

6-1-2011

Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant : une analyse des expériences des enseignants de Vancouver, Toronto et Montréal

Madeleine Tchimou

Université du Québec à Montréal, Tchimou.Madeleine@uqam.ca

Follow this and additional works at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci>

Recommended Citation

Tchimou, Madeleine (2011) "Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant : une analyse des expériences des enseignants de Vancouver, Toronto et Montréal," *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*: Vol. 40: Iss. 1, Article 7.

Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol40/iss1/7>

This Research paper/Rapport de recherche is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in Canadian and International Education / Education canadienne et internationale by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact kmarshal@uwo.ca.

Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant : une analyse des expériences des enseignants de Vancouver, Toronto et Montréal

Madeleine Tchimou (Université du Québec à Montréal)

Résumé

Cet article rend compte de l'évolution des pratiques enseignantes induites par la mise en oeuvre des politiques scolaires définies dans le cadre de la nouvelle régulation. Des entrevues ont été menées auprès des enseignants d'écoles primaires et secondaires. L'étude des cas de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et du Québec a été privilégiée. L'analyse des résultats montre que les effets des nouvelles politiques, en termes de transformation des pratiques enseignantes, sont différemment vécues et interprétés par les répondants de l'étude.

Abstract

This article reports on the evolution of teaching practices resulting from the implementation of educational policies as defined in the frame of new regulations for education. Interviews were conducted with teachers from elementary and secondary schools. A case study was developed focusing on results from British Columbia, Ontario and Quebec. An analysis of the results shows that the effects of the new policies in terms of transforming teaching practices are experienced and interpreted in different ways by the participants in the study.

INTRODUCTION

La transformation du rôle de l'État est, sans contesteM 1

premier temps, effectué un bref détour théorique sur la nouvelle régulation de l'éducation et ses répercussions sur le travail enseignant. La méthode utilisée dans cette étude est ensuite décrite, puis nous présentons les résultats analysés et discutés à la lumière des données d'une recherche pan canadienne sur l'évolution du personnel enseignant de trois provinces canadiennes : la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec.

CADRE THÉORIQUE

La polysémie entourant le concept de régulation, concept central dans cette étude, n'est plus à démontrer. Reynaud (1997) conçoit la régulation comme étant l'ensemble des *règles* et *modèles d'action* qui structurent le fonctionnement de l'organisation. Se situant dans la filiation des travaux de Reynaud, Tchimou (2008) associe la régulation aux normes globales de structuration et aux règles et modèles d'action qui président au fonctionnement de l'organisation. Il faut dire que les multiples réformes qui marquent les administrations publiques partout dans le monde ces dernières décennies, offrent le cadre approprié pour faire la lecture et l'analyse d'une telle acception de la régulation.

Certains auteurs (Dutercq, 2000; Berthelot & Brouillette, 2002 ; Dupriez, 2002; Brassard, 2007) indiquent plus spécifiquement, que la nouvelle régulation en éducation induit un repositionnement de pouvoirs de décision se traduisant, selon le contexte, par la décentralisation de pouvoirs plus ou moins importants vers les écoles. Elle implique également la redéfinition des relations existant entre l'État, les écoles, les parents et la communauté. Ce repositionnement témoigne, selon ces auteurs, d'une certaine flexibilité en termes de régulation et de l'ouverture de l'école sur l'extérieur. D'autres études (Dupriez, 2002; Dupriez et Maroy, 2000; Lessard et Tardif, 2001; Barroso *et al*, 2002; Barroso, 2004) attestent que la nouvelle régulation exige de l'école d'adopter un nouveau modèle de fonctionnement qui cadre avec l'image d'une administration plus souple, efficace et efficiente, de type privé et moderne. Gouverner autrement, utiliser efficacement les ressources publiques en faisant plus avec moins, démontrer des résultats souhaités par les citoyens, sont désormais des slogans caractéristiques de la transition vers la nouvelle gestion du secteur public notamment en éducation (Barrados *et al*, 2002; Le Galès, 2006).

Dans nombre de pays, cette nouvelle régulation s'exerce donc dans des contextes de décentralisation, de déconcentration, de privatisation des services scolaires, de partenariats divers, alliant autonomie, responsabilisation locale, nouvelle gouvernance, reddition de compte, transparence. Les nouveaux modèles de régulation riment par ailleurs avec des exigences élevées de performance au regard des résultats scolaires. Ce sont des modèles qui entretiennent une logique

marchande dans le milieu de l'éducation où le "marché" occupe de plus en plus de place, particulièrement dans les sociétés occidentales (Berthelot & Brouillette 2002; Lessard, 2006 ; Maroy & Dupriez, 2000).

Au regard de ce qui précède, on pourrait arguer que les enjeux de la nouvelle régulation sont multiples et induisent des changements importants tant au niveau structurel que décisionnel dans la gestion des systèmes éducatifs et par voie de conséquence dans l'exercice du travail de l'enseignant. Des mécanismes spécifiques caractérisent cette nouvelle régulation dont notamment la décentralisation de pouvoirs plus ou moins importants vers les écoles, la redéfinition des relations existant entre l'État, les écoles, et les autres acteurs de l'éducation, la responsabilisation locale des différents acteurs en présence induisant la promotion de partenariat, les exigences de performances axées sur les résultats scolaires, etc. Les écrits consultés montrent que les deux derniers mécanismes cités (la *promotion de partenariat*, les *exigences de performances axées sur les résultats scolaires*) figurent, entre autres, parmi ceux qui influencent plus ou moins directement le travail et le rôle de l'enseignant.

Nouvelle régulation et la promotion de partenariat

Dans le contexte de repositionnement de pouvoirs, le principe de partenariat témoigne de la flexibilité de régulation ainsi que de l'ouverture de l'environnement scolaire sur l'extérieur. Que ce soit aux États-Unis, au Canada, en Angleterre, en Belgique ou en France, des études (Lessard et Tardif, 2001; Maroy, 2001; Berthelot et Brouillette, 2002; Royal et Lafontaine, 2004; Bouvier, 2007) soulignent que la dévolution des pouvoirs aux écoles, l'institution des organes d'implication communautaire et/ou parentale, le système de choix et de concurrence, constituent des options politiques qui participent de cette flexibilité. De telles options politiques cultivent par ailleurs une certaine logique marchande dans le paysage éducatif.

St-Pierre & Brunet (2004) et Lessard & Tardif (2001) font remarquer que la participation des parents, des organismes communautaires et des agents économiques aux actions et aux activités des établissements scolaires, s'inscrit dans un esprit de gestion en partenariat des affaires éducatives avec des acteurs extérieurs à l'école. Dans le même ordre d'idées, l'OCDE (2003) souligne, dans son rapport sur *l'école de demain et la demande scolaire*, qu'avec la dévolution des pouvoirs aux écoles, nombre de pays encouragent l'implication des parents de même que des organisations communautaires locales à la gestion des affaires éducatives à travers divers organes de participation et de concertation. En effet, longtemps considérés comme des *usagers* ou des *clients* d'un service public, les

parents sont maintenant vus, d'après le même rapport de l'OCDE, comme des agents éducatifs et des partenaires privilégiés dans la gestion de l'école.

Les institutions publiques, d'après Barrados *et al* (2002), n'ont plus le monopole du savoir quant à la satisfaction des besoins des citoyens. La mise en place de partenariat, estiment ces auteurs, favorise la mise en commun des connaissances et des ressources diverses susceptibles de contribuer à la réalisation d'objectifs communs. C'est dans cette optique que l'autorité centrale octroie des pouvoirs accrus aux établissements scolaires dans le cadre de la nouvelle régulation. On peut toutefois se demander si la mise en commun des connaissances et/ou des ressources suffirait à justifier le déplacement des responsabilités qui s'opère entre l'État, la société civile et les forces du marché. Ne serait-ce pas une façon habile de la part de l'État de s'éloigner de la gestion immédiate, comme le soulignent Lessard et Tardif (2001), pour un meilleur contrôle de l'ensemble? Une chose est certaine dans le réseau scolaire, avec le système de partenariat, la participation des acteurs extérieurs à la vie des établissements est désormais une réalité incontournable plus souvent qu'autrement encouragée.

Selon Maroy (2001), le principe de partenariat et de concertation implique nécessairement des pratiques institutionnelles qui influencent le travail de l'enseignant en le transformant. Si le système de partenariat et de concertation est une caractéristique de la nouvelle régulation de l'éducation, les exigences de performance axées sur les résultats scolaires constituent l'autre pendant, tout aussi porteur de germes de transformation du travail enseignant comme on le verra dans la section suivante.

Nouvelle régulation et les exigences de performance

Selon Maroy (2001), Barroso (2004) et Lessard (2006), le modèle quasi marchand en éducation renforcé par le libre choix des parents entre des écoles en concurrence sur un présumé *marché scolaire*, concourt aux exigences élevées de performance. Sur le plan institutionnel, les *exigences de performance* touchent le rendement des écoles à travers les résultats des élèves. Une gestion axée sur les résultats permet, selon la FCSQ (2003), d'identifier les forces et les faiblesses des projets et programmes mis en œuvre dans les établissements scolaires, de détecter ceux qui donnent de bons résultats, et ceux qui en donnent de moins bons.

C'est une gestion qui suppose donc dès le départ, la définition claire des résultats à atteindre en termes de cibles observables et mesurables. Ces mécanismes sont constitués, entre autres, de la diffusion publique des caractéristiques des écoles, de la publication des résultats, des évaluations normalisées et/ou centralisées, de la particularisation des projets d'établissement

et des plans de réussite dont on publie les données mesurables et comparables dans le but présumé d'informer et d'orienter les choix des parents. Il appert qu'une telle approche ne peut qu'alimenter le marché scolaire en plus d'entretenir la concurrence. (Barroso 2004; FCSQ, 2003, Royal et Lafontaine, 2004).

En ce qui concerne le système de *choix/concurrence*, on peut dire qu'il joue la carte de la transparence et de la flexibilité. C'est une approche de régulation qui concourt également à stimuler la logique de marché où les parents ont le droit de choisir une offre scolaire qu'ils considèrent la plus recommandée pour leurs enfants. Dans certains contextes, indique Lessard (2006), nombre de parents se comportent de plus en plus comme des consommateurs d'écoles, n'hésitant pas à recourir à des pressions pour exercer leur liberté de choix. Berthelot et Brouillette (2002) soulignent pour leur part, que le système de choix et concurrence oblige les écoles à être de plus en plus spécialisées, sélectives et donc plus attractives tant pour les parents que pour les élèves. Abondant dans le même sens, Maroy (2001) pense que de telles options politiques contribuent de plus en plus à stimuler les établissements à orienter leurs pratiques en fonction de leur positionnement sur un "quasi-marché scolaire" qui élargit certes les choix des parents, mais qui introduit par la même occasion, «une hiérarchisation et une ségrégation scolaire accentuée». (Maroy, 2001, p-6). En effet, pour faire face à cette "concurrence", les écoles multiplient les projets particuliers, adoptent des programmes enrichis, sélectionnent les élèves qui ont un meilleur potentiel académique, avec leurs conséquences négatives sur l'égalité des chances.

De telles orientations ne peuvent pas manquer d'avoir des répercussions sur le travail des enseignants. Ainsi, si la transformation du rôle de l'État modifie les modes de régulation en éducation, les nouvelles "missions" qui en résultent pour l'école complexifient le travail de l'enseignant et le transforment.

Nouvelle régulation et transformation du travail enseignant

Par transformation du travail nous entendons de nouvelles façons de faire de l'enseignant en termes d'évolution de sa tâche, de l'organisation de son travail, de ses pratiques et aussi de ses rapports à son institution et à ses pairs. Maroy et Cattonar (2001) indiquent dans le même ordre d'idées que l'évolution du rôle de l'enseignant intègre un ensemble de pratiques, d'attitudes et de compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Selon ces deux auteurs, la nouvelle régulation de l'éducation impose de nouvelles normes au travail de l'enseignant. Ils qualifient d'ailleurs ces changements de "nouvelle normativité" relative au travail enseignant.

Au regard des pratiques institutionnelles, cette nouvelle *normativité* fait une place nettement plus importante à la collaboration et à la concertation tant entre enseignants -comme membres d'une même institution (l'équipe-école)- qu'entre ces derniers et l'autorité centrale et également avec les acteurs extérieurs, notamment les parents et les membres de la communauté locale. En termes d'évolution du travail enseignant, on peut dire que dans la dynamique de la nouvelle régulation, l'enseignant n'est plus le seul maître à bord comme par le passé. Il n'y a pas si longtemps, l'enseignant organisait seul les contenus des enseignements reliés aux savoirs de sa discipline et les transmettait à ses élèves, travaillant individuellement dans l'espace clos de sa classe.

Comme le font remarquer la FCSQ, (2003), Maroy (2001) et Royal & Lafontaine (2004), le travail enseignant est de plus en plus ancré dans une dynamique interactive et collective. Cette nouvelle dynamique se traduit par l'implication de l'enseignant dans l'équipe pédagogique de son école, sa participation à la définition, à la mise en œuvre et à l'évaluation du projet éducatif et du plan de réussite, sa collaboration à d'autres activités institutionnelles telles le Conseil d'établissement avec divers autres acteurs scolaires. Par ailleurs, avec l'organisation en cycles d'apprentissage dans certains contextes nationaux ou provinciaux, la gestion du parcours scolaire des élèves exige la collaboration entre les membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe-école.

Si la promotion de la *performance* renvoie au rendement des écoles à travers les résultats des élèves, cette *normativité* se trouve en lien direct avec "le cœur même du travail enseignant" en l'occurrence, ses pratiques pédagogiques et les transformations qui y sont associées. De la préoccupation de l'accès du plus grand nombre on exige désormais la promotion du succès du plus grand nombre. Il est en effet demandé à l'enseignant de conduire le plus grand nombre possible d'élèves à la réussite dans un contexte de quasi marché scolaire. Dans cette perspective, les modes traditionnels de conception et d'organisation pédagogiques ne suffisent plus. L'enseignant de la nouvelle régulation comme le dit Maroy (2001), ne peut plus se contenter de reproduire des routines pédagogiques, des "recettes" et règles préétablies et extérieures. Il doit être capable de remettre en cause ses pratiques usuelles, se construire des façons de faire originales et efficaces, susceptibles de l'amener à atteindre l'objectif de réussite du plus grand nombre d'élèves.

Par ailleurs, le rapport de l'enseignant avec l'objectif de la réussite des élèves doit s'ajuster constamment en tenant compte des réalités diverses, notamment le rendement antérieur des élèves, le classement ou le positionnement de son école par comparaison aux autres écoles suite à la diffusion des résultats

des évaluations normalisées et/ou centralisées (Maroy 2001; FCSQ, 2003). Les nouveaux défis de l'école exigent donc de l'enseignant, des pratiques institutionnelles et pédagogiques efficaces. Si le profil professionnel recherché au regard des exigences de performance était à qualifier, nous dirions qu'il s'apparente à celui d'un enseignant supposé très efficace, capable d'épouser de nouvelles façons de faire susceptibles d'aider son institution à relever les nouveaux défis, notamment celui de mieux se positionner sur le marché scolaire à travers la réussite du plus grand nombre d'élèves.

En égard à ce qui précède, on peut dire que le travail de l'enseignant, dans le cadre de la nouvelle régulation, connaît une transformation incarnée entre autres, par la promotion du partenariat et les exigences de performance axée sur les résultats scolaires. Autrement dit, son travail s'inscrit dans une dynamique beaucoup plus interactive qu'on voudrait également novatrice avec ce que cela suppose comme développement de pratiques, de collaboration et de recherche de stratégies pédagogiques efficaces. De ce bref détour théorique sur la nouvelle régulation de l'éducation et de ses répercussions, nous retenons que la transformation du travail enseignant peut s'interpréter selon deux tendances à savoir : la prégnance d'un *travail plus collaboratif* et la promotion des *pratiques pédagogiques plus efficaces* en vue de la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Tel qu'annoncé en introduction, cet article se consacre uniquement à trois provinces du Canada : l'Ontario, la Colombie Britannique et le Québec. Le choix de ces trois provinces se justifie, d'une part, par leur importance démographique et d'autre part, par la diversité des contextes socio-éducatifs auxquelles elles renvoient. Des politiques scolaires ont été définies dans ces provinces dans le cadre de la nouvelle régulation de l'éducation. La brève mise en situation qui suit permet de voir dans quelle mesure notre recension des écrits se reflète dans les politiques scolaires définies dans les contextes provinciaux étudiés.

Brève mise en contexte des nouvelles politiques

D'importants changements de politiques éducatives sont intervenus ces dernières décennies dans les différentes provinces du Canada. Ces politiques sont énoncées sous formes de lois, de plans d'action, d'initiatives ministérielles, de cibles, de programmes, de financement, de procédures, de changements de structure organisationnelle, etc. Dans le contexte fédératif canadien où l'éducation est du domaine de compétence provinciale, ces politiques se définissent à travers des dispositifs législatifs et réglementaires spécifiques à chaque province (D'Arrioso, 2006). Les données dont nous nous sommes inspirées dans cet article réfèrent aux politiques scolaires définies entre les années 1990 et 2005 (Blais *et al*, 2006).

Celles d'entre elles qui ont fait spécifiquement l'objet de notre analyse se présentent (pour chacune des provinces étudiées) tel que décrit dans les notes de bas de page qui suivent¹⁰.

1- En Colombie-Britannique (CB)

En 2001 le gouvernement de CB a introduit la *loi de transparence et d'imputabilité financière* à travers laquelle les districts doivent signer des contrats d'imputabilité avec le gouvernement. L'application de cette loi s'est traduite, au niveau des écoles, par la limitation des marges de manœuvre, des coupures de toutes sortes, des suppressions de services et programmes ayant nécessité des ajustements divers. En 2002, le gouvernement de CB a promulgué une *nouvelle réglementation sur la taille des classes*. Initialement, chaque commission scolaire décidait de la taille maximale des classes de son district et cette limite s'appliquait à toutes les classes. Désormais, la *province* fixe une limite à la taille *moyenne* des classes par district. Chaque district est libre de faire varier considérablement la taille de ses classes, pourvu que la taille *moyenne* ne dépasse pas la limite provinciale. *L'évaluation systématique et uniforme des compétences de base introduite en 2004 est une autre politique qui a entraîné des changements significatifs aux examens finaux des élèves de ladite province*. Une *loi sur le Choix et la flexibilité* accordant le choix aux parents d'envoyer leurs enfants dans n'importe quelle école de leur district a été adoptée en 2002. Une autre adoptée en 2001 faisant de *l'éducation un service essentiel*, limitant entre autres, le droit de grève des enseignants, figure également parmi les politiques mises en œuvre dans le cadre de la nouvelle régulation de l'éducation.

2- En Ontario

Dans le contexte de la nouvelle régulation en **Ontario** et dans le cadre de cette analyse, la mise en place d'un programme *d'évaluation systématique et uniforme des apprentissages des élèves* du primaire et du secondaire, a constitué l'un des changements majeurs observés en matière de politique scolaire. Comme le **soulignent** Lessard, Brassard, et Lusignan (2002), avant la définition de ces nouvelles politiques, l'Ontario n'avait pas de système provincial d'évaluation des apprentissages; il lui était en conséquence difficile de suivre l'évolution de l'ensemble de son système éducatif. La *création en 1996 de l'Office de la qualité et de la responsabilité* en éducation était venue palier ce manque avec la mise en place d'un programme d'évaluation du rendement des élèves des écoles primaires et secondaires de l'Ontario à travers les tests ministériels standardisés.

3- Au Québec

Dans le cadre de la nouvelle régulation de l'éducation à l'œuvre au **Québec** au cours de la période considérée, la publication annuelle, depuis l'automne 2000, d'un *Bulletin et d'un Palmarès des écoles secondaires*, est devenue une tendance qui s'inscrit désormais dans un mouvement important d'évaluation, de vérification et de reddition de compte (Blais, 2003). Cette Publication des résultats est une dynamique socio-politique qui se révèle être un important agent de changement de politique publique dans la mesure où elle influence l'agenda de l'État et contribue à briser le monopole d'information qu'il détenait en la matière. Avant la publication du *Bulletin et du palmarès*, le ministre québécois de l'Éducation publiait annuellement depuis 1994 sur son site Internet quelques données par école sur les résultats des élèves, mais la disponibilité de ces données était très peu publicisée en plus d'être largement ignorée par les médias et les parents. D'importants changements sont en revanche intervenus dans l'agenda politique du Gouvernement après la publication du premier tirage du *Bulletin*. On peut citer, entre autres, l'institution de l'Examen obligatoire en mathématiques, l'augmentation significative des données publiées annuellement par le ministère de l'éducation concernant les écoles, les résultats scolaires des élèves ainsi que les données socio-économiques s'y rattachant (Marceau, R., 2001). Un accent a été par ailleurs mis la nécessité de performance et la planification de la réussite des élèves préfigurant en quelque sorte la politique des projets éducatifs et des plans de réussite des écoles. La Loi sur l'instruction publique (LIP) modifiée en 2002, a en effet confirmé *l'obligation pour les écoles d'élaborer et de mettre en œuvre un projet éducatif et un plan de réussite*. Les exigences de transparence et d'imputabilité associées à ce nouveau contexte de régulation conduisent les écoles à justifier de plus en plus leurs résultats. Elles doivent, dans certains cas, se comparer entre elles sur la base des résultats de leurs élèves à travers des épreuves standardisées du ministère de l'Éducation (Marceau, R., 2001 & 2002; Berthelot et Brouillette, 2002; Blais, 2003). *La participation des parents* (légitimée par la LIP) à la gouvernance de l'école à travers le Conseil d'établissement, la *politique du libre choix d'école* se traduisant par la possibilité offerte aux parents de choisir entre l'école publique et l'école privée, etc. participant de cette nouvelle régulation dans cette province.

Cette brève mise en contexte ainsi que la recension des écrits sur la nouvelle régulation de l'éducation nous amène à poser les questions de recherche suivantes : de quelle façon les nouvelles politiques scolaires spécifiquement définies dans ces trois provinces transforment le travail des enseignants? Comment se définit ou s'interprète cette transformation dans les contextes respectifs de ces provinces? Et comment les enseignants s'approprient ou vivent-ils cette transformation?

L'analyse des données sur l'évolution du personnel scolaire au Canada auxquelles nous nous sommes déjà référés, permet de proposer quelques éléments de réponses à ces questionnements.

MÉTHODOLOGIE

Tel qu'évoqué précédemment, les données de notre analyse, qui se veut qualitative et descriptive, sont issues d'une vaste étude sur l'évolution du personnel scolaire au Canada, réalisée dans le cadre du Programme des Grands travaux concertés de recherche du CRSHC (2002-2007). Essentiellement, ce Programme voulait contribuer à faire connaître les tendances et les changements qui façonnent l'évolution des systèmes d'enseignement au Canada à partir des nouvelles politiques scolaires. Des sondages, des analyses documentaires et statistiques et une étude longitudinale par entrevues auprès des enseignants et directeurs d'écoles primaires et secondaires, ont permis de constituer un impressionnant matériel ayant contribué à la réalisation de diverses productions et travaux de recherche dans le cadre dudit Programme.

Notre analyse se limite aux données qualitatives de l'étude longitudinale (1990-2005) recueillies auprès d'un peu moins de 200 enseignants des trois grands centres urbains de Montréal (n=41), de Toronto (n=72) et de Vancouver (n=79). Les participants de l'étude sont des enseignants volontaires recrutés dans chacune des villes retenues et dont le profil professionnel correspond à des critères déterminés. Indépendamment du genre et de l'âge, on a pris en compte l'ordre d'enseignement (primaire et/ou secondaire), le statut d'emploi (permanent et/ou non) et le nombre d'années d'expérience (enseignant en début de carrière (moins de 6 ans d'expérience), enseignant expérimenté, (plus de 6 ans d'expérience). À travers des entrevues semi-structurées, il a été demandé aux répondants de faire part de leurs perceptions des nouvelles politiques de régulation de l'éducation et d'indiquer les effets de ces politiques sur leur travail et leurs rapports aux autres acteurs scolaires.

Pour notre étude spécifique, nous avons conçu une grille générique d'analyse. Cette grille est basée d'une part, sur les questions relatives aux politiques scolaires définies et appliquées aux répondants de la recherche et

d'autre part, sur la perception de ces politiques et leur impact sur différents volets de la pratique enseignante des répondants. Nos catégories ou objets d'analyse sont donc constituées par la perception des nouvelles politiques éducatives et leur impact sur les différents aspects du travail enseignant des répondants (voir grille générique ci-après).

Objets/Catégories d'analyse	Perception	Impact Personnel/ professionnel	Impact sur -École -Apprentissage des élèves	Impact sur Relations avec les autres :(Collègues/Direction/ Parents)
Réponses des répondants/politiqu				

Effets du contrat de transparence et d'imputabilité et la réglementation sur la taille moyenne des classes en Colombie-Britannique (CB).

Telle que décrite dans la section de mise en contexte, les politiques sur les contrats de transparence et d'imputabilité financière et la réglementation sur la taille des classes, réfèrent à la fois aux exigences d'efficacité et d'efficacités. Il est désormais attendu des écoles d'être efficaces, de répondre aux objectifs de réussite du plus grand nombre d'élèves avec pas nécessairement beaucoup de moyens. Cette quête d'efficacité et d'efficacités à l'égard de l'établissement scolaire affecte dans une certaine mesure le travail enseignant.

Il ressort des propos de la majorité des répondants que les changements engendrés par l'application de ces politiques ont induit des effets négatifs importants et directs sur les conditions de travail dans les écoles et sur les pratiques des enseignants. Les répondants perçoivent la réglementation sur la taille des classes comme étant la conséquence directe de la politique d'imputabilité financière traduite par la restriction budgétaire des districts vers les établissements scolaires.

Les propos de certains répondants donnent à penser que l'introduction de la réglementation sur la taille des classes en complexifie la gestion car, les écoles se retrouvent désormais avec des effectifs de classe de plus en plus grands couplés de la présence des élèves en difficulté d'apprentissage. Un lien systématiquement est par ailleurs établi par les répondants entre la restriction dans les ressources et la réglementation sur la taille et la composition des classes comme le montrent les propos suivants :

The drop in the budget also meant that class sizes – it forced class sizes to be larger which is an imperfect decision that our government made (1019, CB).

La plupart des enseignants interrogés sur les effets de cette nouvelle réglementation s'accorde pour reconnaître qu'elle induit une charge de travail considérable comme le montre l'extrait suivant d'un autre répondant :

Moi dans ma classe, bien ça augmente beaucoup la charge de travail. Puis la politique d'intégration, l'intégration des élèves en difficulté comme handicapés puis tout ça, alors c'est vraiment comme une surcharge de travail, parce que c'est avec des programmes spéciaux. Puis il n'y a pas vraiment de, il n'y a pas beaucoup d'aide pour ces élèves-là, d'aide extra. Oui, beaucoup plus de charge pour les enseignants, je trouve (1017, CB).

Selon d'autres répondants, la réglementation sur la taille des classes n'accroît pas seulement la charge de travail, elle complexifie aussi la tâche d'enseignement notamment des adaptations aux besoins des élèves en difficulté, une gestion de classe difficile consistant davantage au maintien de la discipline qu'à la transmission de contenus.

My day-to-day work, it extends marking. Within the class and sometimes, those dynamics can be disruptive. So, some of instructional time is taken by disciplining, rather than teaching. With class sizes you have more people, more voices, more feet running around. Collecting material just takes that much more time. Marking takes that much more time [.]Your class size extends—some of the units, etcetera, were basically ordered for a class of twenty-five, twenty-six and now you have thirty-one, thirty-two (1040, CB).

Ces mêmes répondants sont d'avis que les conditions de travail dans le contexte des nouvelles réglementations ne permettent pas à l'enseignant d'accompagner de façon efficace tous les élèves dans leur processus d'apprentissage en vue de la réussite du plus grand nombre. Ils estiment par ailleurs que la qualité de l'éducation offerte s'en ressent considérablement. Les propos de ce répondant en disent long sur cet avis partagé par plusieurs d'entre eux :

I think that the class sizes reduce the quality of education of our learners. The reason I say that is because perhaps the one and one time that you would be able to assess the students' homework or a project they are working on is now limited because you have to get through so many of them (1029, CB).

D'après le même répondant, viser, en dépit des conditions matérielles difficiles et inappropriées, des objectifs d'efficacité en matière de pratiques pédagogiques et de rendement scolaire élevé, ne transforme pas seulement les tâches de l'enseignant, cela met également en péril sa santé :

Essentially, teachers in the school are exhausted. If you teach an academic class like I do, with over 200 students, all grade levels, you have no free time for yourself, or downtime. You're on all the time, and that can be quite taxing. I think it's one of the reasons we're having such a high attrition rate of teachers-- 60 percent after five years of teaching as a general rule. So, it is not creating a healthy working environment for teachers. Furthermore, it is also diminishing the quality of education for students; the class sizes are not working (1029, CB).

En plus de la réglementation sur la taille des classes, les *tests standardisés* constituent un autre mécanisme de régulation qui interpelle les pratiques des enseignants de la Colombie-Britannique.

Effets des tests standardisés en Colombie-Britannique

Les avis sont partagés autour des tests standardisés et les transformations induites dans les pratiques des enseignants de même que le sens que les uns et les autres attribuent à ces transformations.

Certains répondants associent une connotation négative aux tests standardisés et s'accordent pour dire qu'ils induisent un *surcroît de travail* dans leurs pratiques professionnelles. De plus, ces tests les contraignent pratiquement à *privilégier les matières impliquées*, à leur accorder plus d'importance au détriment des autres matières au programme comme le montrent les extraits suivants :

I do a lot of tutoring sessions with kids. I do a lot of time spent with them. We have to cut back their academics so they can't take as many so they have more time to do well on the ones they are taking ... (1103, CB)

I have students who I think are—well, I want the people to graduate. So, I'm pushing them into—there again [pull-out] classes with one teacher to prepare for this English 10 exam. So, my curriculum's been that they're losing out on the poetry section because they're going to go do this test prep. (1018, CB)

D'autres répondants estiment qu'ils se sentent *subtilement évalués* à travers ces tests, en plus de se voir *un peu en compétition entre eux*. Ce qui les amène à *être plus attentifs* que d'habitude, à *questionner leurs pratiques*, à chercher constamment à les améliorer, à *aller au-delà des contenus des programmes prescrits*, à *investir du temps supplémentaire*, à *apporter du soutien pédagogique particulier*, dans le but de maximiser les chances de réussite sinon de performance des élèves.

Ça affecte les résultats de cette école directement puis les parents regardent ces maudits résultats-là comme si c'était la bible comme si on est des bons professeurs ou non. Si nos jeunes réussissent mal, ils vont le blâmer sur les professeurs parce que les parents ne comprennent pas le processus et tout ça... (1063, CB).

Quelques répondants font remarquer qu'en prévision de ces tests, certains élèves adoptent en début d'année des attitudes propres au "*marché éducatif*" en

“magasinant” les enseignants qu’ils estiment capables de les aider efficacement à obtenir les meilleurs résultats. De leur point de vue, une telle attitude renforce non seulement le sentiment d’évaluation subtile et de comparaison ressenti, mais incite également à questionner leurs façons de faire.

All the elective teachers can feel that sort of subtle evaluation of, like, one subject is more important than another [...] That means that you have to problem solve. In one way, you’re qualifying everything as far as curriculum and content. So, when students are looking for what electives they are going to take, you have to really think about how you teach. So, you’re constantly having to struggle with—how do you do. You have to decide how you’re going to discipline. You’re going to have to decide how you’re going to hold people to be accountable because they’re just going to be looking for the easiest, in some cases, the easiest, less stressful way to deal with all the evaluation that’s coming their way... (1026, CB).

Une proportion de répondants relativement peu nombreux pense du plus grand bien des tests standardisés qu’elle considère comme une structure rigide, un bel outil d’évaluation des élèves dans toute la province. Pour cette catégorie de répondants, les enseignants qui se montrent peu favorables à l’égard des tests ne savent probablement pas comment ils peuvent s’en inspirer dans leurs pratiques quotidiennes pour améliorer le travail de leurs élèves à moins qu’ils ne redoutent simplement la comparaison entre les écoles à partir des résultats des élèves. Les extraits suivants résument le point de vue de cette catégorie de répondants :

Ça uniformise le travail qui est fait dans la province à ces niveaux-là, puis dans ces matières-là, mais en même temps, ça donne une structure plus rigide à ce qui doit être vu dans chaque année pour arriver à pouvoir jusqu’en dixième année ou en douzième année. Avant je pense que c’était plus laissé au bon vouloir de chaque enseignant, selon ses intérêts personnels et la réaction de la classe. Tandis que là, il y a des attentes vraiment précises (1008, CB).

Je travaille pour le ministère et je bâtis ces examens-là. Je crois que c’est un bel outil d’évaluation pour les élèves. Ce n’est pas très bien vu pour ceux qui ne savent pas vraiment en quoi ils consistent par rapport aux professeurs. Les professeurs voient ça un peu comme si c’est un moyen de les comparer avec d’autres écoles. Mais moi je trouve cela intéressant de l’appliquer dans ma classe en quatrième année, quand

j'[enseignais la] quatrième année. J'ai fait beaucoup de pratique avec ces examens-là puis ça m'a beaucoup aidé au niveau de l'évaluation (1012, CB).

Tel qu'évoqué précédemment dans la brève mise en contexte, l'introduction d'un programme d'évaluation systématique et uniforme des apprentissages des élèves du primaire et du secondaire constitue, entre autre, l'un des changements majeurs observé en matière de politique scolaire en Ontario.

Effets des tests standardisés en Ontario

Il a été demandé aux enseignants de l'étude de rendre compte de leur expérience concernant ces tests standardisés. Au regard de leurs pratiques, la plupart des répondants de l'étude associe ces tests à un *surcroît de travail*, à l'*investissement de temps supplémentaire*, à une *forte mobilisation de tous* autour des matières impliquées. L'extrait suivant d'un répondant est assez révélateur de la transformation des tâches de l'enseignant pouvant résulter de ce mécanisme de régulation.

We have done a lot of, and it's not [just] myself -- the whole school-. We've done a lot of literacy initiatives, whether it's like preparing them in Grade 9 for the literacy test. We've created a mock test. Grade 10, after school clinics. We've stayed after school writing for the test. So we've implemented that. We made a conscious and serious effort to really increase... (4136, ON).

Pour d'autres enseignants, les tests standardisés riment avec *diversification des activités* d'enseignement, *soutien pédagogique particulier*, recherche de *stratégies gagnantes* de préparation à ces tests comme le montre l'extrait suivant de cet autre répondant.

I work with [participant] 4130, the principal with that, to look at those numbers and say how can we improve. [...] So all the students that failed the literacy test, we have 41 of them, out of all, in the entire school. Right now we're doing remedial work with them, pulled them out throughout, for the next 3 weeks, and going to meet one on one with them and go through all the activities that they should learn and all the strategies that they could do to be successful next year on that test... (4136, ON).

Bien que la plupart des répondants de Toronto semblent très peu favorables à ces tests à cause, entre autres, de leurs effets marqués sur leurs pratiques, une proportion non négligeable d'entre eux pose quand même un regard nuancé sur ces tests et la transformation des tâches qui y est associée. Certains de ces répondants estiment que les tests standardisés constituent un *indicateur de*

performance des écoles et permettent, par ailleurs, aux parents et aux enseignants d'avoir une idée du niveau académique de leurs enfants ou élèves.

Oh I'm okay with it. In some ways I think that it's good to have a standard, and it helps us to re-examine if we do score low on that test. And it's a province wide comparison. We know that there's something that we're not doing that, somebody else is. So in some ways I think it's a good indicator, but in many ways I think it's very difficult especially for ESL students. I don't think ESL students should have to write that literacy test. I think that they should be exempted from it, and maybe a separate one to be done for them, maybe an oral exam. Rather than having them having to go through the same process as the other students... (4186, ON).

La transformation des tâches associée aux tests et aux résultats semble ouvertement interprétée de façon positive par cette catégorie de répondants qui apparemment s'identifient davantage à leurs établissements. Quelques-uns de ces répondants soulignent que, si les résultats des tests se révèlent bons, cela contribue à mousser leur fierté. Le cas contraire les incite à remettre en cause leurs méthodes usuelles, à investir volontairement du temps supplémentaire tant dans la diversification des activités qu'auprès des élèves afin de mieux les préparer dans la perspective d'obtenir les meilleurs scores possibles. L'objectif visé dans cet investissement volontaire, selon eux, est de contribuer à faire classer leur école parmi les meilleures écoles afin d'attirer de la clientèle étudiante de qualité comme le montrent les deux extraits qui suivent :

When I look at the results and I always like to look at the master sheet that comes with all the students and I kind of look to see how each student did. And then, you know, obviously students that got 60-something but ends up with level 3 on there, you know, makes me a little bit proud. [...] But at the same, I like look forward in terms of oh did I teach that well or did I not teach that well... (4157, ON).

Well I think that a lot of teachers, you see I don't know, we specifically here, our principal is big on test results. Whether it's EQAO literacy test, probably because we operate somewhat of a semi-private school, so we have to attract students. So, you know we have to make our results look good, and so as a result of that whether it's EQAO, whether it's the literacy test, we do take time out of our curriculum to prepare the students specifically for those tests... (4164, ON).

Selon les données analysées, parmi les nouvelles politiques mises en place dans le réseau scolaire au Québec au cours de la période considérée de la recherche et au regard de nos objets d'analyse, celles portant sur la publication des résultats produisent des effets marquants sur les pratiques enseignantes.

Effets de la publication des résultats scolaires au Québec

Aux enseignants de Montréal il a été demandé s'ils ressentaient une pression pour améliorer les résultats des élèves de leur école à la suite de la diffusion des résultats des examens ministériels et de rendre également compte des effets de cette pression sur leurs pratiques. La quasi majorité des répondants s'accorde pour reconnaître l'existence d'une pression pour améliorer les résultats des élèves. Pour certains d'entre eux, les effets de la pression pour améliorer les résultats vont de paire avec un *surcroît de travail* auprès des élèves.

Puis moi j'ai tendance à essayer de donner un peu plus à l'enfant pour qu'il puisse être en voie de réussir dans ses apprentissages. C'est sûr qu'il y en a qui passent à côté, mais je me sens toujours obligée de donner un peu plus, que ce soit le midi, que ce soit après l'école, ce n'est pas comme terminé pour moi, je suis toujours en train de penser à des nouvelles choses pour certains élèves... (5016, QC)

Pour d'autres répondants, cette pression a créé une certaine insécurité sinon, induit un manque de confiance chez l'enseignant le conduisant à *questionner ses pratiques*, à *rechercher de nouvelles stratégies*, à explorer de nouveaux horizons, à *ajuster ses méthodes de travail*, à susciter une certaine *comparaison entre pairs*. Les propos suivants traduisent la mesure dans laquelle certains enseignants vivent l'évolution des tâches liée à la publication des résultats :

Et cette pression, ça vous amène à travailler plus. Oui, à toujours évaluer qu'est-ce que je fais, si je suis correcte ou non, tout le temps, tout le temps. Avec la direction, quelques rencontres pour voir c'est quoi la progression des enfants, s'il y en a qui ont besoin de plus d'aide que d'autres... (5046, QC).

On est deux à enseigner l'histoire, et c'est rien qui est ouvert, c'est moi, c'est mes insécurités : ben, est-ce que lui réussit mieux? Est-ce qu'il y a quelque chose qu'il fait que je devrais faire? Fait qu'il y a un aspect où je vais avoir tendance à comparer pour voir, des fois me rassurer, des fois me remettre en question. Mais c'est parce qu'il y a une pression, vraiment, qui s'exerce. (5020, QC).

La publication des résultats, selon d'autres encore, influence le projet éducatif de l'école en plus d'orienter fortement certaines décisions importantes au niveau de l'établissement notamment le choix ou le maintien des services à offrir aux élèves et par conséquent des postes à couper ou à maintenir avec les changements que cela occasionne dans les pratiques.

Ben, on peut dire qu'en équipe-école, les résultats ça influence beaucoup le projet éducatif. Si on voit que les notes sont faibles, on essaie de trouver des solutions, qu'est-ce qu'on peut faire pour améliorer : plus d'orthopédagogie, on coupe sur la psychoéducation, des choses comme ça là. [...] Puis des fois on se demande si on peut aussi engager un éducateur spécialisé, son salaire serait moins élevé, donc on aurait plus de sous pour d'autres services. Ce n'est pas facile ces choix-là... (5026, QC).

Un répondant pense toutefois que seuls les nouveaux enseignants sont susceptibles de subir une pression en rapport avec la publication des résultats en raison de leur inexpérience.

On ne sent pas une pression. [...] Par contre, je peux voir un nouvel enseignant qui a moins de caractère si vous voulez, qui pourrait peut-être se faire rentrer dedans, en bon français, mais non on sent pas... moi en tout cas, personnellement. Je ne veux pas généraliser, mais [...] les jeunes enseignants sont plus vulnérables par rapport à ce genre de résultats...(5019, QC).

DISCUSSION

Les questions de recherche posées dans la présente étude visent à cerner de quelle façon les nouvelles politiques de régulation transforment le travail de l'enseignant dans les trois provinces étudiées, comment se définissent ou s'interprètent ces politiques dans les contextes concernées et comment les enseignants vivent ou s'approprient cette transformation.

L'analyse des données a permis de constater que le système éducatif du Canada a connu d'importants changements ces dernières décennies dans le cadre

aux dire des répondants, ont engendré des effets négatifs importants sur leurs conditions de travail. C'est le cas notamment de la *réglementation sur la taille des classes* en lien avec les *contrats d'imputabilité financière* en Colombie-Britannique. D'autres auraient des incidences négatives sur les pratiques des enseignants à cause du surcroît de travail et des pressions qui y sont associées. Les *tests provinciaux*, les *publications de résultats* et les *Palmarès* des écoles en sont des illustrations en Colombie-Britannique, en Ontario et au Québec.

De façon générale, l'analyse de ces mécanismes de régulation a mis en relief des points saillants qui ont permis d'apporter des éléments de réponses aux questions de recherche posées. Au regard de la transformation du travail enseignant, ces points émergents qui décrivent en fait la manière dont les tâches de l'enseignant évoluent, s'énoncent principalement en termes de *surcroît de travail*, de *complexification des tâches*, de *remise en cause et/ou ajustement des méthodes pédagogiques*, de *recherche de stratégies gagnantes*.

En termes d'évolution de tâches, parler de *surcroît de travail* peut donner à penser que le volume de travail de l'enseignant augmente ou que son travail se multiplie par "x". Cela ne semble nécessairement pas être le cas lorsqu'on se réfère à l'expérience de nos répondants. Par rapport à la réglementation sur la taille des classes par exemple, le surcroît de travail qui en résulte tel que décrit, se traduit plus souvent qu'autrement par la mobilisation de plus d'efforts, de plus d'énergie, de plus de temps pour la réalisation de la même tâche pour beaucoup plus d'élèves qu'auparavant. Évidemment avec tous les problèmes, entre autres, de discipline associée à la régulation des grands groupes que cela implique, l'on peut avoir l'impression de faire face à une charge accrue de travail.

En revanche, quand on considère les classes de gros effectifs, couplées de la présence des élèves en difficulté d'apprentissage, la complexification du travail, telle que les enseignants en rendent compte, semble assez significative en termes d'évolution de tâches. De telles circonstances nécessitent en effet que l'enseignant adapte ses pratiques aux caractéristiques de ces élèves ayant des besoins particuliers. Pour cela il doit déployer des *trésors* d'accommodation, de créativité, faire appel à des habiletés et à des réflexes nouveaux par rapport auxquels il n'est pas forcément préparé.

Dans l'optique de la promotion de pratiques pédagogiques efficaces en vue de la réussite du plus grand nombre, on peut dire que la composante et la taille des classes mettent l'enseignant aux prises avec des exigences de performance incompatibles avec les conditions concrètes d'exercice. Ces états de fait impliquent, quoiqu'on dise, une nouvelle professionnalité chez l'enseignant. Tout donne en effet à penser que l'enseignant de la nouvelle régulation doit désormais jongler avec des convictions professionnelles et les exigences de cette

nouvelle régulation. Notre remarque pourrait sans doute être liée à un constat similaire effectué par Lessard et Tardif (2001). Dans leur réflexion sur l'évolution prochaine de l'enseignement, ces auteurs réfèrent à trois scénarios plausibles. Le troisième scénario qualifiée de «marche prudente mais ouverte des organisations apprenantes et professionnelles» essaie, selon ces deux auteurs, de concilier ce qui est peut-être impossible à concilier (Lessard et Tardif, 2001 : 15-16). Autrement dit, dans le cadre de la nouvelle régulation de l'éducation l'enseignant doit user d'intelligence et de créativité pour réconcilier les politiques spécifiques déterminées par le pouvoir central avec ses propres convictions personnelles et professionnelles.

L'évolution des tâches reliée aux tests standardisés et à la publication des résultats présente une dynamique différente de transformation. Avec les exigences de performance axées sur les résultats, le rapport de l'enseignant avec l'objectif de réussite du plus grand nombre doit s'ajuster constamment en tenant notamment compte du rendement antérieur des élèves. Les résultats de l'étude montrent qu'au regard des résultats obtenus par les élèves, selon qu'ils soient bons ou moins bons, des enseignants sont amenés à réfléchir sur leurs pratiques, à prendre du recul et à les analyser pour mesurer la pertinence des choix méthodologiques et des stratégies antérieures. Le fait de prendre du recul, de s'accorder un temps de réflexion par rapport aux résultats passés, de questionner les anciennes façons de faire, d'explorer de nouvelles avenues pour améliorer les résultats futurs, peut être associé à une évolution du travail enseignant. Une telle attitude fait écho à la recommandation de Maroy (2001) selon laquelle face à un contexte éducatif et social changeant et complexe, l'enseignant doit devenir un *praticien réflexif*, capable de réfléchir sur sa pratique, de la remettre en cause, de se construire des façons de faire originales et efficaces, susceptibles de l'amener à atteindre les exigences de performance attendue.

Cette *pratique réflexive* incite les enseignants à prendre certaines décisions, notamment à s'investir dans de nouvelles façons de faire susceptibles d'améliorer ou d'accroître les scores antérieurs obtenus par les élèves aux tests. La focalisation sur les matières des tests, l'approfondissement et/ou la diversification des contenus prescrits, l'investissement de temps supplémentaire auprès des élèves, la recherche de meilleures stratégies, l'inclinaison à se comparer entre pairs, etc., témoignent de ces nouvelles façons de faire.

Plus qu'une évolution de tâches, c'est la façon de pratiquer et de concevoir le métier même d'enseignant qui se trouve interpellée ici à travers ces nouvelles façons de faire. Que l'enseignant soit amené à prendre de la distance par rapport à ses propres pratiques, à les analyser et à prendre des mesures d'amélioration ou de correction, réfère manifestement à des façons de faire qui

engagent, comme l'a déjà souligné Maroy, l'identité professionnelle ou l'habitus de l'enseignant.

Cette dimension «auto-réflexive» du travail est supposée rendre l'enseignant «autonome» : il doit devenir un «acteur» (par opposition à la figure d'«exécutant») non seulement capable d'agir et de penser par lui-même (capable d'auto-réguler seul son action), mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail (Maroy, 2001 : 8).

Comment les enseignants de l'étude s'approprient ou vivent ces transformations? L'analyse des données a fourni des éléments de réponse à cette question de recherche en permettant de distinguer deux types d'appropriation selon deux catégories d'enseignants. Le premier type d'appropriation réfère à une catégorie d'enseignants pour lesquels la dimension auto-reflexive du travail, telle que suggérée par Maroy (2001), ne semble pas être une démarche personnelle ou intrinsèque ou si elle en est une, occupe une place relativement minime. Certains propos de répondants donnent à penser que cette *pratique réflexive* est plutôt suggérée, sinon prescrite par la hiérarchie administrative de l'école. En effet, des propos analysés montrent qu'à la suite de la diffusion des résultats des élèves, la direction de l'école exige parfois directement ou indirectement des enseignants, de prendre des mesures nécessaires au regard de leurs pratiques afin de contribuer au rayonnement de l'aura de l'établissement à travers un meilleur classement futur parmi l'ensemble des écoles.

Une telle attitude de la part de la direction rappelle la remarque faite par Barroso (2004) selon laquelle les tests standardisés font partie des mécanismes de régulation qui alimentent la logique marchande dans la mesure où ils permettent de classer les écoles en fonction des résultats obtenus, les mettant ainsi en concurrence sur un présumé marché scolaire. Même si le climat de logique marchande dans lequel s'inscrit la nouvelle régulation de l'éducation peut justifier une telle orientation normative, l'analyse des données montre qu'elle est mal vécue et constitue souvent une source de tension entre la direction et la catégorie d'enseignants concernés. Ces derniers pensent qu'on leur en demande trop. En effet, les transformations de leur travail en termes d'efforts particuliers investis pour rencontrer les objectifs de performance en matière de réussite du plus grand nombre d'élèves, sont interprétées par ces derniers comme un surcroît de travail.

Le deuxième type d'appropriation concerne une autre catégorie d'enseignants relativement peu nombreux (comparativement aux premiers) qui posent un regard différent sur la transformation de leur travail. Que la *démarche réflexive* sur leurs pratiques en vue d'une amélioration future soit de leur fait,

c'est-à-dire personnelle ou alors imposée, ces derniers paraissent ouvertement acquis à la cause de leur établissement auquel ils s'identifient pleinement. Il apparaît dans cette perspective que ces derniers mettent davantage de l'avant leur rôle ou leur statut d'acteur institutionnel plutôt que celui d'exécutant. Contrairement à la première catégorie d'enseignants, ceux du deuxième type d'appropriation s'accordent par exemple à dire que les tests standardisés sont de bons instruments de mesure pour évaluer la performance d'une école. Dans cette optique, l'évolution des tâches qui résulte de ces tests et des résultats des élèves, notamment la mobilisation autour des matières impliquées, l'investissement de temps supplémentaire, la remise en question des pratiques, semble positivement interprétée et considérée plutôt comme un défi.

Une lecture fine des résultats montre que ce type d'appropriation s'observe davantage auprès des répondants qui œuvrent dans des écoles spécialisées, à projets particuliers, aux programmes enrichis ou dans des établissements privés ou semi-privés. L'objectif visé dans leur investissement volontaire, à bien des égards, consiste à obtenir les meilleurs scores possibles susceptibles de contribuer à faire classer leur école parmi les meilleures écoles afin d'attirer de la clientèle scolaire de qualité.

CONCLUSION

Les nouvelles politiques scolaires, telles que définies dans les contextes provinciaux étudiés, assignent de nouvelles missions aux écoles dans le cadre de la nouvelle régulation de l'éducation. Ces nouvelles missions imposent de nouvelles façons de faire, autrement dit, de nouveaux défis à l'enseignant en termes de transformation de son travail. Ces transformations sont différemment interprétées et vécues par les enseignants de l'étude. Certains les perçoivent comme un défi parce qu'elles les amènent à prendre du recul par rapport à leurs propres pratiques, à les remettre en question et à prendre volontairement des mesures d'amélioration susceptibles de contribuer à la réussite du plus grand nombre d'élève et particulièrement au rayonnement de leur établissement. D'autres au contraire considèrent que ces transformations résultent des normes imposées avec lesquelles ils s'accommodent difficilement. Quelle que soit la posture des uns et des autres, ces transformations exigent des enseignants, non seulement de nouvelles compétences, mais également une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir leur métier qui engage nécessairement leur identité professionnelle.

Références bibliographiques

Barrados, M. Mayne, J. Cook, R. Smith, A. (2002). *La modernisation de la reddition de comptes dans le secteur public*. Gouvernement du Canada, Rapport de décembre 2002

- Barroso J., Afonso N., Bajomi I., Berkovits Balázs., Imre A., Gàbor Erss (2002). *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire et politique de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal* : Synthèse des études de cas. Rapport de recherche. <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>
- Barroso (2004). *Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : De la régulation du système à un système de régulation*. Communication présentée lors du Colloque international du centre de recherche en éducation de Nantes du 19 mars 2004
- Berthelot et Brouillette (2002). *Convictions démocratiques et menaces marchandes : Analyse de l'opinion des membres votants des conseils d'établissement des écoles francophones*. Centrale des syndicats du Québec (CSQ)
- Blais J-G, Diene Mansa, Desjardins Pierre-David (2006). *Le personnel scolaire au Canada : Une vue d'ensemble pour la période 1990-2005*. Rapport de recherche pour le programme des grands travaux de recherche concertée. CRIFPE-Université de Montréal
- Blais, J.-G. (2003). *La validité d'une mise en rangs des écoles secondaires du Québec à partir des résultats des élèves aux épreuves du ministère de l'Éducation*. Dans Options, 22, 87-106.
- Bouvier, Alain (2007) *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brassard, (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)*. Anjou, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Cattonar et Maroy (2001). *Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire*. Dans Éducation et sociétés n°6 «Nouvelles régulations et profession de l'éducation» pp 21-42
- D'Arrioso, D (2006). *Vers une convergence « pancanadienne » des politiques éducatives? Agents et mécanismes à l'œuvre*. Conférences du CRIFPE-Montréal Le 17 novembre 2006
- Dupriez, V (2002). *La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires : Analyse du cadre institutionnel et des écoles d'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat, Université de Louvain-la-Neuve, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Dutercq, Y. (2000). *Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives*. Revue française de pédagogie, no 130, janvier- février- mars 2000.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) (2003). *L'évolution de la profession enseignante*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation par la Fédération des commissions scolaires du Québec. Octobre 2003
- Le Galès (2006). *Gouvernement et gouvernance des territoires*. La Documentation Française N° 922, mars 2006. Collection problèmes politiques et sociaux
- Lessard, C (2006). *La gouvernance de l'éducation au Canada : Tendances et significations*. In Education et société N° 18 2006. pp181-201.
- Lessard, C., Brassard, A. et Lusignan, J. (2002). *Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes*. LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Lessard et Tardif (2001). *Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante*. Dans éducation et francophonie, Volume XXIX, No 1, printemps 2001 «Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000».
- Marceau R (2002) *À qui sert le Bulletin des écoles?* Le Devoir, p. A-7 / 30 novembre 2001
- Marceau R (2002) *Le Bulletin des écoles secondaires du Québec: Réactions officielles prévisibles et quelques conséquences heureuses*. Fraser Forum, pp. 9-12 /. 01 septembre
- Maroy et Dupriez (2000). *La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*, Revue Française de Pédagogie, n° 130, pp 73-87.
- Maroy C. (2001). *Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête*. Cahiers de Recherche du GIRSEF n°12-décembre 2001.
- OCDE (2003). *L'école de demain, la demande scolaire : Conceptions, participation, choix* Direction de l'éducation. Version préliminaire du Rapport de synthèse «Comprendre la demande scolaire» établi par le programme du CERI (Centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement)

- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu : L'action collective et la régulation sociale*. Troisième édition. Armand Colin Éditions.
- Royal, L. et Lafontaine L.L. (2004). *L'Équipe-école engagée dans son plan de réussite en défi des apparences*. Vie pédagogique, fév.-mars 2004, no.130, p.57.
- St-Pierre, M, et L. Brunet. (2004). *De la décentralisation au partenariat*. Collectif sous la direction de St-Pierre et Brunet. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Tchimou, D. M. (2008). *Appropriations de la décentralisation et régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : une analyse comparée du Bénin et du Sénégal*. In Revue de la société canadienne d'éducation comparée et internationale. Vol 37 N°2, décembre 2008.

Madeleine D. Tchimou est membre du CRIFPE (Centre de recherché interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante); chercheure associée et membre du comité executive de l'AFIRSE (l'Association francophone international de recherché scientifique en education) –Section Canada à l'Université du Québec à Montréal. Actuellement elle est professionnelle de recherche et chargée de cours à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Courriel: Tchimou.Madeleine@uqam.ca.