations de l'UQAC et d'un doctorat en administration et évaluation en éducation de l'Université Laval. Elle est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ), chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE) et membre chercheure

du réseau PÉRISCOPE (Plateforme échange, recherche et intervention sur la scolarité, persévérance et réussite). Elle est codirectrice et coéditrice de la revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*. Ses champs d'intérêt concernent le droit de l'éducation, la gouvernance des systèmes éducatifs et l'administration de l'éducation.

Catherine_Larouche@uqac.ca

Londino, Noémie

Noémie Londino est vice-directrice de l'entité scolaire primaire Madretsch à Bienne, en Suisse. Auparavant enseignante dans le cycle I, elle a participé à la mise en place d'un projet pédagogique rapprochant la collaboration de deux classes en privilégiant une réflexion qui prend en compte le développement des enfants de quatre à huit ans. Elle a fait une spécialisation en psychologie sociale et culturelle, dans l'étude des situations d'apprentissage, de formation et de transition.

noemie.londino@gmail.com

Masse-Lamarche, Marie-Hélène

Marie-Hélène Masse-Lamarche est doctorante en fondements de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal et assistante de recherche. Elle s'intéresse particulièrement à la sociologie critique de l'éducation (idéologies, prescriptions ministérielles, programmes de formation et compétences) et à l'identité professionnelle enseignante.

Martel, Lyne

Lyne Martel est professeure-chercheure à l'Université de Montréal. Ses recherches ainsi que son enseignement portent sur le leadership pédagogique de même que sur son actualisation dans la pratique des directrices et des directeurs d'établissement scolaire. Directrice d'établissements d'enseignement de 2005 à 2020, tant aux ordres d'enseignement primaire que secondaire, elle a participé pendant plusieurs années, avec la direction générale de sa commission scolaire, à divers projets de collaboration avec l'Université de Sherbrooke, notamment à celui décrit dans le présent ouvrage. S'inspirant de ses connaissances en matière de gestion de l'éducation, de son expérience et de ce qui se faisait déjà à l'Université de Sherbrooke, elle a permis à la commission scolaire des Hautes-Rivières d'innover en élaborant le contenu et en se chargeant de l'enseignement d'un cours d'insertion à la profession de directrice ou de directeur d'établissement scolaire. Elle a complété une maîtrise en gestion de l'éducation en 2011 - son essai s'intitulait *Profil de directrices et de directeurs d'école québécois de la génération Y* -, puis un doctorat en éducation au cours duquel elle a étudié les pratiques de directrices et de directeurs d'établissements d'enseignement primaire et certains de leurs fondements.

lyne.martel.1@umontreal.ca

Raunet , Camille

Camille Raunet est étudiante aux cycles supérieurs en fondements de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal et assistante de recherche. Elle s'intéresse à la philosophie de l'éducation, et plus précisément à l'anarchisme à travers, notamment, la pensée éducative de Max Stirner.

Robichaud , Ariane

Ariane Robichaud (Ph. D. en fondements de l'éducation) est professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et codirectrice de la SRCÉ (Société de recherche critique en éducation). Elle travaille principalement en philosophie et en sociologie critique de l'éducation (Horkheimer, Adorno, Habermas) dans l'exploration de différents phénomènes éducatifs (politiques et idéologies éducatives, souffrance enseignante, autorité et émancipation dans l'activité éducative).

robichaud.arianne@uqam.ca

Savard, Denis

Denis Savard est professeur titulaire en évaluation institutionnelle et évaluation de programme à l'Université Laval. Il est coresponsable de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREÉ), chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et chercheur associé au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Il est membre chercheur du réseau PÉRISCOPE (Plateforme échange, recherche et intervention sur la scolarité, persévérance et réussite). Il a travaillé à différentes instances du système éducatif (écoles secondaires, ministères de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, bureaux de planification et de recherche institutionnelle). Ses recherches touchent principalement la performance des systèmes d'éducation et des établissements d'enseignement, ainsi que la qualité des programmes d'études.

Denis.Savard@fse.ulaval.ca

Tardif, Maurice

Maurice Tardif est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM). Il est directeur à l'UdeM du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), qui est un centre d'excellence du Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) qu'il a fondé en 1993. Depuis 30 ans, ses travaux portent sur la profession enseignante, ainsi que sur les autres catégories du personnel scolaire. En 2008, l'Acfas lui a décerné le prix Marcel-Vincent pour sa contribution au développement des sciences sociales. En 2018, il a reçu de l'Association canadienne d'Éducation le prix Whitworth pour la qualité de ses travaux et leur rayonnement au Canada. Il est membre de la Société royale du Canada (Académie des sciences sociales).

maurice.tardif@umontreal.ca

Au cours des dernières années, la notion de gouvernance

a été de plus en plus utilisée, tant au Québec, qu'en France et en Suisse pour faire référence aux nouvelles pratiques en lien avec les changements dans l'administration scolaire. Au sein des systèmes éducatifs, les modifications découlant de la modernisation de la gouvernance ont eu des effets sur l'agir des professionnels de l'enseignement. À titre d'exemple, c'est avec le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation que s'est amorcée la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités vers les établissements d'enseignement au Québec.

Les neuf chapitres qui composent *Nouvelle gouvernance scolaire: impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* ont pour but d'améliorer la compréhension inhérente aux changements de gouvernance scolaire. Les directions d'établissements d'enseignement ainsi que les enseignants sont appelés à répondre à des défis de plus en plus élargis (politiques scolaires, budgets, reddition de comptes, élèves à besoins particuliers, etc.). Corollairement, les exigences à leur égard, en termes de compétences professionnelles, sont de plus en plus grandes. Cet ouvrage collaboratif, issu du monde de la pratique et de la recherche, présente quelques défis vécus par les différents professionnels de l'enseignement lors de la mise en place de ces importantes mutations. Il s'adresse autant aux professionnels qu'aux chercheurs intéressés par les impacts faisant suite à un changement de gouvernance scolaire.

France Gravelle est titulaire d'un doctorat en sciences sociales, spécialisé en éducation, de l'Université Paris-Est, d'une maîtrise en éducation et d'un diplôme d'études supérieures spécialisées de 2^e cycle en administration scolaire. Professeure au Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), elle a auparavant occupé la fonction de professeure invitée en leadership, évaluation, programmes et politiques éducationnelles à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, ainsi que celle de directrice du Centre de pédagogie universitaire de cette même université.

Avec la collaboration de Rénald Beauchesne, Pascale Bourgeois, Julien Clélin, Houssine Dridi, Richard Étienne, France Gravelle, Alain Huot, Catherine Larouche, Noémie Londino, Lyne Martel, Marie-Hélène Masse-Lamarche, Camille Raunet, Arianne Robichaud, Denis Savard et Maurice Tardif.

