

## **L'apport de la construction de sens dans l'application de la gestion axée sur les résultats par des directions d'école au Québec**

Reine Victoire Kamyap  
Université Laval

### **Résumé**

Le présent article examine le travail de construction de sens de la gestion axée sur les résultats (GAR) par douze directions d'école, au regard de variables sociocognitives et sociologiques (Dulude et Spillane, 2013). Il confirme l'hypothèse selon laquelle l'identification des besoins de réussite et les mesures prises associées aux cibles de réussite dans les écoles résultent de l'influence des variables individuelles (formation reçue, expériences antérieures, motivation, conception de la réussite des élèves et valeurs personnelles) sur la perception des variables contextuelles (clientèle et environnement scolaires). Quant à la dynamique des interactions priorisée par les directions, elle est elle-même influencée par les variables individuelles et contextuelles. Malgré les limites du recours aux entrevues semi-dirigées, l'intégration de ces facteurs cognitifs dans une approche constructiviste permet de saisir la pluralité de sens dans l'application de la GAR et apparaît comme une avenue à privilégier pour analyser la réalité et l'expérience des directions d'école.

*Mots-clés* : construction de sens, facteurs cognitifs, direction d'école, gestion axée sur les résultats au Québec

### **Introduction**

La politique de la gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation au Québec correspond à une approche de gestion visant la responsabilisation des acteurs éducatifs pour la réussite du plus grand nombre d'élèves. Elle est marquée par des cibles de réussite mesurables et chiffrées, et des suivis à l'aide d'outils de planification, de contractualisation et de reddition de comptes, dans un principe d'alignement stratégique avec la hiérarchie (Martin et Jobin, 2004; Maroy, Mathou, Vaillancourt et Voisin, 2013). Implémentée dès les années 2000 à la faveur de plusieurs projets de Loi, dont le plus récent en novembre 2016, la GAR s'appuie sur la décentralisation et l'autonomie des écoles pour garantir l'efficacité des moyens et des actions prises, et traduit un souci de cohérence des interventions en éducation (Simon et Tardif, 2003; Ministère de l'Éducation, des loisirs et du sport (MELS), 2009).

Comme toute politique éducative, la GAR oblige les directions d'école à ajuster localement et parfois difficilement leurs pratiques. Celles-ci s'étendent des fonctions traditionnelles de gestion administrative à celles de gestion des activités éducatives, à savoir la gestion du personnel enseignant et l'instauration d'un climat favorable aux apprentissages des élèves (Brassard *et al.*, 2004; Gouvernement du Québec, 2009). Même lorsqu'elles reconnaissent leur responsabilité éducative et pédagogique, les directions n'ont pas toujours l'autorité nécessaire pour atteindre les objectifs de réussite (Gravelle, 2012) et ne sont pas unanimes sur la manière de procéder (Brassard *et al.*, 2004). L'imputabilité et la reddition de comptes risquent de focaliser davantage leur attention sur les processus opérationnels et non sur la mission éducative poursuivie (Aucoin, 2011; Emery et Giauque, 2012).

L'application réussie de la GAR nécessite son appropriation par la direction d'école pour elle-même et pour le personnel enseignant afin de l'intéresser à sa mise en œuvre et de gagner son soutien dans l'action par son *leadership* (Dulude et Spillane, 2013; Rouleau, 2007). Les directions d'école jouent un rôle de médiation entre les attentes de la hiérarchie et les caractéristiques de leur environnement, dans une tentative de mettre en relation la politique et le contexte de l'école (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008 ; Dulude et Spillane, 2013). Elles produisent du sens à la politique pour l'ensemble des acteurs scolaires, permettant alors une application flexible et ouverte au développement autonome d'activités pertinentes (Lessard, Desjardins, Schwimmer et Anne, 2008). Le personnel enseignant en particulier tend à s'adapter, se détourner, ignorer et réinterpréter les objectifs des politiques éducatives (Duru-Bellat et Jarousse, 2001). Les directions doivent donc développer des compétences transversales en lien avec la méthode, la communication, le *leadership*, la régulation, l'interaction et l'éthique (Bernatchez, 2011; MELS, 2008) pour atteindre la classe.

Le présent article jette un regard constructiviste (Avenier, 2011; Mucchielli, 2005) sur les pratiques de gestion axée sur les résultats de douze directions d'écoles primaires et secondaires au Québec, dans leur poursuite de la réussite du plus grand nombre d'élèves. Il s'appuie sur le travail de construction de sens (Dulude et Spillane, 2013) de la GAR par ces directions pour analyser l'influence des variables individuelles (formation reçue, expériences antérieures, motivation au poste, conception de la réussite des élèves et valeurs personnelles), des variables contextuelles (clientèle et environnement scolaires) et des interactions à l'école sur l'identification des besoins et les mesures prises par rapport aux cibles de réussite.

Dans une première section seront évoqués les éléments contextuels, dont les caractéristiques de la gestion axée sur les résultats au Québec et le rôle des directions d'école dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Le cadre théorique et méthodologique sera présenté dans un second point. Dans une troisième section, les réponses des directions d'école seront analysées au regard du cadre théorique. Enfin, la contribution des facteurs cognitifs à l'analyse de l'application de la GAR par les directions d'école sera soulignée.

## **La gestion axée sur les résultats et la reddition de comptes sur la réussite scolaire**

La GAR est la forme québécoise des nouvelles politiques de gestion davantage connues sous les vocables *Nouvelle gestion publique* (NGP). La grande capacité d'adaptation et de flexibilité des entreprises privées est appliquée à chaque unité administrative et les administrations publiques ont désormais un statut d'organisations complètes, véritables et autonomes (Emery et Giaouque, 2012). Ces changements découlent de pressions coercitives liées aux lois et règlements en vigueur (par exemple l'obligation de définir des cibles de réussite), de pressions mimétiques conduisant à la comparaison (dans la couverture des programmes ou des résultats) avec les concurrents de même nature contextuelle, et de pressions normatives (comme un cadre harmonisé d'évaluations) dues à la socialisation des professionnels qui partagent les mêmes pratiques (Emery et Giaouque, 2012; Mons, 2007). Ces pressions semblent relever davantage du néo-institutionnalisme traditionnellement centré sur la stabilité des organisations et s'appuyant sur des facteurs institutionnels qui légitiment le système et affectent aussi bien les politiques et la gestion des cadres administratifs que les enseignements en classe (Lessard et Carpentier, 2015). Maroy, Brassard, Mathou, Vaillancourt et Voisin (2017) ont d'ailleurs identifié ces types de mécanismes coercitifs, mimétiques et normatifs comme étant des éléments de convergence entre des commissions scolaires dans la mise en place d'une nouvelle gestion de la pédagogie en contexte de GAR.

La Loi sur l'administration publique qui institue la GAR dans les années 2000 est un véritable instrument d'action systémique qui engage les ministères et les organismes à revoir leurs façons de faire, car ils devront désormais en rendre compte. En plus des indicateurs de résultats, la GAR nécessite des indicateurs de la situation initiale et des indicateurs de processus utiles lors de la progression de la mise en œuvre et du suivi de la planification. Ces « indicateurs servent à mesurer ce que l'on privilégie, non pas à privilégier ce que l'on mesure » (Simon et Tardif, 2003, p. 8). Ainsi, dans un modèle de GAR, « les leaders doivent concentrer leur attention et leurs efforts sur la dynamique du processus qui favorise les apprentissages personnels, professionnels et organisationnels » (Simon et Tardif, 2003, p. 9).

L'implantation de la GAR dans le système éducatif québécois par plusieurs changements législatifs

et administratifs successifs reflète une approche *top down* avec un accent sur la planification, le contrôle et un changement de la conduite des acteurs aligné aux attentes de leur hiérarchie. À la suite du projet de Loi 82 ou Loi sur l'administration publique de 2000, des modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique conduisent à la Loi 124 en 2002. Chaque commission scolaire<sup>1</sup> doit adopter un plan stratégique pluriannuel et chaque établissement scolaire doit se doter d'un plan de réussite pour assurer la mise en œuvre de son projet éducatif, avec des indicateurs de performance et des modalités de reddition de comptes. Le projet de Loi 88, adopté en 2008, établit des liens de cohérence et d'alignement stratégique entre les différents paliers éducatifs. En novembre 2016, le projet de Loi 105 est adopté. Il change les plans stratégiques pour des plans d'engagement vers la réussite, inclut les indicateurs de performance dans le nouveau projet éducatif et veut que les décisions soient prises le plus près possible de l'action avec un accent sur les moyens mis en place. Cette implantation rappelle une perspective technico-rationnelle de l'implémentation d'une politique (Datnow et Park, 2009) ou encore du néo-institutionnalisme (Lessard et Carpentier, 2015).

### *Une approche de réussite dualiste, orientée vers l'élève et vers les résultats ciblés*

La GAR en éducation au Québec vient obliger les directions d'école à garantir l'efficacité des moyens et des actions prises par les écoles. L'accent est mis sur la performance, la planification stratégique et la prédétermination de cibles de réussite mesurables, les acteurs scolaires étant imputables de leur atteinte ou non. Cette imputabilité et la reddition de comptes forcent les différents acteurs du système éducatif à collaborer et à choisir les moyens et les actions efficaces, produisant les meilleurs résultats (Conseil supérieur de l'éducation, 1993; Langlois, 2004; MELS, 2009). Les écoles, bien que bénéficiant d'autonomie due à la décentralisation, sont redevables de leurs actions et doivent être régulées par leurs résultats, conformément aux orientations évaluatives de la Nouvelle gestion publique (Tochon, 2011).

La réussite du plus grand nombre d'élèves est définie sous deux aspects : 1) la formation équilibrée et organisée de l'élève dans sa particularité afin de mieux le préparer à vivre dans un monde en perpétuel changement (MELS, 2005); et 2) la définition et l'atteinte des cibles, l'imputabilité sur les résultats, l'appel à l'efficacité, à la transparence et à la reddition de comptes dure ou souple (Maroy et Voisin, 2013). Il existe une marge de manœuvre qui permet aux directions d'école une autonomie de gestion au niveau des moyens et sur l'utilisation des ressources. En contrepartie, les acteurs scolaires acquièrent une plus grande responsabilisation face à leurs actions. Maroy *et al.* (2013, p. 48) affirment que la GAR en éducation reflète une « logique de planification stratégique chiffrée, couplée à des demandes de reddition de comptes sur les résultats ».

### *Une application différenciée par les acteurs éducatifs*

Les acteurs éducatifs au Québec répondent de manière variée à la mise en œuvre de la GAR dans leurs pratiques. Des directions générales et des cadres supérieurs de commissions scolaires, bien que favorables à la GAR, adoptent différentes logiques de médiation dans leur évaluation des résultats des élèves et dans leurs interventions pour les améliorer (Maroy *et al.*, 2017). Des directions d'école adoptent différentes stratégies pour se conformer au principe de la définition des cibles de réussite. Ces stratégies visent, d'une part, à répondre à l'exigence de contractualisation avec la commission scolaire et, d'autre part, à mobiliser les enseignants dans un contexte d'imputabilité face aux résultats de leurs élèves (Larouche, Savard et Kamyap, 2019). Le personnel enseignant développe divers types de réponses aux pressions de changement des pratiques pédagogiques et d'évaluation exercées par leurs directions d'école en contexte de GAR (Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2017).

D'après Deniger (2012), les processus cognitifs intervenant dans l'implantation des politiques permettraient de mieux comprendre les facteurs personnels qui influencent la gestion et l'appropriation du changement par les acteurs scolaires. Le présent article formule l'hypothèse selon laquelle les différents moyens d'application de la GAR dans les écoles résultent non seulement de la dynamique des relations entre les acteurs scolaires, mais aussi des valeurs et des croyances individuelles des directions d'école et des contextes institutionnels. Ces variables interactionnelles, individuelles et contextuelles, globalement appelées facteurs cognitifs, sont jusqu'ici faiblement intégrées dans l'analyse des changements en

<sup>1</sup> Depuis l'adoption, le 8 février 2020, du projet de loi 40 modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaire, les commissions scolaires sont désormais des centres de services scolaires. Ce terme est conservé pour refléter le contexte de l'étude et celui des recherches citées.

## Cadre théorique et méthodologique

La problématique du présent article porte sur la place des facteurs cognitifs dans l'appropriation et l'application des prescriptions de la GAR par les acteurs éducatifs. Considérant la position des directions et leur rôle déterminant dans l'application des politiques à l'école, elle s'articule autour de la question : dans quelle mesure les variables individuelles, relationnelles et contextuelles influencent-elles l'identification des besoins et les mesures prises par les directions d'école face aux cibles de réussite ?

Cette question est abordée sous l'angle de l'analyse cognitive des politiques publiques, plus précisément à travers le cadre théorique émanant de la construction de sens de ces politiques.

### *Une perspective individuelle des facteurs cognitifs*

Les politiques publiques se caractérisent par une dimension cognitive qui renvoie à leur propriété de construire des interprétations de la réalité (Draelants et Maroy, 2007). L'analyse cognitive de ces politiques fait appel à des ressources mobilisées par les acteurs dans un souci de réviser leurs pratiques face aux politiques ou d'articuler les politiques avec leurs pratiques. Ces ressources représentent alors des structures de médiation nécessaires pour interpréter et s'approprier le contenu des politiques dans la démarche de mise en œuvre des politiques par les acteurs (Lessard *et al.*, 2008). Ces structures de médiation, appelées ici variables cognitives, donnent un sens, influencent les stratégies adoptées et guident les décisions et les pratiques des acteurs dans leur démarche d'application des politiques.

La multiplicité des acteurs favorise un caractère interprétatif de l'analyse cognitive des politiques publiques, car les pratiques sont de ce fait mieux mises en rapport avec les facteurs cognitifs qui les orientent (Rumpala, 2008). Ces facteurs cognitifs, définis comme des processus individuels au niveau des acteurs, peuvent concerner des idées et des apprentissages (Sabatier et Schlager, 2000; Draelants et Maroy, 2007), des connaissances antérieures, des croyances, des expériences personnelles, des valeurs, des émotions, mais aussi le contexte particulier dans lequel ils évoluent, des savoirs et des symboles qui y sont partagés, et l'influence du message et la formulation de la politique (Spillane, Reiser et Reimer, 2002; Soparnot, 2013). Ces facteurs se réfèrent aussi à la cognition, aux opinions, aux convictions par rapport à l'éducation, à l'identité professionnelle et à la formation reçue (Deniger, 2012), ou enfin au processus interactionnel entre les acteurs internes et externes concernés par le changement (Soparnot, 2013).

### *Les directions d'école et leur construction de sens des politiques*

Les variables cognitives expriment le travail d'appropriation individuelle des politiques et influencent le sens que les acteurs donnent à une même politique. Elles sont à l'origine de l'application différenciée de cette politique, car elles se situent au niveau de l'individu, de son contexte et des relations qu'il entretient avec d'autres acteurs. Plusieurs auteurs affirment que les acteurs donnent du sens aux politiques à partir de leurs structures cognitives, de leur situation et des messages de ces politiques (Spillane, Reiser et Reimer, 2002 ; Coburn, 2004).

Les approches centrées sur les acteurs intègrent les processus individuels à l'étude de l'implantation des réformes et mettent donc en avant le travail de construction de sens des acteurs. Elles privilégient l'analyse de la réalité des acteurs scolaires et la manière dont ils s'approprient les réformes en fonction de cette réalité :

On introduit ainsi dans l'analyse la pluralité du sens et la prise en compte de ses sources individuelles (les trajectoires et les identités personnelles et professionnelles), socialement construites (par exemple, les disciplines, les communautés de pratiques) et incorporées ou pas dans les stratégies d'implantation (Lessard *et al.*, 2008, p. 169).

L'accent étant mis sur la construction et le partage de sens des politiques par les acteurs, ce sens paraît par conséquent pluriel, car il découle de l'appropriation qu'en ont faite les acteurs, tandis que les politiques s'articulent avec les pratiques dans ce travail d'appropriation et d'interprétation (Anne,

Lemieux et Kamyap, 2016).

En milieu scolaire, l'analyse des pratiques des directions d'école dans une approche centrée sur les acteurs et leur travail de construction de sens contribue à saisir la pluralité de sens et d'expérience des directions dans l'application des politiques. Le sens joue un rôle moteur dans le « comment et le pourquoi de ce qui est mis en œuvre » (Dulude et Spillane, 2013, p. 145) et l'action dépend de la compréhension ou de la perception de la demande externe. En d'autres mots, la façon dont les acteurs donnent du sens aux événements vécus dépend de qui ils sont, de comment ils pensent et de ce qu'ils pensent de la situation vécue (Lessard et Carpentier, 2015). Les approches centrées sur les acteurs et leur travail de construction de sens contribuent à comprendre les voies d'appropriation et d'application des politiques éducatives par les directions d'école (Lessard et Carpentier, 2015). L'étude plus fine de la rationalité des acteurs éducatifs nécessite l'intégration des processus individuels mettant en avant leur travail de construction de sens dans la mise en œuvre des changements en éducation (Anne *et al.*, 2016).

### *Les déterminants sociocognitifs et sociologiques de la construction de sens*

Dulude et Spillane (2013) ont développé un cadre d'analyse de la construction de sens des politiques par les acteurs éducatifs autour des approches sociocognitive et sociologique, avec un regard à la fois sur l'individu et son organisation. La perspective sociocognitive suggère que des variables individuelles et des variables contextuelles influencent la notion de sens et de construction de la réalité des individus. Ainsi, ceux-ci sont considérés comme « récepteurs et interprètes d'informations spécifiques » (Dulude et Spillane, 2013, p. 146). Leurs perceptions des stimuli externes dépendent non seulement de variables individuelles telles que leurs expériences personnelles et antérieures, leur motivation et leur identité professionnelle, leurs connaissances, leurs croyances et leurs émotions, mais aussi de leur contexte. Contrairement à une perspective technico-rationnelle qui considère une vue généralisée des contextes, la construction de sens donne de l'importance au contexte dans la mise en œuvre de la politique (Datnow et Park, 2009). Les connaissances et les expériences qui affectent la construction de sens étant ancrées dans un environnement précis, les variables contextuelles qui influencent la construction de sens sont l'environnement social et l'environnement socio-économique de l'école.

L'approche sociologique quant à elle met en lumière les interactions sociales formelles ou informelles, dans l'école ou avec des acteurs externes. Elle combine des cadres sociologiques tels que le néo-institutionnalisme, le cadrage de l'expérience et l'interactionnisme, et s'intéresse aux dynamiques sociales de construction et de négociation de sens à l'école (Dulude et Spillane, 2013). Bien que les sens multiples des acteurs scolaires soient négociés, contestés et refaçonnés en vue de produire un sens partagé, certains sens restent prédominants selon l'autorité, la légitimité ou le rôle des acteurs au sein de l'école. La construction de sens des directions d'école reste celle qui permet de déployer différentes stratégies dans les écoles (Dulude et Spillane, 2013).

Le cadre théorique de Dulude et Spillane (2013) s'est avéré pertinent pour analyser les données du présent projet. D'après ces auteurs, des variables sociocognitives et sociologiques influencent la notion de sens et de construction de la réalité des individus et alimentent leurs perceptions des informations reçues, ces perceptions orientant à leur tour leurs pratiques. Le cadre de la construction de sens de Dulude et Spillane (2013) a été traduit, dans une approche sociocognitive, par les valeurs, la motivation, la formation, la conception de la réussite de l'élève et les expériences professionnelles des directions participantes à la recherche, et les caractéristiques des élèves et de l'environnement de l'école. Dans une approche sociologique, les relations ou les interactions des directions avec le personnel enseignant, les parents et la commission scolaire ont été examinées. Ce cadre d'analyse a permis d'interroger les besoins identifiés et les mesures prises par les directions d'école face à la GAR, au regard des variables considérées, et d'examiner les rapports entre ces variables.

### **Une méthodologie constructiviste**

Le présent article s'inscrit dans une démarche de recherche exploratoire et emprunte une méthodologie constructiviste sous les angles scientifique et pragmatique (Avenier, 2011 ; Mucchielli, 2005). Les données sur l'intégration des variables cognitives dans l'analyse de l'application de la GAR par les directions d'école au Québec sont inexistantes à notre connaissance. La méthodologie constructiviste sied bien dans ce cas puisqu'elle considère, entre autres, la connaissance d'un phénomène comme étant

totale­ment liée à l'activité expérimentée et influencée par l'action intentionnelle de construction d'une représentation de ce phénomène (Avenier, 2011).

Comme dans toute recherche qualitative, l'interaction chercheur/participants produit la connaissance, la subjectivité et l'intersubjectivité étant considérées comme des « moyens » incontournables de cette production (Anadon et Guillemette, 2007). Le cadre de la construction de sens positionne la présente étude dans le courant interprétatif de la recherche qualitative. Il désire mieux comprendre le sens qu'une personne donne à la politique dans sa pratique, son interprétation reflétant sa subjectivité (Bélanger et Mercier, 2006) et avec l'utilisation recommandée de stratégies souples de collecte de données, telles que des ent­revues semi-dirigées, pour favoriser l'interaction avec les participants (Savoie Zajc, 2011).

Les données du présent article sont extraites de douze ent­revues de durée variable entre une heure et deux heures 30 minutes menées auprès des directions d'écoles primaires (DP), secondaires (DS) ou mixtes (DPS) de différentes régions du Québec, en présentiel, au téléphone ou par Skype, entre mai et juillet 2017. Ces ent­revues ont été conduites dans le cadre des études doctorales de l'auteure qui questionnent comment les directions d'école au Québec traduisent les exigences de performance et d'atteinte des cibles de réussite de la GAR dans leurs pratiques de gestion. L'un des objectifs de ces études doctorales porte sur l'identification des facteurs individuels, contextuels et relationnels qui influencent et déterminent les pratiques des directions d'école.

L'approche constructiviste de l'article donne droit au recours à de macro-concepts afin de rendre souple la grille d'analyse (Mucchielli, 2005). Les propos des directions participantes ont été examinés au regard de thèmes associés aux variables individuelles, contextuelles et relationnelles considérées : formation, motivation, expérience antérieure, conception de la réussite, valeurs, élèves, milieu socio-économique, relations.

L'analyse de données a emprunté une démarche inductive, car celle-ci sied bien à une recherche exploratoire. En s'appuyant prioritairement sur la lecture détaillée des données brutes (Blais et Martineau, 2006), le sens contenu dans les propos des directions interrogées a été dégagé pour répondre à la question de recherche.

## **Influence de variables sur l'identification des besoins et les mesures prises par rapport aux cibles de réussite**

Dans l'ensemble, les directions participantes sont favorables à la recherche de la performance à travers la définition de cibles de réussite. Quelles que soient les commissions scolaires dont elles relèvent, ces directions considèrent que la GAR offre une opportunité d'orienter et de justifier les moyens mis en place pour la réussite des élèves, conformément au principe de reddition de comptes prôné par cette approche de gestion (Langlois, 2004 ; MELS, 2009).

C'est au niveau des besoins identifiés et des mesures prises en conséquence pour la réussite du plus grand nombre d'élèves qu'apparaît l'influence des variables individuelles, contextuelles et relationnelles.

### ***Influence des variables individuelles***

Les données montrent que la motivation au poste et les valeurs personnelles des directions sont en lien bidirectionnel avec leurs expériences antérieures et les formations reçues. La motivation au poste et les valeurs des directions d'école orientent par ailleurs leur conception de la réussite de l'élève et leur rapport aux cibles de réussite, de même que leur conception du rôle de direction et leurs interactions avec le personnel enseignant.

Le désir d'influencer un plus grand nombre d'élèves ou d'offrir un bon *leadership* d'influence à l'école (DS01, DP02, DP06, DP07, DS10, DPS12), d'accompagner la réussite des élèves (DS05), de relever des défis (DP03, DPS04), et de réutiliser les acquis des expériences antérieures (DS11) résume la motivation au poste de directions interrogées. Seules la DP08 et la DP09 n'avaient pas de motivation particulière et ont accédé au poste de direction de façon inattendue. Malgré des motivations semblables, d'autres variables individuelles ont différencié l'identification des besoins des élèves et la manière d'y répondre. La DS01 a reçu une formation initiale en psychoéducation qui l'a conduite à accorder une haute importance aux comportements et à considérer le savoir-être comme un élément aussi essentiel de la réussite de l'élève que le savoir-faire. La DP09 pour sa part, orthopédagogue de formation, évoque comme réussite l'atteinte des objectifs du niveau ou du plan d'intervention dressé selon le portrait de l'élève :

Lorsque j'ai fait ma première formation, je me souviens d'un enseignant qui m'avait marqué puis il m'avait dit heu... tu peux faire ta couleur avec ta formation... Moi je pense que je l'ai faite comme direction d'école avec ma toile de fond de psychoéducation aussi... Le côté savoir-être est hyper important aussi parce que les, heu, une personne aujourd'hui qui va avoir tout le savoir, mais qui sera pas capable de travailler en équipe, il ne passera pas au niveau de son équipe aussi. (DS01)

Les DP02 et DP06 accordent beaucoup d'importance au côté humain de leur rôle; le fait de prendre soin de l'humain en général définit leurs valeurs profondes. Elles ont toutes les deux réalisé qu'elles avaient un *leadership* naturel d'influence sur leurs équipes de travail et une anticipation naturelle des décisions de leurs directions. Elles définissent toutes les deux la réussite de l'élève au-delà de ses résultats et optent pour une influence et non une imposition de pratiques au personnel enseignant :

La réussite c'est un tout en fait, c'est, pour un élève au primaire, qu'il aime venir à l'école, que ce soit agréable pour lui. Puis qu'il vive des petites réussites à chaque jour, qu'il soit valorisé. (DP06)

Moi je suis pas une personne... Tsé y'a différents chemins pour obtenir ce qu'on veut obtenir hein. Y'en a qui vont y aller en ligne droite. J'y crois pas beaucoup parce que ça fait beaucoup de dommages d'aller comme ça en ligne droite dans le changement... On perd du monde en cours de route, on augmente le taux d'absentéisme... Alors, moi dans mon approche, je vais y aller là, c'est sûr que je vais y aller, ben, je vais y aller, mais j'irai pas toute seule. Je vais y aller avec mon monde. (DP02)

Avec des expériences antérieures de collaboration avec des équipes de recherche sur les stratégies de mobilisation et de conduite de changement dans les équipes, la DP07 développe l'ouverture et la médiation dans ses interactions avec le personnel enseignant. Les valeurs d'écoute, de justice et d'équité la conduisent aussi à différencier l'enseignant en difficulté de l'enseignant difficile, et à ajuster sa supervision pédagogique en conséquence. Elle privilégie l'observation par les pairs comme étant une stratégie moins menaçante, mais favorisant le développement professionnel du personnel enseignant. Elle participe aux chantiers des membres du personnel enseignant dans le but de favoriser leur engagement. En situation d'augmentation des tâches d'enseignement pour soutenir des élèves plus vulnérables, elle procède par essais et affirme : « si je me trompe, on reviendra en arrière » (DP07).

La DS11 a travaillé à la direction d'éducation des jeunes adultes toxicomanes, et elle a eu le désir de réutiliser les acquis de ses expériences professionnelles au profit de jeunes du secondaire. Elle a supprimé les plans d'intervention avec de nombreuses personnes, car les adolescents en centre d'éducation aux adultes ne voulaient plus en entendre parler. Ses études supérieures en comptabilité lui donnent une maîtrise des chiffres et une aisance dans le traitement des ressources et dans la reddition de comptes, contrairement à la DP07 qui n'a pas d'adjointe administrative chargée du budget et qui n'apprécie pas la reddition de comptes sur les dépenses : « Pourquoi faut-il que les directions d'école fassent des redditions de comptes sur les dépenses alors qu'il suffit de consulter les poches budgétaires? » (DP07).

### *Influence du contexte*

Selon Dumay (2014), la manière dont les directions d'école entendent l'environnement socio-économique des élèves influence leurs actions. Le présent article montre plus précisément que cette manière de percevoir le contexte de l'école peut être influencée par des variables individuelles comme la formation et les expériences antérieures, la DS11 et la DP07 le démontrant avec leurs compétences ou non en comptabilité. La perception des besoins liés au contexte paraît influencée par la motivation, la formation, les expériences antérieures ou les valeurs de ces directions. L'exception qui confirme la règle semble donnée par la DP02 et la DP06. Les contextes de ces deux petites écoles primaires sont différents en termes socio-économiques et de performance. Alors que la DP02 travaille dans un milieu favorisé assez performant, la DP06 a un contexte socio-économique très défavorisé. Toutefois, en raison de variables individuelles semblables, comme un *leadership* d'anticipation et une conception de la réussite

au-delà des résultats ciblés, ces deux directions développent une même stratégie d'analyse des besoins de réussite et des résultats. Cette stratégie consiste à identifier la zone de vulnérabilité des élèves, là où leur réussite est faible et non assurée, et à travailler à la renforcer :

Il y a beaucoup d'élèves qui ont une fragilité. C'est une réussite, mais c'est tellement fragile que plus ils avancent, plus il y a des chances qu'ils tombent dans l'échec. Nous on travaille plus sur cette... sur ce résultat-là plus que sur le taux de réussite.... Je prends toujours les résultats, le nombre d'élèves que j'ai en bas de 70. Les 70 et moins là, c'est eux qui m'inquiètent là. (DP06)

Avec un public d'élèves ayant quatre à cinq fois plus de prévalence d'autisme que les autres écoles de la commission scolaire, la DS11 entretient une vision très éclatée de la réussite selon différents profils. Elle développe des projets par niveau avec un accent « sur les attitudes plus que sur les aptitudes pour prendre de l'altitude » (DS11). Elle cible les matières à sanction pour offrir du support aux élèves en termes de participation volontaire à des ateliers gratuits de *coaching* en écriture, de présence d'un second enseignant dans la classe de science, de français et de mathématique, et à deux périodes par cycle pour offrir du *team-teaching* aux nombreux élèves en situation de redoublement intégrés en formation générale. Un programme particulier y est offert avec un effet placebo du fait d'être choisi, le but étant de favoriser davantage l'engagement des élèves que leurs notes académiques. Son expérience antérieure avec de jeunes toxicomanes semble la pousser à valoriser l'estime de soi plutôt que la performance : « Je veux que les jeunes se sentent toujours choisis dans le processus que l'on fait » (DS11).

Dans un contexte similaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et un trouble du spectre de l'autisme, mais au primaire, la DP07 opte pour une harmonisation des cadres d'évaluation qui reflètent les capacités des élèves, dans une démarche de co-développement professionnel. Elle aussi met en place des moyens particuliers, comme l'orientation des services d'orthopédagogie et d'orthophonie, pour répondre aux besoins de réussite des élèves vulnérables, conformément à ses valeurs d'équité.

La DS05 travaille dans un contexte de deux écoles secondaires où les élèves sont enclins au vandalisme et à la drogue. L'orientation gouvernementale sur le climat sécuritaire de la loi sur l'intimidation lui permet de travailler sur le climat de son école. Sa conception de rôle de direction s'exprime par le désir de « laisser quelque chose qui fait que ça va perdurer dans le temps ». Avec sa formation initiale en éducation physique, la DS05 estime aussi que le sport est un « véhicule éducationnel » pour accompagner ses élèves à se sentir bien et réussir à l'école. Elle a créé des équipes sportives avec des logos significatifs pour eux et a travaillé l'aspect physique de l'école, le tout avec des valeurs d'exigences et de rigueur. Ces valeurs s'opérationnalisent aussi par la mise en place d'un système de comportements majeurs et mineurs gérés différemment et par des interventions selon la théorie du choix donné à l'élève. L'extrait suivant exprime cette théorie :

Quand c'est propre, c'est beau, et toutes les personnes et les élèves vont laisser ça beau. Quand ça devient délabré, les élèves vont augmenter le vandalisme... Tu ne dis jamais à l'élève : Tu vas faire ça... mais (plutôt), je peux pas accepter que tu agis de cette façon-là dans mon école. Si tu veux que ça devienne ton école, voici les règles de fonctionnement, rien de plus simple que ça. C'est toi qui choisis. Je dis toujours c'est toi qui choisis. (DS05)

La DPS04 a elle aussi une formation de base en éducation physique, mais elle est entrée dans les fonctions de direction d'école sans aucune expérience en enseignement. Elle a été encadrée au poste par une ressource de la commission scolaire et conçoit son rôle de direction comme celui d'un chef d'orchestre chargé de réaliser les attentes signifiées par ses employeurs, le ministre et le directeur général de la commission scolaire. Parce qu'elle évolue dans un contexte de petites écoles au primaire et au secondaire, implantées dans un milieu rural et défavorisé avec de grands besoins éducatifs et des parents qui s'impliquent peu à l'école, la DPS04 identifie ses besoins d'intervention à partir de la communauté, tout comme la DP06. C'est ainsi que, dans une approche école-famille-communauté, elle approuve et développe des projets pour les enfants de 0 à 4 ans et pour les jeunes adultes de 18 à 24 ans qui sont nombreux à avoir décroché à cause de la venue d'un bébé. Le choix du projet se fait par la démonstration



des liens entre les objectifs poursuivis et les attentes signifiées par la hiérarchie. Ce critère s'appuie sur la conception de rôle de cette direction, mais aussi sur des expériences antérieures négatives et improductives qu'elle ne veut pas reproduire :

Il me semble que je passe beaucoup de temps avec le communautaire... ça fait du sens d'aller là parce que ça touche mon portrait de mon plan de réussite, mon projet éducatif, il me semble... Moi, je vous dirais que j'ai pris le temps d'analyser leur offre de service et de voir ce qu'il, ce qui était bon pour nous, j'ai déjà eu de mauvaises expériences... Les autres familles qui ont pas de transport, on les amène à l'école... Ce qui est le plus beau, c'est que c'est mes enfants de 1re et 2e année qui lisent aux bébés. (DPS04)

Cela paraît avec la DPS04, mais aussi avec la DP08 qui travaille aussi dans une petite école primaire en milieu défavorisé avec des parents peu scolarisés. Elle a par conséquent, elle aussi, développé des activités pour rendre l'école attrayante, comme la stimulation pour les enfants de 4 ans et le développement du plaisir de lire à 5 ans.

### *Des variables interactionnelles sous influences*

Les propos de l'ensemble des directions d'écoles interrogées révèlent que la dynamique des interactions priorisée par les directions est elle aussi influencée par les variables individuelles et même contextuelles. La DS01, par exemple, s'appuie sur son rôle de leader et ses valeurs de rigueur et de service à l'élève dans ses interactions avec le personnel enseignant. La perception d'incompétence qui l'a conduit au poste de direction semble la pousser à montrer l'exemple et, par ailleurs, à exiger la formation du personnel enseignant comme moyens d'atteindre les cibles de réussite des élèves :

Ma première motivation c'est quand j'ai réalisé que j'allais être dirigé par des gens, je ne peux pas dire incompetents, mais qui manquaient peut-être de *leadership* aussi. Et je me suis dit il me semble que je serai capable de faire mieux que ça... C'est certain que moi quand je me suis présenté à l'équipe, moi je leur ai dit heu... dans le mot direction il y a le mot diriger, c'est certain que moi je vais prendre des décisions, mais toujours basées un peu pour le service à l'élève... Je dis : je veux de la rigueur. Ça, j'exige ça... Je le fais un peu à titre d'exemple là, si je prends un parallèle dans le domaine du sport, on dit bon ben c'est un leader d'action, mais moi je suis sur le terrain aussi... Donc je m'attends à ce que les enseignants fassent la même chose aussi. (DS01)

La DS11 travaille dans un contexte où les membres du personnel enseignant se promènent d'un établissement à l'autre dans le bassin éducatif. Par conséquent, elle se fait accompagner par des « adjoints pédagogiques » pour faciliter l'animation pédagogique et la gestion du personnel enseignant, de manière à « régler nos choses à l'école, pas les passer à quelqu'un d'autre » (DS11).

Avec sa formation initiale en éducation physique, son manque d'expérience en enseignement et sa mission de réaliser les attentes qui lui sont signifiées par la hiérarchie, la DPS04 part des intérêts pédagogiques de chaque membre du personnel enseignant pour jouer son rôle de chef d'orchestre. Elle accompagne son personnel dans ses différentes initiatives, tout en s'assurant de l'obligation de conformité aux attentes. Cette situation fait penser aux notions de risque et de confiance, évoquées par Dulude et Spillane (2013), qui influencent la construction de sens des enseignants. En effet, la confiance établie entre la DPS04 et son personnel enseignant rend celui-ci plus engagé à donner du sens à ses pratiques, comme le montre cet extrait :

Puis maintenant j'ai des enseignants qui carburent avec des projets comme ça, puis qui viennent devant telle action, tel projet, ça va faire telles choses telles choses telles choses. C'est en lien avec ça, ça... Ils sont capables de les nommer. C'est mon équipe. Je trouve que mon équipe-école est en avance, justement parce qu'ils sont capables d'inclure le plan stratégique de la commission scolaire dans leur argumentaire pour présenter un projet. (DPS04)  
La DPS12 veille surtout, pour sa part, à outiller son personnel enseignant pour de meilleures

interventions favorisant précisément l'apprentissage de la lecture dès les premières années de vie. Il y aurait un lien avec sa grande expérience à différents services de la commission scolaire, comme en formation professionnelle et au service d'éducation des adultes. Cette direction d'école primaire et secondaire au bord de la retraite conçoit, avec son expérience, la réussite de l'élève par la lecture et l'écriture :

J'ai toujours pensé... j'ai toujours cru que plus on agit rapidement auprès des enfants en bas âge lorsqu'on les accueille, euh, plus les chances de réussite sont élevées. Lorsque j'arrive à la fin du primaire et au secondaire, moi je pense que, euh, c'est toute la première partie du primaire. Je pense là, les deux premières années, entre autres, tout au niveau du développement de la lecture et de l'écriture. Pour moi, c'est un des volets qui fait en sorte que l'élève va voir réussir pour les années futures... On travaille en bas âge avec les jeunes, je pense que c'est... c'est un gage d'une réussite par la suite là. (DPS12)

La DP03 entrevoit la réussite des élèves par l'atteinte des cibles en pourcentage définies avec la commission scolaire dans la convention de gestion et de réussite éducative<sup>2</sup>. Dans l'utilisation de ressources d'éducation spécialisée, elle priorise les élèves qui sont aptes à atteindre les cibles de réussite : « J'atteins les résultats escomptés aux examens des élèves et je souhaite que ça continue » (DP03). Spillane *et al.* (2002) relèvent que les pressions exercées par les instances intermédiaires sur les directions d'école, en contexte de reddition de comptes, peuvent avoir des effets sur les priorités pédagogiques et disciplinaires des établissements. Cela semble être le cas de la DP03 qui paraît davantage préoccupée par les outils opérationnels (Emery et Giauque, 2012).

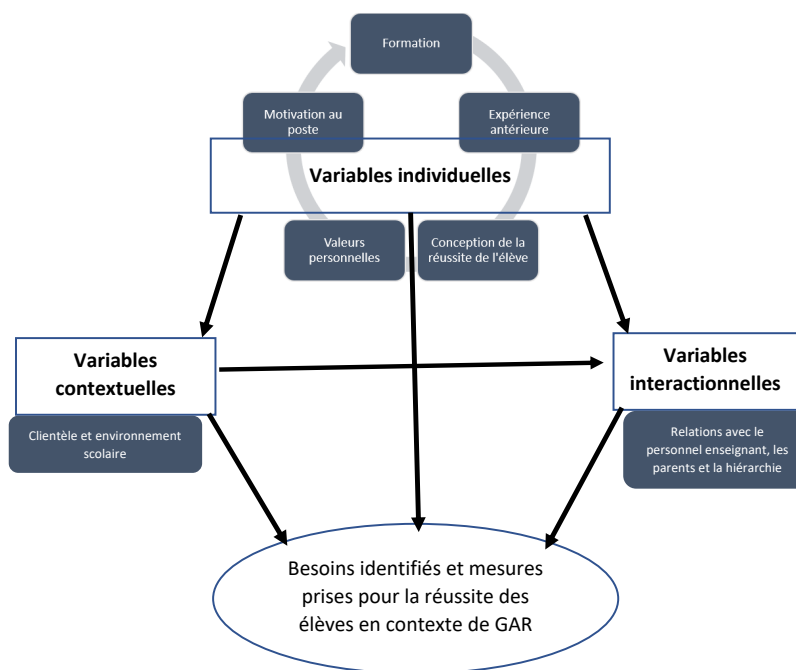
La DP08 considère qu'« on est à l'école pour apprendre et réussir selon ses capacités ». Dans sa petite école primaire constituée de classes multiniveaux, elle ne définit pas des cibles pour toute l'école, mais plutôt des cibles de réussite individuelles par élève. Les membres du personnel enseignant gardent les mêmes élèves pendant trois ans. La collaboration avec une équipe de recherche sur la nutrition a favorisé des échanges, la veille sur les nouveautés technologiques et la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle. D'après cet exemple, les relations avec des groupes d'intérêts ou des universités, entre autres, peuvent influencer le processus de construction de sens des directions d'école et des enseignants et créer des liens significatifs entre les objectifs d'une politique et la pratique pédagogique (Coburn, 2005).

---

<sup>2</sup> Avec le projet de loi 105, on ne parle plus de convention de gestion de réussite ni de plans de réussite des écoles. Les indicateurs de performance ont été inclus dans le nouveau projet éducatif.

**Figure 1**

*Contribution des facteurs cognitifs à l'identification des besoins de réussite et des mesures afférentes par les directions d'école, en application de la GAR au Québec*



La Figure 1 ci-dessus résume les résultats de l'article et illustre la réponse à sa question de recherche. L'identification des besoins et les mesures prises par les directions d'école face aux cibles de réussite découlent d'interrelations multiples entre différentes variables individuelles, et entre celles-ci et des variables contextuelles et interactionnelles.

## Conclusion

Les résultats du présent article montrent que la construction de sens de la GAR par les directions d'école est à la base des différences dans son application. Cette construction de sens s'explique par des facteurs cognitifs qui sont des ressources mobilisées dans un processus individuel pour interpréter et s'approprier le contenu des politiques lors de leur mise en œuvre par les acteurs éducatifs. Cette construction de sens ne conduit donc absolument pas à des pratiques de gestion isomorphes, malgré le même cadre législatif et réglementaire (Pelletier, 2016). Les facteurs cognitifs représentés ici par les variables sociocognitives et sociologiques de Dulude et Spillane (2013) expliquent le travail d'appropriation individuelle et d'application particulière de la GAR au niveau des mesures mises en place pour répondre aux besoins de réussite identifiés par les directions d'école.

En s'intéressant plus finement à la rationalité des directions d'école, cet article montre (voir Figure 1) qu'il existe un lien étroit entre leurs formations, leurs expériences antérieures, leur motivation au poste, leur conception de la réussite de l'élève et leurs valeurs personnelles. Il montre aussi que ces variables individuelles influencent les besoins identifiés et les mesures prises par ces directions. Par ailleurs, ces variables individuelles influencent la perception du contexte de l'école dans ses variables considérées et la dynamique des interactions entre les partenaires internes et externes de l'école. Par le fait même, cet article identifie quelques facteurs individuels, contextuels et interactionnels qui influencent et déterminent les pratiques des directions d'école, répondant par-là à l'un des objectifs de la thèse de l'auteur.

La présente étude fournit des données empiriques qui documentent pour une première fois les rapports entre les variables cognitives et l'application de la GAR par les directions d'école au Québec.

Malgré des limites liées à la difficulté de reproduction du fait de la nouvelle Loi 105 et du nombre restreint des directions interrogées, l'existence de « moments déductifs » apportés par le cadre de Dulude et Spillane (2013) constitue essentiellement une validation proche de la vérification hypothético-déductive (Anadón et Guillemet, 2007). Les résultats analysés révèlent que le véritable enjeu de son application réside au niveau de la pluralité de sens de la GAR quant à l'identification des besoins de réussite et des mesures prises pour y répondre, et que ces sens découlent des variables individuelles, contextuelles et relationnelles des directions d'école. D'autres auteurs ont d'ailleurs montré que face à un même contenu de politique, différentes pratiques sur le terrain se développent en fonction de nombreux facteurs dont des variables humaines et contextuelles (Haddad et Demsky, 1995 ; Perrenoud, 2003 ; van Zanten, 2011). Les présents résultats vont plus loin et montrent la prépondérance des variables individuelles sur le contexte et les interactions, de même que la multiplicité des interdépendances entre les variables individuelles, d'une part, et entre les variables individuelles, contextuelles et relationnelles, d'autre part. L'hypothèse de départ selon laquelle les différents moyens d'application de la GAR dans les écoles résultent de ces variables cognitives pourra être davantage confirmée par une recension systématique des différentes mesures instaurées par ces directions au Québec. Cette recension permettrait une analyse plus étroite des relations entre les moyens et les facteurs cognitifs, en vue d'une modélisation des processus individuels de traduction de la GAR par les directions d'école.

## Bibliographie

- Anne, A., Lemieux, O. et Kamyap, R. V. (2016). L'analyse sociocognitive des politiques et de leur mise en œuvre en éducation. *Liens Nouvelle Série*, 22(1), 18–33.
- Anadón M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, (5), 26-37
- Aucoin, P. (2011). The Political-Administrative Design of NPM. Dans T. Christensen et P. Lægreid, *The Ashgate Research Companion to New Public Management* (pp. 33–46). Farnham, Surrey, England ; Burlington, VT: Ashgate Pub. Co.
- Avenier, M. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management & Avenir*, 43(3), 372–391. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0372>
- Bélanger, L., et Mercier, J. (2006). *Auteurs et textes classiques de la théorie des organisations*. [Québec]: Presses de l'Université Laval.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec: apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158–175.
- Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487–508. <https://doi.org/10.7202/012079ar>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship Between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211–244. <https://doi.org/10.1177/003804070407700302>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509. doi:10.1177/0895904805276143
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Datnow, A., et Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation: Large-scale reform in an era of complexity. In D. Plank, B. Schneider, & G. Sykes (Eds.), *AERA Handbook on Education Policy Research* (pp. 348-361). New York: Routledge Publishers.
- Deniger, M.-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(1), 1–11. <https://doi.org/10.7202/1010143ar>
- Draelants, H., et Maroy, C. (2007). L'analyse des politiques publiques: un panorama. *Knowledge and Policy in Education and Health Sectors*, 28.

- Dulude, É. et Spillane, J. P. (2013). L'introduction de la construction de sens dans l'implantation de politiques en éducation : apports et pistes de recherche. *Éducation et sociétés*, 31(1), 143–156. <https://doi.org/10.3917/es.031.0143>
- Dumay, X. (2014). How do teachers coordinate their work? A framing approach. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(1), 88–109. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.737045>
- Duru-Bellat, M. et Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats. *Éducation et sociétés*, 8(2), 97–109. <https://doi.org/10.3917/es.008.0097>
- Emery, Y. et Giauque, D. (2012b). *Motivations et valeurs des agents publics à l'épreuve des réformes*. Québec: Presses de l'Université Laval. Retrieved from <http://www.pulaval.com/produit/motivations-et-valeurs-des-agents-publics-a-l-epreuve-des-reformes>
- Gouvernement du Québec. (2009). Loi sur l'instruction publique. Gouvernement du Québec. Retrieved from [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76. <https://doi.org/10.7202/1010147ar>
- Haddad, W. et Demsky, T. (1995). *Le processus de planification et de formulation des politiques d'éducation: théorie et pratiques*. Paris: UNESCO: Institut international de planification de l'éducation.
- Langlois, L. (2004). Les défis éthiques qui sous-tendent la gestion par résultats. In L. Langlois & C. Lapointe, *Gérer la réussite scolaire: un processus responsable* (pp. 21–37). Moncton, N.-B.: Les Éditions de la Francophonie.
- Larouche, C., Savard, D. et Kamyap, R. V. (2019). Mise en œuvre d'une réforme qui implante la gestion axée sur les résultats au Québec : effets sur les tâches des directions d'école, leurs stratégies de gestion et leurs besoins de formation. Dans Progin, L., Etienne, R. et Pelletier, G. (Ed.). *Diriger un établissement scolaire. Tensions ressources et développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. et Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives: la mise en œuvre* (1re édition). Paris: Puf.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M. et Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation : un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 25(1), 155–194. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0155>
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Laroche, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93–118. <https://doi.org/10.7202/019474ar>
- Maroy, C., Brassard, A., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2017). La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1). Retrieved from <http://mje.mcgill.ca/article/view/9318>
- Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 539–557.
- Maroy, C., Mathou, C., Vaillancourt, S. et Voisin, A. (2013). La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec : Récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative. Rapport de l'axe 1 du projet de recherche New-AGE Québec. CRCPE, Université de Montréal. Retrieved from [http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportNew-AGE\\_Axe1\\_FIN.pdf](http://crcpe.umontreal.ca/publications/documents/RapportNew-AGE_Axe1_FIN.pdf)

- Maroy, C. et Voisin, A. (2013). *Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des outils d'action publique*. Montréal, Québec: Centre de recherche interuniversitaire sur la profession enseignante. Retrieved from [http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/fr\\_12.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/fr_12.pdf)
- Martin, V. et Jobin, M.-H. (2004). La gestion axée sur les résultats: Comparaison des cadres de gestion de huit juridictions. *Canadian Public Administration/Administration Publique Du Canada*, 47(3), 304–331. <https://doi.org/10.1111/j.1754-7121.2004.tb01868.x>
- MELS (2005). *Le renouveau pédagogique: ce qui définit le "changement" : préscolaire, primaire, secondaire*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Retrieved from <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/51343>
- MELS (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. Retrieved from [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/07-00881.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf)
- MELS (2009). *La convention de partenariat: outil d'un nouveau mode de gouvernance : guide d'implantation*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2013). *Programme de formation de l'école québécoise. Un programme de formation pour le XXIe siècle*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Retrieved from <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=programme>
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives - Hors Série*, (1), 7–40.
- Pelletier, G. (2016). Entre pouvoir partagé et confisqué: le cas du Québec. In O. Maulini & L. Progin, *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système* (pp. 109–116). Paris, France: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2003). Peut-on réformer le système scolaire? Colloque du GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve. Retrieved from [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2003/2003\\_24.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_24.html)
- Rouleau, L. (2007). *Théories des organisations: approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rumpala, Y. (2008). La quête du sens. Repenser la question de l'interprétation dans l'analyse des politiques publiques. *Articulo*, (4). <https://doi.org/10.4000/articulo.60>
- Sabatier, P. A. et Schlager, E. (2000). Les approches cognitives des politiques publiques : perspectives américaines. *Revue Française de Science Politique*, 50(2), 209–234. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395465>
- Savoie Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e édition, pp. 123–147). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Simon, L. et Tardif, N. (2003). Gestion axée sur les résultats: stratégie, responsabilisation et imputabilité. *Le Point En Administration Scolaire*, 5(3), 6–9.
- Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 97(4), 23–43. <https://doi.org/10.3917/resg.097.0023>
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L. et Zoltners, J. (2002). Managing in the Middle: School Leaders and the Enactment of Accountability Policy. *Educational Policy*, 16(5), 731–762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. et Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Tochon, F. V. (2011). Le savoir-évaluer comme politique éducative: Vers une évaluation plus profonde. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 137–160. <https://doi.org/10.7202/1024798ar>
- van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation* (2e édition). Paris, France: Presses universitaires de France.