

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA REPRÉSENTATION DE L'AUTONOMIE,
CHEZ LES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT,
PRIMAIRE ET SECONDAIRE DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARINA BOUCHER

MAI 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Loin d'être synonyme de l'indépendance abstraite de l'individu, l'autonomie est une capacité.

Kant

Mes premiers remerciements vont à Saïd, mon complice depuis 25 ans, pour m'avoir entraîné dans cette grande aventure. Compléter une maîtrise après une carrière de plus de trente ans en éducation, c'est débiter la retraite en ouvrant une porte sur un monde fascinant, celui de la recherche.

Un merci très sincère à Madame Lise Bessette, ma directrice de recherche, pour avoir permis que ce projet se réalise. Vos précieux conseils et votre soutien m'ont aidé à franchir les étapes de ce long parcours.

Je tiens également à remercier très chaleureusement ma fille Jeanne pour la révision de mes textes. Ton « œil de lynx » a été d'une aide précieuse. À Catherine Iman et Marie-Hasna, merci de votre compréhension.

Finalement, merci à Michel St-Germain pour tes commentaires judicieux, ta passion est contagieuse et m'a inspirée.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYME	vi
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Introduction.....	4
1.2 Pertinence professionnelle	6
1.3 Pertinence scientifique	15
1.4 Problème de recherche	19
1.5 Objet de la recherche.....	21
1.6 La question de recherche	22
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	23
2.1 Introduction.....	23
2.2 L'influence de PISA.....	24
2.3 La question de l'autonomie de l'établissement au plan international	27
2.4 La question de l'autonomie des établissements au Canada.....	32
2.5 La question de l'autonomie au Québec	36
2.6 Les facteurs déterminants	40
2.6.1 La centralisation.....	41
2.6.2 La décentralisation	44
2.6.3 Le projet d'établissement	48

2.7	Autonomie et responsabilisation	49
2.8	Autonomie et nouvelle gestion publique	52

CHAPITRE III

CADRE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE.....	55
--------------------------------------	----

3.1	Introduction.....	55
3.2	Type de recherche et cadre épistémologique	55
3.3	Approche qualitative	56
3.4	Instrument de collecte de données	58
3.5	Population et échantillon.	59
3.6	Déroulement de la collecte de données	60
3.7	Considération éthique.....	60
3.8	Traitement des données	60
3.9	Critères de scientificité	61

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	62
------------------------------------	----

4.1	Introduction.....	62
4.2	Le profil des répondants	63
4.3	L'analyse par thèmes.....	64
4.3.1	La perception quant au rôle de direction d'établissement.....	65
4.3.2	La conception du leadership	68
4.3.3	La place de la direction d'établissement dans la commission scolaire	69
4.3.4	L'autonomie effective	71
4.3.5	Les attentes personnelles face à l'autonomie	74
4.3.6	Les manifestations de l'autonomie	76

CHAPITRE V

DISCUSSION.....	78
-----------------	----

5.1	Introduction.....	78
-----	-------------------	----

5.2	Les constats de l'analyse des résultats	78	
5.3	La conception de l'autonomie.....	80	
5.4	Une définition de l'autonomie	82	
5.5	Les conditions essentielles à l'expression de l'autonomie	83	
5.6	Les constats.....	84	
5.7	Triangulation.....	85	
CHAPITRE VI			
	CONCLUSION	87	
ANNEXE I			92
ANNEXE II.....			93
BIBLIOGRAPHIE.....			95

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYME

LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
GAR	Gestion axée sur les résultats
NMP	Nouveau Management Public
FQDE	Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
AQPDE	Association québécoise du personnel de direction des écoles
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure		Page
2.1	Les trois paliers du système scolaire canadien.....	33
6.1	Les conditions d'actualisation de l'autonomie.....	89
Tableau		
4.1	Caractéristiques des répondants.....	63

RÉSUMÉ

Depuis plus de trois décennies, les directions d'établissement d'enseignement du Québec réclament une plus grande autonomie pour la gestion de leur établissement. À la fin des années 1990, le gouvernement du Québec modifie la Loi sur l'Instruction publique afin de donner à l'école un plus grand pouvoir décisionnel. Les conseils d'établissement sont alors mis en place et une plus grande décentralisation est amorcée. Quelques années plus tard, de nouvelles modifications à la LIP, viennent encadrer et réduire les marges de manœuvre consenties. Puis, en 2008, l'implantation de la gestion axée sur les résultats a pour effet de limiter de manière significative l'autonomie des établissements en imposant des cibles, des objectifs et parfois même des moyens à l'équipe-école. Les directions d'établissement affirment vivre un recul quant à l'autonomie acquise. Le débat sur l'autonomie pédagogique demeure donc une problématique actuelle pour les associations de directions d'établissement qui souhaitent une plus grande décentralisation des ressources vers l'établissement. Toutefois, l'autonomie est-elle vraiment tributaire des marges de manœuvre allouées? Les directions d'établissement peuvent-elles faire preuve d'autonomie nonobstant ce facteur. Cette recherche de type qualitative a pour objectif de définir la représentation de l'autonomie pour les directions d'établissement, telle qu'elles la perçoivent dans leur pratique. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de neuf directions d'écoles primaires et secondaires dans différentes commissions scolaires. Ces entrevues avaient pour but de connaître leur représentation de l'autonomie pour en tirer, si possible, une définition qui les rallie. Les résultats démontrent que les directions d'établissement ont une représentation commune de l'autonomie qui fait appel principalement à la notion de responsabilité. Elle s'inscrit dans un axe relationnel et nécessite un rapport d'interdépendance basé sur la confiance mutuelle.

MOTS-CLÉS : Autonomie, décentralisation-centralisation, gouvernance, gestion pédagogique, direction d'établissement.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, les associations de directions d'établissement d'enseignement du Québec réclament une plus grande autonomie pour la gestion pédagogique et administrative de leur école. S'appuyant sur des études, menées dans plusieurs pays, les directions d'établissement affirment qu'un plus grand espace d'autonomie permettrait à l'établissement de mieux répondre aux besoins spécifiques de la population qu'il dessert. En ce sens, depuis 2007, les rapports sur l'éducation, présentés par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), soutiennent que le rôle de la direction d'établissement revêt une importance de premier niveau dans la réussite éducative. Dans la même foulée, les résultats obtenus aux enquêtes PISA soulèvent la question de la bonne gouvernance scolaire et forcent les pays à revoir leurs pratiques.

Au Québec, le changement à la loi sur l'instruction publique en 1998 (Loi 180) a modifié considérablement le rôle de la direction d'établissement en lui concédant davantage de pouvoirs et de responsabilités. Par conséquent, l'établissement d'enseignement a acquis, au cours des trente dernières années, une relative autonomie. Cependant, plusieurs modifications successives sont venues changer la loi et limiter la portée de cette autonomie (Brassard, 2007).

La présente recherche a pour but de définir le concept d'autonomie tel que perçu par les directions d'établissement. Pour ces dernières, il est entendu que les façons de faire sont très variées et que d'exercer de l'autonomie se vit différemment selon les différents milieux. Selon Lalancette (2014), pour certaines commissions scolaires, les pratiques tendent vers une décentralisation qui peut se rapprocher des attentes en lien avec cette autonomie. Toutefois, dans d'autres régions, il semble qu'il y ait perte des acquis devant une volonté de centralisation de tous les services au niveau de la

structure administrative. Cette centralisation viendrait réduire de façon importante l'espace d'autonomie au niveau local. Mais, au-delà des différents modèles, il est important de clarifier ce que signifie « être autonome » pour les directions d'établissement. Maulini et Progin (2016) sont d'avis que le débat sur l'autonomie des établissements scolaires est complexe, parce que le mot même d'autonomie peut porter à confusion.

Dans un contexte où l'on s'apprête à revoir le modèle de gouvernance scolaire au Québec, le choix de notre sujet de recherche nous permettra d'approfondir un élément qui semble déterminant dans le débat actuel, l'autonomie de l'établissement scolaire. Plus précisément, nous étudierons les représentations sociales qu'ont les directions d'établissement du concept d'autonomie.

Les représentations sont toujours collectivement produites parmi des individus appartenant au même groupe. Ainsi les individus qui concourent à faire émerger une représentation et parmi lesquels elle se diffuse ont, dans une certaine mesure, une communauté d'objectifs et les buts individuels sont compatibles entre eux. (Chauffaut et David 2003, p. 23)

Le chapitre I portera sur la problématique, il sera question de ce besoin d'autonomie, pour l'établissement scolaire, qui semble un phénomène international, et du sens qu'on lui donne. Il appert que la définition de ce concept n'est pas la même pour tous. Nous présenterons plusieurs définitions de l'autonomie et établirons le lien entre autonomie, leadership et gouvernance scolaire. Au Québec, à l'heure où l'on remet en question le rôle des commissions scolaires et où les directions d'établissement demandent une plus grande marge de manœuvre pour la gestion de leur établissement, il devient pertinent de clarifier et de préciser ce qu'on entend par autonomie.

Dans le chapitre II, nous présenterons le cadre conceptuel, nous traiterons en premier lieu de l'entrée en vigueur, au début des années 2000, du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et de son impact dans la réforme des

systèmes éducatifs dans tous les pays industrialisés. Nous aborderons ensuite la question de l'autonomie sur le plan international, puis au niveau canadien et finalement, nous étudierons le cas du Québec. Nous présenterons ensuite, les facteurs ayant une influence sur la gouvernance scolaire. Nous terminerons ce chapitre en traitant de la responsabilisation et de l'imputabilité qui découle nécessairement d'une plus grande autonomie.

Au chapitre III nous présenterons la démarche méthodologique que nous avons retenue pour notre recherche. Nous voulions donner une place prépondérante aux acteurs de terrain que sont les directions d'établissement. Nous avons privilégié l'approche qualitative de type interprétatif. Le choix de cette approche se prête parfaitement au but de notre recherche qui vise à comprendre la représentation de l'autonomie chez les directions d'établissement d'enseignement.

Le chapitre IV sera consacré à la présentation des résultats suite aux entrevues réalisées auprès des directions d'établissement puis, au chapitre V, nous retrouverons la discussion de ces résultats en lien avec la question de recherche. S'ensuivra la conclusion dans laquelle nous présenterons les constats ainsi que les conditions d'actualisation de l'autonomie.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Selon l'OCDE (2007) la direction des établissements scolaires est désormais une priorité dans les programmes d'action gouvernementale en matière d'éducation à l'échelle internationale. On peut y lire que la direction d'établissement joue un rôle clé dans l'amélioration des résultats de l'école en agissant sur la motivation et les capacités des enseignants ainsi que sur l'environnement et le climat à l'école. L'étude rapporte également qu'une direction d'établissement efficace est essentielle pour améliorer l'efficacité et l'équité de l'enseignement scolaire. Par ailleurs, selon Pont, Nusche et Moorman (2008), il est impératif, pour les gouvernements, de revoir le rôle des directions d'établissement :

La direction des établissements scolaires est à présent une priorité de l'action gouvernementale en matière d'éducation dans le monde entier. L'autonomie plus large des établissements et l'attention plus grande portée à l'enseignement scolaire et aux résultats de l'école ont fait qu'il était essentiel de reconsidérer le rôle des chefs d'établissement. (Pont et *al.* 2008 p.3).

Huit ans plus tard, l'OCDE réaffirme l'importance d'accorder à l'établissement un espace d'autonomie plus important. L'organisme va même plus loin en parlant cette fois-ci de l'autonomie à accorder aux chefs d'établissement :

Les chefs d'établissement ne peuvent influencer sur les résultats des élèves que s'ils disposent d'une autonomie suffisante pour prendre des décisions importantes concernant le programme d'enseignement et le recrutement et le perfectionnement des enseignants, et si leurs principaux domaines de

responsabilité sont axés sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves. (Ibid., 2015, p.100).

Au Québec, les directions d'établissement réclament, depuis près de trente ans, une plus grande autonomie pour diriger leur école. Le dépôt, par le ministre Camille Laurin, du livre blanc sur l'éducation en 1982 marque le début du débat sur l'autonomie de l'établissement. Quinze ans plus tard, en 1997, le gouvernement reconnaît que l'école doit être en mesure de prendre des décisions localement. L'adoption du projet de loi 180 vient modifier la loi de l'instruction publique et confère à l'école, par la mise en place des conseils d'établissement, des pouvoirs décisionnels. Ces pouvoirs demeurent cependant sous le contrôle des commissions scolaires, qui agissent comme des gouvernements locaux, et la décentralisation souhaitée par les directions d'établissement semble limitée. (Brassard 2007). S'ensuivra, cinq ans plus tard, la première de nombreuses modifications à la Loi de l'Instruction publique qui viendra, peu à peu, retirer aux directions d'établissement les marges de manœuvre consenties en 1997. C'est ce qui amène Lessard (2013) à affirmer, trente ans plus tard, que la question de l'autonomie demeure non résolue. Celle-ci demeure un enjeu pour les directions d'établissement scolaire qui continuent de dénoncer le manque d'autonomie et de marge de manœuvre dont elles disposent pour assumer la gestion pédagogique et administrative de l'établissement.

Dans un avis présenté au comité d'experts mandaté pour étudier le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, la présidente de la FQDE : affirme « Les directions d'établissement membres de la FQDE souhaitent revoir le mode de gouvernance et réclament une plus grande autonomie dans la gestion pédagogique de leur école » (FQDE, 2014, p.4).

1.2 Pertinence professionnelle

Dans un contexte d'évaluation des différents systèmes éducatifs, il appert que le rôle de la direction d'établissement ne peut être dissocié du discours actuel sur la gouvernance scolaire. « Étant donné l'autonomie et la responsabilisation accrues des établissements, la direction à l'échelle de l'établissement est plus importante que jamais » (Pont *et al.* 2008, p.13)

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) pousse les gouvernements des pays membres de l'OCDE à questionner leurs pratiques et à s'interroger sur les facteurs ayant un impact sur la réussite des élèves. C'est en 2000 que l'OCDE a réalisé la première évaluation internationale du PISA sur les connaissances et les compétences des élèves âgés de 15 ans. S'en sont suivies de nombreuses analyses visant à déterminer quels étaient les facteurs les plus importants pouvant influencer la réussite. Ainsi, dans cette perspective, le rôle que joue la direction d'établissement soulève beaucoup de questions. Dans son édition de septembre 2012, la Revue internationale d'éducation de Sèvres publie un dossier ayant pour titre « *le métier de chef d'établissement* » on peut y lire que la direction des établissements scolaires se révèle une question complexe, d'une réelle importance stratégique, car il s'agit de répondre à la multiplication de nouvelles exigences :

Dans la plupart des pays, la conviction est désormais acquise que c'est de la base et non du sommet que l'École peut se réformer et progresser. Beaucoup ont choisi de confier plus de responsabilités au niveau local et d'accorder une autonomie grandissante aux établissements scolaires. Les modes et les fonctions de direction sont devenus des priorités dans les programmes d'action gouvernementaux. On assiste à un foisonnement d'études internationales et de travaux de recherche sur ce sujet (Matringue, 2012, p. 60).

Par ailleurs, l'Institut français de l'éducation traite du rôle crucial joué par la direction d'établissement en mettant une emphase particulière sur la dynamique pédagogique et la mobilisation du personnel :

La direction des établissements scolaires est devenue une priorité forte de l'action gouvernementale en matière d'éducation dans un grand nombre de pays (Pont et al, 2008) Politiques publiques et recherches s'accordent pour considérer le rôle crucial joué par le chef d'établissement, non seulement en matière de management, mais aussi dans la dynamique pédagogique qui mobilise son personnel. Autrement dit, on évolue d'un modèle « gestionnaire » à un modèle de direction au service des apprentissages » (Endrizz et Thibert, 2012, p.1).

Au Québec, Colletterte, Pelletier et Turcotte (2013) dans une étude sur les pratiques des directions d'établissement du secondaire favorisant la réussite, constatent, que l'instauration par la direction, d'un climat propice à l'apprentissage dans l'école, a une répercussion positive sur la réussite des élèves.

Les études centrées sur les comportements et les actions des directions ont révélé plusieurs éléments qui auraient une incidence positive sur la réussite des élèves. Ceux qui reviennent avec régularité gravitent autour des thèmes suivants un programme éprouvé et réaliste, des objectifs ambitieux et une rétroaction efficace, un suivi régulier des résultats des élèves, un environnement ordonné et sécuritaire, de même que des relations empreintes de collégialité et de professionnalisme (Colletterte *et al*, 2015 p. 6).

Ainsi, même si ces études n'arrivent pas à établir de façon absolue l'influence du chef d'établissement sur la réussite des élèves, il n'en demeure pas moins qu'elle constitue l'élément majeur d'un ensemble de variables considérées comme importantes et interdépendantes les unes des autres. « Le leadership de la direction est un concept à la fois polysémique et transversal qui serait en relation d'antécédence, de concomitance ou de conséquence avec l'ensemble des éléments présents dans l'environnement de l'école, tout en les transcendant » (Mazano, 2003 cité par Colletterte *et al* 2015, p.5).

Ainsi, il existe indubitablement un lien réel, mais complexe, entre les pratiques de gestion des directions d'écoles et la réussite des élèves. Ce qui nous ramène à la question de l'autonomie de l'établissement. Selon Barroso (2000), ce discours aurait débuté à la fin des années 1980 et se serait poursuivi jusqu'au milieu des années 1990. Ce mouvement qui prône la gestion locale de l'éducation a pris naissance avec les réformes de l'éducation dans l'État de Victoria en Australie, pour se poursuivre en Angleterre, au Pays de Galle, en Écosse, en Irlande du Nord et en Nouvelle-Zélande. Nous parlons alors du *self-management school* ou *local management school*. Nous pourrions traduire cette expression par « autogestion de l'école ».

D'ailleurs, cette idée d'une école autogérée sera reprise au Québec par Koffi, Laurin et Moreau (2000), qui parlent d'une gestion centrée sur l'école. Ils croient qu'une école qui se prend en main peut se défaire du carcan bureaucratique et jouir d'un plus grand pouvoir de décision. Cette école serait gérée par l'équipe-école : « Une école qui se prend en main est caractérisée par une gestion exercée par l'équipe-école, où le pouvoir des enseignants est suffisamment grand pour contrôler les décisions influençant la réussite des élèves » (p.250). D'ailleurs, Koffi et *al.* (2000) affirment qu'une des caractéristiques de la transformation souhaitée est la décentralisation, au moins partielle, de l'organisation scolaire. De plus, ils affirment que l'autonomie des membres d'une école et leur autodétermination constituent la clé de l'excellence dans les écoles. Pour eux, le terme autonomie devient synonyme d'état d'indépendance. Dans une gestion centrée sur l'école la direction de l'école doit faire preuve d'un grand leadership : « la direction de l'école par son super leadership, stimule et facilite le développement de l'auto leadership » (Ibid., 2000, p. 189).

Neil (2004) a poussé plus loin le principe de la gestion démocratique en fondant, en 1921, Summerhill, une école autogérée, qui donne la parole aux élèves autant qu'aux adultes. En outre, les principes de l'école sont basés sur la liberté, la démocratie, et sur l'égalité des voix pour sa gestion. Néanmoins, il faut souligner que le but premier de ce

mode de gestion est le développement intégral de l'enfant. Neil s'est dressé contre l'école traditionnelle qui, selon lui, était davantage soucieuse d'instruire que d'éduquer. Son œuvre est aujourd'hui poursuivie sous la direction de sa fille à Leiston dans le Suffolk en Angleterre.

Au Québec, la question de l'autonomie de l'établissement a fait son apparition au début des années 1980 avec le dépôt du Livre blanc du ministre Camille Laurin (1982), qui donnait à l'école tous les pouvoirs. Jugé trop audacieux par le gouvernement de l'époque, le projet de loi 40 qui en découle, ne sera jamais déposé à l'Assemblée nationale. Toutefois, cette idée de déléguer des pouvoirs à l'école demeure présente et c'est à la fin des années 1980, avec l'adoption du projet de loi 107 (L.Q. 1988, c. 84), que le gouvernement lui donne de nouvelles responsabilités. À cet effet, la FQDE (1988) a présenté un mémoire dans lequel elle salue l'effort du gouvernement qui vient reconnaître formellement, à l'école et à ses agents, une meilleure participation dans l'élaboration des décisions de la commission scolaire. On assistera alors à la création des conseils d'orientation qui donnent aux parents certains pouvoirs décisionnels entre autres, au regard du projet éducatif de l'École.

Il en résultera, une décennie plus tard, l'adoption du projet de loi 180 (L.Q. 1997, c. 96). Se caractérisant par une volonté de donner à l'école plus de pouvoir, le projet de loi 180 est fondé sur des valeurs valorisant l'autonomie de l'établissement en décentralisant des pouvoirs aux parents et à l'équipe-école. Nous assistons à la création des conseils d'établissement. Le rôle des directions d'établissement se verra changé par l'ajout de nouvelles responsabilités. Toutefois, ce nouveau rôle ne va pas aussi loin que le souhaitent les associations qui représentent les directions d'établissement. En ce sens, au moment où le gouvernement adopte la loi 180, la FQDE (1996) présente un mémoire « *Pour une école autonome et responsable* ». Elle revendique que l'école ait sa propre identité juridique et que la direction dirige l'école sous l'autorité du conseil

d'établissement. Toutefois, cette vision ne sera pas retenue par le gouvernement en place qui maintient le rôle des commissions scolaires.

Ainsi, cette nouvelle autonomie, acquise par la loi 180, est très encadrée par les commissions scolaires et, pour plusieurs directions d'établissement, elle demeure un concept abstrait. Puis, la décentralisation se voit de plus en plus limitée par les modifications successives à la Loi de l'instruction publique. Tout d'abord, l'adoption du projet de loi 124 (L.Q. 2002, c. 63) impose aux établissements un plan de réussite éducative qui doit respecter le plan stratégique de la commission scolaire (article 221.1). Sur ce point, les directions d'établissement y voient une ingérence de l'instance intermédiaire. Dans un mémoire présenté par la FQDE (2002, p.6) il est mentionné : « Nous croyons que cet article, tel que rédigé, risque de donner à la commission scolaire un pouvoir d'ingérence sur les moyens et les objectifs spécifiques à atteindre dans le plan de réussite quand son rôle devrait se limiter à déterminer les orientations et objectifs globaux de son territoire ».

Il s'ensuivra le projet de loi 106 (L.Q 2005, c.16), qui donne à la commission scolaire un rôle de contrôle sur la contribution financière demandée aux parents. Le conseil d'Établissement se voit alors encadré par une politique qui a pour but de protéger le principe de l'éducation gratuite.

Puis, le projet de loi 88 (L.Q. 2008, c. 29) introduisant la gestion axée sur les résultats est adopté. Cette fois, le peu d'autonomie acquise durant les dernières années semble sérieusement menacée. Cette modification à la Loi de l'instruction publique se caractérise par un recul significatif sur le plan de la décentralisation. L'obligation pour la commission scolaire de signer avec le ministre de l'Éducation une convention de partenariat et pour l'établissement de signer une convention de gestion et de réussite avec la commission scolaire découle de cibles fixées par le Ministère. Pour Brassard (2008, p.98) « ce projet de loi est porteur d'une centralisation accrue en faveur du

ministère de l'Éducation par rapport à la commission scolaire et, par conséquent, en faveur de cette dernière par rapport à l'établissement ». Finalement, le projet de loi 56 (L.Q. 2012, c. 19) ajoutera à la bureaucratie en imposant à l'établissement scolaire l'obligation d'élaborer un plan d'action sur la violence et en exigeant des directions d'établissement des comptes rendus détaillés de tous les événements à connotation violente survenus en cours d'année ainsi que les interventions qui ont été réalisées.

Non seulement l'école québécoise a vu son rôle et ses responsabilités changer au fil des années, mais encore, les directions d'établissement affirment avoir perdu de l'autonomie et subir les conséquences d'une tâche administrative de plus en plus lourde. À cet égard, Lalancette (2014, p. 88) affirme que par rapport à leur autonomie, les directions ont un sentiment de régression ayant une répercussion sur le pilotage de leur organisation depuis quelques années. Du point de vue de Brassard (2007, p. 9), la question revient inévitablement sur la décentralisation à effectuer en faveur des établissements d'enseignement ou de façon équivalente sur l'autonomie à leur accorder.

Depuis trois décennies, les associations de directions d'établissement revendiquent toujours plus d'autonomie. Mais, avec le temps et le renouvellement des directions d'établissement, des nuances sont apportées. Il semble plus difficile de définir les nouvelles balises. De son côté, la fédération des commissions scolaires du Québec refuse de laisser aller le pouvoir consenti à ses instances et affirme que l'école n'a pas ce qu'il faut pour se gouverner :

Les directions d'établissements sont déjà débordées pour assurer leur leadership pédagogique et pour encadrer le personnel enseignant. Comment pourraient-elles se permettre d'assumer l'ajout de nouvelles activités de gestion de la performance et d'activités administratives courantes. (FCSQ, 2012, p.4)

La médiatisation de ce débat en 2010-2011 a soulevé beaucoup de controverse, lorsque, pendant la campagne électorale, un des partis politiques, la CAQ, se prononce pour l'abolition des commissions scolaires.

Finalement, l'élection du parti québécois, en 2012, donnera raison à la FCSQ et la question de l'autonomie des établissements ne sera pas au programme durant leur mandat qui durera deux ans.

S'ensuivra en avril 2014, l'élection du parti libéral du Québec. Dans le contexte d'une gestion publique plus efficiente, le nouveau gouvernement annonce, dès le printemps 2015, une grande restructuration du système éducatif. Ainsi, le 4 décembre 2015, le ministre de l'Éducation en fonction à cette date, François Blais dépose à l'Assemblée nationale le Projet de loi 86 : Loi modifiant l'organisation et la gouvernance des commissions scolaires en vue de rapprocher l'école des lieux de décision et d'assurer la présence des parents au sein de l'instance décisionnelle de la commission scolaire. Il propose d'enlever les commissaires scolaires, élus par la population locale, pour les remplacer par des conseils scolaires qui seraient formés de représentants nommés par différentes associations. Une place importante est réservée aux parents dans cette nouvelle structure. Quant aux directions d'établissement, elles y seraient représentées, en occupant deux des seize sièges. De plus, les directions d'établissements participeraient davantage aux décisions prises par la commission scolaire par l'instauration d'un comité de répartition des ressources, sur lequel, elles siègeraient de façon majoritaire.

À cet effet, de façon unanime, les associations de directions d'établissement d'enseignement appuient en grande partie le projet de loi 86 qui semble vouloir remettre à l'avant-plan le rôle de la direction d'établissement en proposant une plus grande décentralisation des ressources vers l'établissement scolaire. À cet effet, on peut

lire dans le journal *Le Soleil* : « Exaspérés de se faire dicter leur conduite par les commissions scolaires, les directeurs voient d'un bon œil le projet de loi 86, qui leur permettrait de gérer leur école de façon plus autonome, en répondant aux besoins les plus criants. »¹

Et pourtant, pour le chercheur André Brassard, qui s'intéresse à l'autonomie de l'établissement depuis trois décennies, ce projet de loi est centralisateur et n'augmentera pas l'autonomie des établissements. Dans un article, paru dans la *Revue Éducation Canada*, Brassard (2016, p.37) explique que ce projet se caractérise davantage par une centralisation accrue en faveur de l'instance centrale, plus spécifiquement du ministre et diminue davantage l'autonomie des commissions scolaires. À cet effet, il écrit :

Le projet de loi 86 n'augmente pas l'autonomie de l'établissement. Il se contente d'insérer un énoncé de principe dans l'article de la LIP (Loi sur l'instruction publique) portant sur la mission de la commission scolaire. Cette mission implique le respect du « principe de subsidiarité » et « une perspective de soutien envers les établissements ... dans l'exercice de leurs responsabilités.

Finalement, après une vaste consultation, menée dans le cadre d'une commission parlementaire, par le nouveau ministre de l'Éducation, Sébastien Proulx, le projet de loi 86 sera modifié. Un nouveau projet est déposé à l'Assemblée nationale en juin 2016, le projet de loi 105. Ainsi, le conseil des commissaires restera en place, malgré quelques modifications à la procédure électorale. Puis, les directions d'établissement ne feront finalement pas partie de cette instance décisionnelle. Néanmoins, s'appuyant sur le principe de subsidiarité le nouveau projet de loi prévoit une plus grande décentralisation vers l'établissement scolaire ainsi qu'une plus grande participation des directions d'établissement au processus décisionnel de la commission scolaire. La FQDE, accueille favorablement le nouveau projet de loi et sa présidente explique :

¹ Patricia Cloutier, journal *le Soleil*, le 10 mars 2016

Le projet de loi 105 s'inspire des commissions scolaires ayant un modèle de gestion décentralisée, efficace, efficient et favorisant une concertation entre l'ensemble des acteurs de l'école. Les décisions qui se prennent en concertation permettent de mieux répondre aux besoins particuliers de chaque élève et de chaque milieu. Le comité de répartition des ressources tel que proposé par le projet de loi existe déjà dans des commissions scolaires de la province. Il place les directions au cœur des décisions en leur permettant d'émettre des recommandations quant à la réussite et au bien-être de tous les élèves. Plus les décisions sont prises près des élèves, plus elles ciblent les besoins réels.²

Le projet de loi 105 reçoit un accueil favorable de la présidente de l'Association québécoise des directions d'établissement (AQPDE), madame Danièle Boucher : « L'Association québécoise du personnel de direction des écoles le considère comme un vote de confiance ».³

Dans son souci de rationaliser les ressources, le gouvernement de Philippe Couillard, relance ainsi la discussion sur l'autonomie des établissements. Le rôle joué par les directions d'établissements, dans le cadre d'une plus grande décentralisation, sera primordial. D'ailleurs, le principe de subsidiarité sur lequel est basé le projet de Loi 105, s'appuie essentiellement sur l'un des principes fondamentaux de la nouvelle gestion publique, « Réduire la hiérarchie, amincir les bureaucraties, décentraliser certaines tâches administratives et déléguer la gestion au niveau le plus bas, selon le principe de subsidiarité » (Revue internationale de politique comparée, 2004, p.178).

Le débat actuel vient intensifier la pertinence de notre projet de recherche puisqu'il remet à l'avant-plan le débat sur l'autonomie de l'établissement et nous permettra de recueillir, dans un contexte significatif, les propos des directions d'établissement d'enseignement.

² Communiqué de presse FQDE, juin 2016, www.fqde.qc.ca

³ Patricia Cloutier, citant Danièle Boucher, journal le Soleil, édition du 9 juin 2016

Enfin, le projet de loi 105, modifiant la loi sur l'Instruction publique a été sanctionné le 23 novembre 2016. La place décisionnelle consentie aux directions d'établissement d'enseignement se fera par la création d'un comité de répartition des ressources, qui demeure cependant, un comité consultatif. La commission scolaire, conserve tous ses pouvoirs.

Ainsi, malgré les revendications des directions d'établissement et les efforts du gouvernement pour modifier la Loi de l'Instruction publique, la problématique de l'autonomie demeure entière et tel que l'explique Lessard (2016), l'enjeu de la centralisation/décentralisation des pouvoirs n'est pas une question technique, cela met en scène des enjeux sociaux et politiques importants. Dans la *Revue Éducation Canada*, Lessard (2016, p.40) parle de la double quadrature du cercle « La question de l'autonomie de l'établissement est, depuis plusieurs décennies, objet de polémiques et de luttes entre divers acteurs qui exercent du pouvoir au sein du système éducatif ».

1.3 Pertinence scientifique

Dans un rapport de l'OCDE présenté en 2008, nous pouvons lire que les recherches ont démontré que les chefs d'établissement peuvent faire une différence sur le plan de la réussite des élèves. Pour ce faire, ils doivent cependant jouir d'une plus grande autonomie pour prendre les décisions importantes. On y précise toutefois que l'autonomie à elle seule ne peut automatiquement aboutir à des améliorations à moins de bénéficier d'une large adhésion. En outre, on mentionne l'importance de définir et de délimiter clairement les responsabilités qui sont essentielles pour les chefs d'établissement.

À d'autres égards, l'autonomie réclamée pour les chefs d'établissement dans de nombreux pays membres de l'OCDE est relative et ne se réfère en aucun temps à la définition absolue du mot. L'absence de consensus sur le sens que l'on donne à l'autonomie et sur ses retombées pour la gestion scolaire a eu comme effet de reporter le débat :

L'analyse des textes officiels ne suffit pas à cerner l'étendue pratique des pouvoirs de décision de chaque établissement. Elle est parfois plus large que les textes ne le laissent supposer, parfois plus restreinte, le plein usage de l'autonomie formelle faisant l'objet de représailles. Quant aux comparaisons internationales, elles se heurtent à la diversité des conceptions de l'autonomie et des domaines concernés : dans certains pays, il semble naturel que l'établissement décide d'une partie du curriculum, alors que c'est choquant dans d'autres.⁴

Définir l'autonomie dans un contexte de gouvernance scolaire apparaît complexe. Toutefois, si on réfère à l'origine du mot, on trouvera dans les dictionnaires usuels que le mot autonomie provient de la combinaison de deux mots grecs : auto (à soi-même) et de nomos (la loi) ce qui signifie se donner à soi-même sa propre loi. On peut lire dans Wikipédia que la notion d'autonomie remonte au droit que les Romains avaient laissé à certaines villes grecques de se gouverner elles-mêmes.

Autonomie vient des mots grecs auto -soi-même- et Voos -la loi. Étymologiquement, l'autonomie consisterait donc à suivre sa propre loi, par opposition à l'hétéronomie, processus par lequel on obéirait à une loi imposée par une autre personne ou un autre élément. Le dictionnaire philosophique (Lalande, 1991) indique que l'autonomie est *«étymologiquement (la) condition d'une personne ou d'une collectivité autonome, c'est-à-dire qui détermine elle-même la loi à laquelle elle se soumet »*.

⁴ Texte de présentation du colloque international sur l'innovation et la formation : Des écoles autonomes? Rhétoriques de gouvernance et ambivalences des acteurs, Université de Genève, 24 au 26 janvier 2013

Dans le Petit Robert, la définition se lit ainsi « qui est régi par ses propres lois ». Si on se réfère à ces définitions, nous pouvons penser que, pour avoir une réelle autonomie, l'école ne peut donc pas dépendre d'une autre structure. Tiré du mot grec *autonomos*, être autonome signifie littéralement « *qui se gouverne avec ses propres règles* » (Compaz, 2007, p.21).

Selon Kant, qui est le philosophe qui a le plus contribué à définir ce concept, l'autonomie consiste à être capable d'agir en respectant la morale, c'est-à-dire, en s'obligeant soi-même à suivre une règle d'action généralisable à toute autre personne. Il ne s'agit donc en aucun cas d'agir sans contrainte, mais au contraire d'être capable d'intégrer les contraintes dans sa prise de décision.⁵

À l'opposé des dictionnaires usuels, les dictionnaires de l'éducation prennent des pages entières pour en élaborer une définition plus relative. Cependant, on peut y retrouver un sens commun. Legendre (2005) définit l'autonomie comme l'état d'une entité scolaire qui dispose d'une grande liberté d'action et de décision en regard de son administration et de sa gestion au sein d'un système global. Il vient situer l'autonomie dans un cadre plus relatif, celui du système global. Hotyat (1973), quant à lui, définit l'autonomie comme un régime sous lequel un établissement d'enseignement dispose d'un pouvoir maximal d'initiative pédagogique ou de gestion.

D'un point de vue psychosociologique, l'autonomie revêt un caractère plus relationnel et elle relève d'un lien à autrui. Cela implique d'être ni dans la dépendance, ni dans l'indépendance totale.

L'autonomie est l'axe qui permet le développement de l'être humain, actualisation de soi ou réalisation de soi. Elle consiste à « assumer ses

⁵ www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Emmanuel_Kant/

dépendances et évoluer vers une certaine indépendance, le tout se manifestant dans des comportements de communication et de partage avec autrui : on parle alors d'interdépendance (Polet-Masset, 1993, p.20).

Dans le contexte où l'on questionne le modèle de gouvernance actuel, il devient impératif, pour les directions d'établissement, de clarifier leur vision de l'autonomie et de préciser les représentations sociales qu'elles en ont. À d'autres égards, les travaux portant sur les représentations font ressortir le fait que celles-ci se construisent à travers les expériences personnelles et collectives des sujets dans leurs rapports avec les objets, les événements et l'environnement. Elles sont intrinsèquement liées aux contextes, à l'histoire de vie des individus ainsi qu'à leur culture. « Les représentations sont à la fois le produit et le processus d'une activité mentale par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1994, p.14). Par conséquent, cette autonomie que réclament les directions d'établissement d'enseignement peut sembler difficile à définir, puisqu'elle fait appel à des représentations différentes. Nonobstant les différentes représentations, on établit, dans la littérature, un rapport entre l'autonomie et le leadership.

Le leadership s'avère une des principales compétences requises pour la profession (Gouvernement du Québec, 2006) et plusieurs provinces canadiennes ont fixé des normes de leadership pour sélectionner des directions d'établissements scolaires compétentes et qualifiées ⁶

De la même façon, lorsqu'elle parle d'autonomie, la FQDE (2013) fait référence à la notion de leader en gestion pédagogique. Le leadership semble être lié au rôle de la direction d'établissement. Selon Yvon et Poirel (2012, p.101), ce leadership peut être difficile à assumer « Dans un contexte de réformes où les écoles sont devenues de plus en plus complexes, la croyance en un leader, aussi charismatique soit-il, qui puisse changer à lui seul tout un milieu semble s'être émoussée ». Ils sont d'avis que cette

⁶ Institut de leadership en éducation, 2008

position réactualise le concept de leadership distribué développé par Gronn (2008), qui théorise la manière dont le pouvoir peut être « distribué » dans un établissement scolaire. Ils ajoutent que, selon Harris (2007), « s'il existe une pluralité de conceptions du leadership distribué toutes ont en commun de se détourner d'une vision du leadership centré sur la seule direction formelle de l'établissement ». Finalement, « le point commun de ces travaux est l'idée que le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne, suggérant la nécessité d'une compréhension plus collective et systémique du leadership considéré comme un processus social » (Bolden, 2011, cité par Yvon et Poirel, 2012, p.101).

Par conséquent, si le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne et qu'il peut s'actualiser à travers les différents membres d'une même équipe, peut-on penser qu'il en va de même pour l'autonomie ? En fait, l'autonomie de l'établissement scolaire ne peut vraisemblablement pas se limiter aux marges de manœuvre consenties à la direction. Ceci nous ramène au point de vue de Koffi et *al.*, élaboré précédemment, et à la gestion centrée sur l'école où l'équipe-école est partie prenante des décisions.

1.4 Problème de recherche

Selon Pont et *al.* (2008), les recherches ont montré que les chefs d'établissement peuvent faire une différence dans la réussite des élèves à condition de bénéficier d'une plus grande autonomie pour prendre les décisions importantes. Cependant, ils précisent que l'autonomie à elle seule ne peut automatiquement aboutir à des améliorations à moins de bénéficier d'une large adhésion. Cette adhésion n'est cependant pas acquise. En effet, certaines directions d'établissement semblent préoccupées par le niveau de responsabilité lié à une plus grande autonomie. Une enquête, menée pour la FQDE, dans le cadre d'une étude sur la gouvernance scolaire, révèle que les directions d'établissement s'interrogent sur les conséquences d'une plus grande autonomie : « En contrepartie, on note également des préoccupations inhérentes à l'autonomisation

revendiquée, c'est-à-dire la nécessité de cadrage et de contrôle, d'inspection ou de respect de normes. » (Lalancette 2014, p.80).

En outre, Pelletier (2001) y fait également référence en mentionnant que les gains réalisés au regard d'une plus grande autonomie pédagogique auront nécessairement comme effet l'instauration d'une obligation de résultats.

Néanmoins, pour les directions d'établissement d'enseignement du Québec, la notion d'autonomie semble se définir davantage par l'attribution de plus grandes marges de manœuvre au niveau de la gestion pédagogique de l'école.

Ce qui ressort le plus fortement est le besoin d'obtenir des marges de manœuvre financières, avec la possibilité de transférer des fonds d'une enveloppe budgétaire à une autre, pour mieux tenir compte des besoins spécifiques de leur établissement, afin d'en assurer un pilotage efficient (Lalancette 2014, p.88).

Ainsi, malgré leurs préoccupations face aux conséquences possibles de l'autonomisation, les directions d'établissement rapportent que l'autonomie est nécessaire pour donner à l'établissement tous les leviers possibles pour la réussite des élèves.

Au moment où le gouvernement s'apprête à revoir le modèle de gouvernance actuel, non seulement il devient impératif, pour les directions d'établissement, de référer à un sens commun du concept d'autonomie, mais encore, doivent-ils être en mesure d'en établir les balises et de donner leur propre définition de l'autonomie.

1.5 Objet de la recherche

Nous croyons qu'il existe, chez les directions d'établissement d'enseignement du primaire et du secondaire, différentes représentations de l'autonomie, ce qui peut expliquer qu'il est difficile de se référer à une définition commune de ce concept. Ces représentations peuvent être attribuables à de nombreux facteurs : les croyances personnelles, l'âge, les années d'expérience, les valeurs ou le sexe. Toutefois, malgré les points de vue divergents, nous croyons qu'il est dans l'intérêt des directions d'établissement d'enseignement de se donner, comme groupe, une définition de l'autonomie qui les représente et fait consensus auprès de l'ensemble de leur communauté professionnelle. L'objectif principal de cette recherche est d'identifier un dénominateur commun autour duquel nous pourrions construire cette définition. Il s'agit de connaître la représentation sociale du concept d'autonomie, pour les directions d'établissement à partir de leurs croyances et de leurs opinions :

La représentation qu'a un groupe social d'un objet s'appuie sur un ensemble d'informations, d'opinions, de croyances, d'interprétations idéologiques, etc. relatives à cet objet. Elle permet notamment au groupe social de comprendre et d'expliquer la réalité, de définir son identité sociale, d'orienter son action en fonction du contexte et de justifier à posteriori ses choix ou attitudes⁷

Nous voulons vérifier si le concept d'autonomie, pour les directions d'établissement d'enseignement, se limite à l'attribution de plus grandes marges de manœuvre ou s'il se présente sous un angle plus idéologique.

⁷ www.Toupie.org/dictionnaire/representation_sociale

1.6 La question de recherche

La recherche documentaire tend à reconnaître les retombées positives de l'autonomie de l'établissement scolaire puisqu'elle permet aux acteurs de première ligne un plus grand pouvoir décisionnel et davantage de marges de manœuvre pour mettre en place les services les plus appropriés, au niveau local. Cette vision, fortement défendue par l'OCDE, implique toutefois un plus grand niveau de responsabilité pour les directions d'établissement et requiert, par conséquent, une reddition de compte accrue. Une plus grande autonomie fait partie des revendications des associations de directions d'établissement depuis trois décennies. Malgré que le débat semble faire consensus, nous posons l'hypothèse qu'être autonome fait d'abord appel aux croyances et aux valeurs. Si les associations de directions d'établissement affirment que l'autonomie, dépend principalement des marges de manœuvre consenties à l'établissement, peut-on conclure que dans les milieux où ces conditions sont en place, l'on ne retrouve que des directrices et directeurs autonomes? Par conséquent, peut-on également affirmer que dans les milieux très centralisés, les directions d'établissement n'ont aucune autonomie? Si l'autonomie de l'établissement dépend en grande partie des règles établies dans la commission scolaire, l'autonomie de la direction d'établissement peut faire appel à d'autres facteurs pour s'exprimer.

La question qui émerge de la problématique est la suivante :

Quelles sont les représentations du concept d'autonomie des directions d'établissement du primaire?

MOTS-CLÉS : Autonomie, décentralisation-centralisation, gouvernance, gestion pédagogique, direction d'établissement.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

2.1 Introduction

Ce chapitre traitera de la question de l'autonomie en référence à la gestion de l'établissement scolaire. Dans le cadre où l'on questionne la gouvernance des systèmes éducatifs au Québec, comme ailleurs, la problématique de l'autonomie prend une place significative dans les débats. Cette question de l'autonomie qui semblait redondante depuis trois décennies a repris sa place au sein du discours sur la performance des établissements.

En effet, depuis la publication des enquêtes PISA, les pays membres de l'OCDE souhaitent revoir leurs pratiques et l'influence de ce palmarès ne peut être ignorée. Nous traiterons donc, dans la première partie de ce chapitre, des répercussions de ce programme de suivi des élèves au niveau international.

Plusieurs pays, dans le contexte d'une nouvelle gouvernance, souhaitent revoir leurs pratiques. Aussi, dans la seconde partie du cadre conceptuel, il sera question du concept d'autonomie et de la place qui lui est réservée dans les grands pays de la communauté européenne. Nous poserons également un regard sur la vision nord-américaine de ce concept à partir des pratiques en place aux États-Unis et au Canada. Finalement, nous traiterons plus spécifiquement du cas du Québec en nous basant, entre autres, sur les réflexions de deux chercheurs qui s'intéressent à la gouvernance scolaire depuis plusieurs années. Ainsi, un regard sur l'autonomie des établissements sera porté à partir principalement des travaux du professeur Claude Lessard, ex-président du conseil supérieur de l'éducation, et du professeur Guy Pelletier, professeur à l'Université de Sherbrooke. Également, nous référerons à une étude sur la gouvernance

scolaire menée en 2014, pour la FQDE, par la chercheur Lucie Lalancette. Toutefois, la question de l'autonomie des établissements d'enseignement ne peut être abordée sans faire référence aux concepts qui la sous-tendent : la centralisation et la décentralisation ainsi que le projet d'établissement.

2.2 L'influence de PISA

L'entrée en vigueur, au début des années 2000, du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a suscité le questionnement des systèmes éducatifs dans tous les pays industrialisés. Ce projet mené par l'OCDE a été conçu pour fournir des indicateurs internationaux, pertinents au niveau des politiques, des connaissances et des savoir-faire des élèves âgés de 15 ans. Le PISA vise à évaluer la mesure dans laquelle les élèves qui approchent de la fin de leur scolarisation obligatoire ont acquis les connaissances et les savoir-faire essentiels pour participer pleinement dans la société. (OCDE, 2014).

Par conséquent, les résultats de l'enquête PISA poussent les pays qui ont participé à ce programme à revoir leurs pratiques. Le rapport produit par l'OCDE souligne que, pour certains pays, cela a provoqué de grandes réformes :

Certains pays, dont le Danemark et l'Allemagne, ont réagi aux résultats de l'évaluation PISA 2000 en soumettant leur système d'éducation et leurs programmes de cours à de grandes réformes, incluant certaines de ces mesures (OCDE, 2014, p.16).

Le classement PISA a donc soulevé des questionnements à l'échelle internationale, et le nombre de pays touchés par PISA a presque doublé. Selon Grenet (2008), le nombre de pays participants n'a cessé de croître depuis le lancement du programme PISA. En effet, alors qu'il y avait 32 pays membres en 2000, on est passé à 42 pays (dont 12 pays

partenaires) en 2003, pour arriver à 57 pays (dont 27 pays partenaires) en 2006. Ce qui représente près de 90 % de l'économie mondiale. En 2012, il y a eu 64 pays qui ont participé à ce programme d'évaluation. On note que les résultats de l'évaluation PISA, à cette période, montrent que de nombreux pays et économies ont amélioré leur performance, quel que soit leur niveau socioéconomique. (OCDE 2012).

En dépit de ce constat concernant les effets positifs de PISA, la France avait démontré une certaine résistance face aux résultats obtenus en 2006 : « Si l'enquête PISA ne s'est jamais vraiment retrouvée au cœur du débat éducatif français, c'est que les comparaisons internationales en matière d'éducation ont longtemps été considérées avec scepticisme, car jugées biaisées et difficiles à interpréter. » (Genet, 2008, p.2). Tout en faisant une analyse des résultats médiocres des élèves français, Grenet présente une analyse de PISA en faisant ressortir les forces et les limites de ce programme. En fait, Grenet est d'avis que le problème se situe surtout au niveau de la médiatisation qui entoure PISA. « Ce que les médias retiennent le plus souvent est de loin la dimension la plus fragile de ces études (en particulier les classements), et ce à quoi ils s'intéressent le moins en constitue au contraire la dimension la plus riche et sans doute la plus robuste » (ibid., p. 2). Il ajoute, qu'il faut considérer avec prudence les écarts de performance entre les pays de l'OCDE.

Dans l'enquête PISA, les scores moyens d'un pays sont, en général, affectés d'une marge d'erreur de plus ou moins cinq points, ce qui signifie que l'intervalle de confiance correspondant à un score national de 523 points en lecture est en réalité compris entre 518 et 528 points, soit dix points environ. L'existence de telles marges d'incertitude rend impossible l'établissement d'un classement univoque des pays : le rang d'un pays donné est en effet susceptible de varier beaucoup selon la valeur retenue dans l'intervalle de confiance. Tout au plus les résultats de l'enquête permettent-ils d'établir des « plages de classement » plus ou moins larges selon les pays (Grenet 2008, p. 11).

Nonobstant les écarts entre les pays, Grenet considère que l'intérêt de l'enquête PISA réside moins dans le classement de la performance éducative des États membres et

partenaires de l'OCDE que dans l'identification des forces et faiblesses d'élèves scolarisés dans des contextes éducatifs nationaux très différents. En d'autres termes, certaines caractéristiques institutionnelles des systèmes éducatifs nationaux sont susceptibles d'influencer de façon significative les résultats obtenus par les élèves aux tests PISA. Alors, il devient intéressant de comparer les différents systèmes éducatifs afin d'établir certains constats. Les rapports de l'OCDE sur les enquêtes Pisa ne présentent pas que des scores et des tableaux comparatifs. Selon Grenet, les écarts de performances observés entre pays ne sont sans doute pas totalement indépendants de ces caractéristiques institutionnelles.

En ce sens, Felouzi et Charmillot (2012), sont d'avis qu'il est important de bien saisir les contributions des évaluations PISA. Après une analyse critique du dispositif d'enquête, ils saluent la qualité des données de PISA et soulignent leur capacité à se soumettre à la discussion scientifique par les nombreuses publications de l'OCDE. Toutefois, ils recommandent une interprétation précautionneuse des résultats et une grande prudence quant aux recommandations politiques et du très médiatique palmarès des pays établi par l'OCDE.

Ainsi, l'OCDE pose un regard sur les pratiques et les politiques des systèmes d'éducation en tentant de comprendre quelles sont les clés de la réussite des établissements plus performants. Parmi les différents constats, il s'en trouve un qui rejoint le sujet de notre recherche :

Les établissements qui disposent de plus d'autonomie par rapport aux programmes de cours et aux évaluations tendent à afficher de meilleurs résultats que les établissements qui disposent de moins d'autonomie lorsqu'ils font partie de systèmes d'éducation qui prévoient davantage de mécanismes de responsabilisation et/ou lorsque les enseignants et le chef d'établissement collaborent à la gestion de leur établissement (OCDE 2014, p.24).

Ce constat vient appuyer le point de vue des associations de directions d'établissement qui allèguent qu'il y a des avantages pour les gouvernements à revoir la gouvernance scolaire et à donner une plus grande autonomie à l'établissement scolaire.

2.3 La question de l'autonomie de l'établissement au plan international

Les enquêtes PISA permettent de comparer les différentes pratiques de gestion scolaire sur le plan international. Pour ce qui est de l'autonomie de l'établissement, les pratiques varient beaucoup d'un pays à l'autre. L'évaluation PISA de l'OCDE réalisée en 2012 révèle que le Japon, la Thaïlande, les Pays-Bas, Hong Kong et le Royaume-Uni sont les endroits où on laisse le plus d'autonomie pédagogique aux enseignants et aux directeurs d'école. En contrepartie, les pays où l'autonomie est la plus faible sont la Grèce et la Turquie. (Bédard, 2015)

Gather Thurler (2013) est d'avis que l'autonomie de l'établissement dans son sens plus large, et ce, au niveau international, a été relégué au second rang dans la question plus globale de la gouvernance des systèmes éducatifs depuis la publication des résultats PISA. La question de l'autonomie demeure cependant bien présente en toile de fond et s'articule autour des rôles que souhaitent jouer les établissements et les directions d'établissement. Si l'établissement souhaite aspirer à une certaine autonomie, sa responsabilité doit être engagée et affichée. C'est précisément autour de cet engagement « agir et rendre compte de son action » que les tensions existent. Il semble difficile pour un établissement de s'inscrire dans un processus d'évaluation institutionnel tout en identifiant et en exploitant ses propres marges de manœuvre.

Dans son étude sur la gouvernance scolaire, Lalancette parle de l'importance de la reddition de compte. Elle souligne l'importance de la transparence et de la dimension démocratique. Elle mentionne que l'établissement scolaire ne fonctionne pas en vase clos :

La reddition de comptes devrait être une expression de la gestion axée sur les résultats, incluant la gestion des risques. Elle permet de diffuser l'essentiel qui permettra aux parties prenantes et aux partenaires de mieux comprendre l'évolution de l'organisation, ses contraintes et ses défis à relever, dans le but de prendre les meilleures décisions. Elle est le lien de communication entre les résultats observés et les moyens déployés, sur la base d'une stratégie adoptée. Elle assure ainsi la transparence et la gestion démocratique de l'institution éducative (Lalancette 2014, p. 22).

L'expression « autonomie scolaire » ne revêt pas le même sens dans tous les pays d'Europe. Nathalie Mons, experte pour la commission européenne, expose la situation lors de sa présentation au colloque de Genève. Mons (2013) explique que, pour certains pays, l'autonomie s'est réalisée par un transfert de compétences dans la gestion des ressources financières et humaines. C'est le cas de l'Irlande, la Lettonie, l'Angleterre et l'Écosse. Au contraire, d'autres pays ont mis l'accent sur l'autonomie pédagogique. Toujours selon Mons (2013), c'est le cas de l'Italie, qui a octroyé plus de flexibilité aux établissements dans l'offre pédagogique. Autonomie financière n'est donc pas un gage d'autonomie pédagogique. Le cas de l'Angleterre pose de sérieuses distorsions puisque l'établissement dispose de marges de manœuvre sur le plan financier, mais doit se conformer au curriculum national qui impose d'importantes contraintes sur le plan pédagogique. Quant à la France, elle présente une autonomie très encadrée tant dans le domaine pédagogique que concernant la gestion des ressources humaines. Dans son exposé, Mons affirme que partout en Europe, il y a absence de consensus sur les effets positifs de l'autonomie pédagogique. Ainsi, dans un pays historiquement décentralisé, comme la Belgique, les marges de manœuvre sur le plan pédagogique sont dorénavant plus encadrées. Il faut cependant préciser que l'autonomie pédagogique à laquelle on fait référence dans l'exposé de Mons touche davantage l'acte pédagogique des enseignants que la gestion pédagogique de l'établissement. Il serait, par conséquent, intéressant de comparer l'autonomie professionnelle des enseignants du Québec versus l'autonomie des enseignants au niveau international.

Néanmoins, ces différentes facettes que prend l'autonomie dans les pays européens nous permettent quand même de constater que l'autonomie est un concept pour lequel il est difficile d'avoir une définition commune ou unique.

De façon générale, les pays fédéraux comme les États-Unis, la Suisse et l'Australie imposent désormais des standards nationaux à leurs régions pour rendre plus efficient le système. En effectuant une recherche sur le site du WES (Word education services, Canada), nous pouvons lire qu'aux États-Unis, les systèmes éducatifs sont décentralisés, la plupart des décisions sur les programmes et sur le financement étant prises par des instances locales : les *school boards*. Quant aux programmes éducatifs, ils sont en général établis par chaque État. Le département de l'Éducation des États-Unis intervient surtout dans le financement de l'éducation. Chaque état dispose de son propre ministère de l'Éducation qui contrôle un certain nombre de commissions scolaires au niveau des comtés et des villes. Ainsi, ce sont les commissions scolaires des comtés et des grandes villes qui sont chargées de la mise en œuvre des programmes. Toutefois, il existe des directives et des influences nationales. Bref, la répartition des pouvoirs se fait à trois niveaux : au niveau fédéral, au niveau de l'État et au niveau du district. L'autonomie de l'établissement scolaire relève de la volonté de décentralisation de l'instance locale.

D'autre part, l'implantation aux États-Unis des écoles à Chartes (*charter schools*) a permis à plusieurs établissements scolaires un fonctionnement semi-autonome. (Lawton 2009). Ce sont des écoles à financement public, mais à gestion privée sous contrat (*charter*). La première école à charte a ouvert en 1992. Depuis, on compte plus de 4000 écoles réparties dans 40 États. La charte est le document qui précise le but et les règlements de l'école en échange d'une plus grande autonomie de fonctionnement. Toutefois, elle s'engage à atteindre certains objectifs qui, s'ils ne sont pas atteints au bout de trois ou cinq ans, peuvent entraîner la révocation du contrat et, par conséquent, la fermeture de l'école.

Étant généralement dépendante du financement public, une telle école n'a pas le droit de choisir sa clientèle étudiante ni de demander des frais d'inscription. Elle doit enseigner le programme scolaire standard, être dirigée par un conseil des gouverneurs et rendre compte de son fonctionnement à l'organisme qui lui a accordé sa charte. Toutefois, certaines sont entièrement privées et financées par des philanthropes. Elles sont alors non seulement libres d'engager et de renvoyer leurs équipes, mais libérées de toutes règles au niveau pédagogique. Elles peuvent être entièrement expérimentales.

Une étude effectuée par un groupe de chercheurs (Zimmer R *et al*, 2009) a été menée en vue de démontrer les effets des écoles à charte sur la réussite. Cette recherche a été réalisée pour la « Rand Corporation »⁸. Alors que le président Obama soutient ces écoles indépendantes et que ses partisans affirment qu'elles contribuent à augmenter les choix éducatifs pour les étudiants tout en favorisant l'innovation, les adversaires les dénoncent en alléguant qu'elles mènent à une plus grande stratification raciale, écrèment les écoles traditionnelles de leurs meilleurs étudiants, réduisent leurs ressources et n'apportent aucune vraie amélioration au regard des résultats des étudiants. L'étude, menée par une organisation indépendante, avait pour but de poser un regard objectif sur la situation.

Les limites de cette recherche selon la Rand Corporation se situent au niveau de son échantillonnage. L'équipe de recherche ayant analysé des données longitudinales sur les étudiants de huit États. L'objectif était de recueillir des informations qui jetteraient plus de lumières sur les écoles publiques indépendantes financées par l'État en observant les résultats à long terme d'étudiants.

⁸ La *RAND Corporation*, fondée en 1945, est une institution américaine à but non lucratif qui a pour objectif d'améliorer la politique et le processus décisionnel par la recherche et l'analyse. La RAND Corporation, qui est basée en Californie, est considérée comme un laboratoire d'idées américain.

Les chercheurs ont constaté que le fait de fréquenter une école à charte semblait amplifier la probabilité de graduation d'un étudiant. De même, les étudiants qui sont allés à un lycée à charte ont plus de probabilités de s'inscrire à l'université. Bien qu'il y ait quelques limitations à ces résultats, ils démontrent les avantages à long terme des écoles publiques indépendantes financées par l'État.

En outre, il a été démontré que les écoles à charte ne tirent pas les élèves les plus performants des écoles publiques traditionnelles. Ce constat peut aider à soulager certaines des préoccupations des décideurs. Deuxièmement, l'absence d'effets sur le rendement dans les écoles publiques traditionnelles à proximité suggère que la perte d'étudiants dans les écoles à charte ne semble pas avoir d'effets sur le rendement des étudiants fréquentant les écoles publiques traditionnelles. On note cependant que les écoles à charte peuvent ne pas produire l'effet escompté qui est de favoriser un esprit concurrentiel positif dans les écoles publiques traditionnelles. Cette étude est la première à étendre la portée des mesures de résultats au-delà des scores, pour inclure les résultats à long terme, tels que l'obtention du diplôme d'études secondaires et la fréquentation du collège.

Par conséquent, le système scolaire américain, en maintenant les écoles à charte, favorise, d'une part, l'autonomie de ces établissements et soutien, d'autre part, l'innovation pédagogique. De plus, ces écoles ne sont pas assujetties aux mêmes politiques que les autres écoles publiques. En outre, elles peuvent généralement fixer leurs propres exigences en ce qui a trait à l'engagement du personnel, établir leurs priorités budgétaires, en fonction de leur subvention. Ainsi, les partisans des écoles à chartes considèrent qu'elles ont davantage de souplesse et peuvent ainsi mieux répondre aux besoins des étudiants.⁹

⁹ <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/ecoles-a-charte/>

2.4 La question de l'autonomie des établissements au Canada

En vertu de la Constitution canadienne, l'éducation est de compétence provinciale. Il n'y a donc pas de ministère fédéral de l'Éducation. Chaque province a le pouvoir exclusif d'adopter des lois en matière d'éducation et dispose de toute l'autonomie souhaitée en ce qui concerne le système d'éducation. Il existe cependant une instance de dialogue et de concertation entre les provinces appelée le Conseil des ministres de l'Éducation.

Lessard (2006), avec la collaboration de Brassard, s'est intéressé à l'évolution de gouvernance scolaire au Canada. Ces chercheurs ont voulu vérifier s'il y avait une tendance commune à l'ensemble des entités politiques, puisque chaque province a son fonctionnement qui lui est propre. Ils expliquent qu'on retrouve une ossature structurelle de gouvernance à trois paliers, et ce, dans toutes les provinces; l'autorité provinciale, une structure intermédiaire régionale qui est soit une commission scolaire ou un district et finalement l'établissement scolaire.

Alors que le Québec avait déjà un conseil des commissaires, des conseils scolaires ont été mis en place dans toutes les juridictions du Canada au cours des années 1990. Le Nouveau-Brunswick abolissait ces structures en 1996, pour recréer quelques années plus tard les conseils d'éducation de district. « Les CED doivent prendre les décisions à l'échelle locale en ce qui a trait aux écoles de leur district. Ils élaborent les politiques à l'échelon supérieur et délèguent la prise de décision courante à leurs directions générales. »¹⁰ Dans un souci d'économie et de réduction de la bureaucratie, toutes les

¹⁰ fcenb.ca/les-conseils-deducation-de-district

provinces ont procédé à une réduction significative de ces structures intermédiaires, en réalisant des fusions.

De manière générale, l'autorité centrale, qui est soit le gouvernement ou le ministère de l'Éducation, définit les grandes orientations et les normes de formation. L'instance intermédiaire a un statut juridique qui en fait une entité décentralisée. Elle exerce les responsabilités et les pouvoirs que lui confie la loi. Elle s'assure, entre autres, de la qualité des services éducatifs sur son territoire. L'Établissement a pour mission de dispenser les services éducatifs à ses élèves, sous l'autorité de l'instance intermédiaire.



Figure 2.1 : Les trois paliers du système scolaire Canadien

Dans un rapport de l'OCDE, on aborde la question de l'autonomie de l'établissement, qui est très variable d'une province à l'autre. En effet, les directions d'établissement n'ont pas la même latitude dans chaque province. Cela signifie que les décisions relatives aux programmes d'études, aux évaluations et à l'affectation des ressources varient d'une école, d'un système scolaire et d'une province à l'autre, selon les pratiques de la sphère de compétence et du conseil scolaire ou de la commission scolaire. De plus, les résultats du PISA démontrent que la perception des directions d'établissement est que leur degré d'autonomie est moindre que ceux des autres pays membres de l'OCDE. D'ailleurs, ce sentiment est amplifié chez les directions des minorités linguistiques :

Dans l'ensemble, les directeurs d'école du Canada, peu importe la langue du système scolaire, ont dit jouir d'un degré d'autonomie inférieur à ceux des autres pays de l'OCDE au regard des programmes d'études et des évaluations. En outre, les écoles des minorités linguistiques obtenaient constamment un score inférieur à celui des écoles des majorités à cet égard. Au Québec, au Manitoba et en Colombie-Britannique, les directeurs des écoles des minorités linguistiques disaient avoir des degrés d'autonomie significativement inférieurs que ceux des directeurs des écoles des majorités linguistiques. (OCDE, 2010, p.14)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les rapports de l'Enquête PISA poussent les gouvernements à revoir leur fonctionnement, à s'interroger sur les structures en place. Ainsi, la Nouvelle-Écosse annonçait, en janvier 2015, une réforme majeure de son système d'éducation. Un rapport du Comité ministériel sur l'éducation publié en 2014 « Pour en finir avec le statu quo - Les Néoécossais exigent un meilleur avenir pour tous les élèves » conclut que le gouvernement provincial doit apporter des changements considérables à la façon dont l'éducation est offerte dans la province. Il présente sept domaines dans lesquels les Néo-Écossais ont affirmé que des changements étaient nécessaires. De plus, le vérificateur général se penchera dorénavant sur les commissions scolaires. Il évaluera l'efficacité de leur gestion, de leur

gouvernance et de leur rendement. Il s'agit de la première révision en profondeur du système en 25 ans

De son côté, pour s'assurer l'efficacité optimale du système scolaire, l'Île-du-Prince-Édouard a créé en 2011 une Commission sur la gouvernance en éducation. La population, le milieu scolaire et les partenaires de toute la province ont pu exprimer les enjeux qui les interpellent en éducation pour contribuer à son amélioration. Une volonté de valoriser la démocratie scolaire auprès de la population s'en dégage pour faire en sorte que plus de gens s'y engagent.

Pour ce qui est de l'autonomie de l'établissement scolaire, l'Alberta se démarque des autres provinces par l'implantation d'écoles à charte sur son territoire depuis plus de vingt ans. En effet, elle est la seule province canadienne dont la loi autorise ce type d'établissement. Selon l'Encyclopédie Canadienne, l'Alberta possède des écoles à charte depuis qu'elle a adopté une loi en 1994 visant à favoriser l'innovation et à offrir plus de possibilités d'éducation aux élèves ainsi que plus de choix aux parents. Adoptant la même philosophie que les écoles à chartes américaines, ces écoles ne peuvent refuser des élèves tant qu'il reste de la place, elles ne peuvent avoir une appartenance religieuse, elles doivent soumettre les élèves aux examens du ministère, elles peuvent s'installer dans un bâtiment occupé par une autre école, elles doivent embaucher du personnel enseignant diplômé et elles doivent se soumettre à une vérification comptable annuelle. Elles fonctionnent en vertu d'accords de moins de cinq ans entre le ministre de l'Éducation et des organismes à but non lucratif, qui précisent le mandat de l'école et les résultats escomptés. Actuellement, les inscriptions totalisent environ 7500 élèves dans 13 écoles à charte.

Alors que l'Alberta autorisait la création des écoles à charte au milieu des années 1990, le Québec adoptait quelques années plus tard le projet de loi 180, qui devait donner à

l'école une plus grande autonomie. Cette réforme, comme nous le verrons dans le prochain point, sera suivie de plusieurs modifications.

2.5 La question de l'autonomie au Québec

Lors du colloque sur la gouvernance tenu à Genève en janvier 2013¹¹, Claude Lessard pose la question suivante : « Quelle est la place de la problématique de l'autonomie des établissements dans les réflexions et les débats actuels sur la gouvernance du système éducatif? » Il explique qu'au Québec, cette problématique est vieille de trois décennies, qu'elle n'a jamais été complètement vidée ou résolue. Le débat revient constamment, dit-il, à un point tel que ce qui caractérise la problématique, pour certains acteurs, c'est son usure.

Bien entendu, accepter d'en débattre c'est accepter de revoir les structures. Lessard mentionne que la question de l'autonomie de l'établissement se pose en référence à trois priorités : la légitimité, la mobilisation et l'efficacité. L'autonomie n'est jamais saisie comme une fin en soi; elle est un outil, parmi d'autres, que l'État construit avec ses partenaires dans l'espoir que cela produise les effets escomptés à un moindre coût politique pour la structure de gouvernance institutionnalisée (le trio MELS-CS-Syndicat). Pelletier (2013) est d'avis que l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans notre système éducatif vient ajouter une nouvelle donnée qui apporte une contrainte supplémentaire à l'autonomie des établissements :

¹¹ Des systèmes éducatifs en quête de gouvernance 2^e colloque international sur l'innovation et la formation : Des écoles autonomes? Rhétoriques de gouvernance et ambivalences des acteurs, Université de Genève, 24 au 26 janvier 2013

La loi sur l'administration publique, adoptée en 2000, instaure au Québec de nouvelles pratiques d'une gestion axée sur les résultats à toutes les organisations publiques et parapubliques, comme le sont les commissions scolaires. L'ensemble du dispositif n'est pas sans « encadrer » voire limiter, l'accroissement de l'autonomie des écoles. »¹²

Depuis la fin des années 60, le Québec a vécu un grand bouleversement au sein du système éducatif. Le système d'inspection a été aboli, on a accru la formation des enseignants, redéfini le rôle de la direction d'établissement et, depuis 2001, on exige une formation en gestion scolaire pour exercer cette fonction. Pelletier (2013) mentionne que l'accroissement des qualifications des enseignants et des directions ouvre la porte à une autonomie accrue pour les écoles. Toutefois, dit-il, celle-ci ne peut se réaliser sans une nouvelle donne dans la répartition des compétences et des pouvoirs entre les différentes structures. Le livre blanc du ministre Laurin, en 1982, donnait à l'école toute l'autonomie demandée, mais comme il n'a jamais franchi l'étape de l'adoption, ce n'est qu'en 1997 que le changement à la loi de l'instruction publique accordera à l'école une autonomie accrue, du moins dans les textes. Mais, dans la réalité, cette autonomie fut très encadrée et vite récupérée par des modifications à la loi de l'instruction publique.

Pelletier (2013) affirme qu'en comparaison avec d'autres pays membres de l'OCDE et en tenant compte des paramètres de réussite établis, l'école québécoise dispose de réelles plages d'autonomie. Durant les dernières décennies, l'intérêt pour une autonomie sans cesse accrue n'a jamais fait consensus auprès des acteurs du réseau. Les gestionnaires des structures centrales et régionales et les syndicats la craignent, car elle entraînerait des changements majeurs de leurs prérogatives.

Lessard (2013) explique qu'il y a des intérêts attachés à la gouvernance actuelle :

¹² Idem, Pelletier, G, extrait de sa conférence .

Malgré leurs divergences en matière de négociation des ententes collectives, syndicats et commissions scolaires s'accrochent fort bien au statu quo, renforçant mutuellement leur existence, tout en cherchant à contrôler leur activité respective, et tous les deux acceptent mal ou avec réticence la « décentralisation » vers les établissements. Car, une forte autonomisation des établissements pourrait entraîner sur le plan des conventions collectives une fragmentation du pouvoir syndical. Les commissions scolaires voient dans une semblable autonomisation le même danger d'émiettement d'une action qu'elles souhaitaient construite à l'échelle de leur territoire.¹³

Les plus grands alliés des directions d'établissement dans cette quête d'autonomie ont toujours été les parents. D'ailleurs, au moment de l'adoption de la loi 180 en 1998, les parents réclamaient une école qui allait répondre aux besoins et aux spécificités du milieu. On parlait alors d'une école « pivot » de laquelle partiraient des projets qui seraient initiés par l'école pour ses élèves. Lessard (2013) soutient que lorsque les parents et les directions d'écoles publiques réussissaient à exercer une influence politique, elles pouvaient rendre possible un mouvement systémique de l'école succursale vers celui de l'école pivot.

Les transformations que l'État a fait subir aux commissions scolaires par la fusion et la réorganisation sur une base linguistique les ont éloignées davantage des citoyens et des parents. Lessard (2013) explique que ce contexte favorise l'établissement, notamment par la présence des conseils d'établissement où siègent les parents. Pour ces derniers, cela contribue à donner à l'école une identité plus forte que la commission scolaire.

Lessard (2013) est d'avis qu'au moment où l'école publique était en dérive (équipements désuets, image négative), renforcer le pôle local par l'adoption d'une loi qui revitalisait l'école publique était une bonne stratégie. Il ajoute qu'il n'y avait pas

¹³ Idem, Lessard, C. Extrait de la conférence

de grands risques à donner davantage de pouvoirs aux établissements, étant donné la demande sociale, le poids des grands encadrements nationaux et la structure de la gouvernance héritée de la Révolution tranquille.

Au Québec, la question de l'autonomie de l'établissement demeure. Lessard (2013) rapporte qu'elle n'est plus perçue comme une fin en soi, mais bien comme un outil parmi d'autres. Elle vise une plus grande légitimité, une meilleure mobilisation et enfin, plus d'efficacité. En somme, quelle que soit la rhétorique utilisée, ce n'est pas tant l'autonomie qui importe, que la mise en mouvement qu'elle propose pour agir localement sur la réussite.

Yvon (2013) conçoit l'autonomie d'établissement dans le sens d'une marge de manœuvre au service de l'école : «Une autonomie véritable d'un établissement passe, pour moi, par un directeur qui est porte-parole de son école, qui réussit à obtenir des ressources, qui sait faire valoir les besoins de l'école. Actuellement, cette marge de manœuvre des directions au service de l'autonomie de l'établissement me semble complètement étouffée. »¹⁴

Il rejoint dans ses propos le point de vue de la FQDE en situant l'autonomie dans un contexte de marge de manœuvre pour la direction d'établissement, lui permettant une gestion accrue des ressources décentralisées, dans le but de répondre aux besoins spécifiques de ses élèves. Concernant les changements proposés à loi de l'instruction publique dans le cadre du projet de Loi 88, la FQDE affirme que :

Plus la décision est prise près de l'élève, meilleures sont les chances que la décision soit appropriée et réponde à ses besoins réels. L'établissement doit posséder toutes les marges de manœuvre requises pour répondre aux besoins de l'élève et aux attentes des parents et de la communauté.¹⁵

¹⁴ Idem, Yvon, F. Extrait de la conférence

¹⁵ FQDE, mémoire présenté à la commission de l'Éducation en 2008, p.5

Toutefois, la conception de l'autonomie a évolué au cours de la dernière décennie, avec le renouvellement massif des directions d'établissement. Une recherche de Michel St-Germain en 2013 démontre que ces dernières sont davantage interpellées par la dimension pédagogique de leurs fonctions.

Ainsi, la représentation que se font les nouvelles directions d'établissement de leur travail est plus pédagogique qu'administrative. De plus, pour certaines directions d'établissement, le rôle de gestionnaire est parfois difficile à assumer. Pour Lalancette, une des conditions à l'implantation d'une gouvernance scolaire de proximité, laissant un espace d'autonomie aux structures locales, est la nécessité pour les directions d'établissement d'assumer un leadership pédagogique et administratif intégré. Elle considère que le rôle de la direction d'établissement va au-delà de la gestion opérationnelle de l'établissement scolaire.

Le rôle d'une direction comporte la résolution de problèmes complexes, et ce, en contexte de travail. Ceci exige une pratique réflexive et une liberté d'action qui débouchent bien souvent sur l'innovation. Pour ce faire, les directions doivent s'engager professionnellement et faire preuve d'autonomie et de créativité (Lalancette, 2014, p. 27).

2.6 Les facteurs déterminants

Le système éducatif québécois est passé par plusieurs changements au cours de la seconde partie du 20^e siècle. La création du ministère de l'Éducation au cours des années 1960 a eu un impact majeur sur la société québécoise. La centralisation du système éducatif s'appuyait alors sur des valeurs de démocratie, de justice et d'équité. On peut dire que la centralisation a été un facteur déterminant des changements en éducation. Pour certains, le système centralisé demeure celui qui offre la garantie d'une

plus grande équité. Pour d'autres, il s'agit d'un système qui freine l'innovation et ne permet pas de répondre aux besoins spécifiques des milieux.

Des études, comme nous le verrons plus loin, tendent à démontrer que la décentralisation permet une meilleure efficacité, en plus de répondre avec une plus grande satisfaction aux besoins locaux. La décentralisation nous apparaît comme un facteur clé dans le processus d'autonomisation de l'établissement scolaire.

Toutefois, dans un souci de rigueur et de reddition de compte, la réponse aux besoins locaux ne peut se faire sans la mise en place d'un projet d'établissement, ce dernier « sert à exprimer la volonté collective d'une communauté particulière et à assurer la cohérence de ses actions avec ses valeurs et le contexte de l'établissement. »¹⁶ Au Québec, c'est en 1977 que le ministère de l'Éducation lançait pour la première fois l'idée d'adapter chaque école à son milieu. Les changements apportés à la Loi sur l'instruction publique (la loi 124 de 2002) ont donné un nouveau souffle à cette idée en assurant sa mise en œuvre par le plan de réussite.

Le passage d'un système centralisé à un système décentralisé ne peut se faire qu'en comprenant bien les enjeux derrière ces deux approches. La notion du projet d'établissement a pris tout son sens lors de l'adoption, en 2008, de nouvelles modifications à la Loi sur l'instruction publique (projet de loi n° 88) qui vient formaliser et articuler davantage l'instauration d'une gestion axée sur les résultats dans le réseau des commissions scolaires. Le projet d'établissement se voit partie intégrante de la convention de gestion et de réussite que la commission scolaire doit conclure avec ses établissements d'enseignement.

2.6.1 La centralisation

¹⁶ École supérieure de l'éducation nationale et de la recherche. France. <http://www.esen.education.fr/>

Pour mieux comprendre les enjeux de la décentralisation en éducation, il nous apparaît important de faire, d'abord, un bref retour historique sur le mouvement de centralisation qui est apparu au Québec au début des années 1960. À cette époque, le Département de l'Instruction publique, formé d'un comité catholique et d'un comité protestant, dirige plus de 1500 commissions scolaires. Chaque commission scolaire gère les programmes, les manuels scolaires et la reconnaissance des diplômes selon ses propres critères. L'éducation supérieure coûte très cher et n'est accessible qu'à une minorité de la population canadienne-française en raison de son faible taux de scolarisation.¹⁷

Corbo (2008) rapporte qu'à son arrivée au pouvoir, le Parti libéral du Québec, dirigé par Jean Lesage, accorde la priorité à l'éducation, qui doit occuper une place centrale dans la modernisation du Québec et devenir un outil d'émancipation des Canadiens français. Ainsi, en 1961, une Commission royale présidée par Mgr Alphonse Marie Parent a été mise sur pied pour analyser l'état du système éducatif au Québec et proposer des modifications. Suite aux recommandations faites par la Commission, le Ministère de l'Éducation a été instauré en mai 1964. Dès lors, l'éducation n'est plus considérée comme un luxe, mais comme un droit, accessible à tous. L'État prend alors le contrôle du système d'éducation et construit de nouvelles écoles. Ainsi, un ministère de l'Éducation voit le jour en 1964 sous la responsabilité de Paul Gérin-Lajoie.¹⁸ Les commissions scolaires sont regroupées et leur nombre passe de 1500 à 64, soit 55 commissions scolaires catholiques et 9 commissions scolaires protestantes. Non seulement l'accès à l'éducation est démocratisé, mais cette centralisation empêche les

¹⁷ L'éducation au Québec, avant et après la réforme Parent, par Mathieu Pigeon, sous la supervision de Dominique Marquis, directrice de stage, Université du Québec à Montréal. <http://collections.musee-mccord.qc.ca/>

¹⁸ Archives de radio Canada <http://archives.radio-canada.ca/sports/education/>

inégalités territoriales et sociales parce que les établissements scolaires ont tous, à peu près, les mêmes directives à suivre et disposent des mêmes ressources.

Trente années plus tard, vers la fin des années 1990, le Québec est devenu une société multiethnique dont le statut confessionnel du système d'éducation ne reflète plus la réalité québécoise. Par conséquent, une modification à la Constitution canadienne permet de regrouper les commissions scolaires sur une base linguistique et non plus confessionnelle. Il y a actuellement 72 commissions scolaires. De ce nombre, 60 sont francophones, 9 sont anglophones, 2 desservent les autochtones et 1 a un statut particulier et offre l'enseignement en français et en anglais¹⁹.

La société québécoise évolue et les besoins en éducation également. Certains groupes, dont les directions d'établissement et les parents, réclament une plus grande décentralisation de l'instance centrale vers les établissements scolaires. D'autres, tels les commissaires scolaires et les directeurs généraux des commissions scolaires, affirment que l'instance intermédiaire doit rester présente pour assurer l'équité dans la répartition des services auprès de la population scolaire. « Les tenants de la centralisation considèrent que l'État est le mieux placé pour comprendre les besoins de la population et y répondre en matière d'éducation; ils avancent que la centralisation a pour avantage d'uniformiser le cursus scolaire afin de renforcer des valeurs communes. » (Olsen, Mark *et al*, 2004, cité par Sandra Cayo en 2012, sans pagination).

Finalement, en 1998, le gouvernement, alors dirigé par le Parti Québécois, adopte le projet de Loi 180, visant une plus grande décentralisation des pouvoirs vers l'établissement scolaire. Cette modification à la Loi de l'Instruction publique a pour but de ramener le pouvoir décisionnel le plus près possible de l'élève.

¹⁹ Wikipédia

Bien que le processus de centralisation du système d'éducation réalisé dans les années 1960 a permis au Québec l'accès à l'éducation pour tous, aujourd'hui, le ministère de l'Éducation vise la réussite éducative de tous les élèves. Les cibles sont fixées par le gouvernement, mais la responsabilité revient ultimement à l'établissement scolaire. En ce sens, il apparaît logique que la « bonne gouvernance » s'inscrive dans une approche qui responsabilise les acteurs terrains.

2.6.2 La décentralisation

Le dictionnaire de politique le « Toupictionnaire » définit la décentralisation comme «...le transfert de responsabilités, en matière de planification, management, financement et allocation des ressources, du gouvernement central vers des unités locales subnationales publiques ou privées, ces unités pouvant soit être directement placées sous l'autorité du gouvernement, soit disposer d'une autonomie partielle ou totale.»²⁰

La fonction publique française donne une définition en terme juridique, « La décentralisation consiste donc en un transfert de pouvoirs de l'État vers une personne morale de droit public distincte de lui. Cette dernière dispose d'une autonomie plus ou moins grande, selon le degré de décentralisation, et d'un budget propre ; elle reste sous la surveillance de l'État, qui contrôle la légalité de ses actes. »²¹

On peut ainsi dire que, de manière générale, les réformes décentralisatrices en matière d'éducation visent à diminuer les responsabilités et privilèges de l'État central dans la gestion du système de l'éducation afin d'offrir plus de pouvoir à des acteurs locaux,

²⁰ www.toupie.org/dictionnaire/decentralisation

²¹ Petit lexique de l'emploi public; www.fonctionpublique.gouv.fr

comme les établissements scolaires. En ce sens, des études démontrent que les systèmes décentralisés sont plus performants et donnent de meilleurs résultats.

Une décentralisation favorisant la participation locale à la gouvernance de l'école améliore la reddition de comptes et la capacité de répondre aux besoins des élèves, et engendre une meilleure utilisation des ressources, améliorant ainsi les conditions pour les élèves. Il est soutenu que les fonctionnaires et les écoles sont trop loin l'un de l'autre pour permettre des décisions rapides et éclairées (Sherman, A. 2016, sans pagination).

Néanmoins, d'autres chercheurs tiennent un discours plus nuancé et sont d'avis que les effets de la décentralisation ne peuvent être isolés des autres mesures qui l'accompagnent.

Mesurer les bienfaits de la décentralisation de l'éducation et de l'autonomie des établissements n'est pas tâche facile pour un certain nombre de raisons. Premièrement, ces réformes ne se produisent pas seules. Elles peuvent s'accompagner d'autres mesures politiques qui, soit gênent, soit facilitent la mise en œuvre des mesures de décentralisation. (Scheerens et Maslouski (2008 p.27)

Au Québec, comme dans tous les pays membres de l'OCDE, la décentralisation est nécessairement au cœur des discussions qui se font sur l'autonomie des établissements. Tout comme l'autonomie, il est difficile de lui trouver une définition qui rallie tous les acteurs.

D'ailleurs, pour Mons (2004), la décentralisation est un phénomène aux visages multiples. Dans son article paru dans la revue Française de Pédagogie, elle réfère à la définition de Rondinelli, Nellis et Cheema (1984), qui affirment que la littérature distingue, en général, trois formes de décentralisation : la déconcentration, la délégation et la dévolution. Ces dernières diffèrent principalement par le degré d'autonomie des unités locales par rapport au gouvernement central.

Premièrement, nous parlerons de la « déconcentration » qui se caractérise par le transfert des compétences du gouvernement central au profit des unités locales, qui restent cependant sous son autorité. En d'autres termes, la déconcentration désigne un mode d'organisation de l'administration dans lequel certains pouvoirs sont délégués ou transférés d'une administration centrale vers des services répartis sur le territoire. Le but est d'améliorer l'efficacité de l'État en décongestionnant l'administration centrale et en accélérant les prises de décisions au niveau local.

Ensuite, il y a la « délégation ». Celle-ci se caractérise par le transfert des responsabilités de l'instance centrale vers les unités locales. Les pouvoirs demeurent cependant fortement encadrés par le gouvernement central.

Finalement, nous retrouvons, comme troisième forme de décentralisation, la « dévolution ». Celle-ci se réalise par le transfert de responsabilités en faveur des unités locales qui demeurent indépendantes du ministère de l'Éducation et bénéficient d'une large autonomie de décision. Cette autonomie est accordée, généralement, de façon permanente.

En outre, Mons (2004) résume la décentralisation par le transfert de responsabilités, en matière de planification, de management, de financement et d'allocation de ressources du gouvernement central vers les unités locales. Ces unités peuvent soit être placées directement sous l'autorité du gouvernement, soit disposer d'une autonomie partielle ou totale.

Pour sa part, Pelletier (2001, p.16), est d'avis « qu'aucun processus de décentralisation ne peut être viable s'il ne s'accompagne pas d'une capacité de l'entité décentralisée d'avoir accès à diverses sources de financement ou, pour le moins, d'une latitude réelle dans l'utilisation des ressources octroyées ». La décentralisation est-elle la pierre angulaire de l'autonomisation des établissements? Pour une autonomie accrue, il va

s'en dire que oui. Pour que l'école récupère une réelle latitude sur le plan d'une autonomie pédagogique, certaines ressources doivent lui être attribuées. Aussi, il serait nécessaire pour les directions d'établissement de bien définir leurs attentes en lien avec la décentralisation souhaitée. L'autonomie réclamée doit s'inscrire dans un modèle de gouvernance qui établit clairement les rôles et pouvoirs de l'établissement en fonction de ceux de la commission scolaire.

Du point de vue de Lalancette, il ne peut y avoir de véritable gouvernance scolaire sans une prolongation de la décentralisation vers l'établissement scolaire, elle écrit :

Mais au-delà de tout cela, le constat qui sert de fil conducteur à cette étude, est sans doute le besoin, voire la nécessité, de prolonger la décentralisation vers l'établissement, afin d'implanter une véritable gouvernance. Il s'agit de renforcer le mouvement de gestion ascendant, afin de rééquilibrer le mouvement descendant qui prône dans l'ordre actuel des choses. Il s'agit donc de passer du modèle classique « *top-down* » vers un modèle plus actuel « *bottom-up* », en mettant de l'avant le concept d'établissement d'enseignement « *pivot* », plutôt que d'établissement « *succursale* » (Lalancette, 2014, p.82).

Mintzberg (2010, p. 173), est d'avis qu'il y a trois raisons majeures à la décentralisation. En premier lieu, les pouvoirs de décision sont placés là où les individus peuvent comprendre la situation et y répondre intelligemment. Bref, le pouvoir est placé là où est le savoir. Deuxièmement, cela permet de répondre rapidement aux conditions locales et, finalement, c'est un moyen de motivation, car les personnes créatives et intelligentes ont besoin d'une marge de manœuvre considérable. En appliquant le point de vue de Mintzberg au système scolaire, la décentralisation deviendrait un facteur déterminant, jouant un rôle important dans le processus d'autonomisation des établissements scolaires.

2.6.3 Le projet d'établissement

Dès le début des années 2000, le projet d'établissement devient un concept « à la mode ». Dans tous les pays qui s'interrogent sur leur système d'éducation, la notion de projet d'établissement est présente. Ce concept va de pair avec celui de l'autonomisation de l'établissement scolaire. Gather Thurler (2000) explique que la popularité des projets d'établissement peut être un levier pour prendre des distances avec les stratégies habituelles, autoritaires et centralisatrices du changement. Cette approche sollicite la participation de tous les acteurs de l'école pour construire le sens du changement. Toutefois, souligne Gather Thurler, l'entrée dans « l'ère des projets d'établissement » ne peut se faire sans se soucier des réflexions et des mesures d'accompagnement qu'un tel choix impose.

En 2013, le projet d'établissement doit s'inscrire dans le cadre de la convention de gestion. Yvon (2013, p.15), est d'avis que la mise en place du projet d'établissement au Québec part maintenant d'un diagnostic établi de l'environnement local en collaboration avec les acteurs du milieu. Une fois la « couleur locale » définie, on passe à la phase de planification du projet, de manière à respecter les priorités du gouvernement pour le faire entrer dans les cadres préétablis.²²

À cet effet, Lalancette (2014) souligne l'absence du terme « partenariat » dans la convention de gestion et de réussite qui est signée entre les commissions scolaires et les établissements d'enseignement. Elle reprend les propos de Lessard qui mentionne que « la convention de gestion est un outil de contractualisation fortement coloré par le haut du système, plutôt qu'un outil découlant d'un partage de pratiques et d'une réelle négociation » (Lessard 2013, cité par Lalancette 2014, p.83). Ce constat laisse

²² L'autonomie des écoles : fiction ou bouleversement. Actes du colloque de Genève 2013 <http://archive-ouverte.unige.ch>

croire que l'essence même du projet d'établissement est difficilement conciliable avec l'ère de la gestion axée sur les résultats.

Nonobstant le fait que les conventions de gestion viennent étouffer la créativité au niveau local, il n'en demeure pas moins que les établissements scolaires doivent rendre des comptes. La direction d'établissement, en tant que maître d'œuvre du projet d'établissement ou de la convention de gestion, doit en assumer la responsabilité. Une plus grande autonomie vient nécessairement avec de plus grandes responsabilités.

2.7 Autonomie et responsabilisation

Une étude publiée par Eurydice (2007) rapporte que dans la majorité des cas, les politiques d'autonomie scolaire ont prévu de façon souvent détaillée des outils permettant aux écoles d'exposer leurs projets d'établissement (plan d'établissement, curriculum de l'école, etc.). On ajoute qu'il y a cependant peu de dispositifs qui existent pour permettre d'officialiser de façon explicite des relations de responsabilisation. Ainsi, dans la très grande majorité des pays, seules les dispositions législatives ou administratives générales encadrent l'autonomie. Toutefois, depuis le transfert de nouvelles compétences aux écoles, dans une logique d'amélioration de l'enseignement, on assiste, depuis les années 2000, au développement d'instruments permettant d'encadrer formellement cette nouvelle responsabilisation.

Nous croyons que la notion d'autonomie et celle de responsabilité sont nécessairement très liées et que l'une va rarement sans l'autre. En effet, la personne à qui on a confié des responsabilités, dans un contexte d'autonomie, est non seulement, responsable des résultats, mais des méthodes à employer. Ce qui entraîne nécessairement une reddition de comptes plus rigoureuse.

Dans un rapport intitulé *Pisa à la loupe*, l'OCDE conclut que l'autonomie et la responsabilisation vont de pair : « Un plus grand degré d'autonomie dans les décisions portant sur les programmes, les évaluations et l'affectation des ressources est en général associé à une meilleure performance des élèves, en particulier lorsque la culture de la responsabilisation est favorisée dans le système d'éducation » (OCDE, 2011, p.4).

Dans un mémoire présenté à la commission des États Généraux sur l'éducation, la FQDE propose une définition de la responsabilisation qui démontre que l'obligation de résultats est directement liée à l'autonomie.

La responsabilisation est un corollaire de l'accroissement de l'autonomie et de la flexibilité structurelle. Ce néologisme, probablement dérivé de l'expression anglaise « empowerment » se rapporte à « l'obligation de fournir des résultats attendus dans un contexte où, un individu sait ce qu'il a à faire et connaît sa marge de liberté et ce sur quoi il sera évalué » (Fabi et Jacob, 1994, pp50-51). En déléguant la prise de décision là où se situe l'action et en rendant les gens de première ligne autonomes quant aux moyens à utiliser, il est inévitable qu'ils aient à rendre compte de leurs actes (Ibid., 1996 p.119).

En outre, la FQDE est d'avis que la personne ou le groupe à qui on confie de plus grandes responsabilités est imputable de ses actes, contrairement au modèle antérieur où l'individu n'avait qu'à se conformer aux méthodes déterminées par ses supérieurs. « Au niveau des méthodes de travail, s'il est désormais une responsabilité qui incombe à l'individu ou au groupe, c'est celle du questionnement et du renouvellement des méthodes » (Boyette et Conn, 1991)²³. D'ailleurs, Perrenoud (2001) mentionne que celui auquel on accorde une large autonomie est appelé à faire la preuve qu'il en use avec discernement, puisque l'autonomie *relative* concédée aux établissements ne délie pas l'organisation dont il fait partie de ses responsabilités administratives et politiques. En outre, dans un dossier de la revue *Résonance* consacré spécifiquement à l'autonomie, Perrenoud (2002, p.16) écrit que l'autonomie est d'abord une question

²³ Mémoire présenté à commission des États Généraux sur l'éducation, FQDE. 1996, p.119

d'identité, de projet, d'image de soi, « l'autonomie se conquiert activement, soit en transgressant habilement les règles, soit en négociant leur assouplissement, soit encore en parvenant à une position qui garantisse davantage de pouvoir. Un acteur doit se démener pour obtenir l'autonomie dont il rêve ». Selon lui, la probabilité qu'une personne possède exactement le degré d'autonomie auquel elle aspire dépend des *compétences* qu'elle peut mettre en œuvre. En d'autres mots, les compétences ne font pas l'autonomie, mais elles y contribuent. Perrenoud croit que les rapports entre compétence et autonomie s'établissent dans les deux sens. « L'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence, parce que la compétence n'existe que si l'acteur a ou se donne une marge d'initiative et de décision, qu'il ne se borne pas à suivre des prescriptions » (Zarifian 2011, cité par Perrenoud 2002, p.17).

Ainsi, l'autonomie ne serait donc pas qu'une question de marges de manœuvre qu'on attribue à un individu ou à un groupe, mais réfère davantage à la compétence qu'à cet individu ou ce groupe à effectuer une tâche ou en assumer la responsabilité, par la prise de conscience, qu'elle doit être réalisée et qu'il devra en rendre compte. C'est sur ce paradigme que s'appuient les défenseurs de la nouvelle gestion publique. Dans un rapport remis à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, on explique clairement que l'on peut accroître l'efficacité de la gestion publique par la mise en œuvre du « cercle vertueux » de la liberté et la responsabilité :

L'idée générale de la démarche de la « nouvelle gestion publique » consiste à donner plus de responsabilités aux acteurs pour améliorer la performance des services en inculquant chez eux la capacité à répondre à trois questions simples qui doivent gouverner leur action quotidienne : que veut-on faire ? Dans quel objectif ? Avec quel résultat ? Le système de responsabilité qui est posé est clairement orienté vers les résultats et non plus exclusivement vers le respect de la règle ni l'application ou le contrôle de la norme (Aimé *et al*, 2009, p.6).

2.8 Autonomie et nouvelle gestion publique

S'appuyant sur le principe de l'efficience, il s'agit, dans un contexte économique difficile, de donner plus de libertés et de capacités de décision aux unités locales pour améliorer la performance des services publics. Dans plusieurs rapports de l'OCDE l'on fait mention de l'autonomie comme valeur fondamentale pour soutenir la nouvelle gestion publique. « Il existe une relation entre autonomie des établissements et performances des élèves » (OCDE, 2011, p. 107).

Scheerens et Maslouski (2008), rapportent que trois dimensions de la décentralisation ont été identifiées par l'OCDE, les domaines de compétence, le degré d'autonomie et les acteurs responsables. Dans une étude publiée dans la revue française de pédagogie, ils présentent une analyse des différences fondamentales en termes d'organisation des pouvoirs entre les systèmes éducatifs des pays développés. En réalité, Scheerens et Maslouski (2008), sont d'avis que bien que les réformes de décentralisation aient été présentées et légitimées comme permettant d'améliorer la qualité de l'éducation, elles avaient d'abord comme objectifs d'améliorer l'efficience des systèmes éducatifs en générant des revenus et en diminuant les dépenses. Toutefois, leur analyse les amène à conclure que, nonobstant que la décentralisation contribue ainsi à inscrire le monde de l'éducation dans des tendances néolibérales de création de quasi-marchés, l'autonomie scolaire peut présenter des avantages positifs.

Les études sur les effets de l'autonomie scolaire mettent en évidence des leviers positifs permettant d'améliorer la qualité de l'éducation. Ces leviers peuvent être actionnés malgré, ou à la marge de mesures de décentralisation en partie symboliques. Ainsi, l'utilité de mécanismes d'évaluation et d'ajustement ainsi que l'importance d'une approche systémique en matière d'innovation pédagogique (programmes intégrés de réforme des curricula, liens entre évaluations formatives et sommatives, développement professionnel des établissements et leur organisation en réseaux) ont été mises en lumière dans ces recherches (Ibid., 2008, p.36).

D'autre part, (Hood 1991 p.4 cité par Lévesque 2012, p.1) explique que la nouvelle gestion publique (NPM) est inspirée par deux ensembles théoriques : la nouvelle économie institutionnelle (le public choice, le monétarisme et l'économie de l'offre) et un « managerialisme » formé d'un mélange de théories de la gestion, de psychologie de la motivation dans les affaires et de « pop management ». Il explique toutefois que si les économistes misent surtout sur la concurrence pour l'efficacité et sur les incitations financières pour le contrôle des managers, les tenants du nouveau management sont quant à eux plutôt favorables à l'autonomie des gestionnaires pour en faire des entrepreneurs innovateurs.

Dans le même ordre d'idée, Lévesque (2012, p. 7) affirme que devant les limites du NPM, plusieurs pays se tournent vers de nouvelles avenues de pensée. Les théories qui se rattachent à la nouvelle vision de la gestion publique se recoupent à plusieurs égards à la théorie de la valeur publique qui laisse entrevoir une nouvelle gestion publique, la « new public value management » (Benington and Moore, 2011; Moore, 1995). La nouvelle valeur publique est intimement liée à la mise en place d'une gouvernance collaborative en raison de l'importance des parties prenantes. À cet effet, elle ne peut s'imposer sans de nouvelles innovations sociales.

Le réseau apparaît ainsi comme une forme de coordination spécifique, mais pour devenir un mode de gouvernance, il doit pouvoir « *jouer un rôle de pilotage, de définition des orientations et d'influence sur le comportement* ». Ce rôle ne pourra être pleinement assumé sans une identité ad hoc et une confiance mutuellement partagées (Parker, 2007, p. 4, Cité par Lévesque 2012 p.10).

L'on retrouve donc dans la théorie de la valeur publique certains principes, présents dans l'étude de Lalancette (2014, p. 85) sur la gouvernance scolaire. Entre autres, un rôle actif au niveau du pilotage des réseaux et de la participation aux orientations.

Ainsi, la gouvernance scolaire, ou la gouvernance à un niveau local, renvoie à une gouvernance de proximité. Elle encourage l'initiative et l'innovation, parce que chaque milieu où se réalise la mission éducative est spécifique. Les principaux leaders que sont les directions d'établissement doivent trouver, voire imaginer, les solutions adéquates, en fonction des besoins et des spécificités de leur milieu scolaire, puis des ressources dont elles disposent et qu'elles sont en mesure de mobiliser. La gouvernance scolaire implique donc l'autonomie et la marge de manœuvre, mais également l'adhésion au changement et l'engagement dans la construction d'un nouveau modèle de gestion.

Dans cette visée, Lévesque (2012, p.11) affirme que pour permettre de créer la nouvelle valeur publique, la gouvernance doit être davantage orientée sur les processus plutôt qu'exclusivement sur les résultats.

Par conséquent, les gestionnaires dans l'administration publique et dans les services publics sont appelés à jouer non seulement un rôle d'exécution, mais aussi de pilotage en liaison avec les mandats reçus, la conformité aux règles et l'atteinte des cibles prédéterminées ne sont pas négligées, mais soumises à la production de la valeur publique pour l'utilisateur et la collectivité voire la société.

Finalement, les chercheurs sont d'avis que pour gouverner voir piloter un établissement scolaire, certaines conditions s'imposent. Si tous, ne s'entendent pas sur le degré d'autonomie à accorder à l'établissement, un consensus se dégage à l'effet que pour être effective l'autonomie doit s'accompagner d'une plus grande décentralisation. Quant à l'actualisation de cette autonomie, elle passe nécessairement par un plus grand niveau de responsabilité et d'imputabilité.

CHAPITRE III

CADRE D'ANALYSE ET MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Nous présenterons dans ce chapitre la démarche méthodologique qui a été retenue pour répondre à la question de recherche. En premier lieu, il sera question du type de recherche ainsi que du cadre épistémologique qui la caractérise. Nous expliquerons ensuite pourquoi nous avons choisi l'approche qualitative dans le cadre de notre analyse. Nous présenterons la procédure utilisée pour la cueillette de données. La population et l'échantillon des sujets sélectionnés ainsi que leurs caractéristiques seront également expliquées. Une description du déroulement des entrevues sera ensuite abordée ainsi que la procédure retenue pour le traitement et l'analyse des données.

3.2 Type de recherche et cadre épistémologique

Notre recherche relève du domaine des sciences de l'éducation. Elle se veut une étude exploratoire de type interprétatif, elle a comme objectif général de définir les représentations qu'ont les directions d'établissement du concept d'autonomie. Dans cette recherche, la posture épistémologique qui émerge est celle de l'interactionnisme symbolique d'Herbert Blumer, elle découle de la théorie du constructivisme, théorie développée par Jean Piaget en 1923. Blumer (1969) met de l'avant la primauté de la construction du sens au sein des interactions sociales. Il pense que les gens construisent leurs actions en fonction des interprétations qu'ils font des situations qu'ils vivent.

Nous présentons ici l'être humain comme faisant partie d'une organisation apprenante, une organisation composée d'un groupe de personnes qui développent sans cesse leur capacité à créer et construire l'avenir auquel elles aspirent. En ce sens, la définition de l'autonomie pour les directions d'établissement se construit à partir des différentes représentations des individus qui composent ce groupe. Selon Abric, (1994, p.1) « Une représentation n'est pas un simple reflet de la réalité, elle est une organisation signifiante. Les représentations peuvent être individuelles ou sociales ». En outre, il est aussi d'avis que les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience de ce monde. Ainsi, en se basant sur ce paradigme, il serait possible que l'autonomie de l'établissement scolaire repose donc, en grande partie, sur les représentations que les directions d'établissement se font de ce concept.

3.3 Approche qualitative

Le but de cette recherche est de définir le concept d'autonomie tel que perçu par les directions d'établissement d'enseignement, elle se fera selon l'approche qualitative. Cette dernière nous permettra d'élargir notre expertise et d'approfondir un sujet qui demeure peu exploré. Du point de vue de Van der Maren (1996 p.5) « Une des raisons de choisir une méthodologie qualitative tient au souhait de respecter l'humain, sa complexité, son intentionnalité, sa liberté ».

Puisque l'exercice de l'autonomie peut se présenter différemment selon les personnes concernées, il nous apparaît important de partir du point de vue des acteurs de terrain

pour cerner la définition du concept d'autonomie dans le contexte de la gouvernance scolaire.

En paradigme « interprétatif » (compréhensif), l'objet général de la recherche est le « monde humain » en tant que créateur de sens ; aussi la recherche qualitative interprétative a-t-elle pour but de comprendre la signification ou l'interprétation donnée par les sujets eux-mêmes, souvent de façon implicite, aux événements qui les touchent et aux « comportements » qu'ils manifestent (ceux-ci étant définis en termes d'« actions » (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1995, p.116).

Pour effectuer cette recherche qualitative, nous avons choisi de mener une étude de cas, cette dernière nous permettra de procéder à des entretiens semi-dirigés auprès des directions d'établissement. L'étude de cas est une « approche méthodologique qui consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle » (Roy, 2003, p.60). Dans le cas de notre recherche, l'étude de cas nous permettra de recueillir les propos d'un groupe restreint de directions d'établissement, choisies sur la base de deux critères principaux : le nombre d'années d'expérience et le sexe. Nous croyons que ce sont deux facteurs susceptibles d'apporter un éclairage sur un phénomène qui nous semble complexe. De plus, cette méthode nous permettra d'avoir accès à des informations détaillées qui, selon nos recherches, n'ont pas été recensées à ce jour.

Comme décrit par Van der Maren (2014, p.312), l'étude de cas est « une démarche inductive de compréhension, d'élaboration d'hypothèses : on prend une situation cible, un cas que l'on circonscrit dans un espace-temps déterminé, et que l'on examine sous le plus grand nombre d'aspects possibles afin de le comprendre ». Dans le cas de notre recherche, cette façon de procéder nous permettra de mieux comprendre le phénomène étudié, soit la représentation de l'autonomie chez les directions d'établissement, et d'en tirer une interprétation qui, même si elle ne peut pas être généralisée à l'ensemble des

directions d'établissement, permettra d'élaborer une hypothèse quant à une définition possible de ce concept.

3.4 Instrument de collecte de données

L'instrument retenu pour la cueillette de données est l'entretien individuel semi-dirigé. Ce mode de collecte de données nous permettra de recueillir de l'information concernant le point de vue des directions d'établissement sur le concept d'autonomie. Dans le domaine des sciences sociales et pédagogiques, Boutin (2011, p.24) adopte la définition de Grawitz (2001, p.591) : « L'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé ».

Dans le cadre de notre recherche, nous avons prévu rencontrer, une dizaine de personnes. Lorsqu'il s'agit d'étude de cas, Van der Maren (2004, p.313) est d'avis que le nombre peut être moins important : « dans les études de cas, on travaillera en n'examinant qu'un nombre réduit de sujets, mais en envisageant le plus de variables possibles » pour cette recherche, il s'agissait d'un entretien semi-dirigé au cours duquel nous avons posé huit questions principales, auxquelles se sont ajoutées des sous-questions permettant aux personnes interrogées de compléter leur pensée. Ces entretiens ont été entièrement enregistrés sur bande audio numérique et elles ont duré en moyenne entre 45 minutes et une heure. Dans l'objectif, comme l'explique Van der Maren (2004, p.402), « d'obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles ». En ce qui nous concerne, les entretiens individuels ont été une occasion privilégiée d'être en contact direct avec les directions d'établissement qui évoluent dans différentes commissions

scolaires et doivent s'adapter aux différentes règles de gestion établies par leur organisation.

3.5 Population et échantillon.

Les entrevues ont été faites auprès de directions d'établissement d'enseignement, dont l'expérience à titre de direction d'établissement varie entre 6 mois et 17 ans. Nous avons également noté le nombre d'années à titre de direction adjointe, mais nous ne l'avons pas additionné aux années d'expérience comme direction, ayant évalué qu'une expérience à un poste d'adjoint ne peut être considérée comme équivalent à celle d'une direction. Pour nous assurer que l'échantillon ne représente pas une vision locale, nous avons sélectionné les participants dans 6 commissions scolaires différentes provenant de deux régions administratives.

Nous avons choisi ces personnes en fonction, premièrement, du nombre d'années d'expérience. Également, nous nous sommes assurés de choisir des personnes dans des établissements primaires et secondaires, petites et grandes écoles, hommes et femmes. Bref, nous nous sommes assurée que notre échantillon représentait l'ensemble des directions d'établissement du Québec. Malgré qu'il s'agisse d'un petit échantillon, cela nous permettra d'observer s'il y a des éléments qui émergent et pourraient donner lieu à une étude plus approfondie à partir de critères plus spécifiques. Nous nous sommes limitée à neuf personnes puisque nous avons constaté qu'après ces neuf entretiens, nous avons atteint la saturation²⁴ des données. Nous étions déjà en mesure d'établir que les données recueillies étaient suffisantes pour la conduite de notre recherche.

²⁴ On dit qu'il y a saturation lorsque l'ajout d'une source n'apporte plus d'information. Mais il ne s'agit pas de n'importe quelle source. L'ajout d'un jumeau ou d'un clone n'apporterait, par définition, que de la redondance (Extrait de la conférence de Van der Maren, 1996).

3.6 Déroulement de la collecte de données

Afin de réaliser les entretiens, une approche directe a été menée auprès de directions ciblées. Un courriel leur a été envoyé individuellement (voir annexe I). Ce dernier présentait les objectifs de la recherche ainsi que les modalités de la cueillette des données qui se déroulerait par entretiens semi-dirigés. À leur demande, les directions ont été rencontrées sur leur lieu de travail. Celles-ci nous ont fixé un rendez-vous au moment qui leur convenait. Avant de commencer les entretiens, nous avons pris le temps de bien expliquer le déroulement de la rencontre et la durée approximative.

3.7 Considération éthique

Les directions d'établissement ont participé de manière volontaire à ce projet de recherche et celles-ci ont signé des formulaires de consentement autorisant l'utilisation de leurs réponses pour la recherche. Nous avons également signé et remis à chaque personne un formulaire sur lequel il est spécifié que nous nous engageons à garder confidentielle l'identité des participants à cette recherche.

3.8 Traitement des données

Considérant qu'il s'agit d'une recherche qualitative, le travail d'analyse et d'interprétation des données a débuté dès le moment où nous avons recueilli du matériel : notes de terrain, enregistrements, transcription d'entrevues, etc. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997) sont d'avis que, dès cette étape, on peut parler de données de recherche. Il s'agit, en fait, de sources de données. Tout ceci constitue du

matériel documentaire à partir duquel les données doivent être construites pour être analysées selon les modèles retenus.

Notre travail d'analyse a donc débuté dès la première rencontre par une prise de notes et s'est poursuivi lors de chaque entretien. Pour chaque question, nous avons noté les mots clés et les phrases qui nous semblaient pertinentes avec l'objet de notre recherche. Ensuite, lors de la transcription du verbatim, nous avons été en mesure de dégager des unités de sens qui seraient reprises lors du codage. Nous avons par la suite entrepris le processus de condensation et d'organisation des données pour finalement pouvoir entreprendre la phase d'analyse et d'interprétation des données qui feront l'objet du chapitre suivant.

3.9 Critères de scientificité

Afin d'augmenter la fiabilité et la validité de notre recherche nous allons procéder à une triangulation en comparant les résultats de notre analyse avec d'autres études qui traitent de l'autonomie. À cet égard, le fait de comparer nos résultats avec ceux obtenus par d'autres chercheurs nous permettra de renforcer notre interprétation et de mieux soutenir notre conclusion.

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats recueillis lors des neuf entretiens semi-dirigés. Notre recherche traitant de la représentation de l'autonomie chez les directions d'établissement, nous avons choisi l'approche qualitative qui comprend l'analyse de contenu. Puisque nous avons choisi l'entretien individuel comme méthode de collecte de données, l'analyse de contenu du verbatim des répondants nous permettra de bien identifier les perceptions des directions d'établissement quant à la question de l'autonomie et de mieux comprendre leur représentation de ce concept.

Comme la communication est au cœur du processus de formation des représentations sociales (Moscovici, 1976), l'entretien peut constituer, selon nous, un outil pertinent pour repérer sa dynamique. Cependant, pour rendre le matériel recueilli par cette méthode lisible, compréhensible et capable de nous apporter des informations sur la dynamique d'une représentation sociale, nous faisons appel à l'analyse de contenu. (Cité par Negura 2006, sans pagination.)

Après avoir procédé à une analyse verticale du corpus en identifiant des unités de sens, à partir de mots clés, nous avons entrepris une démarche d'analyse thématique. Bardin (1977, p.137) rapporte que le « thème est généralement utilisé comme unité d'enregistrement pour les études de motivations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances, etc. ». De plus, elle ajoute que ce type d'analyse thématique convient aux réponses à des questions ouvertes et aux entretiens semi-dirigés. Le sujet de notre étude portant sur les représentations des directions d'établissement se prête ainsi à ce type d'analyse.

4.2 Le profil des répondants

Pour les entretiens, nous avons choisi un échantillon qui serait le plus représentatif possible des directions d'établissement. Cela nous a permis de comparer les différents points de vue des directions en fonction de l'expérience. Nous présentons dans le tableau ci-dessous, les caractéristiques des répondants. Afin de respecter l'anonymat, nous avons indiqué une lettre au lieu du nom de la commission scolaire. D'ailleurs, pour éviter une vision locale nous avons choisi six commissions scolaires différentes, réparties sur deux régions administratives.

Tableau 4.1
Caractéristiques des répondants

Sujets	Sexe	Nombre d'années à la direction d'un établissement	Nombre d'années à un poste de direction adjointe	Type d'établissement	Commission scolaire
1	F	17	0	Primaire /secondaire	A
2	H	12	8	Secondaire	B
3	F	6 mois	7	Primaire	C
4	H	13	7	Secondaire	D
5	F	17	0	Primaire	E
6	F	13	4	Primaire	C
7	H	1	11	Primaire	C
8	F	4	5	Primaire/secondaire	D
9	H	9	8	Primaire	F

4.3 L'analyse par thèmes

Pour procéder à notre analyse, nous avons d'abord identifié les unités de sens dans notre corpus. Nous avons considéré d'une part, les sujets abordés lors de l'entretien et plus particulièrement les idées et opinions exprimées par les répondants. En fait, tel que mentionné par Bardin (1977), nous avons recensé chaque unité de signification qui se dégageait naturellement de notre contenu d'analyse. Selon Unrug (1974) cité par Bardin (1977, p.136), « le thème est une unité de signification complexe, de longueur variable; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique, mais d'ordre psychologique : une affirmation, mais aussi une allusion peut constituer un thème ».

L'analyse thématique a comme but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories. Les thèmes sont des unités sémantiques de base, c'est-à-dire qu'ils sont indifférents aux jugements ou aux composants affectifs. Autrement dit, peu importe qu'une unité de sens donnée porte un jugement, possède une connotation affective ou ne constitue qu'une information, elle sera codifiée et catégorisée dans un thème. (Negura 2006, sans pagination)

Nous avons identifié six thèmes : la perception quant à la complexité du rôle de direction d'établissement, la conception du leadership, la place de la direction au sein de la commission scolaire, l'autonomie effective, les attentes personnelles face à l'autonomie et les manifestations de l'autonomie. Ces thèmes nous ont permis de regrouper les différents éléments sémantiques que nous avons dégagés de notre corpus. Pour chacun, nous avons dégagé l'idée générale qui ressort des entretiens en appuyant notre propos de différents passages tirés du corpus ayant servi à l'analyse.

4.3.1 La perception quant au rôle de direction d'établissement

Tous les répondants affirment que la direction d'établissement joue un rôle important. C'est le capitaine du bateau, la personne qui doit donner une vision, mobiliser l'équipe et aller chercher le maximum pour la réussite des élèves.

Je ne croyais pas que le rôle de la directrice d'école était à ce point important. Je vois le changement qui s'opère, c'est la même équipe, la personne nouvelle c'est moi. (Sujet 3)

C'est fou l'impact qu'on peut avoir, je pense que des fois on minimise cet impact. (Sujet 6)

Les personnes rencontrées sont toutes d'avis qu'elles ont un rôle primordial à jouer au niveau pédagogique. Elles disent aussi avoir une responsabilité quant à la reddition de comptes faisant état de la qualité de l'enseignement dispensé dans leur établissement.

Elle doit s'assurer de la qualité de l'enseignement et amener son équipe vers le dépassement. (Sujet 8)

Il n'a pas besoin d'être spécialiste en pédagogie, mais il se doit d'être le chien de garde qui s'assure que tout est fait. (Sujet 4)

Elle doit être au fait des innovations pédagogiques. (Sujet 1)

Puisqu'ils gèrent des fonds publics, tous les répondants sont d'avis que la reddition de compte est nécessaire et que la gestion administrative doit être faite de façon rigoureuse. Néanmoins, ce volet est perçu comme contraignant et trop bureaucratique.

Il faut connaître toutes les règles comptables, pour dire comment on peut arriver à composer avec la petite règle là, pour aller chercher l'argent pour payer l'autre affaire là. (Sujet 8)

On veut faire un transfert de 23\$, mais on ne peut pas parce que c'est tel volet, il faut remplir 22 papiers, il faut remplir ça si tu veux ça. (Sujet 7)

Malgré les contraintes bureaucratiques liées à la gestion administrative, celle-ci est perçue par la majorité des répondants comme un levier pour la mise en place de projets pédagogiques. Ce n'est pas qu'une opération comptable. Outre les irritants exprimés, de façon unanime, ils considèrent que le volet administratif est intimement lié au volet pédagogique.

Pis le volet administratif dans le brouhaha quotidien, c'est ça que je n'ai pas le temps de faire. Ça me tente moins de remplir des formulaires, pis de calculer des minutes. (Sujet 3)

Les deux sont reliés. Si tu veux que la pédagogie vive dans ton milieu, ça coûte de l'argent, t'as des choix à faire là, c'est clair. (Sujet 4)

Quand je fais de l'administratif, il y a toujours une intention pédagogique derrière. (Sujet 6)

Si je n'en ai pas assez, mes élèves ne vont pas réussir, les deux sont très reliés, je trouve. (Sujet 1)

La direction d'établissement doit accorder une grande partie de son temps à la gestion des ressources humaines, mais aussi aux relations humaines. Les répondants affirment que le temps consacré aux enseignants, aux parents et aux élèves occupe la plus grande partie de leur journée et que le travail plus clérical doit souvent être fait après les heures régulières.

C'est sûr que 80 %, c'est de travailler avec les êtres humains, le clérical ça se fait après. (Sujet 4)

Quand j'ai du temps, je viens travailler dans ma paperasse. (Sujet 8)

Des fois il faut réussir à fermer la porte, ce que j'ai beaucoup de difficulté à faire. (Sujet 7)

Tous les répondants affirment que le rôle de direction a beaucoup changé. Pour ceux qui sont en poste depuis plus de 15 ans, le changement s'est d'abord fait sentir avec la loi 180, mais de façon plus marquée avec l'implantation de la GAR en 2008 qui a eu un impact majeur sur le processus de reddition de compte. La perception des directions qui sont entrées en fonction après 2008 est que l'ampleur des responsabilités va en croissant depuis les dix dernières années, avec l'obligation de mettre en place différents plans²⁵ pour répondre aux exigences du ministère. Celles-ci rapportent également que la dimension pédagogique prend aujourd'hui une place prédominante dans le travail des directions d'établissement, ce qui n'était pas nécessairement le cas, il y a 20 ans.

Je dirais que le jeu politique à l'époque était peut-être moins grand que maintenant. (Sujet 4)

On leur demandait d'être des leaders pédagogiques, mais pas autant que maintenant. (Sujet 8)

Le travail aujourd'hui est beaucoup plus passionnant. Autrefois, les directeurs faisaient moins de pédagogie. (Sujet 9)

²⁵ Plan de la réussite, plan des mesures d'urgence, plan contre la violence et l'intimidation à l'école, plan sur les saines habitudes de vie, plan d'action sur la lecture.

Ainsi, concernant le rôle de la direction d'établissement, les répondants reconnaissent l'importance de la reddition de compte, toutefois ils sont d'avis que cette dimension de leur travail consomme beaucoup plus de temps qu'avant l'implantation de la GAR. Toutefois, ils affirment que la gestion administrative est un levier à la gestion pédagogique.

4.3.2 La conception du leadership

De tous les rôles assumés par la direction, celui de leader dans son école, ressort clairement comme le plus important. Tous les répondants affirment que la direction d'établissement est le maître d'œuvre qui doit insuffler une vision dans son milieu et s'assurer que chacun va dans la bonne direction.

La direction d'établissement, c'est un leader pédagogique, un gestionnaire stratégique. (Sujet 5)

Le rôle le plus important, c'est celui de leader, c'est le capitaine qui guide le bateau et que même lorsque le bateau va croche, sait exactement où il s'en va. (Sujet 7)

Il faut prendre le rôle de leader, sinon l'école va s'en aller un peu n'importe où. (Sujet 3)

Néanmoins, selon l'ensemble des répondants, le leadership requiert certaines aptitudes. Pour certains un bon leader est quelqu'un qui est capable de déléguer, pour d'autre c'est une personne qui réussit à rassembler l'équipe autour d'un projet commun. Le leadership, c'est également une question de confiance et parfois de courage.

Moi, j'ai confiance en moi et ça, je pense que c'est le point de base. Je sais que je suis capable de prendre de bonnes décisions. Puis je fais confiance à l'équipe, si tu ne fais pas confiance tu deviens contrôlant. (Sujet 4)

Tu ne veux pas être tout seul dans la locomotive en avant et tu ne veux pas que l'équipe soit tous dans le dernier wagon. (Sujet 6)

Il faut faire confiance, il faut déléguer et partager les responsabilités. (Sujet 1)

Le leadership ça se partage, il faut travailler avec l'équipe. Si on fait confiance, tout à coup, elle est bien répartie. (Sujet 2)

Il faut avoir le courage d'être gestionnaire. (Sujet 3)

Je suis un leader parce que les gens ont le goût de me suivre. (Sujet 8)

Tu sais quand on dit que plusieurs têtes valent mieux qu'une, il y a des affaires qu'on a trouvées ici, en équipe, je n'aurais jamais pensé à ça tout seul. (Sujet 9)

La notion de leadership fait donc appel à la capacité de rassembler, mais aussi à celle de prendre des décisions. Être un bon leader requiert des compétences et aussi des qualités humaines spécifiques, telles que l'humilité, car selon certains répondants, un bon leader doit être capable de reconnaître ses erreurs.

4.3.3 La place de la direction d'établissement dans la commission scolaire

De façon générale, les répondants affirment avoir peu ou pas de place, pour influencer les décisions, au sein de leur commission scolaire. Pour certains le contrôle que le ministère exerce sur les commissions scolaires force celles-ci à imposer des façons de

faire aux établissements. Pour d'autres, le style de gestion de la direction générale est le principal facteur d'une gestion plus participative ou plus directive.

J'ai l'impression qu'on a perdu du terrain, je pense que cela a beaucoup trait au style de gestion de la direction générale. (Sujet 9)

Les commissions scolaires sont très contrôlées, donc elles demandent à contrôler pour ne pas se faire taper sur les doigts. (Sujet 7)

Ça dépend des sujets, si on pense à la répartition des ressources, je te dirais que c'est là qu'on est le plus partie prenante. (Sujet 4)

Si j'écoute tout le monde, c'est sûr que les gens trouvent qu'ils ont peu de place. (Sujet 6)

Lorsque nous leur demandons de nous parler de leur pouvoir d'influence, certains répondants nous affirment que ce privilège appartient à un nombre restreint de directions.

Il y a des personnes qui sont très influentes pour des raisons humaines et subjectives, on se rend compte que tel ou tel individu a définitivement accès au bureau qui décide. (Sujet 2)

Les directions n'ont pas toujours leur place dans les décisions de la commission scolaire. Les personnes influentes ce sont les amis du parti. (Sujet 8)

Certaines personnes ont de l'influence, le pouvoir il faut le prendre et on peut influencer si on veut. Il faut que tu ailles te vendre. (Sujet 5)

Toutefois, malgré le fait que toutes les directions que nous avons rencontrées affirment que la place de la direction est insuffisante au sein de la commission scolaire, 8 répondants sur 9 sont d'avis qu'il y a des avantages à maintenir une structure intermédiaire pour soutenir les établissements dans leur mission. Pour certains, il s'agit

de prendre en charge la gestion des bâtiments, des conventions collectives et du transport.

Y'a tout un volet, quand on parle des conventions collectives, quand on parle des bâtiments, là ça dépasse mon expertise. (Sujet 2)

Si je reçois une mise en demeure là, je suis contente que quelqu'un me dise panique pas là, c'est juste une affaire de routine. (Sujet 8)

D'autres sont d'avis que la commission scolaire joue un rôle important dans la mise en commun de certains services et assure une vision plus macroscopique de l'ensemble des écoles.

Il ne faut pas penser juste à notre école parce que l'année prochaine tu peux changer d'école. (Sujet 7)

On a une organisation, ce n'est pas rien ce qu'on est en train de faire, on est en train d'éduquer nos adultes de demain. (Sujet 3)

Je dirais que la commission scolaire, ils ont une vision d'ensemble. (Sujet 9)

4.3.4 L'autonomie effective

L'autonomie se présente sous deux axes principaux : être autonome comme personne et avoir de l'autonomie comme direction d'établissement. Dans le premier cas, la prémisses veut que peu importe les conditions et l'environnement, l'autonomie est d'abord une question d'attitude et de posture. Ce qui ressort clairement chez l'ensemble des répondants, c'est le fait que l'autonomie est intrinsèque et que peu importe la structure en place, l'autonomie relève d'abord de la pensée. Il ne faut pas attendre qu'on nous la donne, on la prend et on l'assume.

Personnellement je ne suis pas dirigé ni contrôlé. Du lundi au vendredi de 8 h à 3 h, je fais mes choses et j'amène mon équipe le plus loin possible. (Sujet 1)

Quand tu assumes ta décision, laisse-moi te dire que tu peux décider. (Sujet 2)

L'autonomie est d'abord une question de confiance en soi. (Sujet 5)

L'autonomie vient de la personne, l'autonomie on la prend il faut arrêter d'attendre après les autres. (Sujet 9)

Puis, sous un autre angle, l'autonomie dépend de facteurs extérieurs; les ressources financières, les marges de manœuvre et le style de gestion de la direction générale. L'autonomie est alors tributaire de conditions facilitant son accomplissement.

Oui, c'est vraiment ça, plus d'argent et plus de marge de manœuvre pour décider donnent plus d'autonomie. (Sujet 1)

Si on me donne un panier, je vais retourner dans mon milieu avec mes gens et à partir de là on va structurer l'affaire. Une gestion avisée demande de voir demain au lieu d'aujourd'hui seulement. (Sujet 2)

Il faut que les ressources, la structure ou le système mis en place le permettent. La vision du DG compte beaucoup dans l'autonomie. (Sujet 4)

Néanmoins, qu'ils prennent l'autonomie ou qu'elle leur soit attribuée, tous les répondants affirment qu'elle vient avec des responsabilités. La reddition de comptes devient plus exigeante et la direction est imputable des choix qu'elle fait.

L'autonomie élève le niveau de responsabilité. Est-ce que les nouvelles directions veulent autant d'autonomie? Ça peut faire peur. (Sujet 2)

Les gens rêvent d'être autonome, mais il faut que tu sois capable de la prendre cette autonomie-là, pis d'avoir la responsabilité, pis l'imputabilité. Si tu ne l'as pas, qui va t'arrêter. (Sujet 3)

Pour devenir autonome, tu dois être un bon leader, il faut être capable de faire des choix. (Sujet 7)

Pour certains l'autonomie doit être encadrée. Il faut qu'elle s'exerce à l'intérieur de balises qui déterminent jusqu'où la direction peut aller dans ses choix. De plus, des répondants allèguent qu'il faut posséder certaines compétences pour être en mesure de gérer avec une plus grande autonomie.

L'autonomie ne doit pas être je fais ce que je veux. Ça vient avec des responsabilités. L'autonomie doit être encadrée. Certaines directions prennent de mauvaises décisions. (Sujet 3)

Les directions n'ont pas tous la capacité de gérer avec une plus grande autonomie, il faut effectuer une meilleure sélection des candidats. (Sujet 8)

En outre, si on souhaite que l'espace d'autonomie soit bien défini, il est également mentionné qu'il doit permettre à la direction l'accès à des ressources.

Le directeur doit connaître les ressources dont il dispose. Avoir un panier de services. Le panier de services est insuffisant. (Sujet 2)

L'autonomie passe par avoir les conseillers pédagogiques que l'on veut dans son école. (Sujet 9)

Certains répondants rapportent que les principaux freins à l'autonomie peuvent être attribués au style de gestion de la direction générale et des règles administratives trop contraignantes de la commission scolaire. D'autres sont d'avis que la bureaucratie et l'obligation de gérer à court terme limitent l'exercice de l'autonomie. Finalement, trois personnes affirment que le principal frein à l'autonomie vient de la personne qui n'ose

pas s'approprier l'autonomie qui lui est consentie actuellement par la LIP, selon les articles de la loi 180.

Ça dépend de chaque DG. Je ne trouve pas que j'ai toute la place que je veux, je trouve qu'on manque d'autonomie, qu'on a plus de petits « kit » de papier à remplir. (Sujet 1)

Si tu réussis à te constituer une marge de manœuvre, elle retourne dans le pot central, planifier sur 10 mois ce n'est pas efficace. Le principal frein est la vision à court terme. (Sujet 2)

Le manque d'expertise est un frein à l'autonomie, puis l'autonomie, ça vient avec la confiance, notre personnalité peut devenir un frein, il faut être capable de déléguer. (Sujet 8)

L'autonomie effective semble dépendre principalement de deux facteurs. D'une part, la vision et le style de gestion de la direction générale et d'autre part, la capacité pour certaines directions d'établissement à l'exercer parce qu'elle oblige à faire des choix et à les assumer.

4.3.5 Les attentes personnelles face à l'autonomie

Lorsqu'elles se retrouvent dans leur établissement avec leur équipe, toutes les directions d'établissement rencontrées affirment être autonomes. Elles assument leur rôle de capitaine du bateau et croient qu'elles ont ainsi du pouvoir sur la réussite éducative de leurs élèves. Toutefois, elles sont d'avis que plus de marges de manœuvre et de moyens financiers sont nécessaires pour actualiser cette autonomie. Les répondants qui proviennent de commissions scolaires où les pratiques de gestion sont dites décentralisées confirment que les marges de manœuvre dont elles disposent leur permettent de prendre davantage de décisions pour améliorer la réussite éducative, elles

ajoutent cependant qu'elles souhaiteraient en avoir davantage dans certains domaines qui selon elles restent sous le contrôle des services de la commission scolaire. Quant aux directions qui doivent composer avec des pratiques plus centralisatrices, elles dénoncent le fait qu'elles manquent de ressources.

J'ai les marges de manœuvre nécessaires à 8 ou 9 sur 10. L'autonomie vient avec des marges de manœuvre. (Sujet 9)

J'en aurais besoin de plus au niveau financier. (Sujet 1)

Pour moi l'autonomie, c'est surtout l'autonomie de pensée, je suis capable de penser par moi-même, ils ne feront jamais de moi une technicienne. L'autonomie c'est un savoir-être. (Sujet 6)

Il y a des choses à faire et des écoles qui peuvent être plus autonomes, mais ça prendrait des gestionnaires d'établissement qui ont des habiletés et des compétences en plus. (Sujet 5)

D'autre part, des directions qui sont en poste depuis moins de deux ans, se disent autonomes, mais reconnaissent qu'une plus grande décentralisation peut se traduire par de plus grandes responsabilités et elles sont d'avis que cela requiert un niveau d'expertise plus grand que celui qu'elles possèdent actuellement.

Ça prend des balises, c'est plus sécurisant pour les nouvelles directions. Les enveloppes dédiées correspondent à des besoins. Avec plus d'expérience, ce sera plus facile de faire des choix, le budget c'est gros. (Sujet 3)

On a besoin des commissions scolaires pour s'occuper de certains dossiers. Je ne gère pas un business. Mais, j'aimerais avoir plus de marge de manœuvre et moins de bureaucratie. La commission scolaire doit être en soutien, pas tout décider. (Sujet 7)

4.3.6 Les manifestations de l'autonomie

Lorsque nous demandons aux répondants de définir l'autonomie, nonobstant certains points de vue divergents au niveau de l'autonomie effective ou encore sur le degré d'autonomie à accorder à l'établissement, la majorité des répondants sont d'avis que l'autonomie c'est d'abord la capacité de faire des choix et de les assumer en tenant compte des encadrements. L'autonomie dépend des marges de manœuvre disponibles, mais aussi de la capacité des individus à en disposer de la bonne façon.

C'est la capacité de prendre des décisions de manière éclairée et d'assumer les responsabilités. L'autonomie ce n'est pas je fais ce que je veux, c'est je fais ce que je dois, pour le bien de la mission que j'ai à remplir, en tenant compte des encadrements qui sont là. (Sujet 4)

C'est une question d'assumer nos choix. (Sujet 2)

C'est d'être capable d'avoir des pièces de puzzle accessibles. On a un cadre qui est décidé en équipe, je choisis les pièces et l'ordre dans le lequel je vais les placer. C'est choisir ce qui est important. (Sujet 7)

L'autonomie, ça va avec la patinoire, mais il faut que la patinoire soit assez grande pour que les gens puissent faire plus que ce qu'ils font maintenant. (Sujet 3)

Si je suis autonome, je vais encore mieux faire réussir mes élèves parce que je vais faire de meilleurs choix. (Sujet 5)

C'est d'avoir les marges de manœuvre nécessaire pour faire réussir les élèves. (Sujet 9)

De plus, deux personnes affirment que l'autonomie c'est d'abord une question d'attitude et aussi d'aptitudes. En d'autres mots, le fait d'avoir des marges de manœuvre ne fera pas nécessairement de quelqu'un une personne autonome.

L'autonomie, c'est un savoir-être, je pense que c'est dans ma personnalité. Ça ne vient pas tout seul, il faut avoir de l'initiative. (Sujet 6)

C'est me faire confiance, prendre mes propres décisions et être à l'écoute du milieu. (Sujet 8)

Toutefois, pour une des personnes rencontrées, l'autonomie doit être beaucoup plus qu'une question d'attitude personnelle ou de marge de manœuvre consenties. Pour elle, l'école doit avoir le pouvoir de s'autogérer et de prendre toutes les décisions, la présence même d'une direction générale représente un frein à son autonomie.

Donnez-moi l'argent au complet. Je n'ai même pas besoin de DG. Laissez-moi gérer mon école (Sujet 1)

Bref, pour l'ensemble des répondants, l'autonomie fait d'abord appel aux compétences de l'individu et dans un deuxième temps dépend de l'environnement. En d'autres termes, être autonome dépend de l'individu, mais pour exercer pleinement son autonomie il faut qu'il y ait des conditions qui permettent sa réalisation.

CHAPITRE V

DISCUSSION

5.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous mettons en relation les résultats obtenus lors des entretiens avec les neuf participants afin de répondre à notre question de recherche : quelles sont les représentations des directions d'établissement du primaire et du secondaire du concept d'autonomie? Puis, nous tenterons de vérifier si le concept d'autonomie, pour les directions d'établissement d'enseignement, est tributaire de plus grandes marges de manœuvre ou s'il se présente sous un angle plus idéologique. Nous traiterons en premier lieu des constats de l'analyse des résultats, il sera ensuite question de la conception de l'autonomie, puis nous présenterons la définition de l'autonomie qui se dégage de notre analyse et finalement il sera question des conditions essentielles à l'expression de l'autonomie.

5.2 Les constats de l'analyse des résultats

L'analyse des résultats nous a permis de comparer les différents points de vue des directions d'établissement pour chacun des thèmes choisis. En outre, nous avons constaté que les directions d'établissement interrogées ont une vision semblable de leur rôle. Elles sont toutes d'avis que le rôle de leader se retrouve au premier plan. Elles comparent la direction d'établissement à un chef d'orchestre ou à un capitaine de bateau. C'est la personne qui doit rassembler l'équipe et la guider vers l'atteinte d'un objectif commun. De fait, leur conception du leadership va également dans le même

sens. Un bon leader doit travailler avec l'équipe. De plus, pour la majorité des répondants, la notion de confiance revêt une grande importance et est intimement liée à la définition d'un bon leader.

Lorsqu'il est question de la place de la direction au niveau de la commission scolaire, nous avons 8 personnes sur 9 qui, de manière spontanée, nous ont répondu qu'il y a peu ou pas de place pour la direction au sein de la commission scolaire. Elles sentent que leur pouvoir d'influence est faible, voire inexistant. Les décisions se prennent sans elles ou au détriment de leurs points de vue. Pour une personne seulement, la position est plus nuancée, elle avance que la commission scolaire réserve une place aux directions dans certains dossiers.

L'autonomie effective fait appel, pour l'ensemble des répondants, à un niveau de responsabilité accru ainsi qu'à la capacité de faire de bons choix. Pour une réelle autonomie, les répondants affirment qu'il est nécessaire d'avoir davantage de marges de manœuvre. Toutefois, les répondants ayant moins de cinq ans d'expérience expriment leur doute quant à leur capacité et celle de certaines directions d'établissement d'assumer plus d'autonomie. Ils sont d'avis que l'autonomie doit être encadrée et qu'il faut être imputable des décisions prises.

Malgré les contraintes exprimées tout au long des entretiens, lorsque nous leur posons la question par rapport à eux-mêmes, les répondants affirment être autonomes. Lorsqu'ils sont dans leur école avec leur équipe, les directions d'établissement ont le sentiment d'être les maîtres d'œuvre et d'avoir la latitude pour prendre des décisions. Les plus expérimentées sont d'avis que l'autonomie est une question de confiance et qu'il ne faut pas attendre qu'on nous la donne, il faut la prendre. « L'autonomie réclamée est plus financière que philosophique » (sujet 6).

Toutefois, les directions d'établissement de moins de cinq ans d'expérience émettent quelques réserves à élever davantage le niveau d'autonomie sans tenir compte d'une part de l'expérience et d'autre part des capacités des personnes en poste. En ce sens, une personne affirme que le manque d'expertise est un frein à l'autonomie. À cet effet, lorsque nous leur demandons leurs attentes personnelles quant à l'autonomie, les directions plus expérimentées diront qu'elles ont besoin de plus de budget et de plus grandes marges de manœuvre alors que les directions de moins de cinq ans d'expérience précisent que ça prend des balises et elles insistent sur le fait qu'il faut diminuer la bureaucratie.

5.3 La conception de l'autonomie

Les directions d'établissement reconnaissent qu'une plus grande autonomie vient nécessairement avec plus de responsabilités et une reddition de compte accrue. Les résultats de notre recherche démontrent que malgré qu'elles dénoncent les contraintes bureaucratiques et déplorent le manque de ressources, les directions d'établissement témoignent qu'elles se sentent autonomes.

Les directions d'établissement qui ont dix ans et plus d'expérience sont d'avis que l'autonomie est d'abord une question de confiance et de savoir-être. Elles affirment que l'autonomie dépend d'abord de l'individu et de sa capacité à prendre des décisions et à les assumer. « L'autonomie vient avec la personne, on la prend, il faut arrêter d'attendre après les autres » (sujet 9). Par ailleurs, une direction affirme que les contraintes budgétaires n'ont jamais eu d'impact sur son autonomie. « Avec les contraintes qu'on a des fois ça peut nous limiter, mais moi, ça ne m'a jamais limité, parce que je suis une personne créative » (sujet 5). Dans le même ordre d'idée, un répondant est d'avis que, dans un environnement qui ne favorise pas l'autonomie, il

faut parfois contourner les règles et être prêt à se faire critiquer. Assumer son autonomie demande une certaine détermination, voire un certain courage.

Par le fait même, l'autonomie fait appel à un niveau de compétence qui s'acquiert généralement avec l'expérience. À cet effet, les répondants de plus de dix ans d'expérience expriment leur réserve quant à la capacité d'autonomie de certains collègues qui ont une moins grande expérience.

Par ailleurs, pour les directions qui sont en poste depuis moins de 5 ans, l'autonomie fait aussi appel à la personne, à sa capacité de mobiliser son équipe, de prendre les bonnes décisions et de partager son leadership : « un bon leader, une bonne équipe, c'est là que tu peux devenir beaucoup plus autonome » (sujet 7). Cependant, c'est aussi une question d'expertise et c'est en grande partie relié à la liberté qui est laissée par l'organisation et aux conditions facilitantes pour vivre cette autonomie « Quand tu donnes de l'autonomie, il faut que tu donnes les ressources nécessaires pour que la personne développe son expertise et soit capable de gérer l'autonomie que tu lui as donnée » (sujet 8). L'autonomie peut entraîner une dérive si elle n'est pas bien encadrée. Les directions moins expérimentées insistent sur la notion de confiance, qu'il faut gagner. Une personne explique que d'être autonome ce n'est pas faire ce que je veux, mais faire ce qui doit être fait. Ce qui rejoint le point de vue de Yvon (2013) qui affirme que l'autonomie passe par un directeur qui est porte-parole de son école qui réussit à obtenir des ressources et faire valoir les besoins de l'école.

Bien que les répondants soient tous d'avis que l'autonomie est nécessaire pour diriger leur école efficacement, ils expriment une certaine réserve quant à la capacité de toutes les directions d'établissement d'assumer, dans les conditions actuelles, plus d'autonomie. La bureaucratie et la complexité de la reddition de compte étant des freins à l'expression d'une plus grande autonomie.

Les répondants s'entendent cependant tous pour dire qu'ils ont besoin de plus de marge de manœuvre pour mettre en place des ressources qui répondraient au besoin de leurs élèves. De plus, la décentralisation est vue comme un levier pour être pleinement autonome. Toutefois, pour la moitié des répondants, elle doit être accompagnée de balises et de mesures d'aide parce qu'elle vient nécessairement hausser le niveau de responsabilité et d'imputabilité. Deux répondants rapportent que l'école ce n'est pas un business et qu'il ne faut pas qu'elle soit gérée comme tel. Les notions de leadership partagé, de transparence et de confiance reviennent régulièrement lors des entretiens. Les différences de perception à propos de l'autonomie effective, entre les directions d'établissement plus expérimentées et celles ayant moins de cinq ans d'expérience, se situent au niveau de l'initiative. Pour les premiers, il n'est pas question d'attendre que la commission scolaire me donne de l'autonomie, il faut la prendre et assumer ses décisions. Par contre, les directions d'établissement moins expérimentées parlent de l'autonomie que la commission scolaire donne qui doit s'accompagner de balises et d'espace d'autonomie bien définis. Néanmoins, l'on retrouve des dénominateurs communs ralliant les directions d'établissement expérimentées et celles moins expérimentées à une même représentation de l'autonomie. Ainsi, la vision commune qui se dégage a trait au niveau de confiance et de responsabilisation qui vient avec l'autonomie. Tous les répondants sont d'avis que l'autonomie vient avec la capacité d'assumer son leadership et de travailler en équipe : « il faut vraiment travailler en collaboration » (sujet 6).

5.4 Une définition de l'autonomie

Les résultats des entretiens convergent vers une vision qui présuppose que l'autonomie repose d'abord sur une valeur intrinsèque et est propre à chaque individu. Néanmoins, pour la majorité des directions d'établissement, l'autonomie requiert un niveau de compétence élevé et fait appel à de grandes aptitudes relationnelles. Elle se traduit par

une capacité d'impliquer et de mobiliser l'équipe-école pour prendre des décisions éclairées en vue de remplir la mission ultime, soit la réussite de tous les élèves. Être autonome implique de posséder un sens aigu des responsabilités et exige une certaine humilité pour être en mesure de se réajuster continuellement, c'est d'être à l'écoute du milieu, capable de se poser des questions et de faire les bons choix en tenant compte des encadrements établis.

En outre, pour les directions d'établissement, l'autonomie s'inscrit dans un axe relationnel et nécessite un rapport d'interdépendance avec l'équipe-école et la commission scolaire. Ce point de vue rejoint celui de la psychologue belge Anne-Marie Pollet-Masset (1993, p.16) qui affirme que « l'autonomie consiste à assumer ses dépendances et évoluer vers une certaine indépendance, le tout se manifestant dans des comportements de communication et de partage avec autrui : on parle alors d'interdépendance »

D'ailleurs, certaines directions d'établissement expriment clairement, qu'être autonome ce n'est pas faire ce que je veux, « ce n'est pas je m'occupe de mon école de A à Z » (sujet 7). Le consensus qui se dégage clairement, c'est que l'autonomie, ça se partage et se construit sur un sentiment de confiance réciproque.

5.5 Les conditions essentielles à l'expression de l'autonomie

Les directions d'établissement sont d'avis que, pour assumer pleinement leur autonomie, un minimum de conditions est essentiel. Lors des entretiens, nous avons été en mesure de constater que certains milieux favorisent le développement de l'autonomie. Dans une commission scolaire plus décentralisée, deux directions d'établissement rapportent qu'elles se sentent autonomes et affirment que le mode de gouvernance de leur commission scolaire favorise cette autonomie. Ainsi, l'autonomie

professionnelle des directions d'établissement se définit principalement autour de la marge de manœuvre dont elles disposent pour diriger leur école et prendre des décisions.

Toutefois, certains répondants ont insisté sur la notion de capacité pour chaque individu à assumer plus d'autonomie. Il appert que l'autonomie se développe également avec l'expérience. À cet effet, une direction d'établissement qui est entrée en fonction depuis peu pourrait avoir besoin d'accompagnement et de balises pour assimiler les différentes règles et maîtriser les encadrements à partir desquels elle aura à prendre des décisions. Ceci rejoint la définition de Nunge et Mortera (1998, p.14) qui viennent placer l'autonomie dans un contexte de respect des lois et des règles.

L'autonomie repose sur la capacité de la personne à faire des choix, à assimiler ses propres décisions, à se sentir responsable de ses actes, à savoir se positionner par rapport à l'ordre social, à être cohérent avec ses valeurs, à repérer les règles et lois qu'elle respecte et cela en étant consciente du pourquoi elle les respecte.

Nous pouvons conclure que pour être effective, l'autonomie requiert des capacités et des compétences, mais également, un encadrement clair, qui vient définir les balises à l'intérieure desquelles l'autonomie pourra se réaliser.

5.6 Les constats

Pour terminer ce chapitre, nous présentons les constats que nous avons établis en lien avec la représentation de l'autonomie pour les directions d'établissement :

- le premier constat qui émerge, c'est que l'autonomie est indissociable de la notion de responsabilité et d'imputabilité;

- le deuxième constat a trait à la notion de confiance qui ressort fortement comme une prémisses de base à l'exercice de l'autonomie;
- comme troisième constat vient la notion de compétence qui se rattache également à l'expérience et au savoir;
- un quatrième constat a trait au leadership et à la capacité de travailler en équipe.

5.7 Triangulation

Afin d'augmenter la fiabilité et la validité de notre recherche, nous avons consulté différentes études sur l'autonomie. Nous avons lu les travaux de Perrenoud (2012) qui affirme que « L'autonomie se conquiert activement, soit en transgressant habilement les règles, soit en négociant leur assouplissement, soit encore en parvenant à une position qui garantisse davantage de pouvoir. Un acteur doit se démenter pour obtenir l'autonomie dont il rêve » p.16. De plus, il est d'avis que l'autonomie est une question de confiance, il écrit :

L'étendue de l'autonomie ouvertement reconnue, voire imposée par l'organisation du travail, dépend de la confiance faite au salarié. Cette confiance dépend de nombreux facteurs, parmi lesquels les compétences qu'on lui prête et leurs corollaires : sang-froid, lucidité, sûreté du jugement, conscience de ses propres limites, appui sur l'expertise collective

Perrenoud affirme également que l'autonomie est une question de compétence et rejoint à cet effet le point de vue de Zarifian (2001), " l'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence "

Nous avons été principalement interpellée par la recherche de Nathalie Warchol (2007) qui s'est intéressée à l'autonomie en milieu hospitalier. Son étude avait pour but de définir la perception de l'autonomie chez les infirmières « *La consultation infirmière :*

un pas vers l'autonomie professionnelle ». Pour mener cette recherche, Warchol a réalisé des entretiens auprès de treize infirmières afin de connaître leur perception de l'autonomie. Les constats qu'elle a établis, concernant la perception de l'autonomie pour les infirmières, sont en plusieurs points semblables voir identiques, aux représentations que se font les directions d'établissement de l'autonomie. Ces constats se présentent ainsi : Prioritairement relationnelle, l'autonomie met en exergue la notion de confiance et l'interdépendance ouvre la voie de l'autonomie, le concept d'autonomie est en lien étroit avec celui de responsabilité, l'un ne peut se concevoir sans l'autre, la pratique de la consultation infirmière suppose des connaissances théoriques et règlementaires, des capacités à prendre des décisions et finalement, pour atteindre l'autonomie, il faut maîtriser le savoir.

Selon Polet-Masset (1993), être autonome implique une relation interdépendante à autrui, la connaissance du territoire afin de permettre à chacun d'établir ses limites et les règles d'interaction et de collaboration. Elle ajoute qu'il est nécessaire de spécifier les zones de pouvoir respectif.

Cette revue documentaire vient appuyer les résultats de notre recherche et nous permet d'affirmer que la définition qui se dégage en regard de la représentation de l'autonomie pour les directions d'établissement, est relativement universelle.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Cette recherche de nature qualitative avait pour objectif de comprendre les représentations du concept d'autonomie pour des directions d'établissement du primaire et du secondaire du Québec. Aucune étude, à ce jour, ne s'est intéressée à la définition de l'autonomie du point de vue des acteurs terrain que sont les directions d'établissement. Notre objectif était de vérifier si, pour ces dernières, l'autonomie se présente sous un angle idéologique comme une valeur intrinsèque ou davantage comme une condition de nature extrinsèque, se rapportant aux conditions en place dans leur milieu.

Depuis l'entrée en vigueur, au début des années 2000, du programme d'évaluation PISA, l'autonomie des établissements scolaires est devenue, au niveau mondial, un enjeu majeur de la réussite scolaire. Toutefois, dans un article publié par *La revue française de Pédagogie*, Sheerens et Maslowski (2008) rapportent que les études internationales sur les effets positifs de l'autonomie en milieu scolaire se contredisent. Ils allèguent que les chercheurs n'arrivent pas aux mêmes conclusions et qu'il faut tenir compte de plusieurs variables dans l'analyse des résultats. Tandis que certaines études démontrent les effets bénéfiques de la centralisation, en particulier dans les domaines de l'évaluation des élèves et des programmes scolaires, d'autres études convergent vers les effets positifs d'une autonomie accrue des établissements dans les domaines de la gestion financière et de la gestion des personnels.

Au Québec, le débat sur l'autonomie des établissements scolaires a débuté dans les années 1980 pour prendre plus d'ampleur dans les années 1990 par une volonté

politique de décentralisation des pouvoirs vers l'école. C'est dans cet esprit que le projet de loi 180, adopté en 1997, confère au conseil d'établissement le droit de prendre certaines décisions et donne à l'école la possibilité d'organiser des services en fonction des besoins spécifiques de ses élèves. Toutefois, soumise au contrôle des commissions scolaires, la décentralisation qui doit suivre se fera de façon très limitée. L'implantation, en 2008, de la gestion axée sur les résultats a pour effet de remettre de l'avant la question de l'autonomie. Le problème soulevé est : comment l'établissement scolaire peut-il être responsable de ses résultats s'il n'a pas le contrôle sur les moyens? À cet effet, Brassard (2009) affirme que la GAR vient se superposer aux éléments d'une gouvernance locale en instaurant une forte bureaucratie hiérarchisée, principalement au niveau de la commission scolaire.

Le débat sur l'autonomie a pris beaucoup d'ampleur au Québec, lorsqu'en 2010, un parti politique, la CAQ, en fait un enjeu électoral. Au même moment, la Fédération québécoise des directions d'établissement dénonce la lourdeur de la bureaucratie et réclame plus d'autonomie pour les directions d'établissement. Dans ce contexte, les commissions scolaires se sentent menacées et réaffirment leur légitimité.

Afin d'avoir une meilleure compréhension de cette problématique d'autonomie qui perdure depuis plus de 30 ans, nous avons réalisé des entretiens individuels auprès de 9 directions d'établissement. Ces entretiens ont permis de recueillir le point de vue de chacun à propos de l'autonomie. Ces entretiens nous permettent de dégager les constats suivants :

- l'autonomie est indissociable de la notion de responsabilité et d'imputabilité;
- la confiance est une prémisse de base à l'exercice de l'autonomie;
- l'autonomie dépend de la compétence qui elle se rattache à l'expérience et à la connaissance;

- le leadership et la capacité de travailler en équipe sont des conditions à l'autonomie.

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'autonomie pour les directions d'établissement est d'abord intrinsèque. Elle se construit, elle est le résultat d'un processus évolutif qui suppose des aptitudes et des capacités à composer avec le milieu.

Le sentiment « d'être » autonome ressort fortement pour l'ensemble des répondants. Ainsi, lorsque nous leur demandons de situer leur niveau d'autonomie, chaque direction affirme se sentir autonome et certains diront très autonomes. Toutefois, lorsque nous leur demandons s'ils ont le sentiment « d'avoir » de l'autonomie, les réponses varient davantage. C'est à ce niveau que les conditions essentielles à l'expression de l'autonomie émergent. Les directions d'établissement rencontrées affirment que si ces conditions ne sont pas en place, il est plus difficile d'assumer pleinement son autonomie.

À la lumière des résultats de cette étude, nous avons identifié six conditions d'actualisation de l'autonomie :

- une volonté de la direction générale de la commission scolaire;
- la décentralisation des budgets de fonctionnement;
- l'attribution de marges de manœuvre pour une prise de décision au niveau local;
- la formation adéquate des directions d'établissement;
- l'accompagnement des nouvelles directions;
- le maintien de services centralisés au niveau de la gestion plus lourde des infrastructures et des conventions collectives.

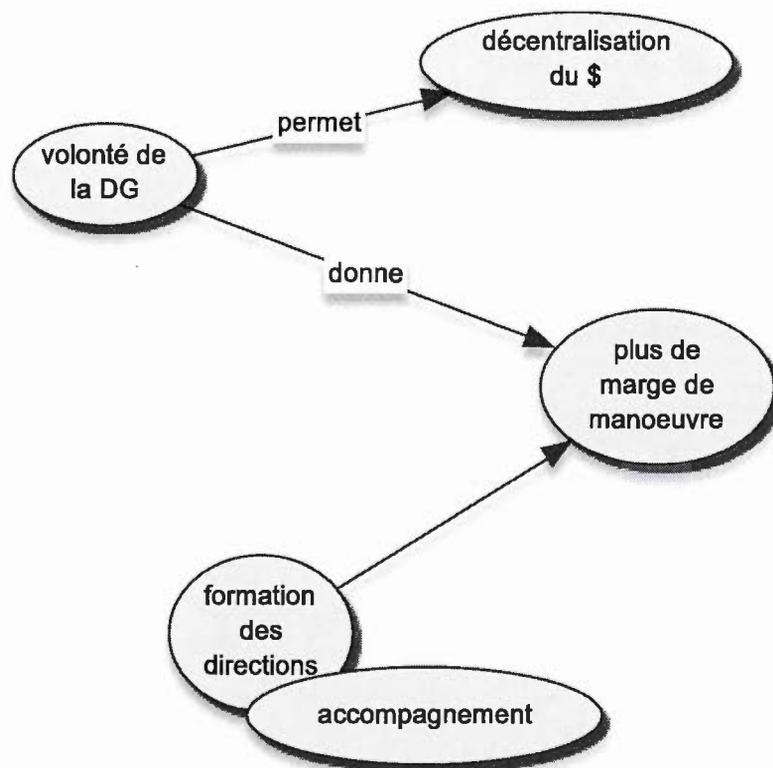


Figure 6.1 : Les conditions d'actualisation de l'autonomie

L'analyse de contenu nous a permis de constater qu'être autonome fait appel à l'individu et que, peu importe les conditions, les directions d'établissement, à différents degrés, se disent autonomes. Lorsque nous leur parlons d'autonomie, ce qui ressort fortement, pour la majorité, c'est une définition très philosophique faisant appel aux valeurs, à la capacité d'interagir avec le milieu et d'assumer ses responsabilités. Néanmoins, lorsqu'il est question « d'avoir » de l'autonomie, de la même manière un consensus se dégage vers la nécessité de mettre en place des conditions d'actualisation de l'autonomie. On parle alors de décentralisation de ressources vers l'établissement scolaire pour dégager des marges de manœuvre pour la gestion pédagogique.

Boudreault (2015) a écrit : « *J'ai souvent constaté qu'avoir des compétences n'était pas suffisant pour être compétent* »²⁶ . De la même façon, nous pouvons conclure qu'avoir de l'autonomie ne veut pas dire être autonome. En ce sens, les directions d'établissement peuvent réclamer les conditions essentielles à l'expression de l'autonomie, mais ne peuvent réclamer l'autonomie puisque, tout comme la compétence, elle appartient au savoir-être et doit se construire sur des bases de communication et d'interdépendance.

Nous terminons ce chapitre en précisant les forces et les limites de notre recherche. La principale force de notre étude, réside dans le fait qu'elle présente l'autonomie des établissements scolaires, sous un angle nouveau soit, le point de vue personnel des directions d'établissement. De plus, nous avons réussi à répondre à notre question de recherche, en identifiant les représentations, qu'ont les directions d'établissement de l'autonomie.

Toutefois, cette étude de cas n'est pas généralisable étant donné qu'elle ne porte que sur un petit échantillon, ce qui en constitue nécessairement une limite. Aussi, une enquête auprès d'un plus grand nombre de directions d'établissement d'enseignement pourrait servir à confirmer certains points et probablement ouvrirait la porte sur d'autres éléments qui nous ont échappé. Une suite à cette recherche pourrait être d'étudier quelles sont les caractéristiques personnelles ou psychologiques des directions qui ont le goût de l'autonomie.

²⁶ Henri Boudreault Ph.D. Didacticien, chercheur, conférencier, consultant en formation professionnelle, professeur à l'UQAM en enseignement en formation professionnelle et technique, <https://didapro.me/2015/01/31/de-lage-du-faire-a-lage-de-letre/>

ANNEXE I

Lettre envoyée aux participants

Bonjour,

Je m'appelle Marina Boucher et je suis étudiante à la maîtrise en éducation et pédagogie, volet gestion, à l'UQAM. La présente a pour but de solliciter votre participation à un projet de recherche portant sur la représentation de l'autonomie chez les directions d'établissement scolaire.

La question de l'autonomie des établissements se pose depuis bientôt trente ans au Québec et elle demeure toujours non résolue. L'objectif principal de cette recherche est de définir l'autonomie professionnelle selon le point de vue des directions d'établissement.

Afin de poursuivre cet objectif, un entretien individuel sera réalisé auprès d'une dizaine de directions d'établissement. Les données recueillies resteront confidentielles et l'anonymat des participants sera conservé. Toutes les données seront également détruites à la fin de la recherche.

La rencontre pourra avoir lieu à votre école ou dans le lieu de votre choix et l'entrevue durera entre 45 minutes et une heure. Votre participation à cette recherche sera grandement appréciée et contribuera à l'avancement de la réflexion sur l'autonomie des établissements.

Marina Boucher,
Étudiante à la maîtrise

ANNEXE II

Guide d'entrevue

- **Mise en contexte :**
 1. Parlez-moi de votre expérience en tant que direction d'établissement d'enseignement?
 - 1.1 Depuis combien d'années êtes-vous à la direction
 - 1.2 Avez-vous occupé un poste d'adjoint (e) avant d'être nommé(e) direction
 - 1.3 Dans quels types d'établissements avez-vous œuvré?

- **Perception globale du travail de la direction d'établissement**
 2. Parlez-moi de votre perception du travail de la direction, de façon générale
 - 2.1 Selon vous, quel est le rôle d'une direction d'établissement?
 - 2.2 Pouvez-vous nous parler de son rôle sur le plan pédagogique et sur le plan administratif?
 - 2.3 Comment percevez-vous le rapport entre le volet administratif et le volet pédagogique?
 - 2.4 Croyez-vous que de façon générale les directions d'établissement ont suffisamment d'autonomie pour assumer leur rôle efficacement?

- **Changement perçu dans la fonction de direction d'établissement**
 3. Pouvez-vous dire qu'avec les années votre rôle a changé? Comment?
 - 3.1 Dans quelle mesure ce changement, a eu un impact sur votre travail ?
 - 3.2 Diriez-vous que vous êtes un leader dans votre école

- **La place de la direction d'établissement au sein de la commission scolaire**
 4. Parlez-moi de la place de la direction dans votre commission scolaire
 - 4.1 Vous considérez-vous partie prenante des décisions prises dans votre commission scolaire?
 - 4.2 Sentez-vous que vous avez du contrôle sur les décisions qui se prennent dans votre école?

4.3 Croyez-vous qu'il y a des avantages ou des désavantages à ce qu'un certain nombre de décisions se prennent au niveau de la commission scolaire plutôt qu'au niveau de l'école

- **Perception quant à l'autonomie des directions d'établissement**

5. Quelle est votre perception quant à l'autonomie des directions d'établissement

5.1 Croyez-vous que, marge de manœuvre et autonomie vont de pair?

5.2 Et le leadership, quelle place lui donner vous en lien avec l'autonomie?

5.3 Parlez-moi de l'espace d'autonomie dont vous disposez pour diriger votre école?

- Est-il suffisant ou Insuffisant?

- Quelles sont les marges de manœuvre actuelles?

5.4 Quels sont, selon vous, les principaux freins à l'expression de l'autonomie ?

- **Attentes personnelles en lien avec l'autonomie**

6. Avez-vous des attentes reliées à l'autonomie dans votre travail?

6.1 Croyez-vous qu'une plus grande autonomie aurait un impact sur votre charge de travail?

6.2 Personnellement, avez-vous besoin de plus d'autonomie pour exercer votre rôle de direction d'établissement?

- **Définition de l'autonomie**

7. En terminant, j'aimerais que vous me donniez votre propre définition de l'autonomie

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-Cl. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF.
- Aimé, P. Granier-Fauquert, M-H. Dizambourg, B. (2009). *La modernisation de la gestion publique : un levier pour l'autonomie des universités*. Rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. France.
- Anadon, M. (2006). La recherche « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Revue Recherches Qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. 8^e édition corrigée. Presses Universitaires de France.
- Bailly, Frédérique-Alexandre. (2001). « L'autonomie des individus dans l'entreprise : essai de conceptualisation et regard sur les pratiques ». *Business administration*. HEC, Paris.
- Baribeau, C. Royer, C. (2012). « L'entretien individuel en recherche qualitative : Usage et mode de présentation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 38, (1), 23-45.
- Barroso, J. (2000). « Autonomie et mode de régulation locale dans le système éducatif ». *Revue française de pédagogie*, 130, 57-71.
- Bédard, M (2015). « Autonomie pédagogique et responsabilisation : Une recette pour améliorer les résultats scolaires ». *Des idées pour une société plus prospère*. IEDM Récupéré le 15 novembre 2015 de <http://www.iedm.org/fr/55081>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Recherche et développement : FQDE.

- Brassard, A. (2008). Examen critique du projet de loi 88 visant à amender la LIP et d'autres dispositions législatives. CRIFPE.
- Brassard, A. (2009). « Le projet de loi 88 : ses implications sur l'autonomie de l'établissement et sur les relations entre les échelons du système ». *Le Point en administration de l'éducation*, 11, (3), 11-14.
- Brassard, A. (2016). « Le modèle de gouvernance du système scolaire public du Québec, sera-t-il substantiellement modifié ». *Revue Canada Education*, 56, (1), 37-39.
- Chatzis, K.Mounier, C. Veltz, P. Zarifian, p. (1999). *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf?* Paris : L'Harmattan.
- Chauffaut, D. David, E (2003). *La notion d'autonomie dans le travail social. L'exemple du RMI*. Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie. Cahier de recherche 186.
- Chevallier, T. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*. Paris : UNESCO.
- Collerette, P. Pelletier, D. Turcotte, G. (2013). *Les pratiques des directions d'écoles secondaires, sont-elles liées à la réussite des élèves?* Fondation Lucie et André Chagnon : Université du Québec en Outaouais.
- Collerette, P. Pelletier, D. Turcotte, G. (2015). « Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? » *Revue Canada Education*, 38, (1).
- Combaz, G. (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris : Édition Faubert.
- Corbo, C. (2008). *L'éducation pour tous : Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- De Queiroz, J-M. (1994). *L'Interactionnisme symbolique*, Presses universitaires de Rennes.

Encyclopédie Canadienne www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/écoles-a-charte

Fédération des comités de parents du Québec (2009). Le projet éducatif et le plan de réussite. Tracer la route de la réussite. www.fcpq.qc.ca

Felouzis, G. et Charmilot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Recherche et Développement : FQDE.

FQDE (1988). Mémoire à la commission parlementaire de l'éducation concernant le projet de Loi 107 modifiant la Loi sur l'instruction publique.

FQDE (1996). *Pour une école autonome et responsable*. Mémoire présenté à La Commission des États généraux sur l'éducation.

FQDE (2008). *Priorité à l'élève*. Mémoire présenté à la commission de l'Éducation : Sur les changements proposés à loi de l'instruction publique « Projet de Loi 88 ».

FQDE (2013). *Autonomie pédagogique : Agir pour la réussite des élèves*. Avis présenté au comité d'experts mandaté pour étudier le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris : ESF.

Gather Thurler, M. Yvon, F. (2013). L'autonomie des écoles en Suisse : Gouverner? Gouvernable? Rhétorique de la gouvernance et ambivalence des acteurs : 2^e colloque international sur l'innovation en éducation et formation. Université de Genève janvier 2013.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*, Montréal : Édition Guérin.

Gouvernement du Canada, (2014). Programme international pour le suivi des acquis des élèves. www.pisa.gc.ca

- Gouvernement du Québec, (1988). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Projet de loi no 107, chapitre 84.
- Gouvernement du Québec, (1997). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Projet de loi no 180, chapitre 96.
- Gouvernement du Québec, (2002). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Le Projet de loi no 124. Chapitre 63.
- Gouvernement du Québec, (2005). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Le Projet de loi no 106 Chapitre 16.
- Gouvernement du Québec, (2008). *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et d'autres dispositions législatives*. Projet de loi no 88, chapitre 29.
- Grenet, J. (2008). « PISA : une enquête bancaire ? », *La Vie des idées*.
URL : <http://www.laviedesidees.fr/PISA-une-enquete-bancale.html>
- Hotyat, F. Touyarot, C. Delepine-Messe, D. (1973). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne à l'usage des enseignants, des éducateurs et des parents*. Paris : Édition Nathan.
- L'autonomie scolaire en Europe. *Politiques et mécanismes de mise en œuvre*. (2007).
<http://www.eurydice.org>
- Lalancette, L. (2014). Gouvernance scolaire au Québec : *Représentation chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*. Recherche et développement : FQDE.
- La nouvelle gestion publique "en action" », *Revue internationale de politique comparée*, 2004/2 (Vol. 11), p. 177-185. DOI : 10.3917/ripc.112.0177. URL: <http://www.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2004-2-page-177.htm>
- Lawton, S.B. (2009). "Effective charter schools and charter school systems". *Academic journal article, Planning and Changing*. 40. (1).

- La nouvelle gestion publique en action. (2004). *Revue internationale de politique comparée*. 11,177-185. Récupérer le 15 mars 2016 <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee->
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Edition Guérin.
- Lessard, C. (2013). Des systèmes éducatifs en quête de gouvernance : L'autonomie des établissements scolaires revisitée. Rhétorique de la gouvernance et ambivalence des acteurs : 2^e colloque international sur l'innovation en éducation et formation. Université de Genève janvier 2013.
- Lessard, C. Brassard, A. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : Tendances et significations. *Revue Éducation et Société* No. 18.
- Lessard, C. (2016). « Gouvernance éducative : une double quadrature du cercle ». *Revue Canada Education*, 56, (1) 1,40-42.
- Lessard-H, M. Goyette, G. Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques*. Éditions Nouvelles AMS, Montréal.
- Lévesque, B. (2012). « La nouvelle valeur publique, une alternative à la nouvelle gestion publique ». *Vie économique*, 4, (2).
- Matringe, G. (2012). « Les évolutions du métier de chef d'établissement ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 60 | septembre 2012. Mis en ligne le 03 octobre 2012 : <http://ries.revues.org/2470>
- Maulini, O. Progin, L. (2016). *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. ED : ESF, Paris.
- Mintzberg. H (2010). *Structure et dynamique des organisations*, p.173. Les Éditions d'Organisations, Paris.
- Mémoire sur le projet de loi sur la libéralisation de l'éducation primaire et secondaire (2012) par Sandra Cayo, présidente de la commission de la culture et de l'éducation.

- Mercier-Wiart, F. (2010). Le management de l'école à l'épreuve de réalités éducatives et sociales. *Entre confiance et défiance*. Étude de cas. Université Charles de Gaule. Lille III, France.
- Mons, N. (2013). L'heure n'est plus, en Europe, à une autonomie scolaire tous azimuts. Rhétorique de la gouvernance et ambivalence des acteurs : *2^e colloque international sur l'innovation en éducation et formation*. Université de Genève janvier 2013.
- Mons, N. (2004). « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques ». *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41-52.
- Negura, L. (2006). « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *Sociologie* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 22 octobre 2006, récupéré le 23 novembre 2016. URL : <http://sociologies.revues.org/993>
- Neill, A. (2014). *Libres enfants de Summerhill*. (2^eéd) (M. Mannoni, trad.) France : Éditions la découverte. (Ouvrage original publié en 1960 sous le titre *Summerhill Scholl a new view of childhood*. Publié également en format poche en 1995: Albert Lamb Editor.
- Nunge, O Mortera, S. (1998). *Être autonome à l'écoute de ses vrais besoins*. Paris. Édition Jouvance.
- OCDE, (2010). « Les clés de la réussite des établissements d'enseignement ». *Ressources, politiques et pratiques*, IV, 14-52.
- OCDE, (2011). *Études économiques de l'OCDE* : Royaume-Uni. Ed : OCDE.
- OCDE, (2011). Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement: Quel impact sur la performance des élèves?, *PISA à la loupe*, No. 9, Ed : OCDE Paris.
- OCDE, (2014). « Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent » *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012*.
- OCDE, (2014) Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignements, volume IV.

- Pelletier, G. (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation, collectif*. Université de Montréal : Éditions de l'AFIDES.
- Pelletier, G. (2001). « La décentralisation du système scolaire québécois Une variation sur un thème majeur ». *Revue éducation et Francophonie*, vol XXIX : 2. Édition ACELF.
- Pôlet-Masset, A-M. (1993). *Passeport pour l'autonomie. Affirmez votre rôle propre rôle*. Ed : Lamarre
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). « Améliorer la direction des établissements scolaires ». Vol. 1 : *Politiques et pratiques*. Paris : OCDE.
- Pont, B., Nusche, D. et Hopkins, D. (2008). « Améliorer la direction des établissements scolaires ». Vol. 2 : *Étude de cas sur la direction des systèmes*. Paris : OCDE.
- Perrenoud, P. (2001). *L'établissement scolaire entre mandat et projet : Vers une autonomie relative*. Université de Genève.
- Perrenoud, P. (2002). « L'autonomie, une question de compétences »? Faculté de psychologie et des sciences de l'Éducation. *Résonances*, 1,16-18. Université de Genève.
- Rapport du comité ministériel sur l'éducation, (2014). « Pour en finir avec le statu quo les Néoécossais exigent un meilleur avenir pour tous les élèves ». *La couronne, Province de La Nouvelle-Écosse* www.novascotia.ca/review.Cro
- Roy, S. (2003). « L'étude de cas » *Dans Recherche Social : De la problématique à la collecte de données*, sous la direction de Benoit Gauthier, 159-181. Presses de l'université du Québec.
- Savoie-Zack, L. (2003). « L'entrevue semi- dirigée ». *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sous la direction de B. Gauthier, 293-316. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

- St-Germain, M. (2013). *Étude des divergences entre le temps de travail souhaité et le temps de travail réel chez les directions membres de la FQDE*. Recherche et développement : FQDE.
- Sheerens, J. Maslouski, R. (2008). « Évaluation des politiques et comparaisons internationales. » Autonomie des établissements scolaires : Des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue française de pédagogie*, 164,27-36.
- Van der Maren, J-M. (1996). La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse? Cahier de recherche no : 96. *Conférence prononcée au Colloque international «Recherche Qualitative et Gestion»*, Écoles des Hautes Études Commerciales, le 26 octobre 1996.
- Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'université de Montréal. 2^e édition, 2004, 502 pp. Collection : Méthodes en sciences humaines. Ed : De Boeck Université.
- Visscher, C. Varone, F. (2004). « La nouvelle gestion publique en action », *Revue internationale de politique comparée*, 11, 177-185.
- Vivi, K. Laurin, L. Moreau, A. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Montréal : Presses de l'université du Québec.
- Warchol, N. (2007). La consultation infirmière : un pas vers l'autonomie professionnelle. *Revue recherche en soins infirmiers*, 4, (91). Ed : Association de recherche en soins infirmiers (ARSI).
- Winkin, Y. « Interactionnisme Symbolique » Encyclopédia Universalis [en ligne] URL : www.universalis.fr/encyclopedie/interactionnisme-symbolique. Consulté le 26 juillet 2016.
- Yvon, F. Poirel, E. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Revue Éducation et Francophonie*, XL, (1). Edition ACELF.
- Zimmer, R. Gill, B. Booker, K. Lavertu, S. Sass, T.R &Witte, J. (2009). Effects on Achievement, Attainment, Integration, and Competition. www.rand.org/content/dam/rand/pubs/.../2009/RAND_MG869.pdf