



La mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec : entre l'optimisme des directions d'établissement et le scepticisme des enseignants

Pierre Canisius Kamanzi*, Pierre Lapointe* et Martial Dembélé*

Résumé : Dans cet article, nous examinons dans quelle mesure l'instauration de la gestion axée sur les résultats (GAR) influe sur les rapports socioprofessionnels au sein des établissements scolaires publics du Québec. Il ressort de nos analyses de données d'entrevues que les directions d'établissement et les enseignants n'ont pas la même perception de ce mode de gestion et que cet écart affecte leurs rapports socioprofessionnels. Les directions sont notamment obligées de déployer diverses stratégies pour obtenir l'engagement des enseignants.

Mots-clés : gestion axée sur les résultats, changement en éducation, rapports socioprofessionnels

Die Umsetzung von ergebnisorientiertem Management in Quebec: optimistische Schulleitern und skeptische Lehrkräfte

Zusammenfassung: In diesem Artikel wird untersucht, inwieweit sich die Einführung von ergebnisorientiertem Management (EM) auf den Betrieb öffentlicher Bildungseinrichtungen in Quebec auswirkt. Unsere Analyse von Interviewdaten zeigt, dass die Wahrnehmung des EM durch Schulleiter und Lehrer in Quebec eher divergiert als konvergiert. Diese Unterschiede wirken sich auf die sozialen Beziehungen zwischen Schulleitern und Lehrern insofern aus, als dass die Schulleiter adäquate Strategien finden müssen, um das Engagement und die Mitarbeit der Lehrkräfte zu erlangen.

Schlüsselwörter: Ergebnisorientiertes Management, Wandel, Sozio-professionelle Berichte

The Implementation of Results-Based Management in Quebec: Between School Principals' Optimism and Teachers' Skepticism

Abstract: In this article, we examine the extent to which the implementation of results-based management (RBM) affects socio-professional relationships in public schools in Quebec. Our analyses of interview data show that the perceptions of RBM by Quebec teachers and school principals are more divergent than convergent. The observed differences of perception affects the socio-professional relationships between school principals and teachers to the extent that the former have to find adequate strategies to obtain the commitment of the latter.

Keywords: Results-based management, educational change, socio-professional relationships

* Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation, CA-H3C 3J7 Québec, pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca ; pierre.lapointe@umontreal.ca ; martial.dembele@umontreal.ca

1 Introduction

Un peu partout dans le monde, et ce depuis la fin des années 1980 (Maroy 2013), les pouvoirs publics exigent de plus en plus des systèmes scolaires de faire preuve d'efficacité et d'efficience (Anderson 2005 ; Tolofari 2005). Ces derniers sont désormais soumis à l'obligation de rendre compte de leurs résultats. Cette obligation s'est traduite par l'importation, voire l'imposition au secteur de l'éducation des principes du marché jusque-là principalement appliqués dans le monde de l'industrie et de l'entreprise privée (Fuhrman et Elmore 2004 ; Lessard 2004). Connu sous le terme d'*accountability* ou gestion axée sur les résultats (GAR), ce nouveau mode de régulation de l'action publique en éducation consiste à redéfinir les règles de gouvernance des établissements scolaires qui reposent désormais sur l'obligation de résultats, l'imputabilité, la reddition de comptes et la transparence (Dembélé et al. 2013 ; Anderson et Herr 2015). Le postulat, implicite ou explicite selon le contexte, qui sous-tend l'instauration de ce nouveau mode de gouvernance en éducation est que l'imputabilité et la reddition de comptes permettent « d'améliorer l'efficacité éducative, de réduire les inégalités ou les écarts de performance selon les origines sociales ou culturelles (l'équité), enfin de contrôler sinon réduire les coûts, c'est-à-dire d'améliorer l'efficience » (Maroy 2013, 14). Le degré d'application des principes de la GAR varie cependant entre les contextes nationaux (Mons 2013). Selon Mons et Dupriez (2010), la plupart des systèmes éducatifs oscillent entre deux types de régimes : le modèle de l'*accountability dure* dominant dans les pays anglo-saxons et le modèle de l'*accountability réflexive* dans les pays de l'Europe continentale. Le premier se distingue par un contrôle plus ou moins rigide des principes, prévoyant des sanctions à l'encontre des établissements qui n'atteignent pas les cibles et des gratifications en faveur de ceux qui font preuve de performance. Ce contrôle génère un climat de pression auprès des directions et des enseignants qui sont régulièrement soumis à une évaluation. En revanche, le deuxième modèle qualifié davantage de « système de pilotage » est plutôt souple. À la place des sanctions et des récompenses, il privilégie le soutien aux établissements éprouvant des difficultés à atteindre les résultats escomptés.

Ce nouveau mode de gestion a été implanté au Québec au cours des années 2000 (Brassard et al. 2013), dans la foulée d'un vaste programme de modernisation de la gestion publique. La Loi sur l'administration publique (Loi 82) impose d'abord le modèle de la GAR dans tous les ministères. Par la suite, l'adoption des projets de Loi 124 en 2002 et 88 en 2008 modifie la Loi sur l'instruction publique du Québec et entérine la mise en application de ce mode de gestion dans les commissions scolaires et les écoles. La Loi 124 exige que chaque établissement primaire et secondaire public du Québec se dote d'un Projet Éducatif pluriannuel, le mette en œuvre par un Plan de Réussite annuel et rende compte au public de ses résultats. Quant à la Loi 88, elle exige la mise en place de Conventions de Gestion

et de Réussite Éducative (CGRE) entre les écoles et les commissions scolaires, en tenant compte de la Convention de Partenariat entre chaque commission scolaire et le Ministère de l'Éducation. Ces conventions, qui témoignent d'un durcissement progressif de la GAR, s'apparentent en fait à des contrats de performance inscrits dans le guide d'implantation publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. Il est question d'instaurer « une approche contractuelle de partenariat [...] entre la ministre et la commission scolaire et entre la commission scolaire et ses établissements, précisant l'engagement de chaque palier à contribuer à la réalisation des buts fixés et des objectifs mesurables » (MELS 2009, 3). À cet égard le Projet Éducatif, le Plan de Réussite, et le CGRE constituent ce que nous qualifions, dans cette étude, de dispositif de mise en œuvre de la GAR.

Par la production d'un Projet Éducatif, d'un Plan de Réussite et d'une CGRE, les établissements s'engagent périodiquement à atteindre des cibles d'amélioration de l'apprentissage et de la réussite des élèves fixés par le Ministre de l'Éducation, puis à rendre compte des résultats de leurs actions (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Ils sont évalués en fonction du niveau d'atteinte de ces cibles et leur financement en dépend partiellement. Ils sont ainsi soumis à un système d'*accountability* et plus largement de gestion axée sur les résultats (Brassard et al. 2013 ; Maroy et Mathou, 2014 ; Maroy et al. 2017).

Dès lors, la GAR introduit de nouvelles règles de jugement du travail des acteurs scolaires, particulièrement les enseignants, et implique une réforme de gouvernance par de nouvelles pratiques de régulation des rapports de pouvoir. D'un côté, en tant que responsables, les directions d'établissement sont soumises à une reddition de comptes vis-à-vis des instances supérieures, notamment la direction générale de la commission scolaire (Dembélé et al. 2013). D'un autre côté, les enseignants doivent modifier ou ajuster leur vision et leurs habitudes de travail, mais également rendre des comptes aux directions (Maroy et al. 2017). Par rapport aux pays anglo-saxons et à l'Europe continentale, la GAR au Québec présente toutefois une forme plutôt hybride ou intermédiaire. Si des sanctions extrêmes comme la suspension du personnel ou de la direction sont exclues, le Ministère de l'Éducation détient le pouvoir légitime de resserrer son contrôle auprès des établissements qui peinent à améliorer leur rendement, restreignant ainsi leur autonomie (Maroy 2013). À l'inverse, les établissements qui présentent de nouveaux projets visant à améliorer davantage leur niveau d'efficacité peuvent recevoir des ressources supplémentaires pour les réaliser.

Si l'implantation de la GAR au Québec a fait l'objet de quelques études antérieures, celles-ci se sont limitées à son appropriation soit par les enseignants (Lapointe et Brassard 2017 ; Maroy et Voisin 2014), soit par les directions (Brassard et al. 2013 ; Lapointe et Brassard 2018). À notre connaissance, aucune étude n'a comparé les deux corps professionnels pour mieux saisir dans quelle mesure la GAR influe sur leurs rapports et, plus largement sur le fonctionnement des établissements scolaires. La présente étude tente de combler cette lacune. Plus précisément,

nous décrirons et comparerons l'appropriation de la GAR par les enseignants et les directions. Trois dimensions de l'appropriation retiendront notre attention : la connaissance du dispositif de mise en œuvre de la GAR, l'adhésion à ses principes (obligation de résultats, imputabilité et reddition de comptes) et l'engagement dans leur mise en application.

Les études portant sur le changement en éducation soulignent l'importance cruciale de la collaboration, l'interdépendance professionnelle et la complémentarité entre les acteurs comme conditions essentielles du succès (Beaumont et al. 2011 ; Hargreaves et Fullan 2012 ; Dupriez et Malet 2013 ; Lessard et Carpentier 2015 ; Benoit et al. 2017). Autrement dit, il importe de créer un contexte favorisant non seulement un travail collectif, mais également un partage de connaissances, d'expertises, d'habiletés et de compétences individuelles pour résoudre le problème à l'origine du changement (Beaumont et al. 2011). Notre étude vise à montrer que cette collaboration n'est pas d'avance acquise et que la cause profonde de la résistance se trouve dans les divergences d'idéologie professionnelle caractérisant les deux principaux groupes de professionnels impliqués dans la mise en œuvre du changement, à savoir les directions et les enseignants (Lessard et al. 2008).

Cet article est divisé en cinq sections. La première fournit un aperçu des écrits sur le concept d'idéologie professionnelle et décrit le principe de sa construction et quelques-unes de ses dimensions. La seconde présente sommairement les objectifs de la GAR et le contexte de sa mise en œuvre au Québec. La troisième section décrit brièvement la source des données utilisées. La quatrième et la cinquième section sont dédiées respectivement à la présentation des résultats de l'analyse et à leur discussion. Enfin, la conclusion rappelle les principaux constats de l'analyse.

2 Le changement et l'idéologie professionnelle chez les directions d'établissement et les enseignants

Selon la définition proposée par Monceau (2006, 60), l'idéologie est « *un système de pensée qui en articulant valeurs, croyances et perceptions détermine la manière dont l'individu pense à la fois le monde et les actes qu'il accomplit* ». Comme le souligne l'auteur, dans le monde du travail, les groupes professionnels se distinguent souvent les uns des autres par des croyances, des intérêts et des valeurs qui articulent chez eux un mode de pensée plus ou moins systémique et influencent leur mode de fonctionnement.

Ce mode de pensée et d'action constitue une forme d'identité professionnelle commune qui se construit à travers le partage d'expériences communes, d'analyse et de compréhension des situations professionnelles, d'expertises, des manières de percevoir les problèmes et d'envisager les solutions (Evetts 2003). Cette identité se produit et se perpétue de génération en génération par la socialisation professionnelle. Quel que

soit le milieu de travail, les personnes appartenant à un même groupe professionnel sont amenées à développer et maintenir une culture commune de travail, c'est-à-dire des pratiques, des procédures, des manières courantes de traiter les problèmes et des solutions possibles, ainsi que des façons d'interagir avec l'environnement social. Ce système de valeurs plus ou moins normées influe sur la façon de réagir à de nouveaux événements et changements. Inversement, les changements contribuent à activer et à renforcer les idéologies des différents groupes professionnels et à redéfinir leur identité à travers leurs différents modes de réaction et de participation :

Elle [l'idéologie professionnelle] est partagée par le groupe professionnel; elle constitue un élément identitaire significatif; elle est construite par le groupe dans ses rapports avec d'autres groupes et est transmise aux membres par un processus de socialisation; elle a une dimension normative, véhiculant une vision idéale du travail qui sert de justification aux revendications du groupe ou de fondement à la résistance à des évolutions perçues comme contraires aux valeurs et aux intérêts du groupe. En ce sens, l'idéologie professionnelle est une référence, un outil symbolique que les acteurs peuvent utiliser en fonction de l'évolution de la situation afin d'y maintenir ou d'y améliorer leur position. (Lessard et al. 2008, 60)

Dans le monde de l'éducation, le changement implique souvent l'application de nouveaux savoirs et savoir-faire que bien des enseignants, surtout les plus anciens formés à d'autres modèles professionnels, n'ont pas eu le temps d'intégrer dans leurs pratiques quotidiennes (O'Hanlon 2009 ; Avidov-Ungar et Ashet-Alkakay 2011). En d'autres termes, bien que le changement vise l'amélioration des pratiques, il peut aussi être déstabilisant, car il remet en question certaines routines, habitudes et valeurs individuelles ou collectives (Zimmerman 2006).

Dès lors que routines, habitudes et valeurs constituent une source de satisfaction, d'autonomie et d'accomplissement personnel et collectif, de confort, le changement peut nourrir une résistance latente ou ouverte (Richardson 1998 ; Baum 2002). Selon Terhart (2013), il existe trois sources principales de production de la résistance chez les enseignants en situation de changement. La première est le doute sur l'intérêt du changement en soi pour la société. Conscients de l'importance du rôle qu'ils ont à jouer dans la formation des jeunes qui constitueront la société de demain, les enseignants voudraient que tout changement contribue à l'amélioration de l'apprentissage des élèves et s'inscrive dans ce qu'ils font. La deuxième est le sentiment d'incertitude quant à ses effets sur la pratique enseignante, surtout s'il est susceptible d'avoir des implications sur les processus et routines individuels ou collectifs auxquels ils sont attachés. Bien souvent, contribue à multiplier les tâches professionnelles et à augmenter le volume du travail. Dans ce cas, il peut générer un sentiment d'insécurité et de manque de confiance. Enfin, la troisième source est le doute sur les bénéfices au plan personnel ou collectif. Les enseignants ne sont

favorables à un changement que s'il est porteur d'une certaine reconnaissance ou gratification individuelle ou collective.

En conclusion, les enseignants ne s'engagent dans le changement que s'ils sont certains qu'il implique des pratiques susceptibles de rendre l'apprentissage des élèves plus facile, d'améliorer leur réussite, de faciliter leur tâche d'enseignement, de valoriser leur expérience. L'amélioration de la qualité de l'apprentissage et de la réussite des élèves s'inscrit dans leur vocation professionnelle et fait partie des intérêts individuels et collectifs (Hargreaves 2000 ; 2001). Elle est en soi une source de satisfaction, de valorisation et de reconnaissance sociale de leur expertise. Lorsqu'un changement leur est « imposé », les enseignants ont le sentiment de perdre la confiance que la société place en eux et le prestige dont ils jouissent auprès d'elle (Maroy 2012). L'engagement ou le désengagement des enseignants se fondent d'abord et avant tout sur les relations émotionnelles que leur procure l'acte d'enseigner (Hargreaves 1998; 2001). Selon qu'elles sont positives ou négatives, celles-ci génèrent la satisfaction au travail et l'intention de faire de l'enseignement une carrière ou, au contraire, l'insatisfaction et l'intention de l'abandonner (Kamanzi et al. 2015 ; Kamanzi et al. 2017). Toutefois, comme le note Knight (2009), l'ampleur de la résistance varie d'un contexte à l'autre selon la culture politique et les expériences antérieures.

À l'opposé des enseignants, les directions d'établissement ont généralement une perception positive des changements institués par les instances hiérarchiques et leur engagement dans leur mise en œuvre est quasi inconditionnel. Cet optimisme est loin d'être neutre. Bien au contraire, il est l'expression de la conscience du mandat politique que leur confère leur statut de gestionnaire (Crow et al. 2016). Même si la plupart d'entre elles sont des anciens enseignants et certaines le sont encore, les directions s'identifient comme des agents intermédiaires entre les instances administratives hiérarchiques et les acteurs locaux de l'éducation (personnel de l'établissement, élèves, parents, communautés, associations). En ce sens, le changement leur accorde du pouvoir à travers les différentes initiatives qu'elles sont autorisées à prendre pour l'adapter au contexte local (Zimmerman 2006). Par ailleurs, bien que le changement contribue à accroître leur charge de travail, les directions d'établissement ont toujours intérêt à ce qu'il réussisse pour maintenir, voire augmenter leur niveau de confiance auprès des autorités hiérarchiques et de la société.

En résumé, la résistance des enseignants et l'engagement inconditionnel des directions d'établissement au changement sont des phénomènes courants qui font partie de la dynamique de leurs métiers. Les premiers tendraient à être des « artisans sceptiques » et les secondes des « partisans enthousiastes » (Deniger et al. 2006). Cette divergence n'est pas le résultat du hasard ; au contraire, elle se structure et se consolide par le processus de socialisation professionnelle à travers la formation et les diverses expériences que les acteurs vivent au quotidien (Evetts 2003 ; Lessard et al. 2008 ; Steyn 2013). On peut ainsi, à la suite de Anderson et Herr (2015), soutenir l'hypothèse que l'introduction de la GAR dans les établissements scolaires

contribue à remodeler l'identité professionnelle des enseignants et des directions puisqu'elle redéfinit leurs responsabilités et leurs rapports de pouvoir. Avant de valider notre hypothèse dans le contexte du Québec, nous proposons un résumé des rôles prescrits par le gouvernement aux directions d'établissement dans le cadre de la mise en œuvre de la GAR.

3 La GAR et les directions d'établissement scolaire au Québec : les attentes prescrites et leurs implications

Comme mentionné précédemment, la GAR a été progressivement instaurée au Québec durant les années 2000, entraînant l'imposition de nouvelles obligations en matière de reddition de comptes à tous les acteurs du système éducatif. Par ailleurs, les attentes des autorités gouvernementales portent aussi sur la nature du travail des directions et des autres membres du personnel de l'établissement. Selon le référentiel de compétences du Ministère de l'Éducation, les directions doivent relever des défis stratégiques :

Le développement d'un sens collectif plus grand où la contribution de chaque individu est toutefois valorisée et reconnue; l'exercice d'un leadership mobilisateur et partagé; la mise en place de conditions propices à l'évolution de pratiques éducatives favorisant la réussite des élèves et l'accompagnement du développement professionnel des différents personnels de son établissement. (MELS, 2008, 18)

Le dernier défi exige d'« *aller au-delà d'une représentation de son rôle comme étant fragmenté et divisé à travers des tâches et des responsabilités qui s'accumulent et diminuent son pouvoir d'action [...]* » (MELS 2008, 17).

Pour répondre à ces attentes multiples, chaque direction d'établissement est appelée à créer et animer des activités de mobilisation, d'animation, de communication et de soutien auprès des agents d'éducation de son milieu. Elle est invitée à faire en sorte que chaque groupe d'acteurs scolaires puisse exprimer ses points de vue, parfois conflictuels, tout en favorisant la concertation, d'une part, et l'harmonisation des propositions adoptées au conseil d'établissement avec les orientations ministérielles, d'autre part. En ce sens, la direction est incitée à adopter un mode de gestion de type *démocratique* axé sur la mise en valeur des contributions des différents membres du personnel de l'établissement dans la réalisation de l'œuvre pédagogique de l'école. Elle doit aussi amener les intervenants du milieu à recentrer leurs actions par rapport à la mission et aux objectifs de l'école en vue d'améliorer les conditions de réussite des élèves (Conseil supérieur de l'éducation 1999 ; Lessard 2004).

En ce qui concerne les activités de mobilisation et d'animation à réaliser, il appartient à la direction d'établissement de juger de la capacité des acteurs de son

milieu à s'engager dans un processus d'analyse des besoins des élèves et d'évaluation de leurs pratiques d'enseignement. À cet effet, elle doit juger et tenir compte de la qualité du climat de travail et des relations professionnelles établies entre les agents du milieu avant de les engager dans la réalisation d'actions concertées. Ainsi, elle pourra mieux contrer les résistances susceptibles de se manifester aux différentes étapes de la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation du Projet Éducatif pluriannuel et du Plan de Réussite annuel. En fait, il s'agit ici de tenir compte de la sensibilité des intervenants par rapport à l'évaluation de leurs pratiques et de créer des conditions propices au succès de la démarche (Moisset 2003). Par ailleurs, la mise en œuvre de la GAR incite davantage les directions d'établissement à intervenir au regard des pratiques d'enseignement. Elles ont notamment le rôle de planifier, organiser et superviser les actions individuelles et collectives de développement professionnel. En d'autres termes, elles doivent jouer un rôle de leader pédagogique (Bredeson 2000). Elles doivent ainsi, à titre de signataires de la CGRE, réussir à concilier les attentes des gestionnaires de leur commission scolaire et celles du personnel enseignant de leur établissement.

4 Démarche méthodologique

Les données utilisées dans cet article proviennent de deux enquêtes par entrevues réalisées en 2013 : une première auprès de directions d'établissement primaire et secondaire et une seconde auprès d'enseignants. Dans les deux cas, les personnes interrogées œuvrent dans des établissements d'une commission scolaire de la région métropolitaine de Montréal. Afin de constituer un échantillon représentatif, deux critères ont été pris en compte : l'ordre d'enseignement et les caractéristiques socio-économiques des élèves établies selon l'indice de défavorisation du quartier dans lequel est situé l'établissement. Sur treize établissements contactés, dix ont accepté de participer à ces enquêtes (six écoles primaires et quatre écoles secondaires). En tout, onze directions et 34 enseignants ont participé à une entrevue sur une base volontaire.

Nous avons élaboré un guide d'entrevue à partir de plusieurs références théoriques, politiques ou administratives et de la documentation relative à la GAR mise à la disposition du personnel scolaire. La durée de l'entrevue variait entre 60 et 90 minutes aussi bien auprès des directions d'établissement qu'auprès des enseignants. Les questions posées aux directions d'établissement ont principalement porté sur les thèmes suivants : la présentation générale de l'établissement, la connaissance et l'appréciation de la politique de la GAR, le contenu de la documentation liée à la planification de la commission scolaire et de l'établissement, la participation des enseignants aux différentes phases de la planification (élaboration, mise en œuvre et évaluation) et les stratégies mobilisées à cette fin. Avec les enseignants, nous avons

abordé les thèmes suivants : les caractéristiques socioprofessionnelles des répondants, la présentation générale de l'école, la conception de la réussite éducative, la connaissance et l'appréciation des politiques de la GAR, le contenu de la documentation liée à la planification de la commission scolaire et de l'établissement, la participation aux différentes phases de la planification (élaboration, mise en œuvre et évaluation) et l'influence des politiques de la GAR sur l'exercice du métier. Les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites en verbatim pour fins d'analyse.

5 Les directions d'établissement et les enseignants face à la GAR

Dans cette section, qui s'appuie sur les travaux récents de Lapointe et Brassard (2017 ; 2018), nous décrivons et comparons le degré d'appropriation de la GAR par les directions d'établissement et les enseignants du point de vue de la connaissance de son dispositif, de l'adhésion à ses principes et de l'engagement dans sa mise en œuvre.

5.1 L'appropriation de la GAR par les directions d'établissement : entre le défi et l'optimisme

Comment les directions d'établissement comprennent-elles la GAR et ses principes ? Quel sens lui donnent-elles ? Comment partagent-elles ce sens avec leurs collaborateurs ? Les directions d'établissement interrogées affirment non seulement être engagées dans la mise en œuvre de la GAR, mais plusieurs pensent que l'adoption de ce mode de gestion s'inscrit en continuité avec leurs pratiques antérieures puisqu'il correspond à leur conception du travail d'administrateur. La majorité déclare avoir toujours eu à élaborer, présenter et exécuter des plans d'action. Elle reconnaît néanmoins que l'exigence légale de produire une CGRE accroît l'obligation de reddition de comptes et leur degré d'imputabilité, c'est-à-dire à s'expliquer lorsque les cibles de réussite ne sont pas atteintes. À la question de savoir jusqu'où l'obligation de résultats et la reddition de comptes sont contraignantes, les directions d'établissement reconnaissent unanimement qu'il n'existe pas de sanction administrative lorsque ces cibles ne sont pas atteintes. Toutefois, comme l'atteinte des cibles de réussite constitue en soi un défi personnel, elles se sentent moralement interpellées, voire jugées et certaines d'entre elles admettent qu'elles ressentent une pression psychologique de maintenir le rang de leur établissement dans le palmarès des écoles de leur commission scolaire, à défaut de l'améliorer.

Il ressort aussi de l'analyse des données que le niveau de préoccupation vis-à-vis de l'atteinte des cibles semble varier selon le contexte local de l'établissement. Cette préoccupation est plus élevée dans les établissements situés en milieu socioéconomiquement défavorisé, où les élèves réussissent souvent moins bien. Dès lors, les directions ressentent davantage le besoin de justifier leurs actions et éprouvent des regrets quand les cibles ne sont pas atteintes :

On est attristé de voir que malgré tout ce qu'on fait, on ne performe pas plus, mais si on n'avait pas tout fait ça, est-ce que nous aurions atteint le même degré de réussite ? On ne le sait pas. Et on essaie de trouver pourquoi on ne performe pas plus. (D1)

En revanche, dans les établissements situés en milieux favorisés, la non-atteinte des cibles semble moins inquiétante, comme en témoignent les propos de l'une des directions d'établissement interrogées : « *Si je ne les atteins pas [les cibles], et bien je peux l'expliquer. Puis, on fera mieux la prochaine fois* » (D5).

Cela dit, le fait de se situer en milieu favorisé ne met pas pour autant à l'abri de la pression psychologique par rapport à l'obligation d'amélioration continue : les directions dans ce cas peuvent craindre de plafonner. Ainsi, la direction d'une école performante située en milieu favorisé confie que lorsque l'école performe très bien, « *toujours s'améliorer devient problématique* » (D11).

La majorité des directions d'établissement interrogées admet la légitimité de la GAR, tout en émettant des réserves quant à l'applicabilité de ses principes. Les directions soulignent particulièrement l'alourdissement de leur charge de travail (multiples consultations, rédaction de rapports et de documents, usage des outils technologiques liés à l'exploitation des données, compilation et analyse des indicateurs de réussite, etc.). En fait, pour elles, l'imputabilité dans la perspective de la GAR est synonyme de prise de responsabilité. C'est pourquoi elles se remettent elles-mêmes en question lorsque leur établissement atteint peu ou pas les cibles fixées par la CGRE.

Toutes les directions interrogées disent consacrer des efforts à mobiliser les enseignants pour mettre en œuvre la GAR. À cette fin, elles déploient trois stratégies principales auprès d'eux : légitimer l'adoption des plans d'action, les rassurer quant aux finalités de la GAR et les inciter à se concerter en vue d'améliorer leurs pratiques. Dans le déploiement de la première stratégie, les directions informent collectivement les enseignants sur les performances de l'établissement comparativement aux autres établissements du réseau, identifient les groupes d'élèves en difficulté et cherchent à démontrer la pertinence d'un plan d'action incluant des cibles de réussite. Pour ce faire, les directions utilisent des bases de données sur les résultats des élèves : « *Je mets cela sous forme graphique, je leur montre, puis je leur dis : « Regardez, les chiffres sont là » »* » (D2).

La deuxième stratégie consiste à faire en sorte de préserver la qualité du climat de travail et les relations de confiance avec les enseignants en les rassurant lorsqu'ils manifestent des craintes. Selon les directions, plusieurs enseignants perçoivent la GAR comme une forme de contrôle, une atteinte à leur autonomie professionnelle ou une mise en cause de la qualité de leur travail. En particulier, les directions confient que les enseignants craignent d'être évalués en fonction de l'atteinte des cibles de réussite fixées par leur établissement.

Enfin, la troisième stratégie mentionnée est d'amener les enseignants à participer à un travail collectif d'analyse de leurs pratiques professionnelles à partir

de différents indicateurs basés sur des données institutionnelles. À titre d'exemple, une direction d'établissement rapporte qu'après avoir examiné les résultats des élèves dans une matière du programme, les enseignants avaient décidé par eux-mêmes d'uniformiser les modes d'évaluation (examens et grilles de correction) et de se concerter davantage sur les stratégies d'enseignement à adopter pour améliorer la qualité des apprentissages des élèves. En agissant de la sorte, cette direction signale que les enseignants ont pu s'engager librement dans une démarche d'amélioration de leurs pratiques sans y être contraints. Bien que cette stratégie axée sur l'amélioration des pratiques d'enseignement porte des fruits, les directions sont soucieuses de ne pas exercer trop de pression sur le personnel enseignant : « *C'est correct d'agir ainsi, mais il faut que ce soit fait correctement, parce que si cela ne passe pas, on peut se brûler comme direction* » (D4).

En particulier, plusieurs directions d'établissement signalent l'importance d'agir avec prudence lorsque l'on compare les résultats et d'éviter de désigner publiquement les enseignants dont la performance des élèves est plus faible.

En plus des rencontres de groupe, les directions d'établissement tiennent des séances individuelles avec les enseignants pour identifier les élèves en difficulté dans leurs classes et leur apporter une aide particulière. Selon les directions du primaire, ce mode d'échange est souvent perçu par les enseignants comme un espace de dialogue et de soutien. Par contre, des directions du secondaire rapportent que les enseignants sont souvent méfiants par rapport à ce type d'accompagnement parce qu'ils craignent d'être jugés ou contrôlés ; en conséquence, elles ne privilégient pas ce mode d'intervention auprès des enseignants.

En résumé, les directions d'établissement combinent une panoplie d'interventions auprès des enseignants pour légitimer la GAR et assurer leur engagement dans sa mise en œuvre. Mais jusqu'à quel point la collaboration et l'implication de ces derniers sont-elles acquises ? C'est à cette question que nous tentons de répondre dans la sous-section suivante.

5.2 L'appropriation de la GAR par les enseignants : du scepticisme à la résistance

Tous les enseignants interrogés affirment connaître la GAR, et qu'elle est à l'œuvre dans leurs établissements. Comme les directions d'établissement, ils mentionnent qu'au début de chaque année scolaire, un bilan de l'année précédente et un plan d'action pour redresser la situation sont présentés par la direction. Toutefois, le niveau de connaissance de la GAR demeure très faible chez la plupart d'entre eux. Certains peinent à différencier les trois documents de base (CGRE, Projet Éducatif et Plan de Réussite) qui constituent son dispositif de mise en œuvre, tandis que d'autres en ignorent même l'existence, a fortiori le contenu.

Cela a des implications sur la mise en application de ce dispositif. Si la majorité se rappelle avoir participé à des rencontres relatives à l'élaboration du Projet Éducatif ou du Plan de Réussite de leur école, c'est davantage sur une base

occasionnelle et non régulière. Hormis ceux qui sont impliqués dans les comités *ad hoc* dédiés à l'élaboration des plans d'action de l'école, la plupart des enseignants sont peu renseignés et peu enthousiastes vis-à-vis de la GAR: « *C'est correct, on le fait, puis je travaille sur les documents, on les remplit, mais c'est ennuyant* » (E4). En outre, plusieurs soutiennent que la participation à ce type de démarche est une perte de temps, que cela les distrait de leur tâche principale, c'est-à-dire l'enseignement. En référence à une démarche de l'équipe-école pour mettre à jour le plan d'action, un enseignant rapporte: « [...] *ça a duré à peu près trois mois pour faire tout ça. Notre rôle à nous est d'enseigner, mais on n'est pas en classe pour faire ça* » (E1). Enfin, plusieurs enseignants doutent de la pertinence des plans d'action reliés à la GAR, comme l'illustrent les propos suivants:

Pour nous autres, c'est de la paperasse, des papiers qu'il faut remplir pour satisfaire tout le monde, parce qu'on est obligé de le faire. Dans le fond, c'est pour satisfaire le public aussi, pour montrer au public qu'on fait quelque chose. (E8)

D'autres enseignants estiment que cette démarche de planification est utile. Des répondants reconnaissent que le fait de définir les orientations et les objectifs de l'établissement contribue à assurer la cohérence de son fonctionnement. En général, les enseignants qui adhèrent à cette planification participent plus activement que les autres à sa réalisation. « *En fait, tout tourne autour de notre Projet Éducatif [...]. C'est vraiment ancré dans nos pratiques* » (E7).

En ce qui concerne l'imputabilité, les avis des enseignants sont plutôt nuancés. S'ils se considèrent comme responsables de la qualité de l'encadrement scolaire des élèves, ils insistent sur le fait qu'ils partagent la responsabilité de la réussite de ceux-ci avec les parents et les élèves eux-mêmes. Selon eux, les difficultés des élèves sont davantage liées à des facteurs extrascolaires qu'à des facteurs intrascolaires. Malgré tout, plusieurs éprouvent le besoin de justifier l'état de la réussite des élèves de leur établissement.

C'est sûr que c'est difficile pour certains profs de le voir sur papier avec tous ses collègues, quand on voit qu'en telle année, en telle matière, la cible n'a pas été atteinte. En même temps, il y a plein de facteurs qui font que... (E2)

Les témoignages des enseignants au sujet de l'imputabilité et des attentes envers les élèves varient selon l'ordre d'enseignement et les caractéristiques socioéconomiques des élèves. Comparativement à leurs collègues du primaire, les enseignants du secondaire sont plus critiques au regard de la question de l'imputabilité. Certains d'entre eux croient que les administrateurs les jugent incompetents et responsables de l'échec scolaire des élèves.

La façon qu'ils ont choisi d'atteindre l'objectif, c'est de viser les profs de français, pas de dire que le français devrait être une préoccupation pour l'école. Ils ont dit : « le taux de réussite en français n'est pas bon, donc les profs devraient se questionner, être accompagnés pour améliorer le taux de réussite ». (E12)

À l'opposé, un enseignant du primaire affirme :

Je ne pense pas que les profs se disent : « moi je ne suis pas bon si je ne réussis pas à atteindre la cible ». Certaines personnes, peut-être, se sentent un peu plus vulnérables de ce côté-là, mais je pense que personne ne voit ça comme ça. (E24)

En général, les enseignants conviennent que le fait de travailler dans un milieu plus favorisé au plan socioéconomique facilite l'atteinte des objectifs de réussite parce que l'école peut compter davantage sur les parents (accès à des services privés, parents intéressés et compétents). Dans les milieux plus défavorisés, les enseignants insistent davantage sur la nécessité de respecter le rythme d'apprentissage des élèves et de les amener le plus loin possible dans leur cheminement scolaire.

En somme, même si la plupart des enseignants sont informés et sollicités dans la mise en œuvre de la GAR, leur participation est plutôt ponctuelle et plusieurs d'entre eux contestent sa pertinence. Selon ces derniers, il s'agit plus d'une prescription étatique que d'un véritable projet d'amélioration de l'éducation. De plus, lorsqu'il est question de la GAR, la majorité des enseignants interrogés réfèrent davantage à la CGRE et peu au Projet Éducatif et au Plan de Réussite. C'est une conséquence de l'insistance des administrateurs de la commission scolaire et des directions d'établissement sur cette convention. Au moment de cette enquête, la réalisation de la CGRE, qui fixe les cibles de réussite des élèves dans chaque établissement, constitue une priorité institutionnelle. De la sorte, la commission scolaire manifeste sa volonté de respecter les termes de sa Convention de Partenariat, signée avec la Ministre, par laquelle elle s'engage à contribuer à la réalisation des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par le ministère. Peu d'enseignants estiment d'ailleurs que le Projet Éducatif et le Plan de réussite ont un impact sur leur travail en classe, mais plusieurs reconnaissent que la réalisation de la CGRE est contraignante. Tel est surtout le cas des enseignants ayant en charge un nombre important d'élèves en difficulté. Dès lors, la CGRE est perçue comme une source de pression et un vecteur de stress. Certains enseignants reconnaissent toutefois diverses activités mises en place pour les soutenir, telles que la formation à la GAR.

C'est sûr que quand on est touché directement par la Convention de Gestion, comme c'est fait encore aujourd'hui, on sent un peu plus de pression, c'est sûr,

parce qu'on est vraiment la personne sous les feux de la rampe, mais tout est mis en place pour nous aider. (E32)

En résumé, bien que les enseignants soient impliqués dans la mise en œuvre de la GAR, leur appropriation de celle-ci est à la fois similaire et opposée à celle des directions. À l'instar de celles-ci, ils croient que c'est un facteur d'augmentation, voire de surcharge de travail. Mais contrairement à elles, plusieurs enseignants perçoivent la GAR comme un « corps étranger » dans leur métier.

Les enseignants sont très sensibles aux interventions visant à contrôler leurs pratiques, à réduire leur marge de manœuvre ou à porter un jugement sur leur travail. (E28)

6 Discussion

Au regard des résultats présentés dans les deux sections précédentes, il s'avère pertinent de se questionner sur l'origine de l'écart d'appropriation de la GAR entre les enseignants et les directions d'établissement, d'autant plus que leurs professions et leurs tâches quotidiennes sont dédiées à un objectif commun : celui de conduire les enfants et les adolescents à la réussite scolaire et sociale (Doppelt 2003). Si cet écart peut être associé aux effets anticipés ou vécus quant à la nature des tâches et des responsabilités qu'implique le changement, les écrits existants appuient aussi l'hypothèse qu'il relèverait davantage des divergences d'idéologie professionnelle caractérisant les deux corps professionnels (Lessard et al. 2008 ; Knight 2009). La première dimension de ces divergences a trait au scepticisme chez les enseignants et à l'optimisme chez les directions vis-à-vis de l'effet attendu du changement. Comme le souligne Knight (2009) et comme nous l'avons illustré, les propos des enseignants interrogés vont dans ce sens : ils sont sceptiques quant à l'effet réel des principes de la GAR sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Cela justifierait les attitudes d'indifférence face aux stratégies de mise en œuvre déployées par les directions d'établissement : par exemple, le refus de se procurer, lire et comprendre la documentation, de participer régulièrement à des séances de formation.

La deuxième dimension a trait aux rapports de pouvoir. Comme le changement a toujours des implications sur leurs tâches et responsabilités, les enseignants ont le sentiment de faire face à une ingérence et de perdre une partie leur autonomie, en tant que source de pouvoir (Knight 2009). Certains propos des enseignants et des directions d'établissement rapportés dans la section précédente montrent qu'une des raisons du rejet de la GAR par les enseignants est la visée de contrôle dont elle serait porteuse.

Tout comme chez les enseignants, le changement implique une intensification des tâches et des responsabilités chez les directions d'établissement, d'autant plus que

celles-ci doivent travailler davantage pour que les objectifs soient atteints. Pourtant, leurs réactions sont différentes : contrairement aux enseignants qui ont des réactions de résistance, les directions d'établissement s'en accommodent et tendent à en tirer satisfaction. Même si elles en payent le prix (l'alourdissement de la charge de travail, la restructuration continue des tâches), elles sont « gagnantes » en termes de pouvoir, car elles passent du statut de gestionnaire scolaire à celui de porte-parole des politiques (Eden 1998), d'entrepreneur du changement et de leader pédagogique (Lessard et al. 2008). *A contrario*, les enseignants ont le sentiment de devenir des exécutants ou des opérateurs du travail prescrit ou prédéfini. Or, plus cet écart entre les dirigeants d'une organisation et un groupe de travailleurs se creuse, plus il se produit des situations de conflit, de défense et de résistance et un climat de tension ouverte ou latente (Chatzis et al. 1999 ; Evetts 2003). On peut ainsi poser l'hypothèse qu'au début, une réforme ou tout autre changement d'envergure nourrissent un sentiment d'accomplissement chez les dirigeants qui doivent en assumer le pilotage. En revanche, le changement entraînerait un sentiment d'aliénation ou d'assujettissement chez les exécutants, dès lors qu'il brise la routine et représente un facteur de déstabilisation. Cette hypothèse doit cependant être nuancée, car la situation varie entre systèmes scolaires selon la manière dont le changement est initié ; autrement dit, selon le degré auquel il est inscrit dans l'interdépendance professionnelle. Dans le cas du Québec, il s'agit d'une résistance passive. Nos données ne mettent en évidence aucun conflit ouvert ou latent.

7 Conclusion

Le présent article a pour objectif de comparer le degré d'appropriation de la gestion axée sur les résultats (GAR) par les directions d'établissement et les enseignants au Québec. À cette fin, nous nous sommes appuyés sur des données qualitatives extraites de deux enquêtes par entrevue menées respectivement auprès des deux groupes professionnels. Trois dimensions de l'appropriation ont été analysées : la connaissance de son dispositif de mise en œuvre, l'adhésion à ses principes et l'engagement à sa mise en œuvre. Les analyses mettent en évidence des écarts relativement importants entre les deux groupes d'acteurs aux trois dimensions. À la base, ils ont une connaissance fortement inégale de la GAR. Si les directions d'établissement ont une maîtrise des documents liés à la GAR et de leur contenu, les enseignants n'en ont souvent qu'une connaissance minimale et vague.

En ce qui concerne l'adhésion, les divergences s'avèrent plus importantes. Les directions d'établissement admettent la légitimité de la GAR et acceptent la responsabilité de la mettre en œuvre. À l'inverse, la majorité des enseignants interrogés doutent toujours de sa pertinence. Ils considèrent la GAR comme une politique imposée et non légitime et s'interrogent sur son intérêt. Ils remettent en question

son utilité et ses effets positifs sur leur travail. Enfin, c'est en ce qui a trait à l'engagement dans sa mise en œuvre que les divergences s'avèrent plus prononcées. La plupart adoptent une stratégie d'indifférence et de passivité, à défaut de pouvoir se soustraire à sa mise en œuvre.

De leur côté, les directions d'établissement sont fermement engagées dans la mise en œuvre de la GAR: élaboration et mise à jour des documents exigés, encadrement du personnel, assouplissement des relations avec les enseignants, etc. Même quand elles sont confrontées à des obstacles, les directions d'établissement les prennent plutôt comme des défis à relever et s'engagent à trouver des solutions. À cet égard, elles mobilisent trois stratégies principales pour obtenir la collaboration des enseignants: les impliquer autant que possible dans l'élaboration et la mise à jour des documents (notamment la CGRE) par le biais des comités, leur assurer qu'ils ne sont pas soumis à la pression ni au contrôle, et les engager dans le processus de responsabilisation collective à travers les échanges. Malgré ces stratégies, la collaboration et la participation des enseignants semblent superficielles.

En somme, les deux groupes d'acteurs se distinguent l'un de l'autre par un écart d'appropriation de la GAR, autant sur le plan de la connaissance, de l'adhésion à ses principes et de l'engagement à sa mise en œuvre. Cet écart peut-il avoir un impact sur le fonctionnement des établissements? Notre étude penche pour l'affirmative par le fait même qu'il a des implications sur les rapports socioprofessionnels entre enseignants et directions. En particulier, celles-ci sont amenées à redoubler d'efforts pour obtenir plus de collaboration et d'engagement de la part des enseignants et à assumer de délicates responsabilités. Elles doivent concilier autorité et flexibilité pour maintenir l'équilibre entre la cohésion sociale et les impératifs institutionnels (Lapointe et Brassard 2018). Elles doivent également éviter de paraître systématiquement favorables au changement de peur de générer des mécanismes de résistance chez les enseignants.

8 Références bibliographiques

- Anderson, Jo Anne. 2005. *Accountability in Education*. Paris: Unesco, International Academy of Education (IAE)/International Institute for Education Planning (IIEP).
- Anderson, Gary et Katbryn Herr. 2015. New Public Management and the New Professional Educator: Framing the Issue. *Education Policy Analysis Archives* 23(84): 1–9.
- Avidov-Ungar, Orit et Yoram Ashet-Alkakay. 2011. Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes Towards the Implementation on Innovative Technologies in Schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects* 7: 291–303.
- Baum, Howell S. 2002. Why School Systems Resist Reform: A Psychoanalytic Perspective. *Human Relation* 55(2): 173–198.
- Benoit, Monique, Roger Pilon, Anne-Marise Lavoie et Pierre Pariseau-Legault. 2017. Chevauchement, interdépendance ou complémentarité? La collaboration interprofessionnelle entre l'infirmière praticienne et d'autres professionnels de santé en Ontario. *Santé publique* 5: 693–706.

- Beaumont Claire, Josée Lavoie et Caroline Couture. 2011. *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et (CRIRES).
- Brassard, André, Jacques Lusignan et Guy Pelletier. 2013. La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Pp. 141–155 dans *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, édité par Christian Maroy. Bruxelles: De Boeck.
- Bredeson, Paul V. 2000. The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-service Education* 26(2): 385–401.
- Chatzis, Konstantinos, Pierre Veltz, Philippe Zarifian et Céline Mounier. 1999. *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf?* Paris: L'Harmattan.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. 1999. *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*. Rapport annuel 1998–1999 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation du Québec. 2016. *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation concernant le projet de loi no 86 visant à modifier l'organisation de la gouvernance des commissions scolaires*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Crow, Gary, Christopher Day et Jorunn Møller. 2016. Framing Research on School Principals' Identities. *International Journal of Leadership in Education* 20(3): 1–13.
- Dembélé, Martial, Sonia Goulet, Pierre Lapointe, Marc-André Deniger, Vicky Giannas et Madeleine Tchimou. 2013. Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Pp. 89–106 dans *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, édité par Christian Maroy. Bruxelles: De Boeck.
- Deniger, Marc-André, Pierre Canisius Kamanzi, Nathalie Chabot, Monica Fiset et Christine Hébert. 2006. *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, coll. « Études et recherches » 6(1).
- Doppelt, Yaron. 2003. Implementation and Assessment of Project-Based Learning in a Flexible Environment. *International Journal of Technology and Design Education* 13: 255–272.
- Dupriez, Vincent et Régis Malet. 2013. Où va l'accountability? Pp. 149–156 dans *Évaluation des systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, édité par Vincent Dupriez et Régis Malet. Bruxelles: De Boeck.
- Eden, Devorah. 1998. The Paradox of School Leadership. *Journal of Education Administration* 36(3): 249–261.
- Evetts, Julia. 2003. The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology* 18(2): 395–415.
- Fuhrman, Susan H. et Richard F. Elmore (dir). 2004. *Redesigning Accountability Systems for Education*. New York : Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy. 1998. The Emotional Politics of Teaching and Teacher Development: With Implications for Educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4): 315–336.
- Hargreaves, Andy. 2000. Mixed Emotions : Teachers' Perceptions of their Interactions With Students. *Teaching and Teacher Education*, 16: 811–826.
- Hargreaves, Andy. 2001. Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie XXI* : 175–199.
- Hargreaves, Andy et Michael Fullan. 2012. *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Kamanzi, Pierre Canisius, Carla Barroso da Costa et Pascal Ndinga. 2017. Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation

- par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill* 52(1) : 115–134.
- Kamanzi, Pierre Canisius, Maurice Tardif et Claude Lessard. 2015. Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Revue mesure et évaluation en éducation* 38(1) : 55–88.
- Knight, Jim. 2009. What Can We Do About Teacher Resistance? *The Phi Delta Kappan* 90(7) : 508–513.
- Lapointe, Pierre et André Brassard. 2017. L'appropriation de la gestion axée sur les résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Pp. 55–72 dans *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, édité par Yves Dutercoq et Christian Maroy. Bruxelles : De Boeck.
- Lapointe, Pierre et André Brassard. 2018. La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement. *Éducation et francophonie* XLVI(1) : 161–177.
- Lessard, Claude. 2004. L'obligation de résultats : de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Pp. 23–48 dans *L'obligation de résultats en éducation*, édité par Claude Lessard et Philippe Meirieu. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, Claude et Anylène Carpentier. 2015. *Politiques éducatives. La mise en œuvre*. Paris : PUF.
- Lessard, Claude, Pierre Canisius Kamanzi et Mylène Larochelle. 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, Christian. 2012. Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 34(1) : 57–70.
- Maroy, Christian. 2013. Politiques et outils de « l'école de la performance » : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Pp. 13–32 dans *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, édité par Christian Maroy. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, Christian, André Brassard, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt et Annelise Voisin. 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) : 93–114.
- Maroy, Christian et Cécile Mathou. 2014. La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires. *Télescope* 20(2) : 56–70.
- Maroy, Christian et Annelise Voisin. 2014. Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Éducation Comparée – Nouvelle Série* 11 : 31–57.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). 2008. *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). 2009. *La convention de partenariat, outil d'un nouveau mode de gouvernance : guide d'implantation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moisset, Jean-Joseph. (2003). La planification d'un projet d'établissement scolaire. Pp. 353–379 dans *La gestion des ressources humaines sur la réussite scolaire*, édité par Jean-Joseph Moisset, Jean Plante et Pierre Toussaint. Saint-Nicolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Monceau, Gilles. 2006. Éthique et idéologie professionnelles. Apports socio-cliniques. *Recherche et formation* 52 : 55–70.
- Mons, Nathalie. 2013. Evaluation standardisée des élèves et inégalités scolaires d'origine sociale : discours théoriques et réalité empirique. Pp. 34–49 dans *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, édité par Christian Maroy. Bruxelles : De Boeck.
- Mons, Nathalie et Vincent Dupriez. 2010. Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation* 65 : 45–60.

- O'Hanlon, Charlene. 2009. Resistance is Futile. *T.H.E. Journal*, 36(3): 32–36.
- Richardson, Virginia. 1998. How Teachers Change: What Will Lead to Change That Most Benefit Student Learning? *Focus on Basics 2*: issue C. Newsletter of World Education/NCSALL. <http://ncsall.net/index.html?id=395.html> (01.03.2019).
- Steyn, Tudie. 2013. Professional and Organisational Socialisation During Leadership Succession of a School Principal: A Narrative Inquiry Using Visual Ethnography. *South African Journal of Education* 33(2): 1–17.
- Terhart, Ewald. 2013. Teacher Resistance Against School Reform : Reflecting an Inconvenient Truth. *School Leadership & Management* 33(5): 486–500.
- Tolofari, Sowaribi. 2005. New Public Management and Education. *Policy Futures in Education* 3(1): 75–89.
- Zimmerman, Judith. 2006. Why Do Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin* 90(3): 238–249.