

RESPONSABILISATION ET AUTONOMIE DES ÉCOLES

Quelles « leçons » tirer de l'expérience québécoise ?

[Christian Maroy](#)

Association la Revue nouvelle | « La Revue Nouvelle »

2022/1 N° 9 | pages 43 à 52

ISSN 0035-3809

DOI 10.3917/rn.219.0043

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-nouvelle-2022-1-page-43.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Association la Revue nouvelle.

© Association la Revue nouvelle. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Responsabilisation et autonomie des écoles

Quelles « leçons » tirer de l'expérience québécoise ?

Christian Maroy

Le Pacte pour un enseignement d'excellence promeut simultanément « l'autonomie » des écoles et la « responsabilisation » de leurs équipes pour améliorer l'équité et la qualité du système éducatif. Nous rappelons les sources transnationales de ce modèle de gouvernance qui s'appuie sur l'idée qu'une réforme des pratiques pédagogiques des écoles est à la fois nécessaire et possible. Nous nous intéressons ensuite à la « gestion axée sur les résultats », une réforme proche mise en place depuis 2002 par le Québec. Une gestion très outillée des pratiques pédagogiques y a été favorisée. Elle réduit l'autonomie professionnelle enseignante avec une efficacité discutable et une légitimité faible de la politique. Nous réfléchissons en conclusion aux « leçons » qui peuvent en être tirées pour notre école.

De nombreux systèmes éducatifs ont développé dans les dernières décennies des systèmes de responsabilisation ou de reddition de comptes sur base de leurs performances. Ils combinent une autonomie relative des écoles (gestionnaire et pédagogique), la mise en place de standards curriculaires et d'objectifs d'apprentissage à atteindre pour tous les élèves, des systèmes d'évaluation externe standardisés, et enfin des contrats d'objectifs visés par les écoles ou réseaux d'écoles, sur lesquels elles auront à rendre des comptes à l'autorité scolaire ou aux usagers locaux des services scolaires. Des incitants (matériels ou symboliques), mais aussi

des sanctions (plus ou moins sévères et graduées) peuvent être associés à cette reddition de comptes. C'est le cas par exemple du Chili, Royaume Uni, États-Unis, Canada, alors que d'autres pays leur emboitent le pas en Europe depuis le début de ce siècle (Grek et *al.*, 2021).

Le volet « gouvernance » du Pacte pour un enseignement d'excellence (PE) est en phase avec cette tendance internationale, puisqu'il promeut une forme de régulation par les résultats qui s'appuie sur le couple « autonomie » des écoles et « responsabilisation » de leurs équipes et directions sur base de leur efficacité du point de vue des résultats effectifs,

en particulier concernant les parcours et apprentissages des élèves. Mais d'où viennent ces politiques qui semblent se diffuser comme une épidémie ? Quels en sont les modèles et les sources d'inspiration, les principes et outils ? Par ailleurs, quels en sont les effets attendus ou pervers ? Se diffusent-ils en raison de leur efficacité particulière ? J'aborderai ces questions en procédant à une esquisse de comparaison qui met en perspective la situation belge francophone et le système québécois, qui a mené dans les écoles une politique de « gestion axée sur les résultats » (GAR) depuis 2002¹.

Les outils de la GAR sont en effet très proches de ceux que l'on retrouve dans le design institutionnel du PE. Tout d'abord, des *plans* à définir par les écoles (« plans de pilotage » en FWB, « projet d'établissement » au Québec) où elles précisent leurs objectifs prioritaires, compte tenu de leur situation particulière (contexte, forces et faiblesses de l'école), mais aussi des objectifs politiques (voire des cibles) que l'autorité cherche à atteindre pour le système dans son ensemble. Dans ces plans, elles doivent aussi définir les stratégies ou actions pour atteindre ces objectifs qui devront être mesurables ou à tout le moins évaluables. Il en dérive des *contrats* passés entre l'école et des autorités de tutelle (« contrats d'objectifs » en FWB, « convention de gestion et de réussite éducative » au Québec) sur lesquels le pouvoir organisateur (PO) et la direction de chaque école (indirectement son équipe de professionnels) devront *rendre des comptes*, c'est-à-dire, faire part des actions effectivement menées, en montrer les résultats atteints (ou non) et en expliciter le plus possible les facteurs et conditions, des succès comme des échecs.

1| Avec l'équipe de la Chaire de recherche du Canada sur les politiques éducatives à l'université de Montréal, j'ai mené une recherche approfondie sur cette politique québécoise pendant neuf ans. Voir Maroy, 2021.

Dans cet article, je présenterai d'abord les référentiels qui ont inspiré ces nouvelles formes de gouvernance. J'aborderai ensuite quelques effets de la politique de la GAR au Québec en cours depuis 2002 (effets attendus et inattendus). Je dégagerai en conclusion quelques leçons à tirer de l'expérience québécoise en pointant que les effets ne vont pas forcément être identiques en FWB, en raison de plusieurs différences importantes concernant notamment les outils de mise en œuvre de la politique.

Référentiels et sources cognitives des politiques de gouvernance par les résultats en éducation

Alors même que les inégalités de réussite et de parcours scolaires sont une réalité ancienne, déjà dénoncée par la sociologie de l'éducation de P. Bourdieu dès les années 1960, les réformes éducatives ont semblé échouer depuis des décennies à changer la donne. Ce constat qu'on peut faire en Belgique (pensons aux effets du *renové* dans les années 1970, aux ambitions égalitaires du décret missions), a été l'objet de nombre de réflexions notamment dans la littérature nord-américaine. Face aux nouveaux mandats politiques assignés à l'institution scolaire², comment s'assurer que l'école soit en mesure de former toute une génération d'élèves et de futurs citoyens/travailleurs, sans en laisser sur la touche ? En réponse à cette question, un discours global sur la « réforme nécessaire » des systèmes scolaires, des écoles et des pratiques pédagogiques des enseignants s'est développé, depuis le tournant du siècle, notamment

2| Depuis la fin du siècle dernier, les politiques d'éducation de base dans la plupart des pays du monde sont orientées par un discours mondialisé qui les incite à développer « la réussite de tous », soit une école qui dote tous les élèves (quelle que soit leur origine sociale ou culturelle), d'un bagage de savoirs et compétences qui leur permette une insertion sur le marché du travail, et leur assure plus largement les moyens de s'intégrer harmonieusement dans la société et de développer leurs projets de vie et d'avenir.

dans les pays qui ont adopté dès les années 1990, les politiques de responsabilisation (*accountability*) comme les États-Unis, avec la loi fédérale de 2002 *No Child Left Behind*. Ce mouvement global en faveur de la réforme des systèmes éducatifs s'est en fait inspiré de deux sources : le nouveau management public, d'une part, la recherche en éducation sur les écoles et les pratiques pédagogiques efficaces, d'autre part.

Transformation de l'État et nouveau management public

Selon Philippe Bezes (2005), le nouveau management public (NMP) est une doctrine composite forgée à partir de plusieurs sources (théories économiques, pratiques du management privé, expérimentations nationales) et diffusée notamment par l'OCDE dans les années 1990 (OECD, 1995 ; 2002). Plusieurs variantes du NMP se sont cependant succédé. Dans les années 1980, lors de sa mise en œuvre au Royaume Uni (RU) et aux États-Unis, le NMP visait l'amin-cissement de l'État par la promotion de la privatisation, de la concurrence, de la décentralisation ou l'externalisation de certains services publics dans des agences autonomes. Cependant, le NMP n'a pas été appliqué avec un accent aussi néolibéral dans les pays d'Europe continentale, comme la France ou la Belgique. Ces derniers tentent de revaloriser la légitimité de l'État en cherchant à rendre leur bureaucratie publique plus efficace, en accentuant leur décentralisation, en donnant plus d'autonomie à leurs gestionnaires, mais en la couplant avec une évaluation et à une reddition de comptes sur leurs résultats (*accountability*) (Pollitt et Bouckaert, 2004).

On peut avancer que tant la politique de la GAR au Québec que le pilotage par les résultats proposé par le PE en FWB s'inspirent de cette version « néostatiste » de la nouvelle gestion publique (Pollitt et Bouckaert, 2004).

Il ne s'agit pas littéralement de privatiser le système d'enseignement ou de le soumettre à des formes plus accentuées de marchandisation comme cela a été le cas au RU, mais de chercher à améliorer l'efficacité et l'équité des écoles publiques, par la promotion d'outils de management des écoles tels que les projets, les contrats ciblés, et surtout une forme d'évaluation et de reddition de comptes des écoles aux autorités organisationnelles de tutelle, sur base de leurs résultats et de leurs efforts et projets pour les atteindre.

Cependant, c'est le métissage du NMP avec une autre source discursive, le courant de recherche en sciences de l'éducation sur « l'école efficace » et « l'enseignement efficace » (Dumay et Dupriez, 2009), qui a persuadé les décideurs scolaires et politiques qu'il était possible de réformer et d'améliorer le « rendement scolaire » des systèmes éducatifs.

Les changements des pratiques pédagogiques comme condition de l'efficacité et de la qualité éducative

Les recherches sur les conditions et caractéristiques de l'établissement efficace ou de l'enseignant efficace (Macbeath et Mortimore, 2001 ; Hattie, 2009), se sont développées dès les années 1990 dans la littérature en éducation, anglophone surtout, et elles ont été largement mobilisées par les chercheurs nord-américains qui ont réfléchi aux conditions de réussite des réformes scolaires (Fullan, 2000 ; 2007 ; Elmore, 2007). Ils ont ainsi formalisé des stratégies pour éviter les écueils des réformes antérieures des années 1970 qui avaient échoué à « franchir les portes des classes ».

Ainsi, selon Elmore (2007) et d'autres chercheurs avant lui, les réformes pédagogiques antérieures n'ont pas changé l'activité dans les classes car les réformes sont restées confinées à des

pratiques et structures périphériques dans l'école. Il y aurait eu ainsi un « découplage » entre l'activité d'enseignement dans les classes et les réformes. Autrement dit, les réformes n'auraient pas réussi à changer l'école pour plusieurs raisons conjointes : il existerait une croyance parmi les acteurs que la « technologie » de l'enseignement est relativement incertaine, variable et contextuelle, et par ailleurs que les « outputs » de l'école sont difficilement mesurables ; une confiance serait dès lors faite à priori aux enseignants sur la meilleure manière de faire et l'innovation doit dès lors être locale et à l'initiative des enseignants ; et dans ces conditions, les directions d'école, lorsqu'elles se trouvent face à une réforme ou une pression à changer, adopteraient le changement de manière superficielle pour préserver la légitimité externe de l'école tout en préservant la confiance à l'intérieur. Elles amortissent ainsi les changements en protégeant l'activité pédagogique de l'école. Il en résulte une incapacité des réformes à changer les pratiques pédagogiques dans les classes.

Aux yeux de ces chercheurs, un modèle de changement de l'école peut dès lors être élaboré sur base d'autres prémisses. En partant du développement des études sur la « mesure » des acquis éducatifs et le développement des dispositifs externes d'évaluation standardisée (comme les épreuves internationales PIRLS de l'IEA ou le Pisa de l'OCDE), ce modèle remet en question l'idée que les résultats de l'école seraient non mesurables. Il conteste aussi la croyance selon laquelle la « technologie » de l'école serait incertaine et les bonnes innovations nécessairement locales et contextualisées. Pour que les nouvelles missions assignées à l'école soient concrétisées (améliorer la « réussite de tous », limiter le décrochage) il faut aux yeux de ces chercheurs, relayés ensuite par des organisations comme

l'OCDE, s'appuyer sur la recherche sur les établissements efficaces (OECD, 2010). De même, il y a des stratégies didactiques, pédagogiques, sociales qui paraissent plus efficaces que d'autres dans les classes et il est crucial de les diffuser parmi les enseignants et écoles (Hattie, 2009 ; OCDE, 2016). Ce modèle du changement de l'école remet ainsi en question le caractère inéluctablement local de l'innovation et l'absence de balises pour l'orienter.

L'alternative est donc de conduire le changement sur une grande échelle (Fullan, 2000) en le concevant à partir de l'effet recherché sur le niveau micro de la classe, ce que Elmore appelle le principe du « backward mapping ». Cette théorie du changement en éducation combine en fait des ingrédients qui vont se retrouver dans de nombreuses publications dans la littérature académique, mais aussi institutionnelle sur l'administration scolaire ou le « pilotage des systèmes éducatifs » (Thrupp et Willmott, 2003). Il s'agit de former le « leadership pédagogique » des directions et les soutenir pour qu'elles soient en mesure de conduire le changement et de modifier les pratiques pédagogiques dans les classes afin d'améliorer les résultats ; favoriser le développement professionnel des enseignants ; et développer la reddition de comptes et la responsabilisation (*accountability*) sur leurs performances, mais en donnant la priorité à une responsabilisation interne à l'école par rapport à leur reddition de comptes externe au niveau du système.

En définitive, un discours global sur la réforme nécessaire de l'enseignement s'est donc développé, tant au niveau de son organisation et de sa gouvernance que de ses pratiques pédagogiques. Selon ce discours, pour faire face aux nouveaux mandats de l'école, il n'est plus suffisant de laisser l'initiative du changement et de l'innovation aux

acteurs locaux, car les impacts des innovations réussies restent trop parcelaires ou insuffisants. Il faut engager des réformes systémiques visant à transformer le système. Si de l'autonomie doit être donnée aux gestionnaires des écoles pour conduire le changement, elle doit être contrebalancée par un système d'évaluation de leurs résultats et une responsabilisation qui les incite à s'améliorer. C'est sur ce point que l'influence du discours managérial du NMP est la plus claire dans l'énoncé des nouvelles politiques de gouvernance dessinées tant au Québec qu'en FWB. Cependant, cette politique de responsabilisation sur les résultats s'est articulée au discours plus pédagogique de l'école et de l'enseignant efficace pour engager d'autres volets de la « réforme nécessaire ». En FWB, ils ont été pris en charge par d'autres « chantiers » du PE ou d'autres décrets du gouvernement que celui du pilotage stricto sensu. Ils concernent la redéfinition de la formation initiale et continue des enseignants, de la professionnalité de l'enseignant (ses tâches, ses compétences, sa carrière), la redéfinition du mandat et des compétences des directions d'école, ou encore la mise en place de réformes des organes et acteurs « intermédiaires » dans le système (inspection, conseil pédagogique, délégués aux contrats d'objectifs), dont le rôle ne doit plus seulement se limiter à une inspection procédurale, mais contribuer à l'accompagnement, au suivi, et à l'évaluation tant des organisations scolaires que des professionnels en son sein.

Ainsi, s'il s'agit d'évaluer et de responsabiliser écoles et PO sur leurs résultats, il s'agit en même temps de les associer au changement, d'une part, en changeant les identités et professionnalités des enseignants et directions par la formation et l'accompagnement, d'autre part, en développant à la base des formes de collaboration nouvelles

entre enseignants, qui doivent désormais « faire équipe » pour améliorer leurs performances sous la houlette du leadership de leur direction.

La GAR au Québec : une efficacité controversée, des effets pervers sur les pratiques enseignantes

Le Québec a développé depuis 2002 une politique de « gestion axée sur les résultats » pour son système d'enseignement assez proche de ce que le volet « gouvernance » du PE belge entend promouvoir avec les plans de pilotage et les contrats d'objectifs des écoles. Il est dès lors intéressant de s'interroger sur ses effets concrets dans les pratiques des écoles et sur l'efficacité des apprentissages dans le système dans son ensemble.

Quels sont d'abord les effets de la GAR sur les écoles et les pratiques enseignantes ? Notre enquête qualitative³ (Maroy, 2021) montre une tendance déjà observée dans d'autres pays touchés par les politiques de reddition de comptes et de responsabilisation sur les résultats. Les enseignants sont incités à concentrer leur enseignement sur ce qui est évalué aux examens ministériels, à aligner leurs critères et pratiques d'évaluation sur celles en vigueur à ce niveau, voire à préparer intensivement leurs élèves à ces examens dans les dernières semaines. Ces pratiques ont un nom et un effet : la « réduction curriculaire » et le bachotage (*teaching to the test*) (Au, 2007). On oriente l'enseignement en fonction des apprentissages évalués par le ministère, et on aligne les critères et pratiques d'éva-

3| Cette enquête a porté sur quatre commissions scolaires (soixante-et-un entretiens semi-directifs avec les dirigeants, cadres, professionnels, parents) et six écoles secondaires (trente-trois entretiens d'enseignants, dix membres des équipes de direction, deux représentants syndicaux). En outre, elle est fondée sur une analyse documentaire des outils de la GAR et des débats parlementaires et une analyse des statistiques de résultats disponibles (voir Maroy, 2021, chapitre 2).

luation continue en classe en fonction des normes de l'évaluation ministérielle. Une telle orientation peut être jugée positive par les administrateurs scolaires ou les enseignants, dans la mesure où cela favorise de bons niveaux de réussite aux examens ministériels. Cependant, d'autres phénomènes — difficiles voire impossibles à objectiver complètement — sont dénoncés par les enseignants et leurs syndicats : on assisterait à des formes de « tricherie » ou de manipulation des notes pour favoriser les passages de classe (parfois du chef des directions d'établissement) ou à des tentations de la part des enseignants de bonifier des notes des élèves dans les évaluations continues en classe, pour ne pas s'attirer les foudres de leur direction qui pourraient remettre en question leur efficacité pédagogique.

En effet, l'autonomie professionnelle des enseignants est aussi affectée par la mise en œuvre de la GAR dans les écoles. La GAR implique non seulement un suivi statistique des résultats des écoles, mais aussi, lorsque ces derniers sont jugés problématiques, une analyse et un suivi des sources pédagogiques ou organisationnelles de ces faibles performances par les équipes de direction et les conseillers pédagogiques. Il s'ensuit que des réunions d'équipe d'enseignants (par discipline ou années d'études) ou des « communautés d'apprentissage professionnelles » vont être tenues régulièrement. Ces réunions d'équipe tendent à limiter l'autonomie individuelle de décision des enseignants, notamment en termes de couverture des programmes prescrits par le ministère, mais aussi en matière de critères et de pratiques d'évaluation de leurs élèves. Au mieux, il s'agira d'une décision collective de l'équipe enseignante, mais toujours sous-tendue par un horizon d'efficacité pédagogique mesurée dans les « chiffres » et en fonction de règles et principes

(d'évaluation par exemple) définis dans des scènes plus centrales, sur lesquels l'enseignant lambda n'a pas de prise.

Les directions font aussi appel à l'engagement des enseignants, à leur réflexion et leurs propositions dans ces réunions. Cependant, cette réflexivité est très focalisée sur les moyens d'améliorer l'atteinte des cibles de résultats de l'école dans son ensemble (mais aussi la performance de l'enseignant, de l'ensemble des collègues de sa discipline, ou de l'année d'études mise en cause par le suivi des données statistiques). La réflexivité est instrumentale car elle ne peut remettre en cause la logique de gestion des pratiques pédagogiques que la GAR engage et déborder sur d'autres enjeux, ses finalités ou ses présupposés par exemple. De plus, cette réflexivité collective est aussi contrebalancée voire subordonnée à la prise en compte des recherches « probantes » que les conseillers pédagogiques présents à ces réunions convoquent souvent pour suggérer des voies d'amélioration. Au Québec, la formation des directions et des enseignants insiste en effet fortement sur les pratiques (de gestion ou d'enseignement) qui ont été validées par la recherche. Ainsi, dans les faits, les enseignants se trouvent dans des positions cognitivement et symboliquement dominées : d'une part, les analyses statistiques des résultats, corrélationnelles ou longitudinales (parfois rudimentaires), permettent aux équipes de direction de construire comme « objectives » de supposées faiblesses de leurs performances ou de leurs pratiques sans qu'ils ne soient armés pour en identifier et critiquer légitimement les limites ; d'autre part, en termes d'amélioration, ils se voient proposer de « bonnes pratiques » dont l'efficacité est validée par des recherches « probantes », auxquelles ils ne peuvent souvent opposer que leur expérience personnelle ou leurs « perceptions » jugées souvent subjectives.

Cette gestion et ce suivi autant statistiques que pédagogiques entraînent un climat de surveillance et d'(auto-)évaluation de la compétence professionnelle et pédagogique des enseignants de plus en plus liée aux performances de leurs élèves, d'autant plus que les systèmes de suivi statistique permettent de comparer les enseignants (mais aussi les élèves, les disciplines, les cohortes ou les disciplines) d'une même école, tout comme de comparer les écoles. Malgré les dénégations des directions, ces formes de comparaison se mettent en place sans que le contrôle statistique des facteurs externes au travail des enseignants ne soit vraiment assuré.

On peut dès lors comprendre que le plus souvent, la GAR n'apparaisse pas vraiment comme une politique souhaitable et légitime aux yeux des enseignants. Si les finalités de la GAR (réduire le décrochage, améliorer l'apprentissage et la réussite de tous les élèves) sont partagées par la grande majorité, car la réussite de leurs élèves en particulier leur tient à cœur, la GAR paraît par contre nettement plus critiquable s'agissant de l'utilité ou de la pertinence des cibles chiffrées et des outils statistiques de suivi pour favoriser l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement. Leur pertinence pratique ou leur incapacité à prendre en compte les singularités des élèves ou les finalités pédagogiques au-delà des seuls apprentissages cognitifs sont souvent incriminées, y compris par des enseignants plutôt favorables à la politique. De plus, nombre d'enseignants dénoncent les effets sur le climat de la pression à la performance que cela entraîne alors que les moyens (matériels ou pédagogiques) n'accompagnent pas toujours le suivi de leurs pratiques pédagogiques.

En définitive, ce qui se met en place dans les écoles québécoises à la faveur des outils de la GAR est un nouveau rapport social de gestion des pratiques pédagogiques qui affaiblit en fait le pouvoir et l'autonomie des enseignants face à leurs directions et au-delà leur employeur (les centres de services scolaires⁴). Si le discours officiel (du ministère ou des cadres scolaires) insiste sur les nécessaires qualités de leadership des directions pour promouvoir un changement et une amélioration pédagogique, l'enquête empirique montre que dans les faits, cette visée d'amélioration est surtout enclenchée grâce à un arsenal d'outils à la fois statistiques, mais aussi managériaux et pédagogiques.

On pourrait objecter à cette analyse que la réduction de l'autonomie enseignante, l'encadrement et le suivi collectif et statistique des pratiques enseignantes pourrait être légitime si cela peut améliorer l'efficacité pédagogique du système. Or, au niveau systémique les effets sur l'efficacité sont discutables. La GAR vise en effet plusieurs grands objectifs ministériels : améliorer le « taux de diplomation et de qualification avant vingt ans », réduire le décrochage scolaire, améliorer les apprentissages des élèves (en particulier en français) tels qu'on peut les mesurer par les épreuves externes du ministère réalisées en quatrième ou cinquième année de l'enseignement secondaire.

Ces objectifs mesurables ont-ils été atteints depuis l'instauration de la GAR après 2002 ? À première vue oui pour les deux premiers objectifs, car le pourcentage de jeunes qui décrochent diminue et le taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification sept ans après l'entrée au secondaire s'améliore (pour

4 | Les centres de service scolaire (anciennement commissions scolaires) chapeautent et coordonnent les écoles primaires, secondaires et centres de formation pour adultes, au niveau intermédiaire du système scolaire québécois.

la cohorte d'élèves entrée au secondaire en 2009 par rapport à celle entrée en 2002 ; voir MEQ, 2017). Cependant, ce résultat positif paraît fragile pour deux raisons : tout d'abord, une bonne moitié de l'amélioration des taux est liée à la création de nouveaux certificats de qualification plus accessibles que les diplômes de fin de secondaire. Ensuite, le taux d'obtention du seul diplôme d'enseignement général de fin de secondaire ne progresse pas entre 2008 et 2015 (Maroy, 2021, p. 243-273).

Par ailleurs, si l'on se fie aux épreuves standardisées du ministère pour mesurer les acquisitions des élèves en français, mathématiques, sciences ou histoire, on s'aperçoit qu'entre 2005 et 2019, les pourcentages de réussite à ces examens restent relativement stables, oscillant autour de 70 %, alors que les moyennes obtenues aux examens restent également relativement identiques.

Ces effets mitigés de la GAR sur l'efficacité éducative ne sont pas isolés, car ils rejoignent d'autres analyses menées tant en Europe qu'aux États-Unis (Voisin, 2021). Par ailleurs, notre analyse québécoise des conséquences sur le travail enseignant rejoint certains effets des politiques d'*accountability* à « forts enjeux » conduites en Amérique du Nord (Au, 2007). Il y a dès lors tout lieu d'être particulièrement attentif à la mise en œuvre effective du volet gouvernance du PE en FWB. Ce sera l'objet d'une conclusion en forme d'ouverture sur le futur très proche.

Conclusion

Si le bilan de la GAR au Québec n'est pas très enthousiasmant ni pour les enseignants ni pour les usagers ou les administrateurs du système scolaire, quelles « leçons » pouvons-nous en tirer pour notre politique d'enseignement ? J'insisterai sur trois points de portée assez variable.

Un premier point à souligner fortement est qu'il ne faut pas transposer mécaniquement les analyses d'une situation nationale dans un autre contexte, pour plusieurs raisons. D'abord, il faut tenir compte de la structure et des institutions propres à chaque système qui sont des héritages historiques contraignant souvent les marges de choix et d'évolution de chaque système. Ainsi, le Québec a forgé un vrai système éducatif assez unifié et inclusif dans les années 1960-1970 à la faveur de la « révolution tranquille » mue par un mouvement national fort d'émancipation du Québec francophone, dont l'école était un des leviers clés. On est loin d'une telle culture nationale du côté du système belge francophone. Ensuite, chaque société et système éducatif ont généré des acteurs scolaires dont les fonctions sont sans doute proches, mais qui, examinés de plus près, ont des visions de l'école et des conceptions de leur métier et de l'éducation qui peuvent être assez différentes. Ainsi, par exemple les enseignants au Québec ont une forte adhésion à la visée de réussite de tous au moins dans l'enseignement public. Rares sont les enseignants dont la perception des élèves et des apprentissages serait teintée d'une vision élitiste et sélective de l'école secondaire. La situation est sans doute différente en Belgique où un système fortement stratifié et segmenté a généré des écoles aux publics et projets éducatifs et pédagogiques parfois très différenciés, une stratification que le tronc commun promu par le PE s'efforce d'ailleurs de changer.

Une deuxième raison qui nous interdit de transposer les résultats québécois au moins à court terme, tient à la nature des outils de la politique de pilotage belge par rapport à la GAR, mais aussi à la configuration des acteurs en faveur de cette politique de part et d'autre. Comme on l'a dit, la mise en œuvre de la GAR s'appuie sur une configuration

d'outils qui vont au-delà des plans, des contrats et des évaluations externes que nous retrouvons aussi en Belgique. Elle s'appuie en outre sur des dispositifs de mobilisation pédagogique (les communautés d'apprentissage professionnelles ou les réunions d'équipe) articulés de façon décisive avec une infrastructure numérique, des outils de suivi statistique construits par le ministère et les organes de gouvernance intermédiaires (centres de services scolaires) dont on n'a pas l'équivalent en FWB. De plus, le Québec a développé depuis les années 1970 une formation des directions et des cadres scolaires de type universitaire, qui a contribué à diffuser comme des évidences les recherches sur l'efficacité éducative et l'idée que les recherches pédagogiques « probantes » peuvent faire la différence. Il s'ensuit que les dispositifs pédagogiques et statistiques de la GAR sont relayés et mobilisés par les équipes de direction d'établissements et qu'elles s'y engagent avec conviction dans la mesure aussi où elles y trouvent une ressource pour exercer leur « leadership » pédagogique. Or, de tels outils (statistiques, pédagogiques) sont nettement moins développés en FWB. Par ailleurs les directions d'école, comme les cadres des organes de conseil pédagogique, paraissent à priori moins homogènes et persuadés des vertus d'une gestion assez directive des pratiques pédagogiques. Dès lors, on peut penser que les dérives de la GAR en termes de perte d'autonomie professionnelle collective ou individuelle des enseignants ne sont pas forcément inéluctables dans notre contexte.

À l'opposé, si les directions d'écoles et les cadres intermédiaires de notre système - les réseaux, les délégués aux contrats d'objectifs (DCO) chargés d'accompagner et d'évaluer les écoles — jouent un jeu collaboratif, on pourrait espérer que les plans de pilotage produisent aussi un « agir collectif » dont la

dynamique soit ascendante plutôt que descendante. Cela suppose non seulement un travail « collaboratif » au sein des écoles, mais surtout la construction d'une forme de consensus et d'horizons communs entre les différentes parties prenantes du système que la genèse du PE a d'ailleurs assez remarquablement contribué à produire. Toutefois, ce consensus relatif va être soumis à plusieurs épreuves dans les mois et années à venir : la mise en œuvre des premières évaluations des réalisations des plans de pilotage par les DCO ; mais aussi, au niveau législatif, la gestation décrétole d'autres chantiers et dispositifs complémentaires au volet gouvernance comme l'évaluation des enseignants ou la réforme de la formation initiale des enseignants. Enfin, l'avenir de la mise en œuvre du tronc commun impactera aussi considérablement le sens qu'on pourra donner aux plans de pilotage. En effet, si cette réforme curriculaire ambitieuse s'enlise à l'épreuve de sa mise en œuvre, il y a beaucoup à craindre que le PE ne se réduise finalement qu'à son seul volet managérial, avec des dérives vers une gestion de la pédagogie appuyée sur les données statistiques et la confiance dans les seuls savoirs de recherche, plutôt que sur leur conjugaison avec les expériences et connaissances de terrain des enseignants.

Bibliographie

- Au W. (2007), « High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis », *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Bezes P. (2005), « Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management », *Informations sociales*, 126(6), 26-37.
- Dumay X. et Dupriez V. (Eds.) (2009), *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*, Bruxelles, De Boeck Universités.
- Elmore R. F. (2007), *School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance*, Cambridge (Mass) Harvard Education Press.
- Fullan M. (2000), « The Return of Large-Scale Reform », *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-27.
- Fullan M. (2007), *The new meaning of educational change* (4th ed.), New York, Teachers College Press.
- Grek S., Maroy C. et Verger A. (Eds.), (2021), *World Yearbook of Education 2021. Accountability and Datafication in the Governance of Education*, Abingdon et New York, Routledge.
- Hattie J. (2009), *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London et New York, Routledge.
- MEQ (2017), *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*, édition 2017, Québec, gouvernement du Québec ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, repéré sur www.education.gouv.qc.ca
- Macbeath J. et Mortimore P. (2001), *Improving School Effectiveness*, Buckingham et Philadelphia, Open University Press.
- Maroy C. (2021), *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats. Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néolibérale*, Sainte-Foy/Paris, Presses de l'université Laval/Éditions Hermann.
- OECD (2010), *Pisa 2009 Results: what makes a school successful? Resources, policies and practices* (Vol. IV), Paris, OECD Publishing.
- OCDE (2016), *Professionnalisme des enseignants. L'enseignement à la loupe*, 14, 4.
- OECD (1995), *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, Paris, PUMA/OECD.
- OECD (2002), *Governing for results*, Paris, PUMA/OECD.
- Pollitt C. et Bouckaert G. (2004), *Public management reform: a comparative analysis*, Oxford Oxford University Press.
- Thrupp M. et Willmott R. (2003), *Educational management in managerialist times. Beyond the textual apologists*, Philadelphia, McGraw-Hill Education.
- Voisin A. (2021), « Siren song: Performance-based accountability systems, effectiveness and equity: Evidence from Pisa in education systems in Europe and Canada », dans S. Grek, C. Maroy et A. Verger (Eds.), *World Yearbook of Education 2021. Accountability and Datafication in the Governance of Education* (p. 215-240), Abingdon et New York, Routledge.