

La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires
Co-Construction of Results-Based Management: The Mediation Logic of School Boards

Christian Maroy, André Brassard, Cécile Mathou, Samuel Vaillancourt and Annelise Voisin

Volume 52, Number 1, Winter 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040806ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1040806ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. & 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. <https://doi.org/10.7202/1040806ar>

Article abstract

This article examines the role of Quebec school boards (SBs) in the implementation of the results-based management (RBM) policy within the compulsory education network. The SBs help co-construct and partially transform this policy, in what we refer to as the mediation process of RBM. This process leads to a more formalized management of the teachers' pedagogical work, focused on its effectiveness. From a multiple case study of four SBs (61 semi-directed interviews), we show how mediation logic affects the scope and the intensity of the management of the teacher's pedagogical work. We find that some SBs adapt RBM to their organizational reality, while others intensify it.

LA CO-CONSTRUCTION DE LA GESTION AXÉE SUR LES RESULTATS : LES LOGIQUES DE MÉDIATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES

CHRISTIAN MAROY, ANDRÉ BRASSARD, CÉCILE MATHOU,
SAMUEL VAILLANCOURT et ANNELEISE VOISIN *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article porte sur le rôle des commissions scolaires (CS) québécoises dans le processus de mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) au sein du réseau de l'éducation obligatoire. Lors de ce processus, les CS contribuent à coconstruire cette politique et à la transformer partiellement. Cette médiation de la GAR par les CS conduit à la mise en place d'une gestion plus formalisée de l'efficacité des pratiques des enseignants. À partir d'une étude de cas multiples de quatre CS (61 entretiens semi-dirigés), nous montrons comment leurs logiques de médiation de la politique affectent la portée et l'intensité de la gestion de l'activité pédagogique : certaines CS adaptent la GAR à leur réalité organisationnelle, alors que d'autres l'intensifient.

CO-CONSTRUCTION OF RESULTS-BASED MANAGEMENT: THE MEDIATION LOGIC OF SCHOOL BOARDS

ABSTRACT. This article examines the role of Quebec school boards (SBs) in the implementation of the results-based management (RBM) policy within the compulsory education network. The SBs help co-construct and partially transform this policy, in what we refer to as the mediation process of RBM. This process leads to a more formalized management of the teachers' pedagogical work, focused on its effectiveness. From a multiple case study of four SBs (61 semi-directed interviews), we show how mediation logic affects the scope and the intensity of the management of the teacher's pedagogical work. We find that some SBs adapt RBM to their organizational reality, while others intensify it.

La Gestion axée sur les résultats (GAR) est une politique québécoise qui s'est actualisée dans la décennie 2000 par trois Lois (Loi 82, 124 et 88). Elle met en place de nouveaux outils de planification, de contractualisation et de reddition de comptes censés mieux aligner les objectifs et le fonctionnement

des établissements scolaires avec des objectifs fixés contractuellement à des niveaux d'action « supérieurs » : le niveau intermédiaire des commissions scolaires (CS) et le ministère de l'Éducation (MELS). Cet alignement s'oriente donc vers des « résultats » à viser aux différents niveaux d'action du système en référence à des buts de la politique ministérielle. Il s'agit d'améliorer les taux de diplomation, les taux de réussite aux épreuves ministérielles, mais aussi de contribuer à réduire le décrochage scolaire en cours de scolarité obligatoire (Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2014).

Dans cet article, nous étudions la mise en œuvre de la GAR par quatre CS québécoises¹ en nous centrant sur les logiques de médiation de cette politique par ces instances. Elles accomplissent un travail de médiation des politiques étatiques, non seulement parce qu'elles sont situées entre le central et le local, mais aussi plus fondamentalement parce qu'elles affectent et transforment le contenu des politiques dans le processus de leur mise en œuvre (Maroy et Demailly, 2004). Plus précisément, nous montrons comment une tendance commune au développement d'une gestion de la pédagogie favorisée par la GAR procède avec une *ampleur* différente dans les quatre CS considérées et en quoi cela s'accompagne de changements organisationnels plus ou moins importants. D'un côté, certaines CS déploient une *logique d'amplification* du prescrit des lois afférentes à la GAR, ce qui conduit à une gestion de la pédagogie relativement intense. De l'autre, elles ajustent leur structure et leur fonctionnement pour faire place aux outils légaux de la GAR et développent une *logique d'appropriation* de la Loi, dans laquelle la gestion de la pédagogie est de moindre ampleur. Nous parlons de gestion de la pédagogie, dès lors que les gestionnaires scolaires (directions d'école ou des CS) s'efforcent d'évaluer systématiquement le travail pédagogique des enseignants à partir de ses résultats et d'intervenir directement ou indirectement sur son déroulement pour le rendre plus efficace au niveau des apprentissages des élèves.

Nous précisons d'abord le contexte québécois et les orientations principales de la politique de la GAR. Nous précisons ensuite notre cadrage analytique (régulation intermédiaire, médiation, logiques d'actions notamment) de même que la méthodologie de notre enquête de terrain, une étude de cas multiples (4 CS) réalisée entre mars 2013 et mai 2014. Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats de notre analyse empirique en mettant tout d'abord en évidence les convergences dans la mise en œuvre de la GAR puis les deux logiques d'action observées dans les CS étudiées. En conclusion, nous discutons nos résultats.

LA GESTION AXÉE SUR LES RÉSULTATS DANS LE CONTEXTE QUÉBÉCOIS

Le modèle de la gestion axée sur les résultats fut d'abord introduit au sein de l'ensemble de l'administration publique du Québec en 2000 par la Loi sur l'Administration publique (Loi 82). Depuis lors, l'ensemble des ministères

a dû se doter d'instruments de planification stratégique et de mécanismes d'évaluation des résultats de leurs actions, le ministre et son administration ayant à rendre compte de l'atteinte des objectifs chiffrés de leur Plan stratégique. Dans le système éducatif, le modèle de la GAR a rapidement débordé les cadres de l'administration centrale (le ministère de l'Éducation) et s'est imposé à l'ensemble du réseau des commissions scolaires et des établissements d'enseignement publics. L'adoption de la Loi 124 en 2002 étend d'abord l'obligation de planification stratégique aux CS et aux établissements. Les CS doivent élaborer un Plan stratégique (PS) et rendre compte de sa réalisation. Les établissements ont l'obligation de se doter d'un Plan de réussite (PR). En 2008 un second volet législatif de la GAR (Loi 88) impose de surcroît des instruments de contractualisation, adossés à des mécanismes de reddition de comptes verticale engageant chaque palier du système vis-à-vis du palier supérieur, ainsi que des mécanismes de reddition de comptes horizontale vers la population. Les Conventions de partenariat (CPar), conclues entre le ministère et les commissions scolaires, portent sur les modalités de contribution de la CS à l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par le ministre pour chaque CS. La Convention de gestion et de réussite éducative (CGRÉ), établie entre chaque CS et ses établissements, détermine la contribution des établissements aux objectifs mesurables prévus à la CPar de la CS et définit les moyens d'action et les indicateurs de suivi pour assurer l'atteinte des buts fixés. Il s'agit d'un pilotage *en cascade* qui reprend les grandes orientations promulguées par la ministre de l'Éducation de l'époque² (orientations toujours en vigueur auxquelles les acteurs se réfèrent par « buts de la ministre³ »). Au travers des instruments et mécanismes qu'elle met en place, la GAR vise donc d'une part l'alignement des actions des différents paliers du système à la lumière des grandes orientations du ministère, d'autre part la mise en place de mécanismes de contrôle sur les actions et résultats des CS et des établissements.

CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Situé dans le cadre d'une sociologie de l'action publique, notre propos dans cet article est d'analyser et de comparer les processus de médiation d'autorités scolaires intermédiaires dans la mise en œuvre de la GAR. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la notion de régulation intermédiaire développée par Maroy et Demailly (2004). Les régulations intermédiaires « émanent d'instances publiques de pilotage et/ou de réseaux d'acteurs (privés et/ou publics) qui cherchent à orienter de diverses manières la conduite des familles, des directions d'établissement ou encore des enseignants, souvent dans un territoire délimité » (Maroy, 2006, p. 18). Il s'agit d'un *travail de médiation*, non seulement parce que les régulations intermédiaires émanent d'instances situées entre le central et le local, mais aussi plus fondamentalement car leurs « actions (de régulation) peuvent être saisies comme des régulations de contrôle

qui opèrent des traductions et transferts entre les régulations centrales et les établissements. Elles peuvent aussi être considérées comme des régulations autonomes » (Maroy, 2006, p. 18).

L'intérêt de cette notion de médiation est qu'elle examine les politiques d'éducation « en acte ». Elle permet d'étudier les régulations institutionnelles tout en s'intéressant à la manière dont ces régulations s'insèrent et se combinent à d'autres formes de régulations d'une part, et à la manière dont les acteurs qui s'en saisissent les comprennent, les utilisent et, ainsi, les reformulent partiellement, d'autre part. Le point saillant de cette notion est que

les politiques éducatives sont encore largement affectées par les processus de leur mise en œuvre, par rapport auxquels il convient d'analyser les effets des logiques d'appropriation de ces politiques par des acteurs locaux ou régionaux et les incohérences irréductibles de chaque institution de régulation. (Maroy, 2006, p. 71)

Autrement dit, la médiation signifie que ces instances et acteurs intermédiaires contribuent de façon significative à « coconstruire » les politiques (Datnow, 2006) ; ils ne font pas que les « appliquer » ou les mettre en œuvre sans en affecter le contenu. Notre perspective n'est donc pas d'analyser leur action en se limitant à mesurer les écarts entre les intentions officielles des politiques portées par les acteurs centraux (supposées cohérentes et claires) et les orientations effectives des politiques telles qu'elles résultent de leur mise en œuvre. Il s'agit de montrer le rôle à la fois actif et significatif des acteurs et instances chargés des « régulations intermédiaires », à la fois autonomes et dépendantes des niveaux de décision centraux.

Nous nous proposons de saisir la médiation des CS, en dégagant leurs logiques d'action dans la mise en œuvre de la GAR. Nous nous inspirons à cet effet de la typologie de Malen (2006) qui évoque quatre types de réponse et de stratégie des acteurs locaux face à une politique éducative : la dilution, l'appropriation, l'annulation et l'amplification.⁴ Ces logiques d'action – ou logiques de médiation de la politique – désignent pour nous les orientations dominantes qui se dégagent *ex post* de l'observation de pratiques et décisions des CS étudiées, en relation avec la mise en œuvre de la GAR.

Selon nous, une logique de médiation ne relève pas seulement d'une réponse stratégique et consciente (*political games*) des acteurs face à une pression institutionnelle (comme dans la typologie de Malen). Elle dérive d'un usage par les acteurs – notamment dirigeants de la CS – des contraintes, ressources et opportunités offertes par les prescriptions de la politique, au service d'une orientation stratégique et normative de l'organisation qui tient tant des éthos des dirigeants que des contraintes et ressources de l'organisation et de son environnement. En ce sens, l'analyse de la logique de médiation procède du croisement d'une analyse micropolitique des stratégies des acteurs (Blase et Björk, 2010 ; Malen, 2006) et d'une perspective institutionnaliste, considérant

les institutions dans un sens large, dans leurs dimensions réglementaires, cognitives et normatives (Scott, 1995). Cette perspective institutionnelle n'implique en aucun cas d'évacuer les acteurs et leur activité *interprétative* des pratiques et des institutions (règles, normes et valeurs de référence par exemple, Boxenbaum et Jonsson, 2008).

Sur un plan méthodologique, l'analyse empirique de la mise en œuvre de la GAR par les CS et de leurs logiques d'action repose sur une étude de cas multiples menée au sein de quatre CS de la province du Québec. Ces CS sont celles qui ont accepté de participer à l'enquête parmi les 30 CS francophones contactées dans différentes régions. Ces CS présentent des caractéristiques relativement similaires en termes de population (dans la moyenne de la province). Leurs effectifs suivent une tendance commune, avec une baisse constante du nombre d'élèves au secondaire contrebalancée par une hausse au primaire. Toutes ces CS comportent par ailleurs des zones urbaines et suburbaines, avec pour certaines des aires rurales et semi-rurales. Elles accueillent pour les unes des élèves de milieux socioéconomiques relativement homogènes et favorisés, alors que certaines comptent aussi des poches de défavorisation importantes. Les CS 1, 2 et 4 enregistrent des taux de réussite généralement comparables ou au-dessus de la moyenne québécoise des écoles publiques⁵ ; la CS3 fait néanmoins exception avec un taux de diplomation et de qualification nettement inférieur. La concurrence avec les établissements privés est par ailleurs un problème commun, bien qu'elle touche les CS étudiées dans des proportions diverses.⁶ Enfin, un contexte de restriction budgétaire affecte l'ensemble de ces CS.

Le matériau analysé est constitué d'entrevues semi-directives ($n = 61$) d'une à deux heures menées entre avril 2013 et mai 2014 avec des acteurs clés de la structure administrative de chaque CS : 1) direction générale – directeur général (DG), directeur général adjoint (DGA), secrétaire général ; 2) cadres supérieurs et intermédiaires – directeurs de services, coordonnateurs ; 3) Représentants siégeant au conseil des commissaires ; 4) employés associés au traitement et à l'analyse des données – techniciens, secrétaires ; 5) conseillers pédagogiques (CP) ; 6) directeurs d'établissements (DÉ). Les entretiens ont porté, avec des dosages variés selon la fonction de l'interlocuteur, sur les thèmes suivants : contexte sociodémographique et scolaire de la CS ; structure et organisation de la CS ; perception de la GAR ; historique des modes d'élaboration et grandes orientations des plans et conventions ; récit de la mise en œuvre des CGRÉ dans les établissements ; contrôle, évaluation et suivi des établissements par la CS ; rôle des outils statistiques et services éducatifs, modalités et déroulement effectif de la reddition de compte ; représentation de la « réussite éducative » et de la « justice scolaire » ; perception de la démocratie scolaire, du rôle des parents et des commissaires.

Cette enquête de terrain a été précédée par une analyse de la genèse des textes de loi au sein du champ politique québécois (Maroy et coll., 2014 ; Maroy et Mathou, 2014) et une analyse du contenu de différents instruments clés de la GAR (planification stratégique, instruments de contractualisation au niveau CS). Le corpus d'entrevues a été analysé avec le logiciel NVivo selon un procédé semi-inductif à l'aide d'une grille analytique s'inspirant des perspectives néo-institutionnalistes et micro-politique évoquées visant à mettre en exergue les logiques de médiation de la politique à l'œuvre au sein des CS ainsi que les éléments (socio-spaciaux, structurels, culturels) susceptibles de les conditionner ou de les influencer. De façon variable selon les spécificités des CS, les entretiens ont porté sur des actions menées sur la période 2005-2013.

LA CO-CONSTRUCTION DE LA GAR PAR LES CS : DES LOGIQUES D'AMPLIFICATION À CÔTÉ DE LOGIQUES D'APPROPRIATION

Deux principales logiques d'action différencient de notre point de vue la co-construction locale de la GAR par les CS – une logique d'amplification et une logique d'appropriation. En nous référant à la typologie de Malen (2006), nous n'avons en effet pas observé de logiques de « dilution » ou « d'annulation » de la politique de la GAR qui engageraient un appauvrissement singulier de *l'esprit* de la politique de la GAR (cadre cognitif), de ses objectifs (cadre normatif) ou de ses prescriptions (cadre réglementaire). Les CS étudiées sont de *bons élèves* de l'implantation de la GAR notamment parce qu'elles en partagent les référents (partiellement issus du *new public management / school effectiveness research* (Dembélé, Goulet, Lapointe et Deniger, 2013), mais aussi parce qu'elles y voient une opportunité de changement, soit un « levier » qui permet de transformer les pratiques organisationnelles et pédagogiques.

Dans le discours des directions (DG et DGA) de toutes les CS étudiées, nous avons en effet observé une volonté (plus ou moins forte) de s'appuyer sur la GAR pour accentuer la cohérence du fonctionnement et de la stratégie de la CS vers certains buts / objectifs prioritaires en lien avec ceux du ministère de l'Éducation, ainsi que pour accentuer la cohérence entre les actions des établissements et celles de la CS.

Plus particulièrement, les directions des CS étudiées mettent en œuvre la GAR et ses instruments, en l'utilisant comme « levier » pour mieux « réguler » les établissements, pour suivre et « gérer » l'efficacité des pratiques locales en matière de pédagogie avec pour conséquence, le cas échéant, la mise en place de dispositifs ou de pratiques visant à encadrer voire à influencer ou changer les pratiques pédagogiques des enseignants dans les classes.⁷ Les directions des CS poursuivent cette mise en œuvre d'un suivi des pratiques pédagogiques (et le cas échéant d'un changement) en développant des stratégies et une mobilisation d'outils, qui ne se limitent pas stricto sensu, aux outils des lois 124 et 88, à savoir la mobilisation d'outils légaux de planification de l'action (PS

au niveau de la CS ou PR pour l'établissement) ou d'instruments de contractualisation (CPar, CGRE).

Deux types d'outils sont principalement mobilisés pour compléter et opérationnaliser les outils légaux : 1) des outils de collecte ou d'analyse de données statistiques (résultats d'épreuves d'évaluation standardisée des élèves, sondages de satisfaction des élèves ou parents, statistiques administratives), qui sont utilisées à des fins de connaissance des « résultats académiques » ou du fonctionnement organisationnel des écoles de la CS⁸ – en termes conceptuels, il s'agit d'outils de régulation par les connaissances (Pons et Van Zanten, 2007) ; 2) des outils de « *monitoring* » ou de « régulation pédagogique » qui assurent un suivi à ces analyses statistiques par des moyens d'accompagnement des professionnels, de soutien individuel ou collectif des équipes enseignantes qui se superposent aux dispositifs de « formation continue » classiques. Il peut s'agir par ex de réunions de concertation pédagogiques animées par les CP, de développement de « communautés d'apprentissage professionnelles » (CAP) ou plus rarement de supervision pédagogique par les équipes de direction.

À la faveur de la GAR, toutes les CS étudiées cherchent donc à étendre *l'objet* et à renouveler *les formes et les outils* de la gestion scolaire. D'une part, elles cherchent à influencer le « cœur de l'école » pour reprendre l'image utilisée par un directeur d'établissement, à savoir le travail pédagogique effectué dans et autour des classes ainsi que ses résultats. D'autre part, la gestion de la pédagogie adopte des formes nouvelles et s'appuie sur une gamme plus étendue d'outils gestionnaires et de nouvelles catégories cognitives et normatives d'évaluation et d'orientation de l'action pédagogique (voir pour un développement, Maroy, 2017).

Toutefois les logiques à travers lesquelles les CS mettent en place cette nouvelle gestion de la pédagogie diffèrent. La distinction entre logiques d'amplification et d'appropriation s'appuie sur deux dimensions principales qui ont été dégagées inductivement par l'analyse du matériau d'enquête. Elle renvoie d'un côté à l'instrumentation spécifique qui est mise en place dans chacune des CS à la faveur de la GAR (étendue et degré d'articulation des outils mobilisés, qu'ils soient légaux ou non), de l'autre au degré de coordination organisationnelle que la CS arrive à mettre en place à la faveur de cette instrumentation, mais aussi par d'autres ajustements ou changements relatifs à sa structure ou aux mécanismes de liaison ou de coordination organisationnels (Mintzberg, 1982).⁹

Nous présentons successivement dans les deux sections suivantes la logique d'amplification et d'appropriation, en distinguant pour chacune d'elle d'une part le type d'instrumentation mise en place par la CS à la faveur de la GAR (nombre et articulation des outils de régulation) d'autre part, le développement des formes de coordination verticales et horizontales. Le lecteur trouvera le Tableau 1 récapitulant les principales différences empiriques entre les CS étudiées, différences qui sont à la base du type de logique auxquelles elles sont associées.

TABLEAU 1. Logiques d'action à l'œuvre dans les quatre CS — intensité différentielle de l'opérationnalisation de la GAR et de la gestion de la pédagogie

Intensité de l'opérationnalisation de la gestion de la pédagogie		Appropriation		Amplification	
		CS1	CS3	CS4	CS2
		Basse		Moyenne / haute	
Outils déployés	Étendue de la gamme d'outils	Restreinte	Moyenne	Large	Large
	Articulation des outils	Faible	Modérée	Forte	Forte
Coordina- tion	Coordination horizontale	Faible	Faible	Modérée	Modérée
	Coordination verticale	Faible	Modérée	Forte	Forte

Logique d'amplification à CS2 et CS4: une opérationnalisation de la gestion de la pédagogie de moyenne / haute intensité

La logique d'amplification se traduit dans la *forte intensité de l'opérationnalisation de la gestion de la pédagogie*. Cette dernière se manifeste dans l'articulation forte des outils mobilisés par les CS, en particulier les outils statistiques et les outils de régulation basés sur les connaissances qui vont au-delà de la gamme d'outils proposés par les lois 124 et 88, ainsi que dans la mise en place de mécanismes de *coordination horizontale* et *verticale* plus nombreux, autour notamment de ces derniers outils. Ensuite, dans cette logique, l'organisation non seulement adopte la visée de la politique de la GAR, tend à se conformer à ses prescriptions, mais elle cherche aussi à en élargir les moyens de mise en œuvre, à aller plus loin que sa visée formelle ou à la réaliser différemment. Cette logique s'appuie sur une série de transformations organisationnelles, engagées avant ou à la faveur de la mise en œuvre des prescriptions de la GAR.

Une gamme d'outils étendue et fortement articulée. Deux aspects centraux caractérisent, selon nous, l'instrumentation dans une logique d'amplification. D'une part, le rôle central que jouent les outils statistiques, d'autre part, la très forte articulation entre ces derniers et d'autres outils, comme ceux découlant du prescrit légal (CPar, CGRE) et ceux mobilisés par les services éducatifs de la CS dans une visée de régulation des pratiques pédagogiques.

Deux des CS étudiées, CS2 et CS4, ont ainsi développé une gamme d'outils statistiques et de régulation par les connaissances étendue et diversifiée, de même que des dispositifs d'accompagnement des enseignants dans une perspective de développement professionnel. Ces divers outils sont fortement articulés entre eux. Des dispositifs d'accompagnement sont mis en place sur base de cet ensemble d'instruments : indicateurs divers, évaluations standardisées par la CS des acquis des élèves, travail d'analyse et de mise en forme des données portant sur les résultats des élèves.

La CS2 a par exemple effectué un important travail d'analyse et de mise en forme des données portant, entre autres, sur les résultats des élèves (diplomation, décrochage, résultats aux épreuves externes, résultats aux bilans d'étapes) à partir de la plateforme Lumix. Plusieurs déclinaisons de l'outil ont été réalisées, certaines permettant un suivi très serré des élèves. Il s'agit notamment du suivi étape par étape des résultats des élèves – observation par la DG des baisses de résultats d'un bulletin à l'autre – du suivi du taux d'absentéisme. Plus récemment la CS a créé un fichier informatique ayant pour objectif d'aider les DÉ à classer les élèves au moment des transitions (par ex. passage vers le 2^e cycle du secondaire), ou opérer un suivi des élèves à risque de non-diplomation. Ainsi « la direction, l'équipe-école peut toujours aller creuser pour aller cibler, finalement, quel élève est en non-réussite » (CS2_E9_DG).

Par-delà les épreuves ministérielles obligatoires organisées par le MÉQ, la CS2 a également mis en place des épreuves d'évaluation standardisées qui visent à évaluer les acquis des élèves, par exemple à la fin du premier cycle du secondaire. La CS2 est ainsi perçue comme plus « axée sur les résultats » :

Donc ici, on le voit pas comme contrôle, mais plus comme : ça va nous permettre d'avoir des données supplémentaires pour mieux accompagner nos gens. Ça fait que je dirais que s'il y a une différence, c'est peut-être à ce niveau-là, où on est peut-être plus axés sur les résultats, là, que d'autres commissions scolaires du coin. (CS2_E17_CP)

De plus, la CS2 a développé, en sus des indicateurs ministériels, ses propres indicateurs (portant par exemple sur le degré d'efficacité d'un établissement) qu'elle renseigne grâce à des outils de collecte de données dont certains sont spécifiques à la CS : questionnaire de satisfaction des parents, base de données sur le perfectionnement du personnel enseignant, grille d'autoévaluation permettant de mesurer le degré de progression d'un établissement en termes de résultats scolaires des élèves.

L'ensemble de ces outils contribue à déterminer, structurer et orienter le fonctionnement de la CS vers la réussite des élèves, selon la direction générale et les cadres. Ils permettent par ailleurs d'« ajuster le tir si jamais il y a quelque chose qui ne fonctionne pas en cours de route » (CS2_E7_DG).

La CS2 est aussi celle qui a poussé le plus loin la formalisation et l'institutionnalisation de dispositifs d'accompagnement associés au développement professionnel des enseignants. Les CAP, dont la mise en œuvre est obligatoire, sont fortement encadrées par les services éducatifs de la CS et doivent se centrer sur les objectifs des CGRÉ que les écoles ont du mal à atteindre. On y mobilise abondamment les « nouvelles données » auxquelles les acteurs ont accès (notamment la liste d'élève à risque de non-diplomation).

Ce qui caractérise la CS4, n'est pas tant l'étendue de la gamme des outils de régulation par les connaissances auxquels elle a recours, mais plutôt l'intensité dans leur utilisation et leur articulation aux autres types d'outils. Remettant

en service des outils élaborés avant la Loi 88, la CS4 a réintroduit depuis 2008 des épreuves d'évaluations standardisées en sus des épreuves du MELS. Les résultats obtenus à ces épreuves sont analysés et suivis de très près, tout comme ceux provenant des épreuves du MELS.

Ces outils de production et d'analyse de données sont étroitement articulés à des dispositifs d'accompagnement pilotés par les services éducatifs. La CS4 a ainsi mis en place des groupes de travail réunissant les enseignants des matières évaluées par une épreuve obligatoire du MELS. Ces groupes sont animés par des CP et des experts en évaluation. Ils visent à réguler les pratiques évaluatives pour réduire les écarts entre les résultats des évaluations aux épreuves MELS (ou CS) et celles organisées par les enseignants pendant l'année. Cet outil est arrimé aux instruments de contractualisation de la GAR et devient un des « moyens » pour atteindre les cibles définies dans la Convention de Partenariat et les CGRE.

Et moi, quand je prépare ces rencontres-là, je pars des échantillons des épreuves qu'on a recueillis, de sanctions, puis j'essaie de dégager des pistes de travail, des problématiques qu'on a identifiées par rapport aux résultats des élèves. (CS4_E7_CP)

La CS4 s'appuie également sur les instruments contractuels pour orienter les pratiques locales sur lesquelles vont intervenir les CP. En effet c'est à partir de la CPar de la CS que les autres outils légaux (PS, CGRÉ, PR) sont produits. Un canevas, en partie calqué sur celui de la Convention de partenariat, sert aussi à la production des CGRÉ et à la reddition de comptes. Les CP vont ensuite appuyer les enseignants sur la base des objectifs définis dans les CGRÉ :

avant les équipes pouvaient aussi bien décider de travailler en sciences la démarche d'investigation raisonnée, pouvaient aussi bien décider de travailler autre chose, mais là on est beaucoup plus centrés sur les conventions, donc lecture, écriture, maths, et ça va être comme ça aussi l'an prochain. Et nos offres de service comme conseillère professionnelle sont ciblées aussi en lien avec la lecture, l'écriture et les maths. (CS4_E10_CP)

Si les changements liés à l'opérationnalisation de la GAR passent systématiquement par les outils statistiques (ceux de la GRICS) dans les quatre CS étudiées, l'investissement des services éducatifs dans l'usage de ces outils, leur niveau de développement et leur articulation progressive avec les autres outils disponibles nous semblent nettement plus importants dans la logique d'amplification.

Des mécanismes de coordination fortement développés. Des mécanismes de coordination verticale et horizontale fortement développés constituent par ailleurs l'autre dimension constitutive de la logique d'amplification observée dans CS2 et CS4. Ces CS s'appuient en effet sur la GAR pour renforcer le degré de coordination entre la CS et l'établissement d'une part, entre les différents services de la CS, ou entre établissements d'autre part. Concernant la coordination verticale, il s'agit de mécanismes visant à accentuer l'arrimage entre

orientations de la CS et actions des établissements. La coordination horizontale est par ailleurs favorisée par des espaces d'échanges entre cadres de la CS et directions d'établissements.

Plusieurs éléments constatés dans la CS4 vont ainsi dans le sens d'une coordination verticale forte. Sur le plan de la structure hiérarchique, plusieurs initiatives visent à accentuer l'arrimage entre la CS et les établissements. Un cadre de la direction générale associé aux services éducatifs chapeaute ainsi l'ensemble des opérations reliées à la GAR : le traitement et l'analyse des données, la production des CGRÉ et le soutien pédagogique dispensé aux établissements. La CS a par ailleurs formalisé et systématisé l'ensemble du processus de la GAR en un « cycle de gestion » qui comporte une articulation temporelle (des opérations) et fonctionnelle (des outils). De même, des ressources ont été fournies aux DÉ pour formaliser le processus de gestation des CGRÉ dans leur établissement, et faire entrer la GAR dans une routine de gestion.

Les diverses données dont dispose la CS sont en outre largement exploitées à des fins de coordination verticale entre les objectifs du centre administratif et les pratiques des établissements, renforçant ainsi le couplage entre les deux. Les résultats des élèves sont analysés par le directeur des services éducatifs et servent de base à la décision de faire intervenir les services éducatifs auprès des établissements. Les cadres des services éducatifs sont par ailleurs impliqués dans l'analyse et le suivi des données, un employé des services éducatifs étant en outre chargé de soutenir les directions d'établissements dans l'analyse de leurs résultats.

Aussi présente dans la logique de la CS2, la coordination verticale est favorisée par les prescriptions légales de la GAR, notamment l'obligation de reddition de comptes des établissements aux CS sur base de leurs CGRE. Des rencontres de supervision individuelle des DÉ par la direction générale adjointe de la CS sont à cet effet organisées plusieurs fois par an selon un canevas de discussion commun, où figure la question de l'atteinte des cibles inscrites au CGRÉ, et les difficultés rencontrées. L'usage des résultats des élèves fait par ailleurs partie intégrante des mécanismes de coordination verticale mis en place à CS2. Ils servent de base aux rencontres de supervision et de reddition de comptes menées par les directions générales adjointes et il est attendu que les DÉ intègrent progressivement ce processus d'analyse des données de leur école dans leurs « pratiques quotidiennes ».

La coordination horizontale à CS4 s'appuie aussi sur les données statistiques qui sont utilisées dans des tables de concertation réunissant DÉ et la direction générale de la CS4 qui ont lieu entre cinq à sept fois pendant l'année. Ces rencontres sont l'occasion d'une mise en comparaison des résultats des écoles, d'échanges sur les initiatives des unes et des autres. Les données des établissements y sont mobilisées pour établir des comparatifs entre écoles, il s'agit de « partager leur réalité ». La CS organise une diffusion systématique de

données comparatives entre ses écoles. Ces pratiques de mises en comparaison des résultats des écoles ont en effet été promues par le DG qui les présente comme « allant de soi ».

Mais pour moi, ça allait de soi. J'ai dit : « Écoutez, que vous ne vouliez pas le faire, c'est une chose ». Mais ça se fait dans *l'Actualité* année après année. Je ne sais pas si vous en êtes conscients ? Pourquoi qu'on ne le ferait pas ? Puis on peut s'aider entre nous, puis on peut se donner un coup de main, puis on peut voir qu'est-ce qui va bien, qu'est-ce qui va moins bien. (CS4_E4_DG)

De tels mécanismes de coordination horizontale sont également mis en place à CS2, avec une forte articulation entre outils de contractualisation et analyse des données. Lors de rencontres réunissant DÉ, DGA et membres des services éducatifs, les DÉ y sont encouragés à échanger sur les initiatives mises en place au sein de leurs établissements en lien avec leurs CGRÉ, à analyser leurs résultats et les « moyens » mis en place : « À l'intérieur de ces rencontres-là, on a travaillé avec les directions d'école à [définir] : c'est quoi, une mission ? Une vision ? Une valeur ? Puis là, ça passait par les conventions de gestion, par le plan stratégique » (CS2_E9_ DG).

À la CS2 la coordination est également basée sur des représentations et des rituels organisationnels mis en place par la direction générale en poste depuis environ trois ans au moment de l'étude. D'un côté, le discours et l'action des acteurs de l'appareil de gestion sont inspirés en grande partie par les principes de *l'école efficace*, amplement diffusés par les services éducatifs aux directions d'établissements. D'un autre côté, certains principes de la *Nouvelle gestion publique* (séparation du politique et de la gestion ; nécessité de rendre des comptes de la gestion au politique, conformes à l'esprit de la GAR) sont au cœur de la gouvernance de CS2. Cela est renforcé par des rituels organisationnels qui mettent en relation les décisions prises par les acteurs et la « réussite des élèves ». Par exemple lors de chacune des réunions du Conseil des commissaires, les participants sont encouragés à se poser la question suivante « Est-ce que les décisions que l'on a prises sont en lien avec notre planification stratégique ou en lien avec la réussite des élèves ? » (CS2_E6_Com). La coordination horizontale et verticale, est donc ici renforcée par le fait qu'il existe aussi une forte pression normative sur les cadres de la CS et des établissements.

En définitive, dans les deux cas, ces changements aboutissent, sur la période analysée, à de profondes transformations de l'organisation et de son mode de fonctionnement. La politique de la GAR est ainsi *amplifiée* par l'apport d'éléments qui vont bien au-delà de la *lettre* de la Loi et qui contribue à mettre en place une gestion de la pédagogie de haute intensité.

Logique d'appropriation à CS1 et CS3 : une opérationnalisation de la gestion de la pédagogie de basse intensité

La logique d'appropriation se caractérise et se traduit par une *opérationnalisation de moindre intensité de la visée de gestion de la pédagogie* qui accompagne la GAR et sa mise en œuvre. Cette opérationnalisation se manifeste d'une part par une gamme plus étroite d'outils de mise en œuvre de la GAR (légaux ou non) et une plus faible articulation de ces outils, d'autre part par le développement limité d'une coordination verticale ou horizontale de l'ensemble de la CS autour des outils de la GAR.

Une gamme d'outils restreinte et faiblement articulée. Ainsi dans les CS où nous avons observé une logique d'appropriation (CS1 et CS3), la gamme d'outils mis en œuvre à la faveur de la GAR est plus restreinte, contrairement à ce qui est observé dans les CS2 et CS4. De plus, il y a une articulation plus faible entre les outils de régulation par les connaissances et le domaine pédagogique. Les données portant entre autres sur les résultats des élèves sont davantage mobilisées dans une logique administrative de supervision des DÉ que dans une logique de suivi et de *monitoring pédagogique* interne aux établissements. Corolairement, il y a un plus fort cloisonnement des services éducatifs et l'usage, en parallèle, d'autres formes de savoir afin d'établir un diagnostic et de susciter des changements en matière de pédagogie.

Au moment des entrevues, la CS1 n'avait pas investi dans le développement d'outils de production de données autres que celles fournies par la GRICS. La direction générale explique que la CS était initialement peu outillée. Cette expertise se développe progressivement de manière concomitante à l'implantation des CGRÉ, mais reste majoritairement consignée et centralisée au sein d'un service de la CS créée dans cette perspective :

Ce n'était pas notre force d'avoir des indicateurs précis, mesurables.... Puis on n'était pas outillé comme aujourd'hui, mais on n'avait pas ce réflexe-là non plus.... Là on est un peu plus équipé, on sait c'est quoi des indicateurs.... Alors, ça nous a amené plus de rigueur, ça nous a amenés à préciser plus de choses, à questionner. (CS1_E2_ DG)

L'analyse des données de la CS sur les résultats des élèves n'est cependant pas distribuée au sein des établissements et associée à des dispositifs d'accompagnement des enseignants (CAP ou autres). Ainsi, l'analyse des données statistiques sur les résultats est pour l'essentiel produite par une direction de service de la CS et ensuite diffusée aux DÉ, même si la direction générale souhaite favoriser l'apprentissage des DÉ en ce qui a trait à l'analyse et l'usage des données.

À la CS3, l'usage des résultats comme mécanisme de régulation est encore peu développé dans une organisation caractérisée par une faible capacité de traitement des données et une culture organisationnelle de type *bureaucratique* où le respect des procédures et de la hiérarchie prévaut. La CS a toutefois recours à ses propres épreuves standardisées en plus des épreuves du MELS. Cependant,

les résultats de ces épreuves, tout comme l'ensemble des données associées à la plateforme Lumix, sont utilisés de façon limitée puisque la CS3 n'avait pas d'expérience antérieure avec ce type d'outils de monitoring des résultats. Si les DÉ sont encouragés à développer leur expertise en matière d'usage des outils statistiques, cette évolution semble s'être faite plutôt lentement suite à la mise en œuvre de la Loi 88.

L'articulation entre les outils de la GAR déployés au niveau CS est par ailleurs faible : le PS et la CPar sont développés en vases clos au niveau de la direction générale et ils ne sont que faiblement articulés à un *monitoring* des résultats. La définition des objectifs qui y sont inclus est peu appuyée sur une analyse effective des données statistiques. Les services éducatifs utilisent les données sur la performance des élèves dans leur analyse pour identifier les problèmes que rencontrent les établissements et pour orienter les suites à donner en termes de formation et de soutien, mais seulement dans le cadre d'un diagnostic annuel, et non d'un suivi en continu. De plus, cette « analyse des résultats » par les services éducatifs est peu articulée aux CGRÉ, ce qui témoigne d'une faible coordination entre contractualisation et analyse des données.

La CS3 a néanmoins développé des mécanismes d'accompagnement afin de diffuser une approche axée sur les résultats. La direction générale a en effet demandé à ses DÉ de mettre en place des CAP au sein de leur établissement. Toutefois ces dernières restent encore faiblement institutionnalisées du fait de leur relative nouveauté et de certaines résistances locales à leur endroit. D'abord obligatoire, la participation des enseignants à ces CAP est ainsi devenue facultative. Si les CAP doivent être en lien avec un objectif de leur CGRÉ, les équipes-écoles ont une certaine autonomie dans le choix du contenu et du déroulement de leur CAP. À la différence de la logique d'amplification de la CS2, où ces CAP étaient initiées par le « haut » et devaient traiter de problèmes de performance scolaire (dans telle ou telle matière ou niveau) établis par l'analyse centrale des données statistiques.

En résumé, il apparaît que ce sont les outils légaux de régulation administrative (plans, contrats), construits dans une logique de conformité aux prescriptions ministérielles, qui priment dans ces deux CS plutôt que les outils de régulation des pratiques pédagogiques basés sur les connaissances.

Une faible coordination organisationnelle : cloisonnement entre unités et découplage entre niveaux. La logique d'appropriation se caractérise par une plus faible coordination organisationnelle, un cloisonnement entre unités et un relatif découplage entre le niveau CS et établissements. La coordination verticale repose principalement sur les mécanismes de coordination formelle mis en place par la contractualisation et la reddition de comptes y est davantage associée à un exercice bureaucratique qui permet de maintenir une communication hiérarchique entre gestionnaires de la CS et directions des établissements.

À CS1 la coordination verticale a été renforcée par le fait qu'un membre de la direction générale est simultanément responsable de la supervision et de la reddition de comptes des établissements et responsable des services éducatifs. Son double statut donne plus de poids au suivi de la réalisation des CGRÉ, qui peut se traduire par des prescriptions hiérarchiques de soutien ou d'accompagnement pédagogique. Cependant, la coordination horizontale est beaucoup moins développée que dans la logique d'amplification. Si la direction responsable de l'analyse statistique est aussi rattachée aux services éducatifs, il existe un cloisonnement entre ce service d'analyse des données d'une part, le suivi et l'accompagnement pédagogique des établissements exercé par une direction adjointe aux services éducatifs et les CP, d'autre part. La production et l'analyse des données sont confiées à un cadre qui est « la seule personne qui peut aller jouer là-dedans » (CS1_E4_DGA).

Les services éducatifs n'interviennent pas non plus directement dans l'élaboration et le suivi des CGRÉ. De plus, ces services, et plus particulièrement les CP en leur sein, se basent peu sur les données statistiques pour faire des diagnostics et orienter leurs actions dans les établissements. Ils affirment en effet orienter davantage l'accompagnement des DÉ et des enseignants en fonction d'appréciations qualitatives.

Oui, [le cadre chargé de l'analyse des données] va nous fournir toutes les données dont on a besoin. Mais moi, je ne sens pas ce besoin-là. Je ne suis pas à ce niveau-là. Je suis au niveau vraiment de l'accompagnement, là.
(CS1_E7_Cadre)

À la CS3, la coordination verticale repose, avant tout, sur des liens hiérarchiques bien définis. Elle s'appuie sur les instruments de contractualisation de la GAR avec une reddition de comptes systématisée et un rapport hiérarchique clairement établi. Des demandes sont effectuées par les cadres de la CS aux DÉ et des conséquences s'il y a manquement peuvent être imposées. Toutefois ces conséquences répondent à des impératifs bureaucratiques quant à la conformité des moyens et non quant aux résultats obtenus.

Moi je pense que je suis capable d'être très à l'écoute, mais si je ne suis pas pris au sérieux je trouve ça plate ! Et il ou elle [personnifiant les DÉ] le sait ! Et je m'attends à ce qu'il y ait des changements. Mais on ne l'a pas rencontré beaucoup, je dirais peut-être avec une personne. Et ça pourrait aller jusqu'à un changement d'affectation [pour la personne en cause]. Moi je me donne cette marge de manœuvre là. (CS3_E13_DG)

La coordination horizontale semble faible à CS3. L'élaboration des outils de la GAR se ferait encore de façon cloisonnée avec par exemple, une faible implication des services éducatifs dans l'élaboration de la CPar ou dans la reddition de comptes qui y est associée. Les services éducatifs produisent, indépendamment de cette reddition de comptes, un rapport annuel afin d'identifier les principaux problèmes rencontrés par les écoles et d'orienter le suivi au niveau des établissements. Il s'agit d'une sorte de diagnostic « péda-

gogique » auquel s'articule l'offre de soutien. Cette « prise de données », tant qualitative que quantitative met aussi l'accent sur une consultation auprès des directions d'établissement et la réflexion des équipes-écoles lors des journées pédagogiques.

En résumé, l'opérationnalisation de la GAR dans une logique d'appropriation est caractérisée par un cloisonnement du « pédagogique » et de ce qui relève de la gestion des instruments issus de la GAR (planification, contractualisation) et du traitement des données. La reddition de comptes intensifie une forme de régulation verticale administrative qui n'intègre que formellement le domaine pédagogique. Cela transparait dans le cloisonnement des services éducatifs qui ne sont pas pleinement intégrés aux mécanismes de gestion axée sur les résultats.

CONCLUSION

La politique de gestion axée sur les résultats vise à améliorer l'efficacité du système scolaire public québécois en fonction de buts ministériels comme l'augmentation des taux de diplomation avant 20 ans, la diminution du décrochage ou l'amélioration des performances dans les matières à sanction, en particulier la langue française. Cette politique est mise en œuvre par les CS étudiées en renouvelant les formes de gestion de la pédagogie, donc en cherchant à orienter et gérer de façon directe ou indirecte le « cœur » du système scolaire, à savoir le travail pédagogique qui s'opère dans les classes. Cette politique est médiée ou coconstruite par les CS dans la mesure où les moyens utilisés pour gérer le travail pédagogique sont en fait définis et mis en forme concrètement par ces dernières. Cependant, les CS étudiées contribuent à cette institutionnalisation d'une gestion de la pédagogie avec une ampleur différente selon la logique d'action effectivement mise en acte.

Nous soutenons qu'une logique d'amplification de la GAR caractérise les CS 2 et 4. La politique est construite non seulement par ses outils formels (plans et contrats), mais par un développement accru des outils de régulation de la pédagogie par les connaissances. L'amplification de la politique semble liée à une coordination verticale basée sur le recours à l'expertise, la production d'un *monitoring* très serré et l'orientation des pratiques des acteurs qui en résulte. Corolairement, il y a un décloisonnement de l'information et une recherche de coordinations horizontales plus poussées, notamment en ce qui a trait à la concertation entre gestionnaires et au soutien pédagogique.

Par contre, dans les CS1 et 3, nous avons identifié une logique d'appropriation de la GAR. Cela signifie que ces CS construisent davantage la politique par ses outils formels. L'appropriation de la politique dans ces deux CS repose sur un rapport hiérarchique qui maintient toutefois une coordination lâche entre les paliers. Cette logique se caractérise par une gamme plus restreinte d'outils et par une faible articulation avec les instruments de la GAR, de même qu'avec les impératifs de reddition de comptes.

Autrement dit, les CS se différencient par leur logique de médiation et de co-construction locale de la GAR. Ces différences entre CS se donnent principalement à voir d'une part par l'instrumentation de la GAR autour d'outils de régulation par les connaissances des pratiques pédagogiques et, d'autre part, par le développement des divers mécanismes ou dispositifs visant à améliorer la coordination organisationnelle. La combinaison de ces deux dimensions contribue à opérationnaliser avec une intensité différente la visée d'une gestion de la pédagogie, présente dans toutes les CS analysées.

Nous n'avons pas rencontré de cas de « résistance » manifeste d'une CS à la politique ministérielle, ce qui aurait pu mener aux logiques de « dilution » ou « d'annulation » distinguées par Malen (2006), sur la base de la neutralisation ou du contournement de ses prescriptions. Une limite de notre étude est ici le caractère volontaire de la participation des CS à notre enquête, qui a pu générer un biais de sélection à cet égard. Néanmoins, on peut faire l'hypothèse que la GAR, au travers des mécanismes hiérarchiques qu'elle institue, contribue par ailleurs à étendre et renforcer les potentialités de gestion et donc le pouvoir des CS sur leurs établissements ce qui contribuerait au fait que nous ayons rencontré peu de résistance des CS étudiées (en particulier leurs sièges sociaux) vis-à-vis de la GAR.

Une précaution dans notre interprétation doit cependant être faite. Ces logiques de médiation ont été observées sur une période de temps circonscrite. Or elles ne sont pas figées dans le temps et peuvent encore évoluer. On pourrait ainsi penser que la CS1 ou la CS3 pourrait à terme se rapprocher des logiques d'amplification de la CS2 et 4. Réciproquement, il n'est pas garanti que les logiques d'amplification de ces dernières demeurent stables, car elles peuvent être remises en cause par des changements de direction de la CS ou des réticences voire des oppositions venant des directions d'école ou des organisations syndicales d'enseignants.

Le principal résultat de notre travail est de montrer empiriquement à quel point la mise en œuvre de la GAR par des instances de régulation intermédiaire importe dans les orientations effectives et l'ampleur donnée à une volonté politique de mieux « aligner » les pratiques des personnels des établissements scolaires sur les visées ministérielles. Avec une ampleur variable selon la logique d'action déployée, le travail de médiation de la politique ministérielle passe surtout par le développement de nouvelles formes de gestion du travail pédagogique des écoles qu'ils mettent en place, dont les moyens ne se limitent pas aux seuls instruments d'action publique prévus par les lois 124 et 88. Cette importance des médiations intermédiaires a été documentée dans des cas européens (Maroy et Demailly, 2004) et nord-américains (Spillane et coll., 2002), mais peu d'études québécoises la démontraient empiriquement jusqu'ici.

Notre étude souligne aussi l'importance des instruments de régulation par les nombres ou les connaissances (notamment statistiques) dans les dispositifs d'*accountability* et de régulation des systèmes d'enseignement (Ozga, 2009). Ces instruments associés à des dispositifs de soutien et d'accompagnement professionnels sont des éléments clés par lesquels la gestion scolaire porte désormais davantage sur le travail pédagogique des enseignants. Ainsi, les logiques de médiation amplificatrices tendent à « recoupler » les politiques scolaires et les pratiques pédagogiques, une tendance déjà observée aux États-Unis (Coburn, 2004 ; Spillane et Burch, 2006).

NOTES

1. Les CS sont des entités politiques autonomes juridiquement décentralisées qui ont un pouvoir de délibération, de taxation et le pouvoir de nommer leurs officiers. Leurs administrateurs, les commissaires, sont indépendants du pouvoir organisateur central, en raison de leur élection par la population concernée. Bien que leurs pouvoirs soient fortement encadrés par l'État, elles ont une capacité d'action politique non négligeable. Les CS peuvent donc être considérées *tout à la fois* comme un agent administratif de l'État et comme un gouvernement régional ou supra-local (Brassard, 2014). Les CS ont pour mission principale d'organiser les services éducatifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire.
2. La ministre de l'éducation était alors, en 2009, Mme Courchesne.
3. Les « buts fixés et objectifs mesurables déterminés par la ministre » sont les suivants : « l'augmentation de la diplomation et de la qualification avant l'âge de 20 ans ; l'amélioration de la maîtrise de la langue française ; l'amélioration de la persévérance scolaire et de la réussite scolaire chez certains groupes cibles, particulièrement les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ; l'amélioration de l'environnement sain et sécuritaire dans les établissements ; l'augmentation du nombre d'élèves de moins de 20 ans en formation professionnelle » (MELS, 2009, p. 6).
4. Pour Malen (2006), la dilution concerne les stratégies politiques qui contribuent à l'affaiblissement voire à la mort d'une politique éducative ; l'appropriation signifie que des acteurs locaux « intègrent de manière sélective et stratégique les politiques imposées par le haut et ce de afin de faire avancer leurs propres intérêts » ; l'annulation constitue une « volonté d'invalider ou de révoquer les politiques » ; l'amplification concerne les efforts locaux consentis pour développer des « structures de gouvernance et des coalitions intersectorielles » qui paraissent nécessaires pour mettre en place et faire perdurer des réformes éducatives (p. 98, notre traduction).
5. Nous utilisons les données du MELS en ce qui a trait à la diplomation et la qualification après 7 ans (MELS, 2014).
6. Pour la cohorte de référence 2006, la proportion d'élèves inscrits au privé dans l'ensemble de la province est de 19,8 %. La CS1 (23,7 %) et la CS4 (22,5 %) font face à davantage de concurrence que la moyenne des CS québécoises (MELS, 2014).
7. Les pratiques pédagogiques concernées doivent être considérées au sens large : coordination pédagogique entre années d'études et enseignants d'une discipline, supervision du rapport au programme des enseignants, organisation et gestion des élèves en « difficultés d'apprentissage », cohérence et orientation des pratiques d'évaluation (entre d'enseignants, entre évaluation externe et interne, entre années d'étude).
8. Ces analyses statistiques des résultats et progrès de l'école ou des classes reposent sur des données (fournies soit par le ministère, soit générées par la CS elle-même lorsqu'elle développe des enquêtes ou des évaluations des élèves propres à la CS). Les outils d'analyse des données statistiques sont proposés par un organisme – la société GRICS, organisme sans but lucratif – qui développe et administre les outils de collecte et de traitement des données pour toutes les CS. Ainsi, GPI ou « Logiciel de gestion intégrée pour l'école » permet entre autres la collecte

des résultats scolaires par les établissements. Lumix, permet d'exploiter les données issues de GPI. Lumix a été développé dans la foulée de l'implantation des Conventions de gestion et de réussite éducative afin d'épauler les directeurs d'établissements, les services éducatifs et les directions générales des CS dans les demandes de production des données qui sont associées aux outils de la GAR.

9. Les mécanismes de coordination verticale ou les mécanismes de liaison horizontaux peuvent être de plusieurs types selon Nizet et Pichault (1995) : 1) Basés sur des relations interpersonnelles (« poste de liaison » (coordinateur), « comités permanents » ou « groupes de projet » (comité pour un projet ad hoc) ; 2) Basés sur des dispositifs formalisés : système de planification ; systèmes de contrôle des performances ; 3) Basés sur des représentations mentales (action par la culture commune, la mobilisation idéologique) (p. 1). Ils sont mis en place pour intégrer, rendre cohérente l'organisation et contrebalancer les effets de la différenciation verticale ou horizontale de toute organisation complexe. « La différenciation verticale s'apprécie en fonction du nombre d'échelons hiérarchiques. La différenciation horizontale se mesure à partir du nombre d'unités ou de départements créés à l'intérieur de l'organisation » (Nizet et Pichault, 1995, p. 50)

RÉFÉRENCES

Blase, J. et Björk, L. (2010). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second international handbook of educational change : Part 1* (p. 237-258). New York, NY : Springer.

Boxenbaum, E. et Jonsson, S. (2008). Isomorphism, diffusion and decoupling. Dans R. Greenwood, C. Oliver, R. Suddaby et K. Sahlin (dir.) *The SAGE handbook of organizational institutionalism* (p. 78-97). London, Angleterre : Sage.

Brassard, A. (2014). La commission scolaire comme lieu de gouvernance autonome (1959 à 2013)? *Télescope*, 20(2), 17-34.

Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.

Datnow, A. (2006). Connection in the policy chain new directions in education policy implementation. Dans M. I. Honig (dir.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (p. 105-122). Albany, NY : SUNY Press.

Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P. et Deniger, M.-A. (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 : les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux* (p. 89-106). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009). *L'école j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire – Édition 2014*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Malen, B. (2006). Revisiting policy implementation as a political phenomenon. Dans M. I. Honig (dir.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (p. 83-105). Albany, NY : SUNY Press.

Maroy, C. et Demailly, L. (2004). Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe. Quelles convergences ? *Recherches Sociologiques*, 35(2), 5-24.

Maroy, C. (2006). École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris, France : Presses universitaires de France.

Maroy, C. (sous presse). La nouvelle gestion publique en éducation au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du Travail*, 59(4).

Maroy, C. et Mathou, C. (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, 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.

Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, France : Éditions d'organisation.

Nizet, J. et Pichault, F. (1995). *Comprendre les organisations : Mintzberg à l'épreuve des faits*. Paris, France : Gaëtan Morin.

Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.

Pons, X. et Van Zanten, A. (2007). *Knowledge circulation, regulation and governance*. KNOWandPOL Project: Literature Review (part 6). Bruxelles, Belgique : 6th FPRD EU. Repéré à http://knowandpol.eu/IMG/pdf/lr.tr.pons_vanzanten.eng.pdf

Scott, W. R. (1995). *Institutions and organizations: Toward a theoretical synthesis*. Thousand Oaks, CA : Sage.

Spillane, J. P. et Burch, P. (2006). The institutional environment and instructional practice: Changing patterns of guidance and control in public education. Dans H.-D. Meyer et B. Rowan (dir.), *The new institutionalism in education* (p. 87-102). Albany, NY : State University of New York Press.

Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallet, T., Jita, L. et Zutners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731-762.

CHRISTIAN MAROY est sociologue, professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il dirige la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. christian.maroy@umontreal.ca

ANDRÉ BRASSARD est professeur retraité du Département d'administration et fondements de l'éducation de Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. andre.brassard@umontreal.ca

CÉCILE MATHOU est doctorante en Éducation comparée et fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est membre de l'équipe de recherche de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. cecile.mathou@umontreal.ca

SAMUEL VAILLANCOURT est agent de recherche pour la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. samuel.vaillancourt@umontreal.ca

ANNELISE VOISIN est doctorante en Éducation comparée et fondements de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Elle réalise sa thèse sous la direction de Christian Maroy. Elle est membre de l'équipe de recherche de la Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives. annelise.voisin@umontreal.ca

CHRISTIAN MAROY is a sociologist and a tenured professor at the Department of Administration and Education Fundamentals at the Faculty of Educational Sciences of the Université de Montréal. He directs the Canadian Research Chair on Education Policy. christian.maroy@umontreal.ca

ANDRÉ BRASSARD is a retired professor at the Department of Administration and Education Fundamentals at the Faculty of Educational Sciences of the Université de Montréal. andre.brassard@umontreal.ca

CÉCILE MATHOU is a PhD candidate in Comparative Education and Fundamentals of Education at the Department of Administration and Education Fundamentals at the Faculty of Educational Sciences of the Université de Montréal. She is a member of the research team at the Canadian Research Chair on Education Policy. cecile.mathou@umontreal.ca

SAMUEL VAILLANCOURT is a research agent at the Canadian Research Chair on Education Policy. samuel.vaillancourt@umontreal.ca

ANNELISE VOISIN is a PhD candidate in Comparative Education and Fundamentals of Education at the Department of Administration and Education Fundamentals at the Faculty of Educational Sciences of the Université de Montréal. She is writing her thesis under the supervision of Christian Maroy. She is a member of the research team at the Canadian Research Chair on Education Policy. annelise.voisin@umontreal.ca