

Nouvelle Gestion Publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation: vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant



Maxime GAUTHIER-LACASSE

Doctorant et chercheur, Université du Québec à Montréal (UQÀM)

Plan de la conférence

1

- Pourquoi la sociologie critique de l'École de Francfort pour analyser la NGP, la GAR et la souffrance enseignante?

2

- Phénomènes *macrosociologiques* et *microsociologiques* aux fondements de la souffrance enseignante: vers l'hypothèse d'une articulation systémique

3

- Programme de recherche: projets de recherche en théorie critique de l'éducation

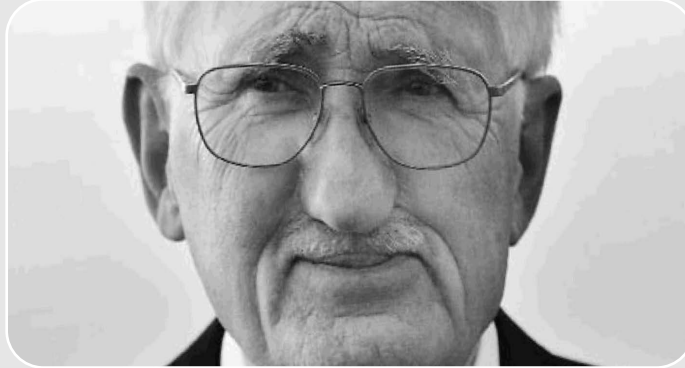
1) Pourquoi la sociologie critique de l'École de Francfort pour analyser la NGP, la GAR et la souffrance enseignante?

- L'École de Francfort: un des courants sociologiques et philosophiques influents du XXe siècle, mais *assez peu invoqué en sciences de l'éducation*
- Pourtant, une perspective riche: plusieurs intellectuels et plusieurs objets de recherche arrimés à un objectif commun, *l'émancipation individuelle et collective (une des visées de l'éducation...)*
- Plus encore: paradigme théorique qui conçoit (selon les différents penseurs) l'acteur social comme un être *souffrant*, un être *privé* de sa participation réelle aux processus décisionnels de la société ou encore un être *en manque de reconnaissance sociale*
- Autrement dit, toutes des dimensions possiblement liées aux phénomènes de la *réception de la NGP et de la GAR par les enseignants*, puis de la *souffrance enseignante*

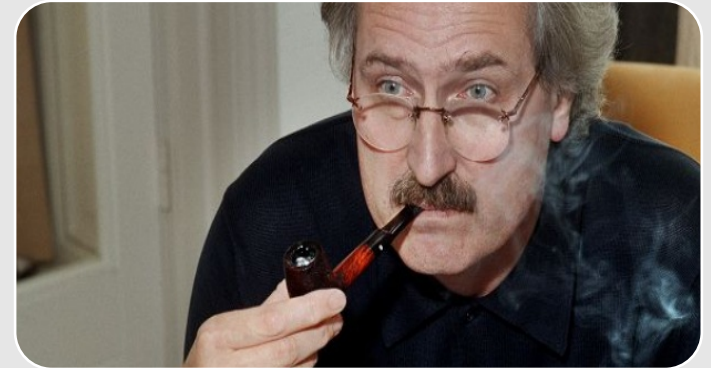
Trois perspectives distinctes: Horkheimer et Adorno, Habermas, Honneth



Les acteurs sociaux sont soumis aux impératifs idéologiques, politiques et économiques du système: *perte de sens et de liberté* (1947)



Le monde vécu des acteurs sociaux est colonisé par les impératifs économiques et administratifs du système: *distorsion communicationnelle* (1987)



Les acteurs sociaux sont privés de reconnaissance et méprisés sur les plans affectifs, juridiques ou culturels: *atteintes à la dignité et l'estime de soi* (2003)

Concrètement: une critique des dérives de la rationalisation instrumentale de la société

La société et le vécu des acteurs sociaux sont de plus en plus *administrés, bureaucratisés, organisés, judiciarisés, monétarisés, régulés*

Le système procède d'une logique *instrumentale*: articuler les moyens les plus efficaces pour arriver à des fins précises

Horkheimer et Adorno:
impossibilité de créer du sens de façon autonome pour sa propre existence

Habermas: adoption d'une logique instrumentale dans les rapports sociaux et avec le système (dénaturation)

*****Honneth:** mépris social, atteintes à la dignité et à l'estime de soi

Quelques phénomènes sociaux révélateurs

- L'idéologie capitaliste: *concurrence, compétition, individualisme*
- La culture de masse: *modèles de vie uniformisés*
- Le conformisme social: *marginalisation de certaines conduites de vie*
- La convergence médiatique: *modèles uniques d'information*
- La judiciarisation des problèmes sociaux: *règlements juridiques et monétaires de problématiques personnelles*
- La mainmise de l'économie comme vecteur de régulation politique et sociale
- L'État-providence comme pourvoyeur essentiellement économique: *que reste-t-il des besoins de reconnaissance de la dignité humaine?*

Et, dans le cas qui nous intéresse, les transformations idéologiques, économiques et politiques des systèmes éducatifs occidentaux depuis les années 1980, et plus particulièrement du système éducatif québécois

2) Phénomènes *macrosociologiques* et *microsociologiques* aux fondements de la souffrance enseignante: vers l'hypothèse d'une articulation systémique

Rationalisation du système éducatif depuis les années 1980

The diagram consists of a dark red arrow pointing right, containing the text 'Rationalisation du système éducatif depuis les années 1980'. In the center is a large white question mark. To the right is a dark blue arrow pointing left, containing the text 'Souffrance enseignante'. The arrows are positioned such that they appear to meet at the question mark, suggesting a causal or conceptual link between the two concepts.

?

Souffrance enseignante

La rationalisation du système éducatif depuis les années 1980

Mutations idéologiques et politiques

- Idéologie néolibérale en éducation
- Individualisme de performance, mondialisation de l'éducation, compétition internationale

Mutations de gestion

- Décentralisation, imputabilité, reddition de comptes, obligation de résultats, contrats de performance, compétition entre les établissements, « top down »
- *Nouvelle Gestion Publique (NGP), Gestion axée sur les résultats (GAR)*

Mutations des finalités éducatives et du rôle traditionnel de l'enseignant

- Complexification croissante de la tâche enseignante, remaniements identitaires et professionnels, impératifs de réussite scolaire dans un réseau compétitif
- Réformes, changements curriculaires, finalités d'insertion dans le marché du travail, concept de compétences

Notre hypothèse: un lien direct entre *souffrance enseignante* et *rationalisation du système éducatif*

Principales études sur la souffrance enseignante

Lantheaume (2007): problèmes d'adaptation face aux nouvelles exigences du système (*Horkheimer et Adorno*)

Rayou (2009): désenchantement et déceptions, remaniements identitaires, mobilisation de stratégies de survie dans le travail quotidien (*Horkheimer et Adorno*)

Blanchard-Laville (2011): manque de reconnaissance et de soutien par le public et les instances politiques au regard des nouvelles responsabilités et exigences imposées (*Honneth*)

Mukamurera (2008) et Houlfort (2010): détresse en milieu de travail et symptômes d'épuisement professionnel (*Horkheimer et Adorno, Honneth*)

Études récentes sur la perception des enseignants de la NGP, de la GAR, de l'imputabilité, etc.

Sané (2014): méfiance et scepticisme par rapport aux directions d'établissements, impression de non-consultation des enseignants dans les décisions ministérielles (*Habermas*)

Maroy, Brassard et coll. (2016): réduction de l'autonomie professionnelle (vs questionnaires), relation hiérarchique du MELES aux enseignants (*Horkheimer et Adorno, Habermas*)

Lessard et coll. (2008): contraintes et restrictions à l'autonomie professionnelle, problématiques de relations de travail (cliques et rivalités) (*Horkheimer et Adorno, Habermas*)

Tchimou (2011): comparaison entre pairs, insécurité professionnelle, manque de confiance chez l'enseignant (*Honneth*)

Un nouveau cadre conceptuel pour penser la *souffrance* enseignante

Le système scolaire est de plus en plus régulé suivant des impératifs économiques (*néolibéralisme: compétition scolaire, performance éducative, mondialisation de l'éducation*)

Des modes de gestion spécifiques sont mis en œuvre pour atteindre des objectifs spécifiques (*rationalisation instrumentale: NPG, GAR, imputabilité, reddition de comptes*)

Problèmes identitaires et personnels (redéfinition de l'identité enseignante), **perte de sens et de liberté** (perte d'autonomie professionnelle)

Problèmes de communication entre les acteurs de l'éducation (manque de consultation des enseignants, conflits interprofessionnels, compétition, méfiance)

Insécurité professionnelle, sentiment d'inefficacité enseignante, impression de manque de soutien et de reconnaissance par les gestionnaires, instances décisionnelles et le public

Mais quelle pertinence au-delà de la
théorie?

3) Programme de recherche: projets de recherche en théorie critique de l'éducation

- Deux projets de recherche qui s'entrecroisent - *La souffrance enseignante au Québec: vers une meilleure compréhension du phénomène à l'aide des apports théoriques de l'École de Francfort (2017-2020)*, puis *Nouvelle Gestion Publique (NGP) et Gestion axée sur les résultats (GAR) en éducation: vers une meilleure compréhension des impacts des politiques éducatives sur le travail enseignant (2017-2019)*
- Pour chaque recherche: 20 enseignants et enseignantes de la grande région métropolitaine de Montréal: tous secteurs confondus (primaire et secondaire, réguliers et spécialistes), morphologie sociale de la profession (70% d'hommes, 30% de femmes, tous âges)
- Entrevues semi-structurées sur leur perception des causes de la souffrance enseignante et des impacts de la NGP/GAR sur leur travail
- Questionnaires fermés sur leurs conditions de travail et parcours professionnels

La recherche sur les impacts de la NGP/GAR

- Plusieurs questions différentes posées, sur l'ensemble des aspects du travail touchés par la NGP/GAR:

- Liens entre la NGP/GAR et les valeurs enseignantes;
- Liens entre l'autonomie et la liberté professionnelle *versus* les contraintes (s'il y a lieu) imposées par la NGP/GAR;
- Niveau d'implication et de consultation des enseignants au regard de la façon dont la GAR touche leur établissement (cibles à atteindre, plan de réussite, projet éducatif, etc.);
- Impacts sur le travail réel (gestion de l'enseignement, des notes, des examens ministériels, etc.);
- Impacts sur les relations de travail (demandes de la direction, relation aux collègues, impacts sur les élèves, etc.).

Donc, les réponses données sont vastes et portent sur plusieurs aspects de la perception des enseignants de la NGP/GAR, mais nous dégagerons ici des résultats et des extraits relatifs aux difficultés liées à ce mode de gestion pour les enseignants

Portrait quantitatif

| Perception des enseignants | 1 – Très faible | 2 - Faible | 3 - Moyen | 4 - Élevé | 5 – Très élevé |
|--|-----------------|------------|------------|------------|----------------|
| Avoir été consulté en début d'année par rapport aux moyennes-cibles à atteindre | 50% | 16% | 11% | 16% | 0% |
| Avoir été informé des moyennes obtenues en fin d'année précédente | 22% | 22% | 16% | 27% | 11% |
| Avoir été en accord avec les moyennes fixées en début d'année pour l'ensemble de l'établissement | 27% | 11% | 44% | 11% | 0% |
| Rétroaction personnelle prise en compte en cours d'année (point de vue, soutien, enjeux vécus) | 39% | 22% | 16% | 16% | 5% |
| Relations à la direction en contexte de GAR (point de vue entendu, soutien, enjeux vécus) | 11% | 22% | 22% | 27% | 11% |
| Relations aux collègues en contexte de GAR (objectifs communs, travail en coopération pour l'atteinte des objectifs) | 0% | 16% | 22% | 22% | 33% |
| Perception de la GAR comme juste et équitable pour les enseignants | 39% | 33% | 22% | 5% | 0% |
| Perception de la GAR comme juste et équitable pour les élèves | 39% | 39% | 22% | 0% | 0% |
| Perception de la GAR comme favorisant le développement professionnel | 39% | 22% | 16% | 22% | 0% |
| Perception de la GAR comme favorisant la collaboration entre collègues | 33% | 16% | 11% | 39% | 0% |
| Perception de la GAR comme contribuant à hausser les performances générales de l'établissement | 44% | 22% | 22% | 11% | 0% |

Analyse des données quantitatives

- Plus de la majorité (66%) des enseignants affirment avoir été *très faiblement ou faiblement consultés* par rapport aux cibles à atteindre pour l'année scolaire
- Plus de la majorité (61%) des enseignants affirment que *leur rétroaction personnelle (point de vue, soutien, enjeux vécus) a été très faiblement ou faiblement prise en compte* durant l'année scolaire à propos des cibles à atteindre
- Une majorité nette croit très faiblement ou faiblement que la GAR est juste et équitable pour les enseignants (72%) ou pour les élèves (78%)
- Plus de la majorité des enseignants considèrent que la GAR *favorise très faiblement ou faiblement le développement personnel* (61%) et qu'elle *participe à hausser les académiques performances de l'établissement* (66%)
- Les scores les plus hauts en "faveur" de la GAR concernent surtout les relations entre collègues (55% à élevé ou très élevé pour les relations, et 39% à élevé pour la collaboration)

Extraits d'entrevues significatifs

L'élève devient un produit, et la personne qui achète tes moyens de production, c'est le parent. C'est lui à qui on doit rendre des comptes, finalement.

Si tu savais tout l'argent qui est mis sur la visibilité et le marketing au lieu de ressources pour les élèves. On fait briller l'école pour attirer des élèves.

Les finalités de l'éducation, mes valeurs, c'est que les apprentissages viennent d'une motivation intrinsèque. Pour moi, les cibles chiffrées n'ont pas vraiment leur place, parce qu'on parle d'êtres humains, puis on vient même peut-être nuire à certains enfants quand on fait ça. Ça enlève le goût d'enseigner, souvent, parce qu'on est tellement encadrés que ce n'est plus plaisant.

Extraits d'entrevues significatifs

Ça déshumanise. Oui, beaucoup. Parce qu'ils [les élèves] ne sont pas les chiffres d'une banque. (...) Puis je trouve qu'il y a trop de reddition de résultats. Et oui, ça déshumanise définitivement.

J'ai eu la chance d'enseigner pendant une quinzaine d'années avant que ça arrive [la NGP et la GAR], et j'ai vécu autre chose. J'étais une passionnée finie de l'enseignement, et ça a cassé mon élan. Comme prof, j'en mangeais, et ça a vraiment cassé mon élan. Du jour au lendemain, (...) il y a bien des choses que je ne voulais pas faire qu'on m'a obligée à faire. Je me suis dit : « ce que j'ai toujours fait, je ne le fais plus », parce que ça prend toute la place ce truc-là [la GAR]. On appelle ça un désenchantement.

[J'étais] jugée. Je me sentais comme si je n'avais pas fait mon travail parce que mon élève n'a pas atteint 80 %.

Extraits d'entrevues significatifs

C'est la loi du silence, parce que j'ai essayé de dire des choses, mais on m'a dit : « Tu as déjà de la chance d'avoir de la job ici, ma petite fille. Prends ton trou et remercie-moi ».

En général tu n'avais rien à dire sur le contenu : tu écoutes et tu te tais.

Du jour au lendemain, tu n'as plus le temps. Une autre chose marquante, c'est qu'au début, lors de mes 25 premières années, j'étais dans une petite école. C'était tissé serré. On [les enseignants] avait beaucoup de relations entre nous. Avec ça [la GAR], ça a tout cassé parce qu'on était obligés d'être à l'heure du dîner avec nos élèves pour faire de la récupération. (...) Donc, les profs, on ne pouvait plus se voir ou se rencontrer. Ça, ça coupe les ailes des gens, c'est incroyable. Entre nous, les profs, on se tenait, on faisait à peu près les mêmes choses : on préparait nos examens ensemble, on faisait des choses comme ça parce qu'on avait le temps de le faire. Après ça, c'était fini. C'est un autre cycle : c'est l'approche-client.

En conclusion

- La recherche est toujours en cours: le codage et l'analyse des entrevues sont à peine débutés, mais nous observons déjà différents phénomènes particulièrement inquiétants pour la profession enseignante:
 - Obligation de laisser ses valeurs de côté (respect de l'élève, progression humaine non-chiffrée, créativité pédagogique) pour répondre aux exigences de la GAR
 - Désenchantement du métier
 - Rupture des liens entre collègues (un fait particulier: pas dans les questionnaires, mais dans les entrevues (compétitivité, méfiance))
 - Transformations identitaires (mécanisation du métier)
 - Stress et sentiment d'incompétence professionnelle quand les cibles ne sont pas atteintes
 - Impression de mépris de la part des cadres ou des conseillers: *"pas un mot à dire..."*

Merci!

Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant, *Nouvelle revue de psychosociologie*, v1, n11, pp.131-147.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris : Fayard.

Honneth, A. (2003). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris : Cerf.

Horkheimer, M. et Adorno, T. (1947). *La Dialectique de la Raison*, Paris : Gallimard.

Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Montréal : Publications de l' cole nationale d'administration publique.

Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance, * ducation et Sociétés*, v1, n19, pp.67-81.

Lessard, C., Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d' cole et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle, *Sociologie et sociétés*, v40, n1, pp.93-118.

LeVasseur, L. (2002). Pressions sociales et transformations de la culture scolaire au Québec, *Revue des sciences de l'éducation*, v28, n1, pp.21-38.

Maroy, C., Brassard, A. et coll. (2016). *La mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats dans les commissions scolaires au Québec – Médiations et mécanismes d'institutionnalisation d'une nouvelle gestion de la pédagogique*, Rapport de recherche, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Université de Montréal.

Mukamurera, J. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants, dans Portelance, L., Mukamurera, J., Gervais, C. et Martineau, S. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : Presses de l'Université Laval, pp.49-72.

Rayou, P. (2009).  preuves d'aujourd'hui et métier de demain, * ducation et Sociétés*, v1, n23, pp.5-11.

Robichaud, A. (2015). Une perspective habermassienne sur la diminution de l'apport des sciences sociales et humaines dans les formations à l'enseignement, dans Robichaud, A., Tardif, M. & Morales, A. (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, Québec : PUL.

San , M. (2014). *La gestion axée sur les résultats : le cas de son implantation dans cinq écoles secondaires en milieux défavorisés sur l' le de Montréal*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec   Montréal.

Tchimou, M. (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*, v40, n1, pp.97-120.