

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES EFFETS DE LA RÉFORME 2000 QUÉBÉCOISE SUR LE TRAVAIL
ENSEIGNANT AU 1^{ER} CYCLE DU PRIMAIRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

PAR
MICHELINE LAVOIE

NOVEMBRE 2006

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.01-2006). 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

Rédiger un mémoire n'est certes pas un geste spontané. La réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à l'appui de plusieurs collaborateurs.

Tout d'abord, nous tenons à remercier tous les enseignants qui ont bien voulu prendre leur temps pour témoigner de leur expérience. La richesse des propos recueillis a suscité notre motivation et notre intérêt tout au long de l'analyse et de la rédaction du mémoire.

Thérèse Nault a fait preuve d'une grande disponibilité et d'une rigueur digne de mention à titre de directrice de recherche. Ses judicieux conseils et son regard critique aux différentes étapes de réalisation d'une telle recherche furent un soutien déterminant.

Finalement, je tiens à remercier tout particulièrement ma famille. Elle a su m'encourager mille et une fois dans les périodes plus difficiles.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I: LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les réformes éducatives au Québec	3
1.1.1 1960 Réforme axée sur la quantité	3
1.1.2 1979 Réforme axée sur la qualité.....	6
1.1.3 2000 Réforme axée sur la réussite.....	7
1.2 Le contexte québécois de l'enseignement au primaire.....	11
1.3 Les questions de recherche	15
1.4 Pertinence de la recherche	16
CHAPITRE II: LE CADRE THÉORIQUE	18
2.1 Le changement	18
2.1.1 Les phases du processus du changement.....	20
2.1.2 La planification du changement	23
2.1.3 Les attitudes face au changement en Éducation	26
2.2 Le travail enseignant	28
2.3 Les changements initiés par la Réforme 2000	33
2.4 Les phases du cycle de vie professionnelle.....	37
2.5 Les objectifs de la recherche	39
CHAPITRE III: LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	41
3.1 Type de recherche	41
3.2 Contexte d'expérimentation	42

3.3 Échantillon	43
3.3.1 Population cible	43
3.3.2 Technique d'échantillonnage	44
3.4 La collecte de données	45
3.4.1 Le questionnaire.....	45
3.4.2 L'entrevue semi-dirigée	47
3.4.3 Le corpus de données	51
3.4.4 Le rôle de la chercheure	52
3.5 L'analyse des données	53
CHAPITRE IV: LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE	58
4.1 Résultats présentés selon la thématisation	58
4.1.1 La Réforme 2000.....	59
4.1.1.1 Les fondements de la Réforme 2000	60
4.1.1.2 Compréhension et interprétation de la Réforme 2000	64
4.1.1.3 Modification organisationnelle	69
4.1.1.4 Les ressources	75
Synthèse des perceptions sur la Réforme 2000.....	81
4.1.2 Le travail enseignant.....	82
4.1.2.1 L'évaluation	85
4.1.2.2 Les approches pédagogiques	90
4.1.2.3 Travail en équipe cycle	93
Synthèse des changements apportés au travail enseignant	97
4.2 Le changement et le cycle de vie professionnelle	102
4.3 Résultats selon les étapes du changement.....	104
4.3.1 La Réforme 2000: le changement	107
4.3.2 1 ^e étape: La dé cristallisation, les changements ressentis	107
4.3.3 2 ^e étape: Le mouvement, l'expérimentation	111
4.3.4 3 ^e étape: La recristallisation, prospective de la Réforme 2000.....	114

Les recommandations des enseignants	117
CHAPITRE V: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	118
5.1 Les nouveaux comportements observés	118
5.2 Problèmes rencontrés et facteurs facilitant	121
5.3 Attitudes face aux changements	125
5.4 Le changement et le cycle de vie professionnelle	130
CONCLUSION	134
RÉFÉRENCES	140
APPENDICE A: Lettre de présentation, direction de la commission scolaire	145
APPENDICE B: Lettre de présentation auprès des enseignants	146
APPENDICE C: Le questionnaire	147
APPENDICE D: Schéma d'entrevue semi-dirigée	152
APPENDICE E: Formulaire de consentement.....	155
APPENDICE F: Démarche de contre-codage	156
APPENDICE G: Demande d'approbation déontologique	157

LISTE DES FIGURES

Figure 2. 1 : Les étapes du processus du changement	22
Figure 2.2 : Panorama du travail enseignant depuis la Réforme 2000.....	30
Figure 2.3 : Le cycle de vie professionnelle des enseignants	38
Figure 3.1 : Technique d'échantillonnage	44
Figure 3.2 : Carte de concepts pour l'analyse de contenu	56
Figure 4.1 : Processus des changements dans le travail enseignant.....	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 : Canevas de conception du questionnaire.....	46
Tableau 3.2 : Cohérence entre les objectifs et les instruments de collecte de données.....	50
Tableau 3.3 : Corpus de données	51
Tableau 4.1 : Changements apportés au travail enseignant	84
Tableau 4.2 : Changement selon le cycle de vie professionnelle.....	103
Tableau 5.1 : Synthèse des nouveaux comportements.....	119
Tableau 5.2 : Synthèse des problèmes rencontrés et facteurs facilitant	122
Tableau 5.3 : Synthèse des attitudes face aux changements	125

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CEQ : Centrale des enseignants du Québec

CPNCF : Le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

EHDA : Élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage

MEQ : Ministère de l'Éducation

PIA : Plan d'intervention personnalisé

UQAM : Université du Québec à Montréal

SCAD : Service conseil d'analyse de données

SÉMÉA : Stage d'enseignement aux méthodes d'éducation active

INTRODUCTION

À l'heure où de nouveaux défis éducatifs ont cours et que les critiques adressées à l'enseignement sont omniprésentes, nous sommes malgré tout témoins d'un certain dynamisme pédagogique présent chez plusieurs enseignants¹ qui s'investissent et innovent au sein du réseau scolaire (Francoeur, 2003). Certes, l'enseignant a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de ses élèves. Au début de sa carrière, il arrive motivé et prêt à déplacer des montagnes pour y arriver. Certains d'entre eux arrivent à maintenir la flamme, alors qu'un bon nombre perdent rapidement leurs illusions.

Le but de la présente recherche est de décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant au premier cycle du primaire au quotidien en salle de classe et de vérifier s'il y a une corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle.

Divisé en cinq chapitres, notre rapport de recherche présente d'abord la problématique qui soutient cette recherche. Une brève historique des réformes en éducation, depuis la Révolution tranquille, met en évidence les changements majeurs survenus plus spécifiquement en ciblant l'enseignement primaire. Nous terminons ce premier chapitre sur nos questions de recherche et la pertinence qui motivent ce projet.

¹ Dans le but d'alléger la lecture de ce rapport, le masculin sera utilisé dans son sens générique

Le deuxième chapitre structure notre cadre théorique. Dans un premier temps, nous étudions le processus du changement, d'abord individuel puis organisationnel. Puis, nous traçons un portrait de la complexité du travail enseignant pour mieux comprendre les transformations suite à la Réforme 2000. Ensuite, nous décrivons le cycle de vie professionnelle des enseignants pour voir si le changement se vit plus facilement à certains moments de la carrière. Nous fermons ce chapitre avec les objectifs de recherche.

Le troisième chapitre vient préciser le cadre méthodologique retenu pour mener à bien une telle recherche. Nous décrivons le type de recherche que nous avons privilégié, le contexte et les sujets de notre expérimentation ainsi que les instruments de cueillette des données. Nous terminons ce chapitre avec les modalités d'analyse de données.

Le chapitre IV se divise en deux grandes parties. La première expose l'analyse des données sur les perceptions des enseignants catégorisées selon les concepts qui ont émergé de notre analyse de contenu. La deuxième partie synthétise les résultats obtenus de l'analyse des données selon les trois étapes de changement (Collerette et Delisle, 1984). Pour clore ce chapitre, nous abordons la prospective de la Réforme 2000 à partir des perceptions des répondants sur l'«après implantation» de la Réforme 2000.

Finalement, le dernier chapitre représente une synthèse et une interprétation des résultats.

En conclusion, nous poursuivons la réflexion amorcée avec l'interprétation puis nous suggérons des pistes de solutions en vue d'investigations futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre traite de la problématique. Un bref historique des réformes du système scolaire québécois depuis la Révolution tranquille souligne les changements d'envergure qui se sont produits afin de mieux comprendre les transformations du système d'éducation. Puis, nous décrivons le contexte québécois de la classe primaire d'aujourd'hui, sa réalité et celle recommandée par les programmes d'étude. Nous terminons ce premier chapitre par un questionnement et la pertinence de cette recherche.

1.1 Les réformes éducatives au Québec

L'évolution de l'école est étroitement liée au développement de la société qu'elle sert. Elle transmet aux générations à venir les valeurs, les savoirs et les habiletés qui leur seront nécessaires. Depuis la dernière grande guerre, le Québec a vécu trois réformes majeures de son système d'éducation. Il n'y a rien d'étonnant de voir la première grande réforme naître en même temps que la Révolution tranquille qui a pris son élan afin de contrer la période précédente qualifiée de « grande noirceur ». Le Québec vit en accéléré son processus de modernisation. Tout au long de cet historique seront mis en exergue le paradigme éducationnel privilégié par chaque réforme ainsi que les programmes d'études mis en place, composante obligatoire du travail enseignant en salle de classe.

1.1.1 1960 : Réforme axée sur la quantité

La grande visée de la réforme des années '60 est de généraliser l'accès à l'enseignement pour tous, dans toutes les régions et à tous les niveaux; ce

qui a donc conduit au plus bel héritage de cette réforme : la démocratisation scolaire. L'instruction ne devait plus être réservée qu'à l'élite sociale mais devait être le parcours régulier de tous. Il fallait sortir le peuple québécois de l'isolement *duplessiste*.

Cette réforme s'appuie en grande partie sur le rapport Parent rédigé de 1963 à 1966. On y formule un ensemble de recommandations qui visent à doter le Québec d'une structure administrative et pédagogique moderne. On verra naître entre autres, les maternelles, les polyvalentes, les cégeps et une université publique, de même que le développement de l'éducation des adultes et l'éducation spécialisée (Després-Poirier, 1995).

Ce rapport propose également de remplacer les structures administratives gouvernementales. Le projet de loi 60 crée le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE). La confessionnalité des écoles demeure mais le clergé perd son rôle de gestionnaire.

À cet aspect structurel s'ajoutent les programmes d'étude et la pédagogie qui devaient être mieux adaptés au développement global et continu de l'enfant. (MEQ, 1966) Les programmes-catalogues furent donc abandonnés au profit des programmes-cadres. Au plan pédagogique, les voies d'apprentissage sont créées (forts, moyens et faibles).

Les programmes-catalogues se situaient dans un paradigme centré sur la transmission des connaissances, alors que le programme-cadre trace les grandes lignes d'un nouveau courant plus humaniste. Les valeurs traditionnelles et plus particulièrement la discipline, le travail acharné et le respect des traditions cèdent la place aux notions de soi, de liberté et d'autonomie. Le rôle de l'enseignement passe de la transmission des contenus au rôle de facilitateur. Il s'agit de faire vivre des expériences

enrichissantes aux élèves. Ce contexte pédagogique aboutit à une remise en question de certains éléments-clés, tels que l'emploi du temps et du rapport entre l'enfant et l'enseignant (Després-Poirier, 1995). En 1969, on assiste à la disparition des inspecteurs qui sont remplacés par les conseillers pédagogiques, donc suppression de la supervision pédagogique.

En 1966, le projet SEMÉA (stage d'enseignement aux méthodes d'éducation active) est mis sur pied, c'est un modèle de formation continue, appelé perfectionnement. Ce perfectionnement s'adresse aux enseignants du primaire et vise à transformer leurs attitudes en classe. Avec la réforme de 1960, la façon de concevoir et de juger les penchants naturels de l'enfant change. Il est maintenant considéré comme un être unique et on doit respecter ses particularités et lui permettre d'exprimer ses besoins. Alors qu'avant l'élève devait se conformer à un modèle, maintenant il devient son propre modèle. Il a en lui une identité à découvrir et à cultiver (Després-Poirier, 1995).

On reconnaît encore aujourd'hui que le plus bel héritage de cette réforme fut la démocratisation de l'enseignement. Par contre, on reproche au programme-cadre d'être rédigé de manière trop générale et de générer un flou pédagogique au niveau des contenus et des approches.

En somme, tout au long de cette réforme les énergies sont mobilisées par des tâches essentiellement reliées aux modifications des structures. On a même nommé cette période "*l'État Providence*" tant le gouvernement attribuait des budgets pour réaliser cette modernisation. C'est une réforme à l'enseigne de la *quantité* tant matérielle, humaine que financière.

1.1.2 1979 : Réforme axée sur la qualité

Les années 70 sont moins effervescentes; le nouveau gouvernement, dirigé par Robert Bourassa, considère que le temps des innovations est fini. On cherche à contrôler les coûts. Cette période se déploie sous le signe de la consolidation et des réajustements.

En 1977, le *livre vert* (MEQ, 1977) alimente cette vaste enquête qui permet au ministère de produire son plan d'action en février 1979. *L'école Québécoise, énoncée de politique* appelé aussi *livre orange* (MEQ, 1979), conduira au régime pédagogique de 1981.

À l'instar de la réforme précédente, de nouveaux programmes prennent forme. L'emphase est mise sur le développement d'habiletés par la formulation d'objectifs hiérarchisés qui tiennent compte du type de connaissances : savoir, savoir-faire et savoir-être. Très détaillés au niveau des contenus disciplinaires, ces programmes visent à corriger le défaut d'imprécision des programmes-cadres. On souhaite une pédagogie centrée davantage sur les habiletés à développer, surtout les savoirs disciplinaires au détriment des savoirs être et des savoirs faire.

Bien que l'on se situe encore dans un paradigme centré sur l'élève, l'emphase est mise sur l'enseignement. Les différents savoirs sont présentés sous forme d'objectifs spécifiques afin de mieux organiser l'environnement éducatif. Chaque discipline a son programme et chaque programme a des cahiers pédagogiques afin d'outiller l'enseignant.

Dans ces programmes par objectifs, l'enfant est encore au centre de l'éducation; il est vu comme un être particulier qui possède des talents et des ressources personnelles qu'il faut développer (MEQ, 1979) une mince place

est aussi accordée au contexte social. Les intentions du MEQ augmentent, ” *L'éducation doit aussi contribuer à former des hommes capables de supporter les inévitables tensions et de résoudre les problèmes de la société sur le plan des valeurs, de la science, de la technologie, de l'organisation sociale et des relations humaines*”. (MEQ, 1977, p. 27) On sent une faible influence du courant sociocognitif en ajoutant à la mission d'instruire celle de socialiser. Les principes pédagogiques recommandent d'enseigner des stratégies et de joindre la pratique à l'explication.

En 1976, le rapport Copex et le système en cascades préconisent l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). Un courant mondial contre la ségrégation et l'étiquetage fait son chemin: tout enfant peut apprendre. Les classes deviennent de plus en plus hétérogènes.

Les États Généraux de 1986 ont permis de faire le point et de se questionner sur les forces et les faiblesses des programmes par objectifs.

De même, le rapport du CSE (1988) intitulé : *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, conclut notamment que la mondialisation des marchés et la concurrence internationale interpellent non seulement la jeune génération, qui doit être formée de façon appropriée, mais aussi la population adulte qui a besoin de recyclage ou de perfectionnement. On parle évidemment, de la qualité et en même temps de formation continue. La notion d'apprentissage à vie naît. Les chances d'accès deviennent des chances de réussite.

1.1.3 2000: Réforme axée sur la réussite

L'implantation de la réforme 2000 de l'enseignement débute en septembre de la même année, dans les écoles du Québec au niveau des classes

maternelles et du premier cycle du primaire. Le ministère a privilégié un programme de formation par compétences afin de placer l'élève dans des situations d'apprentissage le plus proche de sa réalité socioculturelle. Les changements proposés favorisent entre autres, l'accroissement de l'autonomie des écoles, rôle accru aux conseils d'établissement, l'intervention dès la petite enfance, l'organisation d'un curriculum par cycle de deux ans, l'abandon du redoublement comme mesure de rattrapage pour l'élève en difficulté et le recours à des pratiques d'enseignement renouvelées et inspirées de la pédagogie différenciée. On parle aussi de décroiser les groupes pour mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté. On incite à revoir la formation des groupes et à être imaginatif.

La demande de rehaussement du curriculum a été formulée par différents groupes de travail dans les années 80. De manière générale, il ressort de ces rapports une idée directrice assez comparable à celle du *livre orange*, c'est-à-dire la préoccupation de rehausser la qualité de l'enseignement et les exigences pour une réussite pour tous. En ce sens, la Réforme 2000 est en continuité avec celle de la fin des années 70. Le mandat de la Commission qui conduit au rapport des *États Généraux* (MEQ, 1996) est tout autre que celui des années 60. Il ne s'agit plus de construire un système d'éducation, mais d'en indiquer les voies de rénovation possibles (MEQ, 1996).

La Réforme 2000 origine du taux d'échec du système, toutefois, c'est *l'Énoncé de politique éducative* et le *Rapport Inchauspé* (1997) qui rendent compte de l'intention ministérielle. On propose, entre autres comme pistes d'action, de favoriser une approche culturelle afin d'enrichir les contenus enseignés, on encourage une pédagogie différente, axée davantage sur la découverte et la réalisation de projets plutôt qu'une pédagogie d'assimilation de connaissances. Enfin, un aspect nouveau de la réforme est de mettre en

valeur les compétences transversales en intégrant les savoirs. La mission éducative est augmentée, en plus d'instruire et socialiser, il faut qualifier.

Les contenus disciplinaires partagent maintenant leur première place avec les compétences. Une compétence étant " un savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habilités et connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires" (MEQ, 2001). Les connaissances servent d'outils à la réalisation des tâches de l'élève. Cette réforme présente un changement de paradigme, le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Il s'agit maintenant de développer des compétences plutôt qu'un cumul de connaissances mémorisées et le développement d'automatismes.

Il y a désormais qu'un seul programme de formation par ordre d'enseignement plutôt qu'une juxtaposition de programmes disciplinaires : *le programme des programmes*. Si ce dernier ne représente pas une nouveauté totale, puisque le développement intégral de l'élève et le rehaussement des connaissances générales ont déjà été souhaités dans les réformes précédentes, l'introduction des compétences transversales reste une nouveauté non négligeable.

De ces trois grandes réformes, nous constatons que les contenus des programmes scolaires se sont adaptés aux demandes de la société. Il convient d'apprécier tout le chemin parcouru pour entrevoir la route qui vient. Nous avons observé l'évolution suivante : les programmes catalogues (très détaillés et volumineux, axés sur la transmission de connaissances, avant 1960) font place à un programme-cadre (un seul programme très général, 1960 à 1979) qui lui, fait place aux programmes par objectifs (très détaillés et compartimentés, axé sur l'atteinte d'habiletés, 1979) pour finalement adopter

le programme des programmes (un seul programme par ordre d'enseignement axé sur le développement de compétences, 2000).

En ce qui à trait aux changements de paradigmes, la première grande réforme (1960) avait pour but de démocratiser l'éducation et de la rendre accessible à tous. Cela a entraîné une restructuration complète du système scolaire québécois. Le courant humaniste prend de l'ampleur au détriment du courant encyclopédique, le focus passe donc de l'objet (contenu) au sujet (élève). La deuxième réforme (1979) avait pour souci de rehausser la qualité de l'enseignement au Québec. On a vu une multitude d'objectifs dans les programmes qui ont été surtout utilisés comme outil de planification et d'organisation. On passe donc vers un paradigme centré sur l'enseignement. Le focus se repositionne sur le contenu. Finalement, la réforme 2000 tend vers une pédagogie de la construction des savoirs. On revient à un paradigme centré sur l'élève et sur l'apprentissage.

En résumé, nous remarquons que les trois réformes sont en continuité. La première réforme souligne l'importance de l'accessibilité à l'enseignement pour tous, on assiste à la démocratisation de l'éducation. Elle est caractérisée par la quantité de changements qu'elle a suscité. Par contre, on lui a reproché de créer un flou pédagogique à cause du programme-cadre que plusieurs trouvaient trop général. Puis, la réforme de 1979, se déploie sous le signe de la consolidation et des réajustements. On souhaite rehausser la qualité de l'enseignement. On mise sur un programme par objectifs qui développe des habiletés. On tient compte des différents savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être). Mais le bilan est nettement en dessous des attentes et ce à tous les ordres d'enseignement. La quantité n'assure donc pas la réussite. La Réforme 2000 origine du haut taux d'échec et de décrochage scolaire. Elle est axée sur la réussite éducative pour tous. On

propose comme pistes d'action une approche culturelle pour enrichir les contenus et des approches pédagogiques variées centrées sur le paradigme de l'apprentissage. La notion de compétences apparaît. La grande visée de toutes ces réformes est l'accessibilité à l'enseignement pour tous. La première a misé sur la quantité, la deuxième sur la qualité et la Réforme 2000 sur la réussite.

1.2 Le contexte québécois de l'enseignement primaire

Les trois grandes réformes ont certes conduit aux structures du système éducatif tel que nous le connaissons aujourd'hui. Avec la Réforme 2000, il y a une décentralisation des pouvoirs et des responsabilités en matière de services éducatifs vers les écoles. On assiste à la création des conseils d'établissement qui représente une instance décisionnelle de l'école. Le conseil d'établissement est constitué de parents, de membres du personnel, d'un membre du service de garde et de représentants de la communauté. Le mandat du conseil d'établissement touche aussi bien au projet éducatif, qu'à la politique d'encadrement, qu'aux modalités d'application du régime pédagogique. On réalise que cela confère une plus grande autonomie à l'école. Par le fait même, les enseignants sont plus impliqués dans les prises de décisions relatives aux services éducatifs. Est-ce que cette décentralisation des pouvoirs a affecté l'organisation de la classe? Le travail des enseignants au quotidien?

La classe :

Le changement doit se vivre aux trois niveaux du système : la classe, l'école et le milieu mais on sait que la plaque tournante de ce changement se vit en grande partie dans la salle de classe. Rappelons que Tardif et Lessard (1999) décrivent la classe comme :

un espace relativement fermé dans lequel les enseignants travaillent séparément en y accomplissant l'essentiel de leur tâche qu'ils font habituellement individuellement et en solitude face au groupe d'élèves... soustrait au regard des autres. En général, les enseignants ont une large juridiction sur ce qui se passe dans la classe. (p. 56, 57)

Ils nous font aussi remarquer qu'à travers les siècles, la classe a conservé cette organisation de base relativement stable, sur laquelle sont venues se greffer une administration et une bureaucratie de plus en plus massive.

La recherche internationale tend à montrer que la classe, cet espace fermé et isolé dans le système, résiste aux changements. Les réformes de l'enseignement, aussi bien en Europe qu'en Amérique de Nord, achoppent sur un certain nombre de phénomènes importants. Entre autres choses, bien des enseignants demeurent attachés aux pratiques et aux méthodes traditionnelles d'enseignement, et pour leur part, les établissements scolaires sont souvent réfractaires aux réformes, soit par inertie et habitude, soit simplement parce qu'ils ne reçoivent pas les ressources financières, matérielles et temporelles nécessaires pour les mener à bien (Tardif et Lessard, 1999 citant Tardif, Lessard et Gauthier). La Réforme 2000, par ses orientations, entraîne une remise en question des pratiques pédagogiques en salle de classe pour un bon nombre d'enseignants. Nous sommes donc très intéressée à vérifier le rapport réforme/changement dans le travail enseignant au quotidien en salle de classe.

On sait que la démocratisation scolaire et la scolarisation obligatoire ont beaucoup transformé l'ordre d'enseignement primaire. Longtemps considéré terminal, le primaire n'est plus cette base minimale de connaissances valables pour la vie. On a classé par étapes et objectifs les différentes années du primaire. Si, au début les bienfaits de la démocratisation ont été spectaculaires, d'importants problèmes sont apparus par la suite.

Les élèves :

La clientèle a beaucoup changé au cours des dernières décennies. Avec la démocratisation et l'intégration des élèves EHDAA, la composition des élèves d'une classe est beaucoup plus hétérogène : *"hétérogénéité sociale, familiale, culturelle se traduisant par une large variété de degrés d'aspirations, de socialisation, de motivation face à l'école et aux enseignants eux-mêmes"*. (Tardif, 2005, p. 80)

La société entière change. Les enfants d'aujourd'hui sont très différents de la génération précédente. Ils ont une plus grande liberté d'expression, ils profitent de sources d'informations beaucoup vastes et plus accessibles qu'auparavant et ils sont bien souvent confrontés aux dures réalités de la drogue, du sexe, du taxage et de l'insécurité. Leurs rapports avec l'adulte dépendent grandement de ces différentes influences parfois positives et parfois négatives. (Tardif, 2005)

Les enseignants :

Avec la première réforme (1960), on assiste à la démocratisation scolaire. Cela a entraîné une augmentation de la clientèle mais également l'arrivée massive de nouveaux enseignants. Trente ans plus tard, soit au milieu des années '90, on assiste à un départ important d'enseignants à la retraite, donc aussi à un renouvellement du personnel enseignant. Le bulletin statistique de l'éducation, rédigé par la Direction des statistiques et des études quantitatives du MEQ (1999), prévoit qu'en 13 ans, soit de 1997 à 2010, il y aura un renouvellement de l'ordre de 80% du personnel enseignant permanent et plus de deux fois celui à temps partiel. L'implantation de la Réforme 2000 se vit en même temps qu'un renouvellement au niveau du personnel enseignant. Les enseignants en début de carrière sont-ils plus disposés et mieux formés à faire face aux demandes de la Réforme 2000?

Les programmes :

Soulignons que les écarts entre les prescriptions et recommandations du programme et la réalité peuvent provenir de plusieurs niveaux de l'organisation scolaire. L'activité humaine est toujours motivée par un but, une fin. Tous les acteurs scolaires, quels que soient leurs postes ou leurs différents pouvoirs, doivent donc poursuivre des buts communs. L'école vit en relation avec son environnement qui poursuit aussi des buts. " *La coordination des buts au sein de l'école et la relation de l'école avec la société, ont été souvent la pierre d'achoppement sur laquelle sont venus se briser les intentions les plus louables, les projets les mieux élaborés*" (Tardif et Lessard, 1999, p. 213).

Selon cette même étude, les points de vue des enseignants sur les programmes sont assez nuancés. Pour certains, il s'agit d'un instrument de référence pour leur activité pédagogique alors que d'autres le suivent de plus près même s'ils doivent l'adapter et le modifier à l'occasion. Les programmes ne sont donc pas appliqués mécaniquement, puisqu'ils dépendent de la marge de manœuvre et de l'expérience des enseignants qui l'utilisent (Tardif et Lessard, 1999).

Il faut comprendre que l'enseignement des programmes est prescriptif selon la Loi de l'Instruction publique, chapitre 2; les libertés qu'ils prennent se situent davantage dans l'organisation concrète de l'enseignement en classe : ils peuvent jouer avec le temps, avec certains objectifs, certaines activités pédagogiques prévues, tout en restant dans le cadre des programmes (Tardif et Lessard, 1999). La façon de transmettre la matière varie selon la personnalité de chacun. Elle évolue selon les expériences. Certains vont suivre le programme et les manuels à la lettre alors que d'autres vont expérimenter de nouvelles approches tout en respectant le programme.

En substance, au regard du contexte actuel de l'enseignement, au Québec, on retient que l'organisation de l'école n'a pas beaucoup changé. On remarque l'arrivée des conseils d'établissement qui confère aux écoles une plus grande autonomie en matière de services éducatifs. L'unité de base est encore la salle de classe et selon les recherches récentes de Tardif (2005) "*même si les idéologies pédagogiques et les organisations scolaires ont profondément changé au XXe siècle, le travail en salle de classe et l'existence même de la classe n'ont guère varié dans leurs formes essentielles*" (p.78). La clientèle évolue au rythme de la société. Les enfants d'aujourd'hui ont beaucoup plus de liberté, ont accès plus facilement à un large réseau d'informations et sont parfois confrontés très jeunes aux dures réalités de la vie. On assiste au milieu des années '90 au Québec à un renouvellement important du personnel enseignant.

1.3 Les questions de recherche

L'école vit les soubresauts des réformes. Pour vivre de véritables transformations qui soient durables, il faut de lourds investissements personnels et collectifs. Les buts de chacun des acteurs doivent s'accorder et aller dans le même sens.

Nous nous questionnons donc sur les changements survenus dans le travail enseignant en classe suite à l'implantation de la Réforme 2000. Tout comme Perrenoud (1992), nous sommes convaincue :

qu'une stratégie de changement ne devrait pas être morale, ni moralisatrice, mais conçue comme réponse pragmatique à plusieurs questions-clés : Qu'est-ce qui fait basculer un enseignant du côté du changement, de l'autocritique, du progrès? Qu'est-ce qui, au contraire, le retient du côté du conservatisme, de la rigidité, de l'enfermement dans ce qu'il maîtrise et connaît le mieux? (p. 6)

S'est-il produit des changements significatifs dans la façon d'enseigner depuis la Réforme 2000 dans les écoles primaires du Québec? Étant donné le renouvellement du personnel enseignant, l'adaptation aux changements proposés par la Réforme 2000 varie-t-elle selon le cycle de vie professionnelle des enseignants?

1.4 La pertinence de la recherche

Pourquoi s'interroger sur les changements dans le travail enseignant? Cette question est plutôt délicate. Elle suppose que d'un côté on fasse pression sur les enseignants pour accroître les réussites des élèves et de l'autre côté, cela sous-entend, qu'il y a une résistance au changement. Les programmes scolaires ont comme mission de permettre d'unifier l'action collective des enseignants en les orientant vers des contenus et des objectifs communs et ainsi atteindre des standards équivalents pour l'ensemble des organisations scolaires de la province.

Aux changements d'ordre structurel et matériel de la Réforme 2000 s'ajoute la variété dans les approches pédagogiques. En ce sens, la classe est largement sollicitée. L'école vit un processus de modification qui suscite pour beaucoup d'enseignants, de nombreux changements dans leur façon d'enseigner. Sont-ils prêts à s'engager? Ont-ils les ressources matérielles pour le faire? Sont-ils bien accompagnés pour y arriver? Où en sommes-nous? Qu'en est-il, après cinq années d'implantation?

Les enseignants doivent appliquer les exigences d'une réforme pensée et délimitée par le ministère de l'Éducation et applicable à l'ensemble des écoles du Québec, quelles que soient leurs particularités. Par contre, ils

remplissent bien souvent cette mission de façon isolée, à l'intérieur de leur classe et soustrait aux regards des autres acteurs du milieu.

Plusieurs recherches comme celle de Tardif (2005), montrent que depuis près de vingt-cinq ans, les réformes achoppent sur l'obstacle du travail en salle de classe parce qu'elles sont trop fermées. La Réforme 2000 incite les enseignants à modifier leurs approches pédagogiques et recommande aussi de décroisonner les groupes, c'est-à-dire de diversifier les modes de groupement d'élèves; par exemples : avec le looping (lorsque l'enseignant suit son groupe sur deux ans), avec les classes multi-âges (lorsque qu'il y a des enfants de 1^e et 2^e années ensemble), avec des groupes spécialisés (sport-étude, douance-musique, etc.) ou en garder le modèle de classe habituelle avec des projets de décroisonnement ponctuels en cours d'année (en divisant les groupes pour des projets particuliers ou pour donner du soutien aux élèves en difficulté).

C'est dans cette optique que nous voulons orienter notre recherche. En nous inspirant d'un cadre théorique issu des écrits qui portent sur le travail enseignant en salle de classe, sur les modèles du processus de changement et sur les phases du cycle de la vie professionnelle, nous voulons bâtir des outils qui nous permettront de cueillir des informations complémentaires sur les discussions en cours portant sur les changements dans le travail enseignant depuis la Réforme 2000.

Le but de notre recherche est donc de décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant au premier cycle du primaire et de vérifier s'il y a une corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle des enseignants.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Les écrits qui portent sur le changement causé par les réformes en éducation sont assez nombreux. Ce chapitre est une recension des écrits qui définit de manière opérationnelle les concepts clés et qui délimite progressivement notre sujet de recherche afin de faire le pont entre la problématique et les objectifs de recherche. Pour comprendre le changement dans le travail enseignant en salle de classe, nous avons étudié le modèle de Collerette et Délisle (1984). Ensuite, nous avons orienté nos lectures sur la notion du travail enseignant servant de toile de fond à cette recherche. Puis, comme on se questionne sur la corrélation entre les réponses au changement et le développement professionnel de l'enseignant, nous présentons le cycle de vie professionnelle des enseignants selon le modèle de Huberman (1989). Nous terminons ce chapitre avec les objectifs de cette recherche.

2.1 Le changement

Avec la notion de changement, nous abordons un sujet très complexe qui n'est pas seulement séquentiel et spatial mais aussi psychosocial. La complexité en est telle que malgré toutes les bonnes intentions, une description risque à coup sûr d'être partielle. D'entrée de jeu, nous distinguons la notion de changement et d'innovation. Puis, nous présentons les phases du changement du modèle de Collerette et Délisle. Ensuite, toujours selon le modèle de Collerette et Délisle, nous décrivons les étapes du changement planifié en présentant, en parallèle, celles de la mise en place de la réforme 2000. Nous terminons cette section en soulignant les facteurs qui influencent les changements en éducation.

Il nous paraît essentiel de distinguer les notions de changement et d'innovation. *“Toutes les innovations sont des changements mais tous les changements ne sont pas des innovations”* (Mueller, 1972, p.21). Le concept de changement fait référence aux transformations structurelles et durables d'un système, qu'il s'agisse d'une organisation complexe, comme le système d'éducation, d'un groupe, par exemple une école ou d'une personne, l'enseignant dans sa classe (Gather-Thurler et Perrenoud 2002). Le mérite du changement appartient au jugement de celui qui le vit ou qui l'observe. La relativité perceptuelle joue donc un rôle important. Ainsi, un même changement peut être vu comme une bénédiction pour certains et une calamité pour d'autres.

Pour sa part, l'innovation revêt un caractère délibéré. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'innovation vise à renouveler le système de *“l'intérieur”* (CSE, 1995) ou *“endogène”* (Cros et Adamczewski, 1996) afin d'améliorer des pratiques existantes. Bataille (1996) précise qu'il y a deux types d'innovation : *“d'en haut”*, d'origine institutionnelle, et *“d'en-bas”*, émergente du milieu. Par contre, selon Savoie-Zajc (1993), une innovation n'est ni une réforme, ni une rénovation, puisque ces dernières correspondent davantage à l'évolution et au modernisme qu'à la nouveauté. Selon Huberman (1973), l'innovation serait une opération d'une seule pièce dont l'objectif est de faire installer, accepter et utiliser un changement.

Lorsque l'on parle de changement dans le travail enseignant, *“on évoque les changements mis en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase post-interactive”* (Charlier, 1998, p.78). On comprend que le changement dans le travail enseignant peut être à tous les niveaux de sa tâche : avant, pendant et après l'activité d'enseignement. Cela sous-tend également qu'il y a une situation

antérieure, stable et bien établie que l'enseignant transforme volontairement (Charlier, 1998).

Que ce soit un changement ou une innovation, il doit avoir un caractère relativement durable. En ce sens, Fullan (1991) fait une distinction entre le changement superficiel et le changement réel. Le changement est superficiel lorsque l'apparence extérieure projetée ne correspond pas aux croyances et aux valeurs de l'individu. Ainsi, on peut rencontrer un enseignant qui aménage sa classe en fonction d'un type de pédagogie (en coopération ou par projet par exemple) mais qui ne s'est pas approprié cette approche donc, sans vraiment y croire.

2.1.1 Les phases du processus du changement

Nous avons retenu le modèle de Collerette et Délisle (1984) pour mieux comprendre le phénomène du changement que nous enrichissons parfois avec d'autres auteurs. Ce modèle divise le processus de changement en trois étapes : la décristallisation, le mouvement et la recristallisation.

La décristallisation, première étape du changement réel, est une phase d'instabilité. Elle est ressentie chez l'enseignant qui transforme sa vision entre ce qu'il faisait et ce qu'il essaie de faire. L'ambivalence et l'incertitude accompagnent l'amorce d'un changement réel. Il faut donc modifier les habitudes et les croyances. Bataille (1996) parle "d'implication" afin de parvenir à régulariser le processus. Le changement ne suppose pas uniquement l'abandon de comportements ou d'attitudes mais surtout l'acquisition de nouveaux comportements et attitudes (Collerette et Delisle, 1984).

La deuxième étape du processus de changement est le mouvement (Collerette et Delisle, 1984). Elle renvoie au sens et aux valeurs (Fullan,1991). La décristallisation a fait réaliser la nécessité du changement, le système cherche, dans la deuxième étape, les nouveaux comportements et nouvelles attitudes à adopter. De façon générale, ce mécanisme peut se vivre de deux manières, soit par imitation soit en "inventant" des solutions adaptées à la situation (Collerette et Délisle, 1984). Ici, s'accomplissent donc des expériences, au gré desquelles l'enseignant noue des liens entre ses savoirs et les idées nouvelles. Il développe de nouvelles compétences et fait évoluer sa pratique (Gather-Thurler et Perrenoud, 2002). Tardif et al. (1991) parlent du "savoir d'expérience" qui représente :

.... l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation. C'est donc dans l'action, et par la pratique, dans un contexte déterminé par la classe et le milieu que se développe ce savoir. (p. 60)

On peut donc avancer l'idée qu'un changement effectué dans un milieu spécifique ne se fera pas nécessairement de la même façon d'un endroit à l'autre.

Mais le changement n'est pas encore acquis pour autant car il doit retrouver un équilibre avec ces nouveaux comportements et attitudes. Dans cette optique, le changement implique de perfectionner un savoir, une technique, une attitude, un comportement bref, l'acquisition d'un savoir-faire. Le rapport entre les activités de la formation et la pratique du métier n'est pas juste de l'ordre de l'application, mais aussi du transfert d'une activité à l'autre.

Finalement, selon le modèle de Collerette et Delisle, la troisième et dernière phase du changement est la recristallisation. On fait référence à ce stade, à l'intégration du changement dans son entourage. La durée de vie et de la

mise en place du changement dépend grandement des pressions des autres personnes de l'organisation, qui peuvent être favorables ou défavorables à ce changement (Collerette et Delisle, 1984).

La figure 2.1 intitulée *Étapes du processus du changement* illustre bien le processus que nous venons de décrire.



Figure 2.1 : Les étapes du processus de changement

(Collerette et Délisle, 1984, inspiré d'Yves St-Arnaud)

Fullan (1991) souligne que la complexité du phénomène du changement peut faire varier la durée de l'implantation mais qu'elle peut durer de cinq à dix ans. Gather-Thurler et Perrenoud (2002) parlent d'une lente "construction sociale" car il s'agit d'abandonner des routines qui ont fait leurs preuves en faveur de pratiques que les enseignants maîtrisent mal. Une fois que le système est transformé et stabilisé, il faut ensuite qu'une cohorte d'élèves traverse le système afin de pouvoir parler d'évaluation du changement. Ils soulignent également que ce système qui tente de trouver un nouvel équilibre doit intégrer les événements imprévus (changement de gouvernement, conflits sociaux, ...). Pour tout cela, Gather-Thurler et Perrenoud croient qu'un changement doit être piloté durant une bonne douzaine d'années.

Selon Savoie-Zajc (1993), pour planifier, étudier ou évaluer un changement, il est nécessaire de cibler une unité d'observation. Elle distingue quatre unités possibles, allant d'un groupe réduit au plus élargi. Elle les nomme : 1- individu, 2- groupe, 3- institution et 4- culture. On comprend que l'unité *individu* permet de mieux comprendre la nature du comportement individuel face aux changements. Notre étude prendra comme objet principal l'unité *individu* mais tiendra compte que les individus sont membres d'un groupe qui lui est membre d'une institution qui baigne à son tour dans une culture sociale et qu'ils réagissent tous eux aussi aux changements.

2.1.2 Planification du changement

La planification du changement réfère à un changement planifié ou une transformation ou développement des organisations. Le modèle de Colerette et Delisle (1984) s'apparente assez bien au modèle utilisé par le MEQ lors de la Réforme 2000 puisque les deux ont retenu un modèle en quatre phases pour la préparation des interventions.

Colerette et Délisle soulignent que le processus de changement planifié se caractérise par deux aspects; un intérêt pour les phénomènes psychosociaux et un souci à suivre une démarche de préparation des interventions. Ce deuxième aspect est l'objet de notre recherche.

Lors de la première phase, il s'agit de poser un diagnostic de la situation. Dans son devis, la commission des programmes décrit la problématique axée sur le taux d'échec, les attentes du milieu, les orientations ministérielles et toutes les autres raisons qui motivent les principaux changements à apporter au programme d'étude à réviser (Commission des programmes d'étude, 2003).

La démarche de changement planifié de Colletterte et Delisle comprend quatre grandes phases :

- 1- Le diagnostic de la situation insatisfaisante
 - 2- La planification de l'action
 - 3- L'exécution de l'action
 - 4- L'évaluation de l'action
- (Colletterte et Delisle ,1984)

Le processus d'implantation retenu par la commission des programmes² comprend lui aussi quatre phases :

- 1- La révision et l'élaboration des programmes
 - 2- L'implantation en vue de la mise à l'essai (Écoles désignées)
 - 3- L'approbation officielle
 - 4- L'adaptation continue
- (Commission des programmes d'étude, 2003)

La deuxième phase, la planification de l'intervention, a souvent un caractère stratégique. C'est à cette étape qu'on décide, conçoit et met en marche le changement. Cette phase a pour but de vérifier la pertinence, la cohérence et la faisabilité des objectifs de formation et des contenus d'apprentissage (Commission des programmes d'étude, 2003). Dans le cas de la Réforme 2000, le ministère de l'éducation a décidé de faire une pré-implantation dans une vingtaine d'écoles. Les écoles désignées sont les écoles qui se sont portées volontaires pour pré-expérimenter la Réforme 2000. Choisir de faire participer les gens (écoles désignées) au développement, constitue une bonne stratégie. Le produit risque d'être plus facile à implanter (Colletterte et Delisle, 1984). On reconnaît là une formation par la pratique. Il y a un élargissement du champ des représentations et d'anticipation sur d'autres expériences.

² La Commission des programmes d'études est un organisme-conseil auprès de la ministre de l'Éducation. Elle fut créée en décembre 1997 par l'adoption du projet de loi 180 qui modifie la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives. La Commission exerce un rôle important dans le processus de mise en œuvre de l'ensemble des programmes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. La Commission est tenue de faire des recommandations, entre autres, sur le calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision des programmes d'études.

Nous observons au niveau de la troisième phase, une petite différence entre le modèle du MEQ et celui de Collette et Delisle. Alors que le ministère met en œuvre son plan d'action dès la 2e phase, Collette et Delisle séparent l'élaboration et l'exécution du plan d'action. C'est à ce moment que la ministre décide, avec les recommandations du Conseil Supérieur de l'éducation, de donner ou non le statut de programme officiel au nouveau programme. C'est à cette étape que les deux modèles préconisent l'annonce des mécanismes de contrôle qui permettront de vérifier périodiquement l'évolution de la mise en place du changement (Collette et Delisle, 1984 ; Commission des programmes d'étude, 2003).

L'évaluation et l'adaptation continues sont une étape qui consiste à décrire les résultats obtenus, à les mettre en relation avec les objectifs de départ et à chercher les facteurs ou phénomènes qui expliquent ces résultats. Il s'agit de tracer le bilan de l'intervention. Ce nouveau diagnostic fournit l'information pour orienter la démarche et ses ajustements (Collette et Delisle, 1984; Commission des programmes d'étude, 2003). Dans son rapport annuel, le Conseil Supérieur de l'éducation (1995) cite Fullan sur ce processus de changement continu. On écrit que *"c'est en réinvestissant ses apprentissages dans son propre fonctionnement qu'on peut maîtriser son évolution"* (p.28). Le Conseil souhaite de plus, une plus grande concertation et une meilleure diffusion de l'information afin de rallier et mobiliser le plus grand nombre d'acteurs.

On réalise ici que le changement n'est pas une suite de phases ou d'étapes linéaires mais bien un processus dynamique, planifié où l'adaptation continue peut nous ramener à des étapes antérieures. C'est un processus en boucle. L'implantation visait un cycle par année. En septembre 2004, le premier cycle du primaire aura déjà quatre années d'expérimentation alors que le

secondaire n'en sera qu'à ses débuts. Il nous semblait donc plus pertinent, pour notre recherche, de nous intéresser au personnel du 1^e cycle du primaire afin de vérifier leur adaptation au mouvement de leur tâche.

2.1.3 Les attitudes face au changement en éducation

Selon Brassard (1997), la réponse à une proposition de changement oscille entre trois formes : l'acceptation, l'indifférence et le refus ou la résistance.

L'acceptation d'un changement peut provenir de plusieurs motivations, entre autres *"le désir de rectifier les pratiques qui ne nous donnent pas satisfaction ou de donner naissance à des idées nouvelles"* (Huberman, 1973). L'indifférence pour sa part fait référence au non engagement. La résistance et l'acceptation sont occasionnelles et se succèdent. Elles dépendent de la situation et de leurs intérêts du moment (Huberman, 1973). Le refus ou la résistance au changement peut être de différents types et plusieurs facteurs peuvent susciter la résistance au changement. Nous abordons la question un peu plus loin. Dans ce projet-ci, il importe de distinguer entre la réponse exprimée et celle vécue dans la classe par l'enseignant. Dans une société, la capacité de s'adapter rapidement et constamment au changement est une qualité recherchée (Huberman, 1973). Il n'est donc pas surprenant de parler d'écart entre *"le dire et le faire"*. De plus, l'organisation du travail enseignant permet plusieurs latitudes une fois la porte de classe fermée.

Si le changement se présente en provoquant un déséquilibre (voir phase de décristallisation selon le modèle de Collerette et Delisle, section 2.1.1), la résistance au changement est peut-être une réaction légitime qui tente de rétablir l'équilibre (Collerette et Delisle, 1984). Selon Brassard (1997), il y a deux grandes catégories de raisons qui expliquent la résistance ou le refus

au changement : les raisons de type rationnel et les raisons de type socio affectif.

Les opposants ayant des raisons de type rationnel *''estiment probablement que la réalité nouvelle et la manière de procéder vont à l'encontre de leurs intérêts ou de leurs objectifs ou encore que le coût du changement (soit comme réalité nouvelle, soit comme processus) dépasse les bénéfices qu'ils peuvent attendre''* (Brassard , 1997, p. 49).

Pour leur part, ceux ayant des raisons de type socio affectif, soulignent qu'en éducation nous travaillons avec des individus donc, la plupart des changements impliquent une modification de la relation entre les différents acteurs, entre autres celle enseignant-élèves. La plupart des changements ont une influence directe sur les relations sociales. Il ne s'agit pas de modifier des instruments mais bien souvent de modifier des attitudes et des comportements (Huberman, 1973).

Plusieurs variables déterminent le degré de résistance au changement, la disponibilité, l'énergie, l'estime de soi, l'identité, la sécurité personnelle, etc. Perrenoud (1992) fait référence aux travaux d'Huberman pour souligner que la résistance et tous ces facteurs variables sont étroitement liés à une organisation de la carrière et du cycle de vie professionnelle. *« Mais aucune de ces attitudes (de résistance) n'est en soi une fatalité »* (Perrenoud, 1992, p.7). Malgré ses propres convictions, confronté aux avis des autres et pris dans une dynamique collective, un enseignant peut être amené à réviser son opinion, à moduler son investissement, à prendre des risques. Il faut, selon Perrenoud, encourager une certaine concertation permanente mais il nous met également en garde en rappelant qu'il ne s'agit là que de conditions favorables *''qui doivent être fécondées par des dispositions à s'engager dans un dialogue et sortir de sa sacro-sainte tranquillité, ce qui veut dire prendre*

des risques et confronter ses certitudes à des évidences contraires” (Perrenoud, 1992, p.7). En somme, la complexité d’implanter un changement est proportionnelle au nombre d’individus concernés. Il faut l’acceptation individuelle puis l’acceptation collective (Huberman, 1973).

Le changement dans l’éducation est lent et n’a jamais été une tâche facile. Comme nous l’avons décrit dans notre problématique, les cinquante dernières années ont été marquées par de nombreuses tentatives à réformer notre système d’éducation. On constate qu’il est plus facile de mettre en œuvre les changements d’ordre matériels et structurels plutôt que ceux impliquant une modification du comportement humain (Huberman, 1973) en l’occurrence dans le travail enseignant, sujet de la présente recherche.

2.2 Le travail enseignant

La Réforme 2000 entraîne, par ses orientations, une remise en question des pratiques pédagogiques dont résulte une modification du travail enseignant pour plusieurs enseignants. Cela nécessite pour certains de concevoir autrement leur rôle. Comme nos questions de recherche sont de type relationnel et que cette relation met en jeu les changements dans le travail enseignant, nous croyons essentiel de tracer un portrait du travail enseignant afin de mieux comprendre les changements impliqués.

Le cadre d’exercice du travail enseignant est précisé par la Loi sur l’instruction publique (chapitre II, sections I, II, III), par les règles de la convention collective (CPNCF, et CEQ, 2000, chapitre 8) et par les multiples normes, règlements et politiques en vigueur, on parle ici de la tâche formelle ou prescrite. On pense surtout au travail plus “codifié”; à l’enseignement des matières, aux évaluations et, plus globalement, aux différents standards et mécanismes qui régissent l’évolution des élèves dans le système scolaire

(Tardif et Lessard, 1999). Toutefois, voici une description plus générale que nous trouvons fort pertinente pour souligner la complexité du travail enseignant.

enseigner c'est, agir dans la classe et dans l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc. (p. 37)

L'enseignement consiste à une multitude d'actions et est surtout tributaire du caractère humain. Il possède une dimension proprement affective qui rejaillit ou influence le quotidien de la classe. On retient que la relation entre les enseignants et ses élèves est complexe et multidimensionnelle. Tantôt gratifiantes, ces relations peuvent également être source de difficultés et de stress.

La Figure 2.2, représente le cycle de l'éducation dans son ensemble. Nous sommes partie du modèle proposé par Legendre (1993). Tout en haut au centre et en jaune, se trouve les disciplines contributives qui alimentent et influencent, par leurs recherches, le cycle de l'éducation. Il y a au début du processus, les orientations politiques et plus particulièrement, les finalités de l'éducation. La mission éducative est définie par les dirigeants et se traduit en buts et objectifs. Le tout est présenté à l'intérieur des programmes de formation. Ces programmes tracent le curriculum éducatif. C'est à ce moment du cycle qu'on résume plus particulièrement les aspects du travail enseignant. Finalement, le produit résultant du processus d'éducation est observé et jugé par la société. Cette figure a permis de dégager certaines variables pouvant affecter le travail enseignant au quotidien.

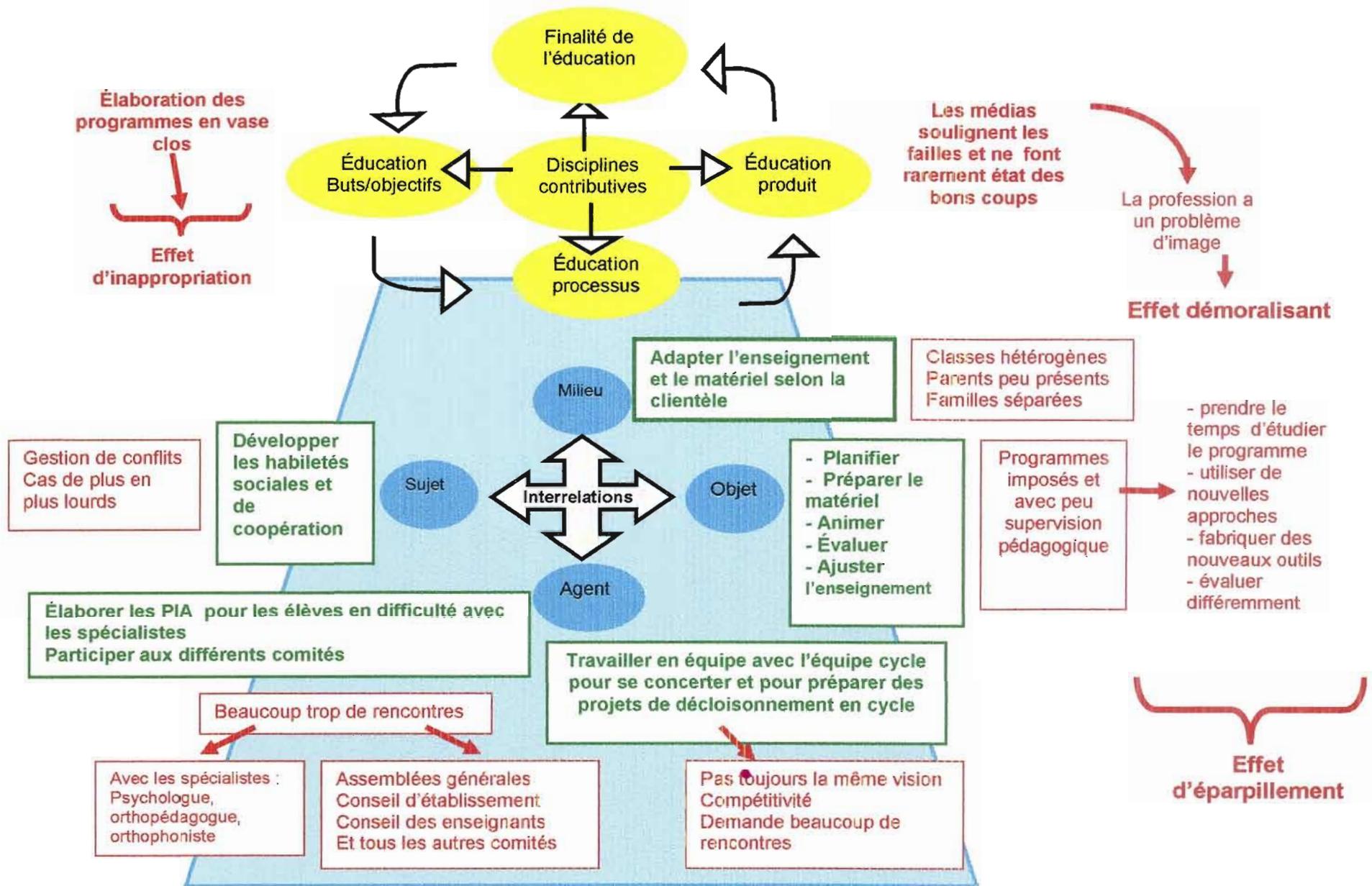


Figure 2.2 : Panorama du travail enseignant depuis la Réforme 2000

À gauche en haut de la figure, se retrouvent les programmes de formation. Ils chapeautent le tout. Comme les programmes sont rédigés par un groupe de professionnels, on peut s'attendre à ce qu'il ne rejoigne pas les valeurs et les idéologies de tous les enseignants. Il serait peut-être utopique de penser y arriver un jour. De plus, même bien intentionnés, la lecture sera personnelle. Nous pourrions penser, de façon intuitive, un effet d'inappropriation des programmes. Le programme est prescrit par la Loi de l'instruction publique et les enseignants doivent l'appliquer. Par contre, comme on laisse toute latitude au niveau des choix pour la différenciation de l'enseignement, l'utilisation des approches pédagogiques et de l'évaluation, les enseignants appliqueront le programme comme ils l'auront compris.

Le trapèze bleu au centre de la figure représente l'environnement éducatif dans une école. La situation pédagogique (Legendre 1993) est composée des agents, des sujets, de l'objet d'enseignement et du milieu. C'est à ce niveau qu'on illustre les tâches du travail enseignant, on constate que les tâches principales gravitent autour de l'objet. On retient que la planification des activités, la préparation du matériel, l'animation, l'évaluation et les ajustements suite à l'évaluation sont des tâches qui retiendront particulièrement notre attention lorsque nous questionnerons les sujets sur le travail enseignant. On présume ici un effet d'éparpillement dû à une liste de tâches nombreuses, complexes et probablement difficiles à réaliser à l'intérieur d'une semaine normale de travail avec les élèves en classe. La lourdeur du travail enseignant est difficilement mesurable. On ne peut tenir compte seulement des tâches à accomplir, il y a aussi la composition des groupes qui influence le travail enseignant. Le ratio maître-élèves ne peut non plus à lui seul être un outil de comparaison. En effet, l'intégration des élèves ayant des troubles spécifiques, la taille de l'école, la région, le milieu

socioprofessionnel, etc. sont autant de facteurs qui font varier le travail enseignant.

L'enseignant doit tantôt agir comme un pédagogue, tantôt comme un surveillant, un arbitre voire, dans certains cas lourds, comme un policier. Au fond, l'enseignant est une sorte de caméléon professionnel qui doit sans cesse changer de peau et jouer plusieurs personnages. (Tardif et Lessard, 1999, p. 131)

Malgré l'apparence d'un cadre rigide lorsqu'il est question du travail enseignant, il n'en reste pas moins qu'il y a très peu de supervision pédagogique. L'enseignant fait donc ce qu'il veut et comme il le veut lorsque sa porte de classe est fermée. L'auteure se permet d'ajouter à cet aspect de la problématique un effet de manque de cohérence et de coordination entre les milieux.

Si la classe est l'unité de base du système scolaire, et qu'elle peut être "fermée" aux regards extérieurs, il n'en reste pas moins qu'elle s'insère dans un tout et, telle l'osmose, de part et d'autre des cloisons, les interactions s'influencent mutuellement. Le travail en équipe avec les collègues, les professionnels, la direction et les parents prennent également une grande place dans le travail enseignant.

L'ordre dans la classe dépend étroitement de l'ordre dans l'école et dans la communauté environnante, principalement la famille (...) La solidarité et la convergence entre ces trois systèmes d'autorité (classe, école, milieu environnant) sont donc des facteurs très importants pour le travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999, p. 63).

Pour fermer la boucle, en haut à droite de la figure, nous ne pouvons taire l'aspect médiatique. Les journalistes et les animateurs des médias sont en quelque sorte les faiseurs d'opinion publique. L'augmentation des attentes

sociales et l'image plutôt négative de la profession sont ressenties par les enseignants. Ces irritants sont impossibles à quantifier quant à l'impact sur le travail enseignant. Ils ne sont d'ailleurs pas reçus de la même façon par tous les enseignants. Par contre, ils sont un facteur qui contribue bien souvent à un effet démoralisant.

Dans notre recherche nous utiliserons ce panorama pour élaborer les questionnaires et la préparation des thèmes pour les entrevues. Au moment de l'analyse des données, nous tiendrons également compte des nouveaux facteurs du travail enseignant qui pourraient contribuer à l'adhésion ou non au changement par les enseignants.

2.3 Les changements initiés par la Réforme 2000

Soulignons d'abord que le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel 1994-1995, intitulé *Vers la maîtrise du changement en éducation*, annonce que le rôle des enseignants est appelé à devenir un rôle de gestionnaire de l'apprentissage plutôt que de dépositaire du savoir (CSE, 1995). On cite comme exemples, la répartition du temps consacré aux matières, la volonté d'intégrer les matières, l'établissement de tutorats, la valorisation du travail en équipe, la collaboration entre élèves, la mise en valeur d'un créneau d'excellence de l'établissement (la science, les arts, le sport,...) etc. bref, *"d'occuper l'espace pédagogique avec originalité, audace et succès, dans un contexte où la diversité des besoins commande une diversité des moyens d'action"*(CSE, 1995, p.40).

Le Conseil mise beaucoup sur la culture organisationnelle de chaque établissement pour la création d'un climat de travail propice aux échanges, à la collaboration et à l'ouverture sur les expériences d'avant-garde faites ailleurs (CSE, 1995). On souhaite également le travail en équipe afin de

répartir les contenus du programme de formation à l'intérieur d'un cycle, de participer à l'élaboration du bulletin, de bâtir les grilles d'observation, d'inclure les spécialistes dans les projets de la classe, de participer au plan de réussite de l'école, etc. mais voilà tout un contrat car les différences entre les personnalités (qui, soulignons-le, ne se sont pas choisies) ne se complètent pas toujours ou n'ont pas du tout une vision commune des approches pédagogiques.

Dans les faits, comment cela se vit-il? Dès l'automne 1999, l'implantation du "programme des programmes" fut mis à l'essai sur tout le territoire du Québec dans près de vingt écoles primaires, dites écoles désignées, afin d'en préciser le contenu et la forme (Carbonneau, 2003).

Les différents acteurs de ces écoles ont été invités à mettre en évidence leurs points de vue. Dans un article intitulé : *Les conditions de réussite de l'implantation de la réforme curriculaire du primaire*, Carbonneau (2003) résume, sous forme de constats et de recommandations, les idées directrices reçues lors de ces rencontres. Malheureusement, il faut noter l'absence de représentation des enseignants lors de ces discussions puisqu'il y avait, cette même année, le boycott des activités associées à la réforme comme moyen de pression pour la négociation collective. On y retrouve donc essentiellement les points de vue des administrateurs et des professionnels œuvrant dans ces écoles. Toutefois, les thèmes abordés traitent abondamment du travail enseignant.

Bien que tout au long de l'article on sente une certaine dichotomie au niveau des points de vue, sur le thème du travail enseignant, tous les répondants semblent unanimes pour faire le double constat du changement du travail enseignant découlant de l'implantation de la Réforme 2000 et l'absence

d'anticipation ou de prise en considération de ce changement. Ils recommandent une redéfinition des tâches par le MEQ et les commissions scolaires (Carbonneau, 2003).

L'approche par compétences demande à l'enseignant d'être rigoureux dans la planification des activités et en même temps flexible dans la réalisation. Il doit créer et varier les situations d'apprentissage dans lesquelles l'enfant peut être actif. L'enseignant doit apprendre à différencier l'enseignement afin de mieux respecter le rythme d'apprentissage des élèves. Le débat concernant l'utilisation du matériel didactique n'est donc pas simple. Les avis sont très partagés. Certains estiment indispensable l'utilisation d'un matériel unique, pour des raisons d'efficacité et d'économie d'énergie, tandis que les autres préfèrent l'utilisation d'une banque de ressources pour respecter le rythme individuel des élèves. *“Bien que les manuels scolaires figent en quelque sorte une démarche et des contenus en lieu et place de l'enseignant et l'élève, ils demeurent, aux yeux de plusieurs, un mal nécessaire”* (Carbonneau, 2003, p. 5).

L'évaluation des apprentissages est un autre thème controversé. Le programme remet en question les pratiques existantes mais ne propose pas d'alternative claire. Les débats concernent autant l'équilibre entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative (bilan) que l'uniformisation des outils ou de l'objet d'évaluation : comment évalue-t-on une compétence? Et finalement sur l'information à transmettre aux parents : faut-il répondre à leurs demandes en matières de bulletin ou les convaincre de l'intérêt de nouvelles données d'évaluation (Carbonneau, 2003)?

De son côté, Deniger (2004) a réalisé une enquête portant sur la qualité de la mise en œuvre du nouveau programme de formation de l'école québécoise.

Cette recherche porte sur l'implantation de la Réforme 2000 et elle a été réalisée en février 2004 soit un an avant notre collecte de données. Cette recherche origine d'une demande du MEQ et a rejoint 1 333 répondants (directeurs d'école, enseignants, personnel non enseignant et parents). Deniger (2004) observe que les enseignants en début de carrière sont plus favorables aux changements proposés et que les enseignants en milieu de carrière (5 à 15 ans) affirment fortement et fréquemment un taux d'insatisfaction ou désaccord.

Enfin, l'enquête réalisée par la CEQ en 1987 suite à la réforme de 1979 et cordonnée par Blier (1988), révèle que dans l'aménagement du travail enseignant, les enseignants soulignent le manque de temps comme principal irritant. *“On manque de temps pour à peu près tout : rencontrer les élèves, préparer les cours, des tests ou examens, étudier les nouveaux programmes, se tenir au courant des manuels qui paraissent, assister aux différentes rencontres, discuter de pédagogie,...”* (Blier, 1988, p. 17). Ce manque de temps provoque un malaise quasi permanent. Faute de temps, on se présente en classe avec des choses très traditionnelles. *“Comme un technicien qui administre un volume et des affaires toutes préparées aux élèves !”* (Blier, 1988, p. 17).

L'implantation de la réforme en est à ses premiers balbutiements. Tous expérimentent, avec ou sans les formations, avec ou sans accompagnement, bon nombre sont plus hésitants, certains indifférents et d'autres résistants. La littérature regorge d'expériences novatrices par contre elle est peu bavarde sur la transformation du travail enseignant et des nouvelles représentations. Le changement se vit-il de la même façon à différentes moments de la vie d'un enseignant?

Nous comprenons que le Conseil supérieur de l'éducation indique les fondements qui soutiennent la Réforme 2000 et que le Programme de formation de l'école québécoise, précise les voies à suivre. Pour leur part, les enseignants doivent varier les approches pédagogiques et d'évaluation et différencier l'enseignement avec beaucoup de latitude quant au "comment faire". Carbonneau (2003) remarque que cela occasionne des débats dans le milieu tant au niveau du matériel à utiliser qu'au niveau des choix à faire pour l'évaluation. Par nos observations, nous irons voir comment cela se vit après cinq ans d'expérimentation.

2.4 Le cycle de vie professionnelle

Dans cette section, nous nous centrons sur le cycle de la carrière enseignante. Il s'agit ici d'étudier les aspects qui caractérisent chacune des phases de la carrière. Nous dégagerons un cadre de référence qui nous permettra de baliser les résultats que nous obtiendrons pour vérifier notre objectif portant sur la corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle. Nous avons retenu le modèle présenté par Huberman (1989).

Dans son étude, d'une durée de cinq ans et regroupant cent soixante entretiens de cinq à six heures, Huberman (1989) voulait répondre à plusieurs questions, entre autres celle-ci, que nous trouvons très intéressante :

Y a-t-il, comme un certain folklore le veut, des moments de "ras-le-bol", de "crise", "d'usure" qui touchent une population importante d'enseignants? Si oui, qu'est-ce qui les provoque? (p. 11)

Les résultats de son étude montrent qu'il n'y a pas de parcours de carrière linéaire unique, ni prévisible, ni même pour certains, réellement explicable. Toutefois, pour décrire et expliquer les trajectoires individuelles des enseignants dans leur carrière, il trace des profils-types, des séquences, des phases tout en nous mettant en garde : il y aurait, par exemple, trois ou quatre trajectoires-types menant à une fin de carrière "désenchantée" ou trois ou quatre types "d'exploration" lors des premières années d'enseignement. Il faut voir son modèle comme un résumé schématique et spéculatif qui regroupe les tendances des parcours.

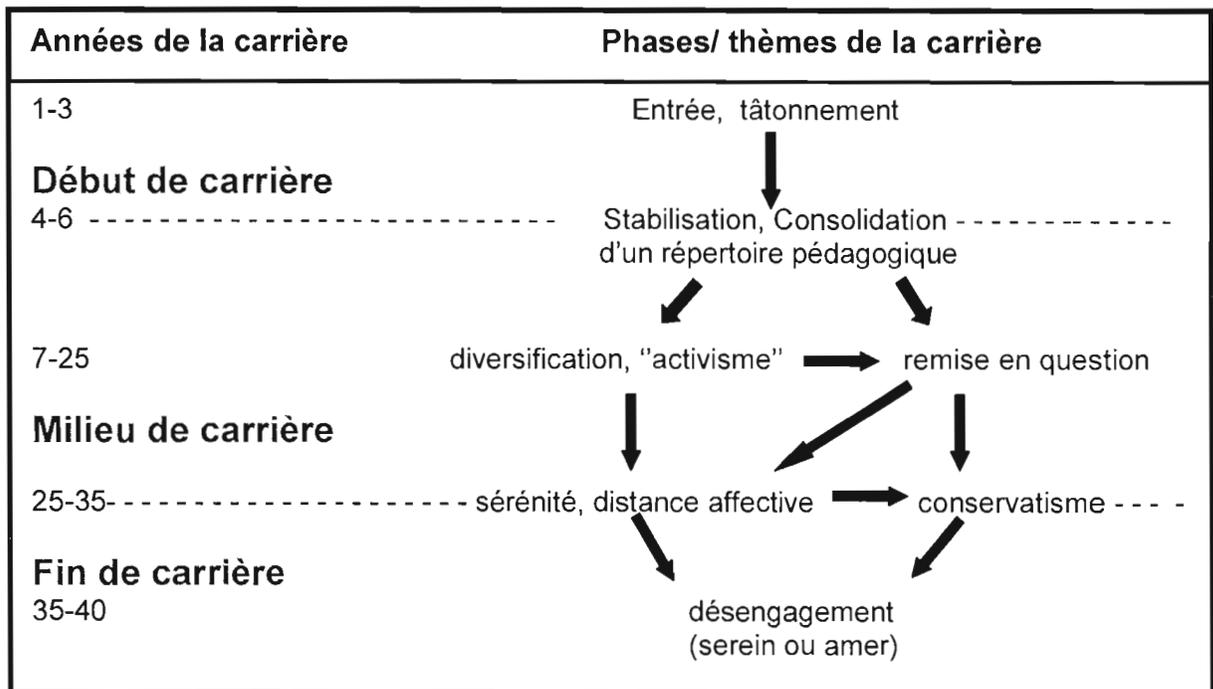


Figure 2.3 : Le cycle de vie professionnelle des enseignants

(Huberman, 1989)

Ceci nous amène à nous demander, est-ce qu'il y a des moments dans la carrière de l'enseignant où les changements demandés sont plus faciles à mettre en place? On peut présumer que l'enseignant en phase de diversification (activisme) serait certainement celui qui serait plus enclin au

changement et celui qui est en phase de conservatisme, devrait être parmi ceux qui résistent. Mais qu'en est-il des autres? Est-ce que les nouveaux enseignants, même s'ils sont à la phase de tâtonnement, c'est-à-dire en période de "découverte" et de "survie", sont-ils ouverts aux nouvelles pratiques? (puisque'ils n'ont pas encore de façon de faire bien ancrée et que l'université a dû les préparer à la Réforme 2000). Voilà autant de questions qui suscitent de l'intérêt pour notre recherche.

Les éléments de cette section servent de fondements pour répondre à notre objectif de recherche, qui cherche à dégager la corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie personnelle des enseignants, Pour ce faire, nous divisons nos répondants en trois catégories indiquées en bleu dans la Figure 2.3 : début de carrière (0-5 ans), milieu de carrière (6-25 ans) et fin de carrière (26 ans et plus).

2.5 Les objectifs de la recherche

La lecture des écrits fait état de plusieurs facteurs se rapportant à l'implantation de la Réforme 2000 qui pourraient influencer le travail enseignant. L'objectif général que nous poursuivons est de décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant au premier cycle du primaire et de vérifier s'il y a une corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle des enseignants.

Nous avons découpé l'objectif général en cinq objectifs spécifiques.

Objectifs spécifiques :

Préalable : - comparer les phases d'implantation de la Réforme 2000 à celle du modèle de Collerette et Delisle (voir cadre théorique, section 2.1.2).

- 1- Dégager les perceptions des enseignants du premier cycle du primaire au regard de la Réforme 2000 selon les phases du changement planifié (Collerette et Delisle, 1984; Commission des programmes d'étude, 2003);
- 2- Identifier, à partir des pratiques existantes, les nouveaux comportements adoptés par les enseignants du premier cycle du primaire depuis l'application de la Réforme 2000.
- 3- Décrire les attitudes des enseignants par rapport aux changements proposés, selon le modèle de changement de Collerette et Delisle;
- 4- Dégager la corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle selon le modèle d'Huberman (1989).

Les variables qui sont retenues pour réaliser nos objectifs sont : l'âge des répondants et nombre d'années d'enseignement regroupés en lien avec le cycle de vie professionnelle de Huberman (voir section 2.4). Cela représente notre variable indépendante. Elle se divise en trois modalités : début, milieu et fin de carrière. Le sexe et le milieu socio-économique de l'école constituent quant à eux des variables contrôle. Notre variable dépendante touche aux changements vécus dans le travail enseignant suite à la Réforme 2000. Les thèmes abordés portent sur les connaissances et les attitudes face à la Réforme 2000, le déroulement, la formation et l'accompagnement reçus lors de l'implantation, les changements perçus et ressentis dans le travail dans le travail enseignant au quotidien, les souhaits, recommandations et opinions exprimés quant à la prospective de la Réforme 2000.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, nous expliquons les choix méthodologiques que nous avons retenus afin de mener à bien cette recherche. Il est, entre autres questions du type de recherche, du contexte de l'expérimentation, du choix de l'échantillon, du choix et de l'élaboration des instruments de cueillette de données, Puis, nous présentons les modalités d'analyse des données.

3.1 Type de recherche

Notre recherche qualitative est de type descriptive (Poupart et al, 1998). Par nos observations, nous cherchons à circonscrire une situation, soit les changements dans le travail enseignant depuis la Réforme 2000. Nous ne calculons ni fréquences ni moyennes. Le caractère de notre recherche, qui s'appuie sur le discours des enseignants, "porte sur les mécanismes et les acteurs; par la précision des détails, elle (la recherche) fournira des informations contextuelles qui pourront servir de base à des recherches explicatives plus poussées." (Poupart et al. 1998, p.88). Nous exploitons la richesse des témoignages recueillis afin de comprendre le "comment" se vit la situation actuelle. Le discours recueilli provient des propos des individus sur des faits, non pas des faits eux-mêmes, donc sur la perception des acteurs. Nous devons être vigilante afin de ne pas traduire un sens différent du sens émis par le locuteur. (Poupart et al. 1998) La validité et la fiabilité des énoncés étaient un défi méthodologique de taille. Nous abordons la question un peu plus loin avec le rôle de la chercheuse. Notre enjeu pragmatique (Van der Maren, 1996) nous fait choisir la méthode d'enquête.

3.2 Contexte de l'expérimentation

Pour réaliser notre recherche, nous avons choisi une commission scolaire couvrant un large territoire et riche par la diversité de sa population et de ses écoles. Cette commission scolaire offre des services éducatifs à plus de 32 000 élèves répartis dans 53 écoles primaires, 11 écoles secondaires et 2 centres de formation spécialisée. Elle couvre un territoire formé de 21 municipalités allant de très urbaines à plus rurales.

Cette commission scolaire est composée d'écoles primaires variées, soit par leur taille, soit par la variété des projets éducatifs. En effet, certaines écoles ont des effectifs variant de 145 à 650 élèves. On peut présumer que l'organisation scolaire diffère d'un milieu à l'autre. De plus, la commission scolaire avait des écoles désignées au moment de la pré-implantation de la Réforme 2000. Cette commission scolaire constituait donc un choix judicieux pour une cueillette de données riches et variées.

Nous avons d'abord contacté la Direction Générale de la commission scolaire ainsi que le syndicat des enseignants afin de les convaincre de l'intérêt de notre recherche (Appendice A). Par ces lettres de présentation de la recherche, nous souhaitons avoir accès au fichier qui nous permettra de recueillir la liste des enseignants ciblés (voir technique d'échantillonnage, section 3.3).

Le premier contact avec les enseignants s'est fait par envoi postal à leur école (Appendice B). La lettre de présentation, le questionnaire (Appendice C) et une enveloppe pré-adressée pour le retour ont été alors acheminés. Parallèlement, nous annonçons la recherche dans le journal du syndicat. Une deuxième lettre fut utilisée comme mécanisme de rappel.

Comme le questionnaire se terminait par une invitation à participer à une entrevue semi-dirigée, nous avons compilé les répondants intéressés puis nous avons sélectionné les candidats pour l'entrevue en fonction des caractéristiques retenues pour déterminer nos sujets de recherche. L'appel téléphonique fut retenu pour établir notre deuxième contact afin de créer une relation tout en fixant un rendez-vous pour l'entrevue semi-dirigée.

3.3 Échantillon

Le choix de notre échantillon est non probabiliste, il ne se constitue pas au hasard. Il est de type intentionnel c'est-à-dire que nous avons planifié un ensemble de critères afin d'avoir accès à des personnes qui présentaient les variables que nous voulions observées, c'est-à-dire, des enseignants qui sont en début, milieu et fin de carrière et qui enseignent au premier cycle du primaire depuis l'annonce de la Réforme 2000. De plus, nous voulions recueillir des propos provenant de personnes très engagées dans la Réforme 2000 et des personnes semblant plutôt résister au changement. Ainsi, pour chacune des catégories, nous avons sélectionné une personne "*pour*" la Réforme 2000, une personne "*contre*" et une personne qui semblait ambivalente.

3.3.1 Population cible

Nous avons choisi de cibler, pour cette recherche, les enseignants du premier cycle du primaire qui enseignaient déjà à ce niveau lors de l'implantation de la Réforme 2000 puisque nous voulions décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant à différents moments de la carrière. Nous tenions donc à comparer le travail enseignant dans un contexte similaire, avant, pendant et après la réforme et nous tenions également à ce

que ces enseignants aient vécu l'implantation de la réforme depuis le début. Pour des raisons d'ordres administratives et pratiques, nous avons retenu une commission scolaire de la rive-sud de Montréal. On s'est questionné sur la nécessité de s'en tenir qu'aux enseignants qui enseignaient déjà en 2000 car nous n'aurions plus ainsi d'enseignants qui se situent en début de carrière au moment de notre collecte de données (en 2005). Puis, nous avons décidé de conserver cet échantillon pour observer la corrélation entre les réponses au changement et les phases du cycle de vie professionnelle des enseignants en ayant en tête qu'il s'agit d'enseignants qui étaient débutants au moment d'implanter la Réforme 2000.

3.3.2 Technique d'échantillonnage

Voici, sous forme de figure, notre technique d'échantillonnage.

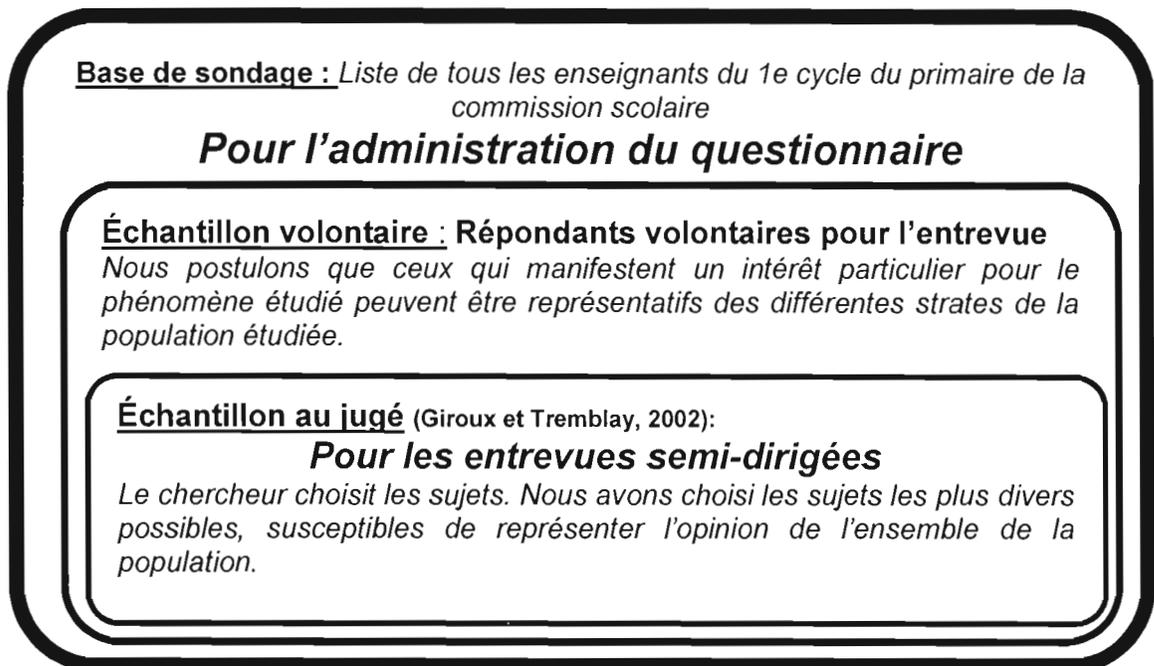


Figure 3.1 : Technique d'échantillonnage

3.4 La collecte de données

Pour vérifier l'atteinte de nos objectifs de recherche et recueillir le maximum d'informations pertinentes, nous avons fait le choix de combiner deux instruments de collecte de données, soit le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée.

3.4.1 Le questionnaire

Nous avons retenu le questionnaire pour sa souplesse et sa polyvalence. Il permet d'enregistrer assez rapidement toutes sortes d'informations et couvrir un plus vaste échantillon de sujets. À la différence des entrevues, les questions d'un questionnaire proposent aux sujets interrogés de répondre selon un format déterminé. Il s'agit donc d'un instrument produisant des données provoquées (Van der Maren, 1996). Nous tenterons, entre autres de recueillir des informations longitudinales afin de faire ressortir la dimension temporelle de l'implantation de la réforme (le *avant*, le *pendant* et le *maintenant*) et cerner l'évolution de différents paramètres dans le temps comme leurs dispositions et les changements du travail enseignant.

Dans un premier temps, nous avons cerné les catégories d'informations que nous voulions investiguer et nous les avons placées en lien avec les variables contenues dans nos objectifs de recherche. Puis, nous avons appuyé ces catégories avec des éléments de notre recension des écrits (voir tableau 3.1). Le questionnaire ainsi construit comprend quatre sections offrant seize questions ouvertes et seize fermées (voir appendice C).

Ce questionnaire avait pour objectifs de déterminer la phase du cycle de vie professionnelle du répondant selon le modèle de Huberman (Section I), de recueillir des informations sur les changements annoncés et les réactions

suscités au moment de l'annonce de la Réforme 2000 (Section II), de dégager les mécanismes mis en place, les conditions d'implantation et les changements observés au niveau du travail enseignant (Section III) et finalement d'obtenir des répondants la description actuelle de la situation après 5 ans et leurs perceptions et souhaits sur la prospective de la Réforme 2000 (Section IV). Les trois dernières sections correspondent aux trois périodes du modèle de changement de Collerette et Delisle (1984) soit : la période de l'annonce de la réforme (l'année qui a précédé l'implantation), la période d'adaptation ou d'implantation proprement dite et finalement aujourd'hui, après cinq ans d'expérimentation.

Tableau 3.1 : Canevas de conception du questionnaire

Section I : Identification	
Éléments du Questionnaire	Données anticipées
<u>Biographie professionnelle</u> : Âge, sexe, expérience, milieu socio économique de l'école, cheminement professionnel, motivations professionnelles	➤ Phase du cycle de vie professionnelle (selon le modèle d'Huberman, 1989)
Section II : Annonce de la Réforme	
<u>Annonce et préparation au changement</u> : Qui en a fait l'annonce? Comment? Compréhension, sentiments, prédispositions des enseignants? Climat du milieu.	Données sur la Décrystallisation : étape 1 ➤ Les représentations des enseignants face à la Réforme ➤ Leurs réponses au changement ➤ Se sentent-ils concernés? ➤ Les attitudes face au changement : acceptation, indifférence, refus ou résistance.

Section III : Implantation	
<u>Période de formation et d'expérimentation :</u> Type et durée de formation? Transferts à la pratique? Aspects du travail enseignant changés?	Données sur le Mouvement : étape 2 <ul style="list-style-type: none"> ➤ Les conditions d'expérimentation ➤ La formation ➤ Les aspects du travail enseignant (Tardif, Lessard, 1999, Charlier, 1998)
Section IV : Aujourd'hui après 5 ans	
<u>Portrait de la situation après 5 ans :</u> Changements observés au niveau du travail enseignant? Facteurs facilitant? Difficultés, souhaits et opinion, prospective de la Réforme 2000 des enseignants?	Données sur la Recristallisation : étape 3 <ul style="list-style-type: none"> ➤ Intégration du changement en salle de classe, dans le milieu. ➤ Souhaits des enseignants ➤ Prospective de la Réforme 2000

Notre questionnaire a donc été construit en fonction des variables et des thèmes contenus dans nos objectifs de recherche et en tenant compte du modèle de changement que nous avons retenu dans notre cadre théorique.

Un pré-test a ensuite été effectué auprès de deux enseignantes qui ne font pas partie de l'échantillon en vue de valider l'instrument. À la fin de chacun des pré-tests, nous avons discuté avec les enseignantes afin de s'assurer de la validité de chacun des énoncés des questions. Nous avons procédé par la suite à des ajustements.

3.4.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée a été notre deuxième instrument de collecte de données. Elle nous semblait incontournable pour mieux comprendre l'univers des répondants. L'entrevue vise à obtenir des informations sur les perceptions à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à leur

situation. (Van der Maren, 1996) L'entrevue complète bien le questionnaire en ce sens que le questionnaire fournit des réponses, l'entrevue produit un discours permettant d'approfondir la pensée des répondants. Comme elle implique une interaction directe, la coopération et l'empathie sont absolument nécessaires. Toutefois, il faut être conscient que les participants racontent ce qu'ils veulent bien divulguer. La capacité d'écoute et de reformulation des questions est donc de grande importance.

Nous avons réalisé nos entrevues auprès de neuf enseignants. Ces entrevues, d'une durée de 30 à 60 minutes ont été enregistrées et conduites par la chercheuse. Elles visaient à décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant au premier cycle du primaire.

Notre schéma d'entrevue (Appendice D) a été construit en fonction des variables et des thèmes contenus dans nos objectifs de recherche mais il fut également enrichi par les informations recueillies par nos questionnaires. Sa conception s'apparente beaucoup au tableau de conception du questionnaire (voir tableau 3.1) Il se divise en quatre parties. La première partie servait de discussion d'accueil où l'on introduisait le sujet de notre recherche en mettant le répondant à l'aise. On demandait l'autorisation d'enregistrer l'entrevue et obtenait aussi le consentement écrit (Appendice E). Tout comme pour le questionnaire, les 2^e, 3^e et 4^e parties suivent le modèle de changement de Colletette et Delisle (1984). Il s'agit respectivement de l'annonce de la Réforme 2000 (décristallisation), de l'implantation (le mouvement) et du portrait après cinq ans (la recristallisation). Les réponses de l'un valident les réponses de l'autre et vice-versa.

Tout comme pour le questionnaire, notre schéma a été validé auprès de deux enseignants qui ne faisaient pas partie de l'échantillon. Une fois passé, le

pré-test a permis de réorganiser le schéma d'entrevue et d'ajuster notre attitude au besoin. Les entrevues furent enregistrées puis retranscrites avant d'être codifiées pour les fins d'analyse.

Le tableau 3.2 : *Cohérence entre les objectifs et les instruments de collecte de données*, nous a permis de vérifier l'adéquation entre nos intentions et les moyens mis en place pour faire la collecte de données.

Tableau 3.2 : Cohérence entre les objectifs et les instruments de collecte de données

<u>Objectif général</u> : Décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant au premier cycle du primaire et vérifier la corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle des enseignants.	
Objectifs spécifiques	Instruments de collecte de données
Dégager les perceptions des enseignants du primaire au regard de la Réforme 2000 selon les phases du changement planifié (Collerette et Delisle, 1984; Commission des programmes d'étude, 2003);	Questions du questionnaire : # 1, #2, #3, #4, #5, #6, #10, #16 Questions de l'entrevue : #1,#2, #3, #4, #5, #6
Identifier, à partir des pratiques existantes, les nouveaux comportements adoptés par les enseignants du premier cycle du primaire depuis l'application de la Réforme 2000.	Questions du questionnaire : #7, #8, #8a, #8b, #8c, #9, #12 Questions de l'entrevue : #6, #7, #8, #10,
Décrire les attitudes des enseignants par rapport aux changements proposés, selon le modèle de changement de Collerette et Delisle;	Questions du questionnaire : #8d, #8 e, #11, #13, #14, #15 Questions de l'entrevue : # 8, #9, #11
Dégager la corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle des enseignants selon le modèle d'Huberman (1989).	Questions du questionnaire : Section <i>identification</i> du questionnaire et #8d, #8 e, #11, #12, #13, #14, #15, #16 Questions de l'entrevue Section <i>identification</i> et #7, #8, #9, #10, #11

3.4.3 Le corpus de données

Nous avons constitué un corpus de données pour l'analyse (voir le tableau 3.3). Il est composé des réponses obtenues dans les questionnaires et aux entrevues semi-dirigées, lesquelles réponses ont été retranscrites en verbatim. Nous avons acheminé un questionnaire à tous les enseignants du 1^e cycle du primaire de la commission scolaire choisie. Cela représente 150 enseignants. Nous avons reçu 49 questionnaires complétés (taux de réponse de 32%) et nous en avons rejeté quatre : 3 furent rejetés car la première partie (identification) était incomplète et ne nous permettait pas de déterminer la phase du cycle de vie professionnelle des enseignants et un autre fut rejeté car l'enseignant répondant n'avait pas vécu les trois premières années d'implantation. Nous avons rencontré en entrevue 9 enseignants (3 en début, 3 en milieu et 3 en fin de carrière). Le tableau 3.3 présente la synthèse du corpus de données.

Tableau 3.3 : Synthèse du corpus de données

Instruments de collecte de données	Données
Questionnaire de 5 pages (Appendice C) N = 45	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 15 questions fermées ➤ 1 échelle de Likert (10 items) (Nous avons retenu les services du SCAD de l'UQAM pour faire l'étude de variance) <ul style="list-style-type: none"> ➤ 16 questions ouvertes
Entrevue semi-dirigée De 30 à 60 minutes (Appendice D) N = 9	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 9 verbatim d'entrevues Pour un total de 135 pages.

3.4.4 Le rôle de la chercheure

Cette recherche faisait partie d'un projet de mémoire de maîtrise. Nous avons respecté le code déontologique de l'Université du Québec à Montréal (Appendice G). Notre lettre d'introduction avec l'envoi des questionnaires (Appendice B) présente une brève description de la recherche et les objectifs poursuivis. Nous avons pris soin d'identifier la chercheure responsable ainsi que les informations permettant de la rejoindre. Nous précisons que la recherche se fait sur une base volontaire et les procédures prises pour maximiser la confidentialité et protéger l'anonymat ont été expliquées. La même démarche fut reprise au moment d'expliquer et de demander le consentement écrit avant de débiter les entrevues semi-dirigées.

Nous réalisons que la recherche qualitative risque de produire des biais. Comment s'assurer de la validité des résultats et de la fidélité de nos instruments? Nous réalisons également que les biais peuvent provenir tant du côté de la chercheure que des répondants.

Sur le plan méthodologique, nous nous sommes assurée de recopier textuellement et dans un court délai, les entrevues que nous avons pris garde d'enregistrer. Puis, méthodiquement, nous avons extirpé tous les éléments significatifs en rapport avec les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant. Nous les avons classés selon des thèmes et ainsi nous avons créé, au fur et à mesure de notre analyse, notre code thématique. Les thèmes de notre code thématique découlent de nos unités de sens mais aussi de notre question de recherche, de nos concepts (issus du cadre théorique) et de nos objectifs de recherche. Nous avons suivi la procédure suggérée par Huberman et Miles (1991). Ensuite, nous avons codé tout le matériel.

De plus, nous avons procédé à une double analyse des données qualitatives. D'abord, en établissant la cohérence entre les données de l'ensemble des répondants à l'intérieur de matrices. Il s'agissait de créer des tableaux qui permettent d'organiser les données de telle sorte qu'on puisse avoir un portrait fidèle des changements observés dans le milieu. Il nous fallait être attentive et faire les bons découpages et les bons regroupements en tenant compte des trois modalités de la variable indépendante : les phases du cycle de vie professionnelle (début, milieu et fin de carrière). Puis en comparant les données d'un même thème en ordonnant de façon chronologique et par ordre d'importance c'est-à-dire, plus une donnée était fréquente, plus nous lui avons donné de l'importance. Plus l'analyse progressait et plus les matrices se raffinaient.

Tout au long du processus nous avons tenté de mettre nos perceptions et opinions de côté afin d'éviter la contamination par la subjectivité de la chercheuse. Nous avons consigné nos observations et questionnements à l'intérieur d'un journal de bord.

3.5 L'analyse des données

L'analyse a pour but de produire une synthèse explicative des informations recueillies. (Poupart et al. 1998). Nous présentons ici les modalités d'analyse des données.

Le corpus de données recueillies provient des questions ouvertes dans le questionnaire et du verbatim des entrevues semi-dirigées enregistrées. Le verbatim a été retranscrit. Puis, nous avons procédé à une analyse de contenu de ces données qui a permis de faire émerger les thèmes qui découlent de notre sujet de recherche. Ensuite, nous avons regroupé toutes

les unités de sens ayant le même code afin de faire ressortir les récurrences, les pourquoi et les comment. Cela a donné la carte de concepts de la Figure 3.2.

Le réseau s'ouvre sur deux thèmes principaux : la réforme (le changement traité dans notre recherche) et le travail enseignant.

Le premier thème s'attarde aux orientations et aux caractéristiques de la Réforme 2000, à commencer par les fondements, l'interprétation et la compréhension qu'on s'en fait, les modifications organisationnelles entraînées par ce changement et les ressources nécessaires à l'implantation de la Réforme 2000. Ce thème regroupe les perceptions des enseignants au regard de la Réforme 2000.

Le deuxième thème concerne certaines tâches du travail enseignant. Étant donné que la Réforme 2000 suggère un changement important du travail enseignant, ce thème a longuement retenu l'attention des répondants lors des entrevues. L'évaluation, les approches pédagogiques, le travail en équipe et différents facteurs de l'expérimentation composent ce thème qui caractérise en quelque sorte le travail enseignant.

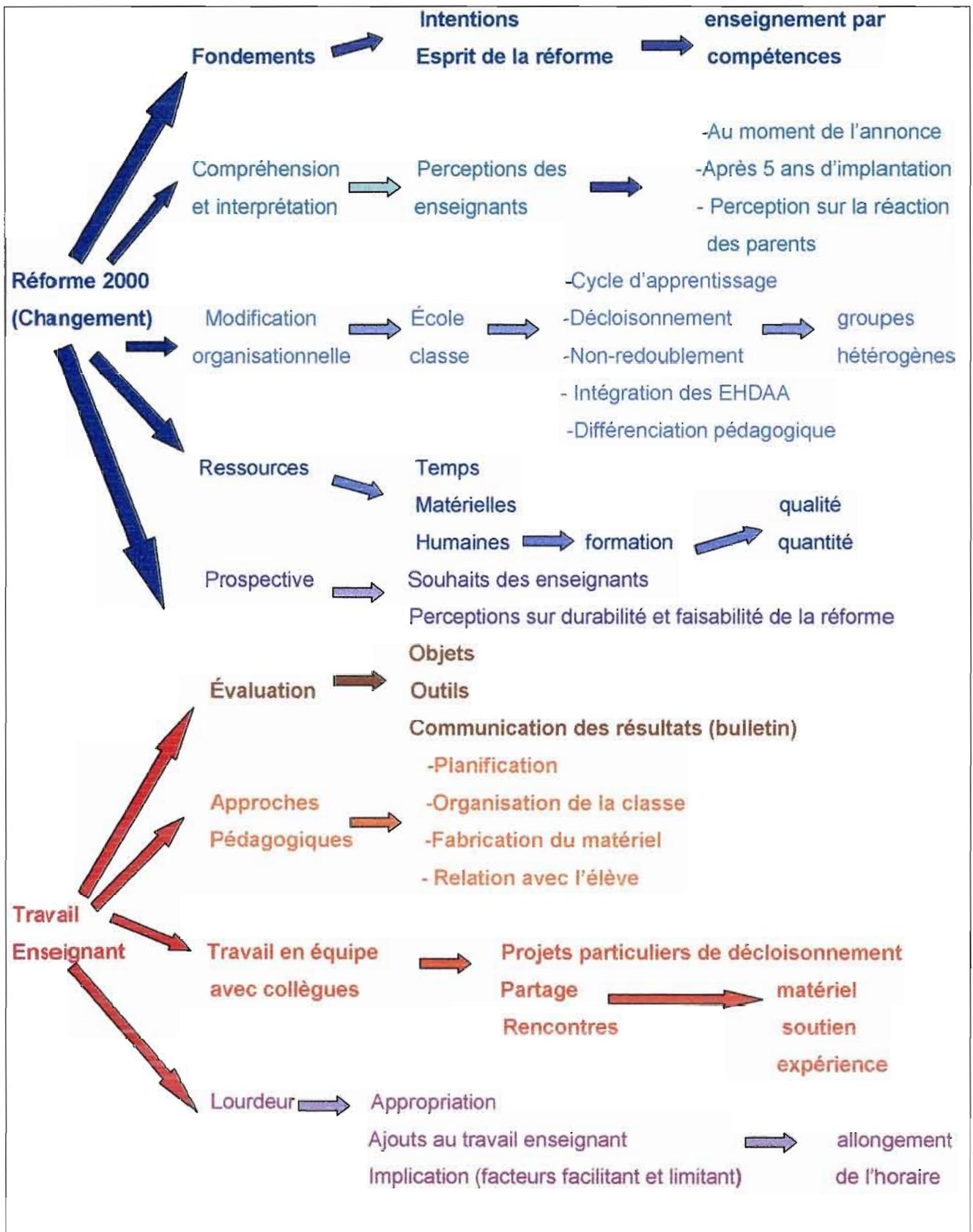
En découpant et en regroupant les pages de réponses et de verbatim, nous avons obtenu quatre subdivisions des deux thèmes principaux. La figure 3.2 présente sous forme de carte de concepts, la thématisation qui a émergé de l'analyse de contenu.

Nous avons ensuite soumis la carte de concepts à deux contre-codeurs. Les contre-codeurs avaient pour mission de lire le verbatim, de le diviser en unité de sens et de leur attribuer un code selon une démarche précise (Appendice

F). Nous avons préalablement présenté notre liste de codes thématiques et discuté des différents thèmes. Étant donné l'ampleur de notre corpus de données, nous n'avons soumis qu'une partie (environ 10 pages) de notre matériel pour des fins de contre-codage. Nous avons choisi des éléments variés, portant sur tous les thèmes et plus spécifiquement certaines unités de sens plus difficiles à coder. Le but de l'opération était de contrôler la fiabilité de notre codage. Notre résultat de fiabilité inter-codeur est de 64.2%. Selon Huberman et Miles (1991), il ne faut pas s'attendre à plus de 70% de fiabilité entre deux codeurs, laquelle est calculée selon la formule suivante :

$$\text{Fiabilité} = \frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre total d'accords et désaccords}}$$

Figure 3.2 : Carte de concepts pour l'analyse de contenu des données



On peut donc être satisfaite de notre taux de fiabilité puisqu'il est calculé pour trois codeurs.

Dans le prochain chapitre, nous allons présenter, à l'aide de cette méthodologie, l'analyse de contenu et les résultats que nous avons obtenus.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES DONNÉES ET LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus suite à l'analyse de contenu des données recueillies auprès de 45 enseignants du 1^e cycle du primaire qui appliquent la Réforme 2000 depuis son implantation en septembre 2000. D'abord, précisons que le but de la recherche était de décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant au premier cycle du primaire et de vérifier la corrélation entre la réponse au changement et le cycle de vie professionnelle. Toutefois, il ne nous est pas apparu pertinent de présenter les résultats séparément étant donné le peu de variation dans les propos des enseignants selon les phases de carrière. Par contre, nous soulignons, au passage, les écarts observés lorsque cela est significatif.

Ce chapitre se divise en deux grandes parties. La première expose l'analyse des données sur les perceptions des enseignants. Les données sont catégorisées selon les concepts qui ont émergé de notre analyse de contenu. La deuxième partie synthétise les résultats obtenus de l'analyse des données selon les trois étapes de changement (Collerette et Delisle, 1984). Finalement, pour clore ce chapitre, nous abordons la prospective de la Réforme 2000 à partir des perceptions des répondants sur l'«après implantation» de la Réforme 2000.

4.1 Perceptions des enseignants du primaire de la Réforme 2000

Rappelons que c'est à l'aide de questions ouvertes provenant de 45 questionnaires et du verbatim retranscrit de 9 entrevues semi-dirigées que

nous avons recueilli le corpus de données. Par la suite, nous avons procédé à une analyse de contenu de l'ensemble de ces données de laquelle a émergé une carte réseaux des concepts. Cette carte sert de principe organisateur à la première partie de ce présent chapitre d'analyse de données. Tout au long de la présentation de l'analyse, nous appuyons les concepts de la carte avec des citations issues du verbatim retranscrit.

4.1.1 La réforme

La Réforme 2000 représente le premier thème principal de la carte de concepts. Il regroupe les sous-thèmes et sous-sous-thèmes qui portent sur les orientations et les caractéristiques de la Réforme 2000. Les données recueillies ont permis de tracer la connaissance et la compréhension des enseignants concernant la Réforme 2000. L'analyse qui suit vise à répondre à l'objectif 1 soit, à dégager les perceptions des enseignants du premier cycle du primaire au regard de la Réforme 2000 selon les phases du changement planifié (Collerette et Deliste, 1984; Commission des programmes d'étude, 2003);

Dans l'ordre, nous analysons les perceptions au plan :

- des fondements (esprit de la réforme, intentions et développement de compétences);
- de la compréhension et l'interprétation à différents moments de l'implantation;
- des modifications organisationnelles (école et classe);
- des ressources (matérielles, humaines et temps).

4.1.1.1 Les fondements de la Réforme 2000

Les fondements réfèrent aux intentions, à l'esprit de la Réforme 2000 et à l'enseignement par compétence. Le Conseil supérieur de l'éducation (2003) identifie huit fondements qui découlent des textes fondateurs de la Réforme 2000. Il les résume ainsi :

- **L'éducabilité de tous les enfants** : Cela soutient que tous les enfants sont éduquables. Il faut respecter leur capacité d'apprendre et de réussir. La Réforme 2000 mise sur l'approche par compétence et la différenciation pédagogique pour réaliser ce fondement.
- **La réussite du plus grand nombre** : Le Conseil supérieur de l'éducation propose une multitude de mesures afin de parvenir à faire réussir le plus grand nombre d'élèves; de la décentralisation des pouvoirs, à la différenciation pédagogique poussée en passant par l'organisation en cycles d'apprentissage, pour ne nommer que ceux-là. *“L'élève est au cœur des changements souhaités et sa réussite devient un enjeu dans ce système.”* (CSÉ, 2003, p.10)
- **La place inégalée des savoirs dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités** : Ici origine les grands domaines d'apprentissage et les savoirs essentiels. On fait la promotion des pédagogies de la découverte et de la construction plutôt que la simple transmission des savoirs.
- **L'école obligatoire doit préparer les élèves à cette incontournable formation continue** : L'école doit donner aux enfants, les outils qui leur permettront de s'adapter dans le monde complexe et changeant. Les compétences transversales représentent la voie privilégiée pour les préparer à la formation continue.

- **Le pouvoir de décision, en matière de pédagogie, doit se rapprocher du palier local** : l'école et ses agents de première ligne. En contre partie, l'obligation de rendre des comptes sera accrue : la décentralisation permet de mieux répondre aux besoins du milieu.
- **Les parents et la communauté sont des partenaires de la réussite éducative.**
- **L'école doit préparer les jeunes à devenir des citoyens à part entière et prévenir l'exclusion.**
- **L'école doit prendre le virage technologique**

"Esprit de la Réforme 2000"

Les enseignants utilisent souvent l'expression "esprit de la Réforme" pour parler des fondements. De façon quasi unanime, ils reconnaissent qu'il fallait un changement et que la Réforme 2000 était attendue.

Cela faisait des mois qu'on le lisait dans les journaux et que la direction nous en parlait. J'ai trouvé ça positif.... J'avais le goût d'essayer plein de choses. On en parlait aussi beaucoup entre nous, les professeurs. (Ent.02. MIL. 37)

Quelques répondants soulignent que plusieurs étaient déjà dans "l'esprit de la Réforme" depuis plusieurs années. Ils parlent de l'intégration des matières qu'ils comparent à la pédagogie par projet et des influences du courant alternatif.

Mais j'étais chanceuse car j'étais déjà quelqu'un qui faisait des projets avec les élèves.... Tu sais, ce n'est pas si nouveau que ça. Tout au long de ma carrière, j'ai eu des influences du courant alternatif. Par exemples, Montessori, Freinet et les enfants de Summerhill. J'ai toujours beaucoup lu et essayé d'adapter mon enseignement. J'étais un peu avant-gardiste et je n'étais pas la seule. (Ent.01. FIN.70)

On remarque que le Programme de formation de l'école québécoise incite davantage à prendre en compte le développement global de l'enfant. Les répondants ont le sentiment que les approches pédagogiques privilégiées par la Réforme 2000 conviennent bien à la clientèle d'aujourd'hui.

Je regarde aujourd'hui mes élèves différemment. Je vois davantage les compétences de l'élève ainsi que son développement personnel et je travaille à partir de ceux-ci. Je me sens plus près de la réalité des enfants et mieux outillée pour les aider à apprendre. (QF. 01. MIL. 36)

Il faut arrêter de se planter devant un groupe et de transmettre des connaissances à tout le monde en même temps. Aujourd'hui, les connaissances sont partout, dans les livres, sur Internet, ... Les enfants d'aujourd'hui baignent là-dedans depuis qu'ils sont tout petits. Les parents les sortent dans des expositions, les musées, leur achètent des livres, DVD, logiciels et tout et tout. Ils arrivent donc tous à l'école avec un bon bagage de connaissances très diversifiées d'un enfant à l'autre. Il faut maintenant l'accompagner, le guider et lui donner des démarches. (Ent.01.FIN.66)

L'intention

Une majorité d'enseignants reconnaissent que l'intention sous-jacente à la Réforme 2000 était la réussite du plus grand nombre d'élèves pour ainsi contrer le haut taux d'échec et de décrochage scolaire. On nous dit que c'est tout à fait louable et qu'on ne peut aller contre de si bonnes intentions. De plus, ils soulignent et nous mettent en garde du même souffle de l'effet pervers du danger d'un "nivellement par le bas". Cette préoccupation, bien que mentionnée par l'ensemble des enseignants interrogés, semble préoccuper davantage les enseignants en fin de carrière.

Je suis partagée entre les bienfaits de cette Réforme et les lacunes trop importantes. Il y aura des enfants qui termineront leur primaire avec beaucoup moins d'acquis à cause du non-redoublement. On a l'impression de régresser, de niveler par le bas et on a peur de se le faire reprocher. (QF.01.FIN.64)

Un répondant émet aussi l'idée que l'intention du ministère était, en plus de cibler le principe de réussite éducative pour tous, d'unifier les pratiques pour influencer une minorité d'enseignants qui hésitent à changer leur façon d'enseigner.

J'avais l'impression que le gouvernement voulait uniformiser les pratiques puisque plusieurs enseignants travaillaient déjà dans ce sens. Moi, j'étais contente que ça se fasse et j'espérais que ça fonctionne. (QF.02MIL.32)

Enseignement par compétence

L'enseignement par compétence est implicite à l'«esprit de la réforme». Il se dégage une incompréhension autour du concept de compétences à développer tout au long du primaire. Cette approche semble difficile d'appropriation :

On était déstabilisé, il fallait s'approprier l'approche par compétences et les changements dans les savoirs essentiels et trouver des outils et du matériel adéquat pour développer ces compétences parce qu'il n'y avait aucun matériel approuvé au début. (Ent. 01.MIL. 38)

Mais le fait de voir que tout le monde était mêlé, ça m'a un peu rassurée. Ce n'était pas une tâche facile pour personne (...)(Ent.01DEB.12)

Quelques enseignants considèrent que la différence entre un programme axé sur le développement de compétences et un programme écrit en termes d'objectifs est juste une question de vocabulaire.

Mes perceptions par rapport au début ont changées. C'était plus énervant qu'en réalité... Les compétences c'est quand même des objectifs à atteindre. (QF.02.MIL.33)

(...) Les compétences transversales par exemple, ce sont des termes qu'on ne connaissait pas mais qu'on travaillait pareil. On appelait ça le développement des attitudes. C'est plus le vocabulaire qui a changé, parce que notre façon de travailler n'a pas vraiment changé. (Ent. 02. MIL. 37)

Par contre, l'ensemble des répondants rapportent que, bien qu'il faille encore quelques ajustements, le développement de compétences contribue à mieux développer les aptitudes et respecte les styles d'apprentissage des élèves. On parle d'un meilleur développement des potentiels de chacun.

On a rendu l'élève plus actif. Il doit réaliser que l'apprentissage vient de lui et que nous on l'accompagne (...) (Ent.01.DEB12)

Ça a changé mes perceptions sur l'apprentissage. Je porte plus attention à la démarche qu'au résultat. (Ent.02.FIN73)

Une répondante souligne qu'une des difficultés sur le suivi du développement des compétences tout au long du primaire, c'est la difficulté de développer un outil commun qui servirait et se développerait tout au long du primaire.

Il faut créer des conditions réalisables si l'on souhaite que le développement des compétences se poursuive sur trois cycles, il faut avoir un langage commun. Par exemple, je souhaiterais que nos élèves aient un outil qu'il garderait tout au long du primaire, quelque chose de commun à toute l'école, comme un coffre à outils qu'il utiliserait de la 1^e à la 6^e année et qui s'enrichirait au fur et à mesure qu'il avance dans les cycles. Ce serait comme un dossier d'apprentissage où il y aurait tous ses outils de référence. (Ent.01.FIN66)

4.1.1.2 Compréhension et interprétation de la Réforme 2000

Ce sous-thème renferme les réactions des enseignants à différents moments de l'implantation de la Réforme 2000. Pour comprendre la Réforme 2000, les répondants disent avoir reçu une formation de base d'une durée d'environ 20 heures portant sur l'initiation aux concepts du Programme de formation de l'école québécoise et aux différentes approches pédagogiques. Bien qu'il y ait quelques exceptions, la majorité affirme que ces formations étaient trop théoriques. Ils auraient souhaité avoir plus d'exemples d'application.

Quelques répondants déplorent aussi qu'ils avaient l'impression que les formateurs s'approprièrent la Réforme 2000 en même temps qu'eux et que cela amenait des contradictions d'une formation à l'autre. Un sentiment d'incertitude s'installait et de ce fait, freinait leur compréhension et leur adhésion à la Réforme 2000. Les répondants mentionnent qu'ils appréciaient pouvoir "y aller" à leur rythme personnel d'appropriation de la Réforme 2000.

Dans nos formations, on nous a dit qu'il fallait absolument expérimenter pour mieux s'approprier la Réforme et on nous disait d'y aller à notre rythme. C'était épuisant donc il fallait y aller doucement. (Ent.01.MIL36)

D'emblée, plusieurs répondants reconnaissent aussi qu'il y a une compréhension et une interprétation différente de la Réforme 2000 et que le rythme d'appropriation peut-être très différent d'une personne à l'autre.

On partage nos expériences, on échange du matériel mais ce n'est pas toujours évident parce qu'on n'est pas tous rendus à la même place et on a tous nos façons de voir l'enseignement. Il y en a qui s'investisse plus que d'autres alors eux comprennent mieux la Réforme et sont rendus plus loin dans les expérimentations. Si l'on faisait tout ce qui est demandé dans cette Réforme, on travaillerait tous les soirs et fins de semaine. Moi, je l'applique à mon rythme et pas au détriment de ma famille. Donc je me l'approprie moins rapidement que d'autres. (Ent.02.MIL 37)

Les collègues n'ont pas tous la même compréhension de la Réforme ni le même désir de se l'approprier. (QF 01. MIL. 41)

Dans une école, pour mieux comprendre et interpréter la Réforme 2000, ils ont ajouté dans leur projet éducatif, l'expérimentation de la pédagogie par projet avec leurs élèves. Ils ont créé des réunions d'aide. Ils devaient également lire une section du nouveau programme en équipe de deux et préparer une activité pour présenter leur section du programme à leurs pairs. L'enseignante nous raconte que ce fut très utile et apprécié de tous.

Une dernière répondante déplore qu'il n'y ait pas de compréhension commune de la Réforme 2000. Elle observe plusieurs enseignants qui désirent des formations pratiques sur la Réforme 2000 plutôt que de comprendre le pourquoi et les fondements qui la soutiennent.

Il aurait fallut s'assurer que les gens comprennent le pourquoi de la Réforme. Sinon, ils sont trop porté à chercher le "comment faire". Ils risquent de s'épuiser et d'abandonner plus rapidement. (Ent.01.FIN66)

Perceptions des enseignants

Nous avons questionné les enseignants sur leurs perceptions à deux moments de l'application de la Réforme 2000 soit : 1- À l'annonce de la Réforme 2000 et la première année d'implantation; 2- Après cinq ans d'expérimentation. Comme le discours a beaucoup changé entre ces deux moments, nous présentons les données à ces deux moments. .

L'annonce de la Réforme et pendant la 1^e année d'implantation

Presque la moitié des enseignants interrogés disent avoir eu une réaction positive à l'annonce de la Réforme 2000 et pendant la 1^e année d'implantation. Toutefois, ils soulignent pour la plupart que même si la Réforme 2000 les interpelle et stimule leur côté créateur, qu'ils restent sur leurs gardes car ils ont des inquiétudes quant aux moyens mis à leur disposition pour réussir ce "beau défi".

J'étais enthousiaste d'expérimenter de nouvelles choses. À mon école, les sentiments sont partagés. Certains s'y baignent comme des poissons dans l'eau, d'autres font du pas à pas et l'appivoise lentement. Il y a toujours une assez bonne volonté mais notre inquiétude est au niveau des moyens car s'ils ne nous donnent pas les moyens pour y arriver, ça décourage parfois les bonnes intentions. (QF.01.MIL36)

D'autres, répondants disent avoir eu une réaction plutôt négative à l'annonce de la Réforme 2000. Ils se sentent jugés et trouvent que ces solutions "imposées" ne feront que déplacer le problème des échecs scolaires. Le non-redoublement sera une solution de nivellement pas le bas. Ils ont peur d'être encore pointés comme responsables.

Au début, j'avais l'impression de me faire dire que je n'enseignais pas bien et qu'il fallait tout changer (...) (Ent.01.MIL38)

Le non-redoublement aura comme conséquence d'avoir des enfants qui termineront leur primaire avec beaucoup moins d'acquis. (QF01.MIL34)

Quand ça ne marche pas, on nous fait des reproches et ils partent une nouvelle mode. Mais nous, on ne fait qu'appliquer la mode. On ne nous demande même pas ce qu'on en pense, c'est un manque de reconnaissance. (Ent.01.FIN70)

Finalement, d'autres répondants ont des réactions plutôt mitigées. Parfois favorables, au regard du but de la Réforme 2000 et plutôt défavorables devant l'ampleur des changements pédagogiques et organisationnels.

Bien que je me sentais parfois dépassée, j'étais aussi motivée. Notre école était une "École pilote". J'avais de bonnes collègues pour m'aider mais j'avais des appréhensions : je trouvais que tout allait trop vite, je me sentais bousculée car je voulais que tout soit parfait et c'était tellement différent. Par contre, je savais et je sentais que ça correspondait à ce que je voulais faire et que ce serait sûrement mieux pour la clientèle d'aujourd'hui. (QF.01MIL41)

Les répondants rapportent aussi très souvent les réactions de leurs collègues. Le climat et les pressions positives ou négatives des autres personnes d'un même milieu semblent être tantôt un catalyseur, tantôt un frein à leurs propres réactions. Certains répondants soulignent que leur équipe-école était divisée concernant l'arrivée de la Réforme 2000.

Ce qui me dérangeait, c'était beaucoup plus les gens autour de moi. Je voyais plusieurs collègues réfractaires et ça me dérangeait beaucoup car moi j'étais prête. (Ent.01.MIL38)

D'autres précisent qu'ils se sentaient freinés par le rythme trop lent d'appropriation du changement de leurs collègues.

Les gens ne sont pas tous prêts, je comprends qu'il faut les laisser cheminer à leur rythme mais si ces gens ne veulent jamais avancer et qu'on s'arrête à toujours les écouter, on n'avance jamais nous-mêmes pour les plus gros projets (décloisonnement, looping,...) Je souhaiterais qu'à quelque part, la direction puisse imposer des choses. (Ent.01.MIL 38)

Il semblerait toutefois, selon certains répondants, que les directions auraient imposé des choix, entre autres la pédagogie par projet ou le decloisonnement afin de mettre en place l'appropriation de la Réforme 2000.

Je sais que dans certaines écoles, la direction impose le travail en équipe soit par des rencontres cycle, soit par des projets obligatoires (un par étape même, dans l'école de mon amie) ou soit aussi par du decloisonnement obligatoire....Je pense que ce n'est pas mauvais que la direction impose des projets liés à la Réforme. Il y a des gens qui ont besoin de cela pour bouger... c'est sûr que ça crée des frustrations mais c'est un mal nécessaire. (Ent.01.DEB12)

À l'autre bout de la lorgnette, quelques répondants ressentent la pression de la direction et de leurs pairs.

J'étais découragée car les profs de mon école sont très "missionnaires". Ils acceptent assez facilement tous les changements qu'on nous propose. Puis, la direction les cite en exemples afin de nous faire bouger, c'est une pression insidieuse. (QF.02.MIL33)

Après 5 ans d'expérimentation de la Réforme 2000

Après 5 ans d'expérimentation, ils sont encore près de la moitié des répondants à qualifier leurs réactions de positives par rapport à la Réforme

2000. Ils disent, entre autres mieux la comprendre et avoir développé de nouveaux outils. Ils souhaitent la poursuivre mais espèrent également des corrections surtout au niveau de l'évaluation et du non redoublement.

De l'autre côté, bien qu'ils soient moins nombreux maintenant à avoir une réaction négative, certains ont encore des réserves sur la Réforme 2000. Leur scepticisme concerne surtout les nouvelles méthodes d'évaluation, le non redoublement et l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA) sans soutien.

Même si je suis de plus en plus d'accord, je suis encore tout à fait contre les nouvelles méthodes d'enseignement, je suis encore tout à fait contre les nouvelles façons d'évaluer, le non-redoublement et l'intégration des EHDA sans soutien. (Ent. 01. FIN. 70)

Finalement le tiers des répondants, après 5 ans d'expérimentation, ont des réactions plutôt mitigées. Plusieurs disent être partagés entre les bienfaits de la Réforme 2000 et les trop grandes lacunes. Tout comme les autres, leurs mécontentements touchent principalement l'évaluation et l'intégration des EHDA.

Je pense qu'il y a beaucoup de bon, que les gens ne voudront pas revenir en arrière mais je crois qu'il y a aussi beaucoup d'ajustements à faire, entre autre au niveau de l'évaluation et de l'intégration des cas lourds. Et ce qui pourrait nuire le plus, c'est l'épuisement. (Ent. 01. DEB.11)

4.1.1.3 Modification organisationnelle

Les effets de la Réforme 2000 sur l'organisation scolaire se voient à plusieurs niveaux, entre autres la décentralisation des pouvoirs et l'arrivée des Conseils d'établissement. L'objet de cette recherche porte davantage sur l'organisation de l'école, plus précisément celle de la classe.

Organisation de l'école

Le Programme de formation de l'école québécoise, axé sur le développement de compétences, est défini en fonction des cycles d'apprentissage et non plus en fonction d'années scolaires. L'organisation en cycles d'apprentissage de deux ans permet à l'élève de progresser à son rythme et selon les matières. Dans ce contexte, on ne parle plus du passage d'une année à l'autre ni de redoublement en cours de cycle. Le travail en cycle d'apprentissage peut prendre une grande variété de formes et demande une forte différenciation pédagogique de la part des enseignants. Finalement, le travail en cycle ne peut se faire sans le travail en équipe des enseignants d'un même cycle. Voici donc ce qu'en pense les principaux intéressés.

Les répondants réaffirment le fait qu'ils ne peuvent pas être contre les principes qui soutiennent ce modèle d'organisation mais ils persistent à dénoncer les conditions dans lesquelles cela se vit.

Des fois, on dirait qu'ils ne se rendent pas compte que ce qui est très logique en théorie est difficilement applicable dans une classe et sa réalité quotidienne. (Ent. 02. MIL. 37)

Les enseignants interrogés ont expérimenté différentes façons d'aménager les classes d'un même cycle. Certains parlent de décroissement horizontal c'est-à-dire lorsqu'ils jumellent des groupes de la même année et d'autres, de décroissement vertical, lorsqu'ils jumellent des groupes de différentes années. Les exemples de décroissement cités se réalisaient sur une fréquence de une à trois périodes par semaine selon les milieux. Tous soulignent l'implication des orthopédagogues lors de ces périodes et certains disent avoir aussi eu recours aux parents bénévoles. Lors de ces temps de décroissement, les enseignants regroupent et divisent les élèves en sous-

groupes (souvent selon la force mais pas toujours) afin de respecter les choix de l'élève, lorsqu'il s'agit de projets personnels ou leur rythme d'apprentissage, lorsqu'il s'agit de notions académiques.

Il importe de souligner que bien qu'ils reconnaissent que ce modèle d'organisation soit riche, la mise en place du décloisonnement soulève encore bien souvent des difficultés pour la majorité des répondants.

Voici ce qui ressort de leurs propos ; le décloisonnement rend l'horaire encore plus rigide, donc laisse moins de place à la spontanéité du moment.

Lorsque l'on décloisonne, c'est très bien mais il ne faut pas trop en mettre. On bloque des périodes et on perd la magie du moment. Des fois, on est sur une bonne lancée avec les élèves et on voudrait continuer; ou bien, il y a un déclencheur naturel, comme une panne d'électricité, on voudrait pouvoir exploiter ce moment-là, mais comme la période arrive et qu'il y a d'autres classes impliquées, on n'a pas le choix d'arrêter et le lendemain, la magie du moment n'est plus là. (Ent. 01. FIN. 70)

Le décloisonnement implique aussi plusieurs rencontres afin de planifier et prévoir la logistique (qui fait quoi, quand et comment). De plus, les répondants qui ont bénéficié de l'aide de parents bénévoles soulignent aussi qu'il faut prévoir un mécanisme de soutien pour aider ces parents qui veulent bien les seconder mais qui sont peu outillés pour planifier, animer et discipliner.

J'ai aussi des collègues qui refusent de se lancer dans le décloisonnement pas parce qu'ils n'y croient pas mais surtout parce que ça demande beaucoup de rencontres et de préparation. (Ent. 01. DEB. 12)

Mais comme les parents changeaient de semaine en semaine et comme ils ne sont pas enseignants et n'ont pas vraiment d'expérience c'était très difficile de les recruter, de leur expliquer la tâche (qui était différente d'une semaine à l'autre) et ils se plaignaient de la difficulté de faire l'activité tout en faisant la

discipline. Bref, ce fut difficile mais on n'a pas lâché. Par contre, on ne referait pas le décloisonnement de la même façon, il faudrait prévoir un mécanisme de soutien. (Ent. 01. DEB. 11)

Le décloisonnement implique aussi un travail d'équipe et les répondants soulignent la complexité d'harmoniser les concertations. Pour l'instant, il semble encore assez difficile de faire des choix en respectant le rythme et les personnalités de chacun car rarement les choix font l'unanimité.

Une répondante explique qu'en début de carrière, elles sont appelées à changer de milieu d'une année à l'autre puisqu'elles n'ont pas encore leur permanence et que cela ajoute des difficultés au travail d'équipe.

Ce que j'ai le moins expérimenté c'est le décloisonnement par cycle mais c'est à cause des circonstances. Je ne suis pas fermée à cela, je suis même très ouverte. Mais comme je change de milieu à chaque année, et que les dyades sont presque toujours bien établies, ce n'est pas facile pour moi de me jumeler avec une collègue. Pour décloisonner, il faut être au moins deux et je n'ai pas de contrôle sur mes collègues. (Ent. 01. DEB. 12)

Le travail d'équipe quand tu arrives dans une nouvelle école, ce n'est pas du tout évident. La dynamique est déjà là, les conflits des années précédentes sont lourds, les gens nous croient débutantes et pensent devoir tout nous montrer alors qu'on a quand même un bon bagage. On ne veut pas être considérée débutante, on veut partager mais bien souvent on est vu comme menaçante si ce que l'on propose est trop différent de leur façon de faire et comme on ne veut pas créer de conflit, alors on croit devoir s'adapter à leur style d'enseignement et ce n'est pas toujours facile. (Ent. 01. DEB. 12)

Une autre répondante souligne également qu'être dans un milieu éloigné constitue un obstacle car il y a un renouvellement constant du personnel et que cela accentue la difficulté d'avoir un projet éducatif commun.

Malheureusement, notre école est en bout de ligne. On est si éloigné que très peu de gens se retrouvent ici par choix. Il y a donc un gros roulement du personnel, même au niveau de la direction. On a beau se donner un projet commun, l'année suivante lorsque de nouvelles enseignantes arrivent, avec leur bagage et leurs façons de faire, elles n'embarquent pas nécessairement dans le

projet ou elles le font à reculons. Je me suis tannée. J'y crois au groupe multi-âge, au looping et au décroisement, car on suit davantage le rythme de l'enfant mais je suis tannée de tout prendre sur moi et d'avoir à convaincre tout le monde du bien-fondé de la démarche. (Ent. 01. FIN. 66)

De l'avis de plusieurs, l'organisation par cycle permet et stimule les échanges entre les enseignants. Le partage des expérimentations et du matériel est presque toujours cité comme un point très positif. Par contre, les répondants constatent que malgré les retombées positives de ces échanges, cela entraîne aussi un alourdissement de la tâche puisque la très grande majorité des rencontres doivent se faire sur les heures de dîner ou après la classe.

On a aussi plusieurs rencontres cycle où le partage était à l'ordre du jour. Ça aussi ce fut très aidant. Le seul bémol c'est que ces rencontres étaient souvent placés entre 4h à 7h donc encore sur du temps non payé, du travail non reconnu. On se sent exploités à la longue, il y a aussi l'épuisement qui se fait sentir. (Ent. 01. MIL. 36)

Organisation de la classe

Sur le plan physique, la classe prise dans sa plus simple expression n'a pas changée. On a toujours un enseignant en interaction avec un groupe d'élèves dans un espace plutôt fermé. Pourtant les enseignants parlent de répercussions sur la classe depuis la Réforme 2000. C'est que la notion de classe, ici, déborde du simple aménagement physique. Ils englobent, dans leurs propos, la notion de formation des groupes. Voici ce qu'ils soulignent à ce sujet.

Un des gros irritants c'est l'hétérogénéité grandissante à l'intérieur d'un même groupe-classe. Les enseignants attribuent ce constat au non-redoublement. En effet, l'écart entre les élèves faibles (qui auraient redoublé avant) et les élèves forts est de plus en plus grand.

Ils observent aussi un plus grand nombre d'EHDAAs intégrés en classe. Ils citent en exemples l'intégration d'élèves trisomiques, dysphasique, trouble envahissant du développement et des autistes. Ce n'est pas l'intégration de ces élèves qui semble les irriter le plus mais l'absence de ressources.

Ils entendent comme ressources, du matériel adapté, une accompagnatrice (au moins en situation de crise) et plus d'heures de service en orthopédagogie. En effet, on nous explique que le nombre d'heures d'orthopédagogie n'a pas changé et comme le service est donné prioritairement aux élèves présentant un trouble spécifique comme la trisomie, la dysphasie ou l'autisme, ce sont les enfants en difficulté mais sans trouble spécifique qui ont perdu le service d'orthopédagogie. Comme ils sont de plus en plus faibles, à cause du non-redoublement, leurs chances de rattraper leur retard sont de moins en moins grandes.

Cette année, j'ai six cas d'orthopédagogie dans ma classe mais il n'y a que les deux cas les plus lourds qui ont le service. Il faut que j'annonce aux parents que leur enfant est en difficulté mais qu'il n'est pas le pire des pires. Ça, j'ai bien de la difficulté avec ça. (Ent. 01. DEB. 12)

Les répondants disent comprendre le concept de différenciation pédagogique, mais soulignent qu'ils sont peu outillés. L'inconfort ressenti semble étroitement lié au "comment faire". Ils se sentent responsables de la réorganisation de la classe mais ils ne semblent pas savoir comment s'y prendre. C'est d'ailleurs un des points négatifs mentionnés en ce qui a trait à la formation qu'ils ont reçue.

C'est sûr qu'il y avait beaucoup d'insécurité et de frustrations mais le plus important c'était les questionnements sans réponse. Et puis, lorsqu'il y a des réformes, moi j'en ai vécu trois, il faut s'approprier le nouveau vocabulaire. Mais ce qu'il y a de particulier avec cette réforme-ci, c'est que là, ça touche même notre façon d'enseigner. C'est ce qui est le plus difficile. On avait en place un fonctionnement : un prof et des élèves et là, il faut changer la façon de faire.

C'est là notre insécurité et en plus, ce qu'on attend de nous est flou. On sait qu'on nous demande de changer mais comment? Ce n'est même pas clair. "
(Ent. 01. FIN.70)

Mais vraiment, le perfectionnement qui m'a laissé le plus sur mon appétit, c'est celui sur la différenciation. Je trouvais cela trop théorique. On comprend les principes théoriques, nous, on veut du concret, des exemples. Comment on fait au quotidien dans une classe normale? (Ent. 01.MIL. 38)

Quelques répondants nous parlent de l'aménagement physique de la classe. Ils soutiennent que la pédagogie par projet et la différenciation pédagogique sont difficilement réalisables dans les classes actuelles.

Même l'aménagement des meubles n'est pas compatible avec le genre de pédagogie proposée. On n'a pas de grandes tables pour les projets et si on les demande, ce sont les bureaux qui prendront trop de place. Lorsqu'on veut travailler en sous-groupe pour différencier l'enseignement, c'est la cacophonie. On n'a pas les ordinateurs en quantité suffisante. Bref, il faut repenser aussi à tout l'aménagement de la classe. (Ent.01. MIL. 36)

4.1.1.4 Les ressources

L'arrivée de la Réforme 2000 ne peut se faire sans la mise en place de mécanismes et de ressources pour soutenir les efforts de chacun. Nous avons divisé ce thème en trois sous-thèmes : les ressources matérielles et humaines, la formation et la ressource "temps".

Les ressources matérielles et humaines

Au moment de l'implantation de la Réforme 2000, aucun manuel de base n'était encore approuvé par le ministère. Chaque équipe-école a dû choisir entre expérimenter des manuels différents les deux premières années ou de travailler sans manuels de base mais à partir de ressources didactiques variées. À cela s'ajoutait la nécessité d'adapter et d'élaborer les outils d'animation proprement dit.

Une grande majorité des répondants interrogés ont exprimé leur insatisfaction quant à la non-disponibilité d'outils et de matériel de base. Ils trouvent que l'expérimentation et l'appropriation du nouveau matériel demande beaucoup de leur temps.

Et bien, il y a eu le matériel qui fut un gros irritant. Il a fallu en expérimenter plusieurs et ça, c'est très exigeant si on veut bien se l'approprier. Puis, on passe tellement de temps à bâtir tous les outils. Ce qui nous freine, c'est qu'on y va avec peu de moyens et par nous-mêmes. (Ent. 02. FIN. 73)

Ce qui me vient à l'idée c'est surtout le matériel qu'on a dû bâtir. Je pense qu'on était toujours là-dedans. En fait, on nous a donné un beau programme avec de belles théories, on ne peut pas être contre ça, mais on ne nous a pas donné le matériel qui va avec. Il fallait se débrouiller seul. (Ent. 01. MIL. 36)

Par contre, plusieurs ont mentionné les budgets suffisants pour l'achat des manuels une fois approuvés, pour l'achat d'ouvrages de référence et pour regarnir les bibliothèques de livres de littérature jeunesse.

Pour ce qui est des ressources humaines, le discours mentionne deux préoccupations. Les enseignants parlent de la diminution des ratios élèves-enseignant qui n'a pas été faite.

On croyait que les groupes allaient être moins gros. Il me semble qu'ils ont annoncé ça au début de la Réforme. Mais ce n'est pas le cas et avec la convention qu'on veut nous faire avaler, ce sera encore pire. Ça m'irrite, c'est frustrant et c'est épuisant. (Ent. 01. MIL. 36)

Ils soulignent également qu'il y a un manque de ressources humaines pour l'accompagnement des cas lourds d'EHDAA intégrés en classe régulières. Ils souhaiteraient des accompagnatrices et des orthopédagogues.

La formation

Les enseignants distinguent deux types de formation en lien avec la Réforme 2000, les perfectionnements obligatoires et ceux sur une base volontaire.

Les perfectionnements obligatoires visaient l'initiation aux concepts de base de la Réforme 2000 et aux différentes approches pédagogiques. Ils disent avoir reçu cette formation sur plusieurs journées pédagogiques, avant et après le début de l'implantation de la Réforme. Une très grande proportion des enseignants estiment que cette formation fut trop théorique et plus ou moins pertinente.

Je me rappelle avoir dit à une copine que j'en apprenais plus en allant voir les présentations données par les maisons d'édition, pour le nouveau matériel. C'est fou, j'allais à des perfectionnements donnés par notre commission scolaire et je sortais de là aussi mêlée que les conseillers pédagogiques. (Ent. 01. FIN.70)

D'autre part, plusieurs répondants expliquent qu'ils ont ressenti le besoin d'aller chercher d'autres formations. Plusieurs ont cité en exemples des formations données par leur commission scolaire mais non-obligatoires, d'autres se sont inscrits à des formations plus dispendieuses, données par des compagnies privées et finalement, quelques enseignants nous parlent de cours qu'ils ont suivis à l'université. Ces formations reçoivent un plus grand taux de satisfaction. Ce qui est le plus souvent mentionné comme aspect positif c'est le côté pratique. Les enseignants semblent rechercher des idées et des façons de faire.

C'est la formation avec Intégra qui fut la mieux. C'est une compagnie privée qui engage des enseignants qui ont vécu des projets en lien avec la Réforme. C'est une sorte de témoignage et de partage de leur vécu. On a dû demander un budget spécial car ça coutait cher mais ça valait la peine. (Ent 02. FIN. 73)

Je sais que je suis encore en période d'ajustements et ce pour les années à venir mais les formations me stimulent et me donnent des idées. (Ent. 01 DEB. 12)

De mon côté, j'ai décidé de m'inscrire à la maîtrise et j'ai beaucoup appris. J'ai eu 10 cours sur la coopération, la pédagogie par projet, la gestion de classe, le travail en atelier et tout ce qui est en lien avec la Réforme. C'est vraiment ce qui m'a alimenté et guidé pour mettre en place la Réforme dans ma classe et de voir qu'il y a des choses de réalisables. (Ent. 01. FIN. 66)

Les enseignants débutants et à statut précaire à la première année d'implantation de la Réforme 2000, indiquent qu'ils n'avaient pas accès à ces perfectionnements puisqu'ils étaient réservés au personnel du 1^e cycle déjà en poste.

Comme les perfectionnements ont commencé en juin précédant l'arrivée de la Réforme et comme je n'avais pas encore eu mon affectation, qui ont lieu en août, je n'ai pas eu droit aux premières journées de formation. (Ent. 01. DEB. 12)

Quant à la quantité des formations, les avis sont très partagés. Plusieurs expriment un haut taux de satisfaction tant au sujet de la disponibilité des perfectionnements que les temps où l'on offre ces perfectionnements (lors des pédagogiques, en libération et en 4h à 7h). Les enseignants sont en effet prêts à recevoir des perfectionnements sur leur temps personnel, mais ils apprécient aussi qu'on les libère lors des journées de classe. Il semble que les directions d'école sont étroitement responsables quant à la diffusion de l'information et la répartition des budgets alloués à la formation.

J'ai eu la chance cette année d'avoir une direction très ouverte à la formation continue. Elle nous a permis de nous inscrire à tous les ateliers qui concernaient nos choix de formation même s'il y avait beaucoup de libérations. (Ent. 02. MIL 32)

Un répondant soutient que pour que les perfectionnements soient vraiment efficaces, il faut qu'ils soient conçus en prévision d'expérimentation. Il croit

qu'il faut prévoir un suivi sur l'expérimentation vécu en classe, sinon, les perfectionnements seront rapidement oubliés.

La «ressource temps»

Le manque de temps est l'irritant numéro un pour tous les enseignants interrogés. Ils disent manquer de temps pour tout et qu'ils ont le sentiment d'être toujours à la dernière minute.

Du temps pour s'approprier la Réforme 2000 :

Ils disent avoir manqué de temps pour lire et s'approprier la Réforme et les nouvelles approches pédagogiques.

J'avais l'impression d'être très éparpillée. J'essayais de mettre en place des nouvelles façons de faire que je ne comprends pas bien encore. J'étais bombardée de trop d'informations à la fois. J'avais le sentiment de devoir m'ajuster trop vite et ne pas avoir le temps de prendre un certain recul pour trier les informations et faire des choix. (Ent. 01. MIL. 36)

Du temps consacré à la planification :

Les enseignants disent qu'ils manquent de temps pour planifier la classe mais aussi et surtout pour prévoir, fabriquer et adapter le matériel. C'est, semble-t-il, l'aspect qui prend le plus de leur temps.

Ils ont besoin de temps pour se rencontrer puisqu'ils planifient et échangent maintenant pour des activités de décroisement. Ils ont besoin aussi de temps pour élaborer et concevoir des grilles d'évaluation.

Du temps consacré spécifiquement aux élèves en difficulté :

Ils mentionnent qu'il faut beaucoup plus de temps pour l'élaboration de PIA³, pour les rencontres avec les spécialistes, pour la mise en place d'outils spécifiques pour chacun des élèves en difficulté (comme des feuilles de route, des systèmes d'émulation et de renforcement particulier,...)

Ils portent à notre attention que pour rattraper ce manque de temps, ils doivent allonger leur horaire. Ils disent commencer plus tôt le matin, terminer plus tard après la classe et en apporter à la maison le soir et les fins de semaine. Une enseignante résume assez bien l'ensemble des propos :

Un des facteurs le plus difficile de la Réforme c'est la lourdeur de la tâche. En fait, c'est comme si on avait deux emplois à temps plein, un premier, où l'on enseigne le jour et un deuxième le soir et les fins de semaine où l'on fabrique le matériel, prépare et adapte des tâches pour les élèves en difficulté. (Ent. 01. DEB. 11)

Un répondant apporte la notion de "rythme" effréné du travail. Il explique que c'est un phénomène de société mais qui est fortement ressenti depuis la Réforme 2000. Il dit ressentir une forte pression de devoir être efficace et qu'à son tour, il fait ressentir cette même pression à ses élèves.

La Réforme nous a changés. Faut que ça roule! Le rythme est infernal. Je ressens une pression et je la fais vivre à mes élèves. Mais je ne sais pas si c'est si bon que ça de pousser autant les enfants. C'est un cercle vicieux. On est rendu à sept projets cette année et c'est trop! (Ent. 01. FIN. 70)

On en demande toujours plus à tout le monde. Je suis stressée parce qu'on m'en demande trop, l'élève est stressé parce qu'on lui en demande plus. On travaille en projet de plus en plus souvent et c'est bruyant et lorsque c'est plus bruyant, le niveau de stress augmente encore. Les enfants d'aujourd'hui sont plus agités, les parents et les enseignants aussi. Les horaires de toute la famille sont très

³ Le PIA (plan d'intervention adapté) permet de planifier, réaliser et évaluer les interventions adaptées aux besoins et aux capacités des élèves handicapés et aux élèves à risque. C'est la loi sur l'instruction publique (Article 96.14) qui oblige les écoles à utiliser les PIA.

remplis et tout le monde court tout le temps. C'est la société d'aujourd'hui. (Ent. 01. FIN. 70)

Finalement, certains disent qu'ils se sentent exploités. Il est maintenant normal de travailler le midi, le soir et les fins de semaine.

Lorsqu'on pense aux rencontres ou à la fabrication du matériel, il faut penser que tout se fait le midi, le soir ou les fins de semaine à la maison. Je trouve qu'à quelque part on nous exploite un peu. (Ent. 01. DEB.12)

Tous semblent craindre l'épuisement s'il n'y a pas un redressement de la situation.

Avec la réforme, on nous sollicite continuellement : pour préparer des PIA, et différencier l'enseignement, préparer des projets, assister à différents comités comme le conseil d'établissement ou le comité "Vers le Pacifique", des rencontres pour le travail en équipe et la préparation du décloisonnement, et tout ce que j'oublie. On presse le citron au maximum mais nous, on n'a plus de jus à donner. (Ent. 02. FIN. 73)

Synthèse des perceptions sur la Réforme 2000

Pour clore ce premier thème important, nous abordons la notion de prospective de la Réforme 2000. On a vu ce que les répondants connaissent et comprennent de la Réforme 2000, ici nous bouclons le sujet en regardant ce qu'ils pensent de l'avenir de celle-ci.

Les répondants posent un regard éveillé concernant l'avenir de la Réforme 2000. Ils disent croire de plus en plus en la Réforme 2000. Certains pensent même qu'ils ne pourraient plus revenir à leurs anciennes façons de faire. Mais ils soutiennent également qu'il faudra des ajustements majeurs. Ils s'inquiètent pour leur santé et celle de leurs collègues. Ils trouvent que la charge de travail est énorme depuis le début de la Réforme 2000 et que cela n'a pas encore ralenti après cinq ans. Ils s'inquiètent également de l'effet à

long terme du non-redoublement. Ils craignent le nivellement par le bas. Ils expliquent qu'ils ont peur que les élèves terminent leur primaire en ayant moins de connaissances qu'avant.

Les enseignants souhaitent pouvoir réutiliser le redoublement pour les élèves en grande difficulté pour qui les autres mesures de rattrapage ne donnent rien. Ils désirent également avoir plus de services spécialisés pour les EHDA. Ils espèrent un aménagement de l'horaire qui permettrait les rencontres cycle et la fabrication du matériel sur du temps payé et reconnu afin de diminuer la charge de travail le soir. Ils veulent que le ratio d'élèves par classe soit diminué surtout lorsqu'un EHDA est intégré dans la classe. Finalement, ce qu'ils trouvent prioritaire et qu'ils souhaitent voir corriger le plus rapidement, c'est l'évaluation et le bulletin. Ils recommandent une formation claire et des outils d'évaluation en cohérence avec l'esprit de la réforme.

4.1.2 Le travail enseignant

Le travail enseignant était un concept-clé de cette recherche. Il a occupé une place importante tant dans les questionnaires que dans les entrevues. Il est le second thème du réseau de concepts issu de l'analyse de contenu des données. Ce thème regroupe des aspects du travail enseignant, à savoir l'évaluation, les approches pédagogiques, certains facteurs de l'expérimentation, et finalement le travail en équipe-cycle. Pour fermer ce thème, nous abordons la question de lourdeur ressentie au niveau du travail enseignant.

L'objectif spécifique visé par l'analyse des données reliées à ce thème était d'identifier, à partir des pratiques existantes, les nouveaux comportements

adoptés par les enseignants du 1^e cycle du primaire depuis l'application de la Réforme 2000.

Cet objectif a été traité à l'aide de la question 12 du questionnaire. La question demandait d'évaluer le degré de changement pour 10 items du travail enseignant que nous avons identifiés. Il s'agit d'une échelle d'appréciation de type Likert. Elle est divisée en cinq catégories allant de 1 (très peu changé) à 5 (très changé).

Nous voulions recueillir l'opinion des répondants à propos du degré de changement observé dans leur travail au quotidien depuis l'application de la Réforme 2000. Nous avons ciblé dix aspects du travail enseignant mais nous avons prévu un espace pour ajouter d'autres tâches.

Nous avons comparé chacun des aspects du travail enseignant en compilant les pourcentages obtenus à partir de l'ensemble des répondants. Nous avons centré notre attention sur les réponses aux catégories quatre et cinq, c'est-à-dire, où les répondants disent ressentir un plus grand changement. Le tableau 4.1 présente par ordre d'importance le changement ressenti à chacun des aspects du travail enseignant.

Tableau 4.1 : Changements apportés au travail enseignant

Aspects du travail enseignant	n	Réponse 4 (Changé)		Réponse 5 (Très changé)		Total : réponses 4 et 5	
		n	pctN	n	pctN	n	pctN
Bulletin	45	17	37.8%	24	53.3%	41	91%
Évaluation	45	16	35.6%	20	44.4%	36	80%
Approches pédagogiques	45	18	40%	6	13.3%	24	53%
Rencontre de parents	45	16	35.6%	7	15.6%	23	50%
Travail en équipe cycle	45	15	33.3%	7	15.6%	22	48.9%
Planification d'étape	45	12	26.7%	3	6.7%	15	33.4%
Travail en équipe degré	45	11	24.4%	4	8.9%	15	33.4%
Planification détaillée	45	12	26.7%	2	4.4%	14	31.1%
Relation avec l'élève	45	12	26.7%	1	2.2%	13	28.9%
Rencontres multi	45	5	11.1%	5	11.1%	10	22.2%

Comme on peut le voir dans le tableau 4.1, les deux plus fortes moyennes de changement se trouvent au niveau du bulletin (91%) et de l'évaluation (80%). Nous tenons à souligner que les trois premiers aspects du travail enseignant, ayant un pourcentage de réponses quatre ou cinq (changé ou très changé) plus élevé, sont corroborés par les données obtenues aux entrevues semi-dirigées. Les changements les plus ressentis au plan du travail enseignant sont au niveau du bulletin, de l'évaluation et des approches pédagogiques.

L'analyse de données qui suit offre une description plus détaillée du changement sur certains aspects du travail enseignant. Cette analyse tient compte des thèmes du réseau qui a émergé de l'analyse de contenu du verbatim des entrevues.

4.1.2.1 L'évaluation

L'évaluation est un processus qui permet de porter un jugement dont le but est d'apprécier le degré de réussite ou de difficulté afin d'entrevoir les mesures correctives (Legendre, 1993). Ce but semble souvent être perdu de vue au détriment de celui de communiquer aux parents les résultats de leur enfant par un bulletin.

L'évaluation peut être formative, en cours d'apprentissage et dont le but est de régulariser l'enseignement; ou sommative, à la fin d'une étape pour vérifier le degré d'acquisition de connaissances. Elle peut être ponctuelle, à un moment précis dans le cheminement d'apprentissage, ou continue. Elle peut-être critériée, selon une échelle d'appréciation ou normative, en comparant les élèves entre eux (Legendre, 1993).

Bref, on constate que les normes et modalités d'évaluation touchent à plusieurs aspects mais ce qui a déclenché le plus de réactions depuis la Réforme 2000, c'est très certainement l'objet d'évaluation et les outils à utiliser.

En effet, la Réforme 2000 semble avoir initié un grand changement au niveau de l'objet d'évaluation. Selon les enseignants, il ne s'agit plus seulement d'évaluer des connaissances mais également des compétences. Ceci exige, selon eux, d'observer chacun des élèves et de les questionner sur leurs démarches et ce, dans des situations variées.

Ce n'est plus de l'évaluation formelle. C'est beaucoup plus de l'observation. Ça peut même être au moment de l'entrevue, lorsque je discute avec l'élève sur ses démarches. Maintenant, l'évaluation est partout. Elle fait partie de l'apprentissage. Il n'y a plus de moment d'évaluation. (ent. 01. FIN. 66)

Les enseignants expliquent que maintenant, évaluer signifie tracer un portrait de l'élève. Pour y arriver, ils parlent de grilles d'observations à bâtir et du temps qu'il faut investir pour observer et questionner tous les élèves. Ils ont l'impression d'être constamment en observation pour évaluer des compétences. Ils disent que cette préoccupation alourdit la planification et complexifie l'animation et la gestion de la classe.

On l'observe tout au long de ses apprentissages, on laisse nos traces et on sélectionne ce qui le représente le mieux pour le portfolio. Maintenant, il y a des évaluations vraiment officielles surtout et seulement en fin de cycle. (ent. 01. MIL. 36)

J'ai encore du chemin à faire concernant l'évaluation. Je dois apprendre comment faire et ajuster mon enseignement car j'ai encore de la difficulté à laisser mes traces lorsque j'aide les élèves ou lorsque je veux tous les observer à travers une tâche précise sans que ce soit une évaluation. (ent. 01 MIL. 38)

Peu importe ce qu'on planifie, il faut maintenant avoir en tête l'évaluation; qu'est-ce que je veux observer comme comportement lors de cette activité? Il faut aussi prévoir comment je vais faire pour tracer le portrait de l'enfant dans cette tâche précise. Comment je vais faire aussi à la fin de l'étape pour que ce soit représentatif de l'ensemble de l'étape? Comment cela va se traduire en note? La planification est donc devenue beaucoup plus complexe.' (ent. 01. DEB. 12)

En plus de trouver que l'évaluation n'est pas claire et qu'elle occupe une grande place dans leur travail, les répondants déplorent vivement le manque d'outils d'évaluation. Un répondant signale qu'ils doivent fabriquer leurs propres outils et qu'à l'intérieur d'une même équipe-école, il y a un manque d'uniformité.

On n'est plus supposé utiliser les évaluations traditionnelles mais on le fait encore un peu. Mais l'utilisation des grilles d'observation et des échelles de compétences, mon doux que ce n'est pas claire! C'est généralisé. D'une personne à l'autre, ce n'est pas compris de la même façon. (ent. 02. DEB. 07)

Le carnet des compétences est un outil maison que l'on a fabriqué afin que le parent comprenne mieux les compétences transversales. Les compétences sont décrites puis on note chacun des descripteurs et on termine en donnant une note globale pour la compétence et on inscrit également un commentaire. Ce carnet des compétences est rempli à chaque étape et il accompagne le portfolio et le bulletin. Ça avait pour but de mieux faire comprendre à l'élève et aux parents ce qui est observé lorsque l'on note ces compétences. C'est bien utile mais lorsque l'on compte tout ça, ça fait beaucoup. (ent. 02. DEB. 07)

Un enseignant précise que ce qui complexifie l'acte d'évaluation est la traduction du jugement des observations en note. On nous explique aussi que c'est difficile d'attribuer une note aux compétences transversales puisque les compétences s'appuient surtout sur le développement d'attitudes.

L'évaluation des compétences m'insécurisait beaucoup dans la Réforme car on doit rendre des comptes aux parents. Tous les profs sont capables de parler de leurs élèves, de leurs forces, de leurs faiblesses, de leurs attitudes et des défis qu'il faut leur fixer. Mais c'est difficile de quantifier cela en note et les parents veulent comme des preuves. Ils ne comprennent pas vraiment assez les compétences. On doit justifier pourquoi on a mis telle ou telle note, ça c'est insécurisant. Je n'ai pas peur de me tromper mais j'ai peur d'avoir des problèmes avec les parents. (ent. 01. DEB. 12)

Certains enseignants expliquent que ce qui alourdit l'évaluation, c'est surtout que les mêmes observations doivent être inscrites à plusieurs endroits. D'abord notées dans une grille au moment de l'observation, puis, dans les fiches pour le portfolio, ensuite transcrites en note pour le bulletin et, pour les élèves plus faibles, reportées sur des échelles descriptives et les PIA.

On a l'impression que l'évaluation est décuplée. On observe, on note puis il faut tout écrire en plusieurs versions : le bulletin, les portfolios, les échelles descriptives, les PIA (pour ceux qui en ont un) et finalement le bilan. Tous ces outils sont remplis à chaque étape et disent la même chose. (ent. 02. FIN. 73)

On a le portfolio et les auto-évaluations. Les enfants et les parents adorent ça mais je trouve qu'à un certain moment on devient redondant. Ce qu'on écrit dans le portfolio, on le réécrit dans le carnet des compétences, on doit le réécrire dans les plans d'intervention et on fait une sorte de synthèse lorsqu'on fait le bulletin.

On trouve qu'on est débordé mais on décuple la même tâche. Je me demande si on n'observe pas trop. (ent. 02. DEB. 07)

En ce qui a trait au bulletin, le problème semble entier. Les fondements même du bulletin ne font pas l'unanimité. Tous s'entendent pour dire qu'il faut un outil de communication pour rendre compte à l'élève, aux parents et aux futurs enseignants, des résultats et du cheminement de l'élève mais dès que la forme du bulletin est abordée, le ton monte et la liste des irritants s'allonge.

Certains élimineraient le bulletin pour ne garder que le portfolio car, disent-ils, le portfolio explique beaucoup mieux le cheminement de l'élève. Pour eux, l'évaluation d'une compétence n'a rien à voir avec l'évaluation de connaissances. Ils disent devoir convertir leurs observations en notes pour satisfaire les parents.

Le portfolio est très aidant et il est très apprécié des parents mais ça ne remplace pas le bulletin pour eux. Ils ne comprennent pas bien la réforme, ils aimeraient beaucoup avoir des notes. (ent. 01. FIN. 70)

En plus d'avoir à s'appropriier les nouvelles façons d'évaluer et de s'entendre entre eux pour le bulletin, les enseignants déplorent que l'explication aux parents soit plus difficile à cause des informations mal transmises par les médias.

Les parents ne comprennent pas toujours bien qu'il s'agit d'un jugement global et que l'enfant est observé dans des tâches complexes. On ne pas leur dire : « travaillez les complémentaires et ça ira mieux ». Même, dès que l'on dit : « compétences transversales », les parents se referment. Ils en ont entendu parler dans les médias et ce n'était pas bien expliqué. En fait, plusieurs journalistes ont tellement ridiculisé les nouveaux bulletins et les compétences transversales que les parents ont des préjugés et ne veulent pas se faire "convaincre". Il faudra travailler encore très fort pour que les parents comprennent que c'est le portfolio qui est important. C'est lui qui explique les forces et les défis de leur enfant. Ce n'est pas le bulletin. Mais ils ont entendu qu'on nivelait par le bas et ils ont très peur qu'on ne pousse pas assez leur enfant. (ent. 01. DEB. 12)

Puis, il y a l'uniformité des outils. Pour certains, chaque école devrait avoir son propre bulletin alors que pour d'autres, avoir un outil commun serait l'idéal.

Chaque école avait son propre bulletin. Ça n'a pas de bon sens. Quand un élève change d'école, on n'y comprend rien. C'est comme une tour de Babel. Puis, on a mis beaucoup d'efforts à la commission scolaire, on a eu un comité qui a élaboré un bulletin commun. Il n'est pas parfait mais il est commun pour chaque élève de la commission scolaire. On a donné des formations, on se l'approprie depuis deux ans, et voilà qu'on entend qu'ils veulent que l'on revienne au bulletin par école. Malgré l'argent et les efforts investis, on nous dit que ce n'est pas l'esprit de la réforme. (ent. 01. FIN. 70)

Le nombre de descripteurs dans le bulletin divise également les enseignants. Pour certains, il y en a trop, pour d'autres il n'y en a pas assez. Pour certains, on ne met pas assez l'accent sur les compétences transversales alors que pour les autres, les compétences transversales sont difficiles à noter.

Écoute, on fait de la géométrie, de la mesure, des opérations, de la numération, de la logique et de la résolution de problème et on a qu'un seul descripteur, une seule note à mettre dans le bulletin. (ent. 01. FIN. 70)
Il y a beaucoup trop de descripteurs et ce n'est pas cohérent. Il y en a juste un en lecture mais deux en enseignement religieux et deux en arts plastiques. Pourtant, on fait bien plus d'heures d'enseignement en lecture. Je trouve également qu'on ne donne pas assez de place pour les compétences transversales alors que c'est la base de cette réforme. Ces compétences se retrouvent dans tous les apprentissages de l'élève. On devrait même leur donner plus de place que pour les compétences disciplinaires au premier cycle. (ent. 01. FIN. 66)

Un autre débat tourne autour de l'évaluation formative et continue versus l'évaluation sommative. Un répondant disait qu'il préfère donner une note qui représente l'ensemble du travail de l'étape alors que d'autres disent vouloir donner une note qui donne le portrait de l'élève à la fin de l'étape.

En somme, la question d'évaluation et du bulletin n'est pas simple. Les avis sont très partagés et les prises de position sont parfois très virulentes. Les

débats portent surtout sur l'uniformisation du bulletin et des outils d'évaluation, évaluer des compétences ou évaluer des connaissances, céder aux pressions des parents qui veulent des notes ou continuer à développer un mode d'évaluation des compétences, l'évaluation continue ou l'évaluation sommative. Bref, c'est un thème problématique où chacun semble vouloir rester sur ses positions.

4.1.2.2 Les approches pédagogiques

Les approches pédagogiques correspondent aux "orientations qui guident l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre les finalités" (Legendre 1993). Ce qui est important de souligner, c'est que l'approche pédagogique implique la mise en œuvre de moyens, d'outils et d'étapes selon l'approche retenue.

Avec la Réforme 2000, on demande aux enseignants de varier leurs approches pédagogiques afin de répondre aux différents styles et rythmes d'apprentissage des élèves. Il n'y a donc pas de bonnes ou de meilleures approches pédagogiques mais il est recommandé de les varier.

Dans les propos des entrevues, les répondants font un double constat. Ils réalisent que le programme de formation, axé sur le développement de compétences, incite à expérimenter de nouvelles approches pédagogiques. Il ne s'agit plus seulement de montrer à l'élève des connaissances mais de lui permettre de les utiliser dans différentes situations concrètes. Ils sont donc conscients qu'ils doivent intégrer le plus souvent les compétences dans leurs approches pédagogiques, comme par exemple, en utilisant la pédagogie par projet, le travail en coopération ou en décloisonnant les groupes.

Il faut arrêter de tout compartimenter : les élèves, les matières et les compétences; c'est un tout. C'est pour ça qu'il faut penser aux classes multi-âge, au décloisonnement et aux projets. (Ent. 01. FIN. 66)

C'est plus dans ma façon d'enseigner que c'est différent. J'essaie d'être moins magistrale, de rendre l'élève plus responsable de ses apprentissages et de faire des projets avec eux. C'est vrai que c'est beaucoup de travail et d'énergie mais les enfants participent beaucoup mieux. (Ent. 01. MIL. 38)

Ils font aussi le constat qu'ils ne doivent pas rejeter toutes leurs pratiques existantes. Ils ont vite compris qu'ils doivent réserver du temps pour des cours magistraux et la présentation de la matière. Par ailleurs, l'exposé magistral demeure un incontournable selon nos répondants.

Je pense que c'est important aussi d'avoir en tête qu'il y a des choses qui se faisaient avant qu'il faut garder. On ne peut pas enseigner par projet tout le temps. Il faut voir le projet en parallèle avec des activités de littérature jeunesse, d'écriture, de science et même, ne se le cachons pas, quelques cours magistraux à travers tout cela. Il faut souvent revenir à la base pour que l'élève s'en serve dans ses projets. (Ent. 01. DEB. 12)

En substance, on retient que les répondants sont plutôt ouverts quant à varier leurs approches pédagogiques. Ils avaient tous des exemples à raconter.

J'ai commencé à travailler en ateliers. Ça me permet d'aider les élèves plus faibles. Nous avons commencé du décloisonnement avec une collègue. Plutôt que de séparer les élèves par force, nous avons séparé les gars et les filles. Nous travaillons la même matière mais en organisant la classe et l'activité autrement. C'est un vrai succès. (Ent. 02. DEB. 07)

Par contre, bien qu'ils reconnaissent que cela favorise le développement intégral de l'élève et le rend plus compétent, ils tiennent à rapporter que cela occasionne des changements importants dans l'évaluation, la planification, l'organisation de la classe et la fabrication du matériel. Ils soutiennent que ce sont plus particulièrement ces changements qui alourdissent leur travail au quotidien depuis l'application de la Réforme 2000.

La planification, l'organisation de la classe et la fabrication du matériel

Les répondants expliquent qu'à l'arrivée de la Réforme 2000, le manque de ressources matérielles était l'irritant principal. Ils n'avaient qu'une version provisoire du nouveau programme et aucun matériel pédagogique n'était encore approuvé. Ils ont dû tout fabriquer de A à Z. Le temps passé à ces tâches est un des facteurs d'alourdissement du travail enseignant le plus dénoncé. Ils se plaignent que cette surcharge a pour effet de vivre continuellement dans un stress, d'être à la dernière minute et qu'ils ont peur de l'épuisement professionnel.

Un autre irritant c'est qu'on avait l'impression d'être toujours à la dernière minute pour tout préparer vu le manque de temps. On n'avait pas le temps de voir venir les prochaines activités car on manquait de temps tout le temps. Personnellement, je me sentais démunie. Je voulais bien faire et je n'avais jamais ce qu'il fallait. J'avais peur de craquer. (ent. 01 MIL.36)

Certains nous rapportent aussi que la pédagogie par projet est plutôt insécurisante car il faut alors apprendre à ne pas tout contrôler.

C'est aussi une question d'insécurité. Ne pas tout contrôler et ne pas savoir où nous conduira le projet, c'est insécurisant. Il faut aussi bien connaître les compétences disciplinaires pour être à l'aise avec la pédagogie par projet sinon on a peur de ne pas tout voir. (ent. 01. DEB. 12)

Les répondants estiment que la planification est devenue plus complexe. Ils disent devoir penser à l'évaluation et aux comportements à observer dès le moment de la planification. Ils soulignent également que la planification est plus lourde depuis qu'ils n'ont plus de cahiers d'exercices.

J'ai l'impression d'évaluer tout le temps. La planification est plus lourde. C'est parce qu'on doit avoir toujours en tête l'évaluation. Il faut observer l'élève et ce à

travers les différentes situations proposées alors il faut y penser dès la planification. (ent. 01. MIL. 36)

Maintenant qu'on n'a plus de cahier, il faut planifier des activités où l'enfant est actif. C'est beaucoup plus d'ouvrage car il faut penser au matériel et à l'aménagement de la classe mais c'est aussi beaucoup plus agréable à vivre avec les élèves. (ent. 02. DEB. 07)

Au niveau de l'organisation de classe, tous s'entendent pour dire que la diminution de l'enseignement magistral favorise le respect du rythme individuel d'apprentissage des élèves. Plusieurs soulignent que cela aide à développer l'autonomie et la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages. Par contre, un répondant souligne que plus de leur temps est accordé aux enfants en difficulté et par conséquent, les enfants moyens ou forts risquent de perdre leur temps.

C'est moins magistral. Je me promène davantage dans la classe, il y a plus d'explications un à un. C'est un plus dans la classe mais je trouve malheureux de manquer de temps pour faire le tour de la classe. Je donne sûrement plus aux élèves qui sont en difficulté. La réforme a changé ma gestion de classe. Les élèves qui n'ont pas de difficulté doivent absolument développer leur autonomie. S'il est travaillant, c'est super mais comme on a aussi plusieurs élèves moyens et paresseux, et bien ceux-là perdent du temps. (ent. 02. FIN. 73)

Du côté de la relation avec les élèves, plusieurs réalisent que ça n'a pas beaucoup changé. Quelques répondants soulignent que cette modification à la relation enseignant-élève permet une meilleure connaissance de chacun.

4.1.2.3 Travail en équipe cycle

Comme nous l'avions découvert à travers le cadre théorique, si la classe est l'unité de base du système scolaire, et qu'elle peut être "fermée" aux regards extérieurs, il n'en reste pas moins qu'elle s'insère dans un tout et, telle l'osmose, de part et d'autre des cloisons, les interactions entre les individus

influencent les enseignants. Le travail en équipe avec les collègues, les professionnels, la direction et les parents prennent également une grande place dans le travail enseignant. Il est question ici des éléments qui constituent le travail en équipe chez les enseignants du primaire. Nous soulevons les conditions et le contexte dans lequel s'articule ce mode de travail. Il sera question du temps, du contenu et de la forme des rencontres mais aussi du partage, des projets et des contraintes qui s'y rattachent.

L'organisation scolaire en fonction de cycles de deux ans ne peut se faire qu'en s'appuyant sur le travail en équipe. Cette organisation repose sur certains principes dont le décloisonnement des groupes, tant entre les groupes de même année qu'entre les deux années du cycle. La disparition du redoublement entraîne aussi de nouvelles façons de faire. Certains optent pour le "looping", c'est-à-dire que l'enseignant garde son groupe les deux années du cycle afin de mieux suivre le cheminement des élèves en grande difficulté, d'autres aiment mieux la classe multi-âge, c'est-à-dire que la classe est formée avec les élèves de 1^e et 2^e année et finalement, certains préfèrent garder la formule des groupes fermés avec des projets ponctuels de décloisonnement. Quelle que soit la mesure de différenciation pédagogique choisie, la collaboration et la communication entre les enseignants sont fortement souhaitées afin de mieux suivre le cheminement des élèves en difficulté.

Un bilan par cycle, il faut forcément se consulter davantage pour vérifier le cheminement de l'enfant. (QF. 01. FIN. 62)

En ce qui concerne les projets particuliers de décloisonnement, plusieurs soulignent que l'affinité avec leurs collègues est une condition de réussite du projet. D'autres prétendent devoir attendre que leur collègue soit prêt. Mais

tous sont unanimes pour dire que les projets particuliers de cycle reposent essentiellement sur la capacité des enseignants à développer le travail en équipe.

Cette année, j'ai dû insister auprès d'une collègue, on en fait une peu (projet de décloisonnement). Ça fonctionne bien mais ce n'est pas encore assez à mon goût. Mais pour décloisonner, il faut être au moins deux et je n'ai pas de contrôle sur mes collègues. (ent. 01. DEB. 12)

Malheureusement, ce n'est pas cet aspect qui est souligné dans les propos que nous avons recueillis. Les répondants ont préféré parler du soutien entre collègues vivant un gros changement dans leur travail au quotidien, le côté plus "pratico-pratique" du travail d'équipe. Les mots-clés sont *échange* et *partage*. Un enseignant nous communique un témoignage pertinent :

Le travail en équipe est vraiment enrichissant et plus dynamique. Il y a une relation de partage qui s'est développée qu'il n'y avait pas avant. Comme on a tous des compétences différentes, ça ouvre plus de portes. Là-dessus, la réforme fut très positive, elle nous a rapprochés. (ent. 01. MIL. 36)

Le partage et les échanges se vivent de plusieurs façons. Certains parlent des échanges verbaux où les trucs et les façons de faire sont partagés. Ici, les discussions alimentent tous ceux qui participent à la rencontre.

À d'autres moments, les échanges sont vraiment au niveau du matériel. Ils partagent alors les outils pédagogiques qu'ils fabriquent et/ou expérimentent.

Elles m'ont prêté du matériel déjà tout prêt (ateliers plastifiés, activités, des livres et affiches qui allaient avec un thème qu'ils abordaient) avec des trucs pour que ça marche mieux. (ent. 02. DEB. 07)

Quelques répondants parlent même des échanges qu'ils ont faits par Internet avec des enseignants de commissions scolaires différentes. Certains

n'hésitent pas à partager leur matériel en le rendant disponible sur les différents sites Internet.

Par contre pour certains, la dynamique du travail en équipe est plus difficile. Lorsque le degré d'engagement face au changement diffère, que les valeurs et convictions ne sont pas les mêmes, la communication et la concertation sont beaucoup plus laborieuses.

On essaie de travailler en équipe. On partage nos expériences, on échange du matériel mais ce n'est pas toujours évident parce qu'on n'est pas tous rendus à la même place et on a tous nos façons de voir l'enseignement. On n'est pas tous prêts à s'investir autant. (ent. 02. MIL. 37)

La résistance de plusieurs enseignants enlève l'enthousiasme du départ (QF. 01. FIN. 66)

On nous signale aussi qu'il est plus difficile de développer le travail en équipe lorsqu'une école vit un gros roulement du personnel, année après année. C'est le cas pour les écoles éloignées.

Finalement, les répondants débutants soulignent presque qu'unaniment qu'en changeant de milieu à chaque année, ce n'est pas facile de s'adapter aux équipes, surtout s'il y a des conflits non réglés ou si l'équipe est plutôt fermée.

Le travail d'équipe quand tu arrives dans une nouvelle école, ce n'est pas du tout évident. La dynamique est déjà là. (ent. 01. DEB. 12)

Le point négatif et unanime concernant le travail d'équipe concerne le temps des rencontres qui se font à l'heure du dîner ou en fin de journée et qui contribue à allonger le temps de travail.

Les échanges entre collègues, ce fut précieux mais il n'y a rien eu de la part de la direction ni de la commission scolaire. Pas de libération, tout se fait sur l'heure du midi ou après la classe. Je ne quitte jamais avant 17h30. Une chance, je n'ai

plus de jeunes enfants à la maison mais les jeunes profs manquent de temps, c'est sûr. (ent. 02. FIN. 73)

Synthèse des changements apportés au travail enseignant

Pour clore ce thème du travail enseignant, nous abordons les changements survenus au travail enseignant depuis la Réforme 2000. On distingue, dans les propos recueillis le temps d'appropriation de la Réforme 2000, l'augmentation de certains aspects du travail enseignant et autres facteurs qui ont facilité ou limité l'implication des enseignants dans la Réforme 2000.

Les changements survenus avec la Réforme 2000 ont bousculé les façons de faire des enseignants. À plusieurs reprises, ils expriment que ces changements alourdissent leur tâche. Il ne s'agit plus d'adhérer ou non aux principes et valeurs qui soutiennent la Réforme 2000 mais aux modalités et conditions qui entourent les changements.

La réforme vient d'un courant influencé par les écoles alternatives et des pédagogies nouvelles mais il y a toutes les conditions dans lesquelles eux l'ont imaginée et expérimentée en Europe. Ici, nous n'avons pas les mêmes conditions qu'eux. Par exemple, j'ai visionné le film : « Avoir et être ». C'est un peu comme notre réforme mais vécu dans un contexte parfait en Europe. (ent. 01. FIN. 70)

Dans son numéro 12 de la publication *VIRAGE express* de juin 2000, le ministère de l'Éducation du Québec de l'époque préconise l'autonomie professionnelle des enseignants pour faciliter l'implantation de la Réforme 2000.

“Il appartient au personnel enseignant de choisir les moyens les plus favorables ainsi que les approches et modalités d'organisation pédagogiques les plus appropriées pour favoriser le cheminement de l'élève.” (MEQ, 2000)

Mais cette liberté, bien que très appréciée par les enseignants ne semble pas avoir facilité l'implantation de la Réforme 2000. Ils auraient souhaité qu'elle s'accompagne de modèles, d'outils et de formation afin de leur permettre de s'appropriier les nouvelles approches pédagogiques.

Qu'ils soient pour ou contre la Réforme 2000, tous signalent et insistent sur le fait qu'il s'avère épuisant de s'impliquer dans un changement. L'élément mentionné comme étant le plus lourd est le temps supplémentaire qui doit être ajouté à une journée. Cet ajout se fait sentir tant au niveau de l'amplitude de la journée (plus tôt le matin, en après-midi et tard en soirée) qu'au niveau de l'étendue de la semaine (le travail se poursuit aussi la fin de semaine). Le temps consacré à la lecture de documents pour s'approprier la Réforme 2000 est un autre exemple de cet ajout. Plusieurs ont mentionné leur côté autodidacte pour amorcer les changements. La formation fut largement critiquée, elle était inadéquate pour certains et insuffisante pour d'autres.

J'ai pu actualiser mon enseignement avec beaucoup de lectures sur le portfolio, l'évaluation, les compétences et surtout grâce aux soirées à discuter avec une collègue enseignante qui avait les mêmes craintes que moi. (QF. 01. DEB. 04)

On a dû passer un surplus d'heures à lire pour décortiquer tout ça, en particulier les compétences. (QF. 02. MIL. 33)

D'autres changements au travail enseignant sont nombreux et ont déjà été mentionnés dans les différentes parties précédentes. Ils sont repris et résumés ici pour en avoir un portrait précis depuis la Réforme 2000.

Le changement majeur au travail enseignant semble être la fabrication et l'adaptation du matériel. Comme le matériel était inexistant, ils ont dû le fabriquer. Les enseignants expliquent qu'ils doivent le faire sur leur temps personnel puisque ce n'est pas possible en présence des élèves et que les

journées pédagogiques étaient réservées pour des rencontres de formation à la Réforme 2000.

Un des facteurs le plus difficile de la Réforme c'est la lourdeur de la tâche. En fait, c'est comme si on avait deux emplois à temps plein. Un premier le jour où l'on enseigne et un deuxième, le soir et les fins de semaine, où l'on fabrique le matériel et prépare et adapte des tâches pour les élèves en difficulté. (ent. 01. DEB. 11)

D'autres font remarquer que le travail en projet va dans toutes les directions selon les projets personnels des élèves donc le matériel demande à être adapté à chaque année.

Un autre changement qui alourdit le travail enseignant est l'intégration des EHDA. Les enseignants doivent passer des heures à lire sur le trouble spécifique de l'élève (comme la trisomie, l'autisme, la dysphasie, etc.) pour mieux le connaître et le comprendre. En plus, ils passent plusieurs heures par semaine à adapter le matériel pour cet élève. Ils doivent prévoir plusieurs rencontres avec les spécialistes (psychologue, orthophoniste, éducateur spécialisé, psycho-éducateur, orthopédagogue) qui expliquent comment bâtir des outils pour favoriser l'intégration de cet élève. Finalement, ils doivent passer encore plusieurs heures à bâtir ces outils, à les réviser et les réadapter en cours d'année. Le tout doit se faire sur le temps personnel de l'enseignant.

D'autres enseignants signalent que les rencontres cycle s'ajoutent à leur travail au quotidien. Ils les trouvent pertinentes et les apprécient mais déplorent qu'elles ont toujours lieu le midi ou le soir.

On a eu aussi plusieurs rencontres cycle où le partage était à l'ordre du jour. Ça aussi ce fut très aidant. Le seul bémol c'est que ces rencontres étaient souvent placées en 4h à 7h donc encore sur du temps personnel, non payé, du temps

non reconnu. On se sent exploité. À la longue, on sent l'épuisement qui se fait sentir. (ent. 01. MIL. 36)

Finalement, plusieurs répondants mentionnent que l'évaluation est un changement majeur. Ils disent qu'ils ont beaucoup plus de documents à remplir.

Au début, face à tous ces changements, plusieurs répondants disent qu'ils se sont sentis comme des "apprenants" et qu'ils devaient apprendre de leurs erreurs.

Il ne faut pas avoir peur que ça ne marche pas, sinon, personne n'oserait expérimenter. On apprend avec nos erreurs, comme les enfants. (ent. 01, MIL. 38)

Il faut expérimenter même si des fois c'est insécurisant car, vous savez, on n'a pas juste des expériences positives (on cite deux exemples). Mais en général, on expérimente un changement, des fois on l'améliore, on en discute avec les collègues et on échange du matériel. (ent. 01. DEB. 11)

Toutefois, un certain nombre de facteurs ont été jugés facilitant pour vivre ces changements. Plusieurs enseignants ont parlé des stagiaires qu'ils reçoivent comme facteur facilitant leur implication. En plus de fournir des informations nouvelles et pertinentes, ces futurs enseignants étaient une aide précieuse pour expérimenter le travail en sous-groupes.

D'autres nous signalent que le travail en équipe et les formations axées sur le partage furent très aidants car les échanges guident, rassurent et alimentent l'implication :

J'apprends beaucoup en regardant faire les autres. J'expérimente en suivant leur modèle. J'ajoute selon mes goûts et façons de faire et je partage mes découvertes. Je sais que je suis encore en période d'ajustement, et ce, pour les

années à venir, mais les formations me stimulent et me donnent des idées. (ent. 01. DEB. 12)

Plusieurs mentionnent l'ouverture de leur direction d'école qui leur facilitait l'expérimentation de projets particuliers en lien avec la Réforme 2000, soit en accordant un budget spécial, soit par des libérations ou encore comme dans l'exemple suivant, en demandant également le soutien d'un conseiller pédagogique.

On a expérimenté un projet de décloisonnement en lecture en 1^e année. On a eu la chance d'avoir une direction d'école qui nous a donné un budget particulier pour la formation et l'assistance d'un conseiller pédagogique pour mettre en place ce projet. (ent. 01. MIL.38)

Les répondants au questionnaire ont majoritairement souligné que ce qui les a le plus aidé à s'impliquer était leur propre ouverture au changement. Un répondant rencontré en entrevue explique bien cette opinion.

Ça dépend de la disposition de chacun. Y en a qui sont très ouverts et qui voient tout ce qui est offert et ils se servent de tout pour expérimenter. Mais il y a aussi des gens qui sont très fermés, donc qui ne voit pas ce qui est offert. Eux, vont vous dire qu'il n'y a rien eu pour faciliter l'implantation de la Réforme. (ent. 02. DEB. 07)

Par contre, d'autres facteurs ont limité l'intégration des changements dans le milieu scolaire. Les enseignants ont observé que les années où leur groupe est plus difficile, soit à cause de l'intégration d'élèves avec des besoins spécifiques ou soit parce qu'il y a plus de cas de comportement, sont des années où ils se sont moins impliqués et ont fait plus d'enseignement traditionnel.

Les cas lourds qui nous sont intégrés sans les ressources qu'on aurait besoin font en sorte qu'on concentre nos énergies sur cet élève et on néglige le reste. (ent. 01. MIL. 38)

D'autres signalent que lorsqu'ils côtoient des enseignants réfractaires au changement, ils sont portés à moins s'impliquer et à moins échanger.

Finalement, un répondant souligne que lorsqu'il n'a pas de collègue dans son niveau ou lorsqu'il a moins d'affinité avec son collègue, il y a moins d'échange et qu'il est moins porté à s'impliquer dans le changement.

Le fait d'être seul en 1^e année, je peux moins échanger sur des sujets qui touchent particulièrement à la 1^e année. Il faut aussi bien s'entendre avec l'autre collègue lorsqu'on est deux. Les échanges sont vraiment ce qui m'aide à me motiver. (ent. 01. DEB. 11)

4.2 Le changement et le cycle de vie professionnelle

Parallèlement à l'investigation des perceptions des enseignants face aux effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant, nous voulions vérifier s'il y avait une corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle des enseignants.

La question 12 du questionnaire qui demandait d'évaluer le degré de changement pour 10 items du travail enseignant que nous avons identifiés (échelle de Likert), a servi à vérifier s'il y avait bien corrélation entre les réponses au changement et les phases de la carrière enseignante.

Dans un premier temps, nous avons fait une étude de variance entre nos trois groupes de répondants (débutant, milieu de carrière et fin de carrière). La comparaison des moyennes avec l'étude de variance donne un résultat non significatif : $F(2,42)=0.50$, $p=0.6124$. Il y a donc peu de différence observée entre les groupes. La construction du score de changement a été obtenue en calculant la somme des dix aspects de la tâche avec l'échelle de Likert. Pour

vérifier la fidélité de notre instrument, nous avons calculé le coefficient de fidélité alpha de Cronback, il est de 0.74. Le tableau 4.2 présente les moyennes et écarts type du changement de la tâche ressenti selon les groupes d'enseignants (débutant, milieu de carrière et fin de carrière).

Tableau 4.2 : Changement selon le cycle de vie professionnelle

groupe	n	moyenne	Écart type
Débutante	9	33.67	4.72
Milieu de carrière	22	33.41	6.33
Fin de carrière	14	31.50	6.82
Total	45	32.87	6.15

Ces données sont issues des réponses aux 45 questionnaires et 9 entrevues semi-dirigées réparties ainsi :

<u>Phases de carrière</u>	<u>questionnaires</u>	<u>entrevues semi-dirigées</u>
Début de carrière	9	3
Milieu de carrière	22	3
Fin de carrière	14	3

Mentionnons aussi que pour la sélection des répondants aux entrevues, nous avons retenu trois enseignants pour chacune des catégories, début, milieu et fin de carrière. De plus, nous voulions recueillir des propos provenant de personnes très engagées dans la Réforme 2000 et des personnes semblant plutôt résister au changement. Ainsi, pour chacune des catégories, nous avons sélectionné une personne "*pour*" la Réforme 2000, une personne "*contre*" et une personne qui semblait ambivalente.

4.3 Résultats selon les étapes du changement

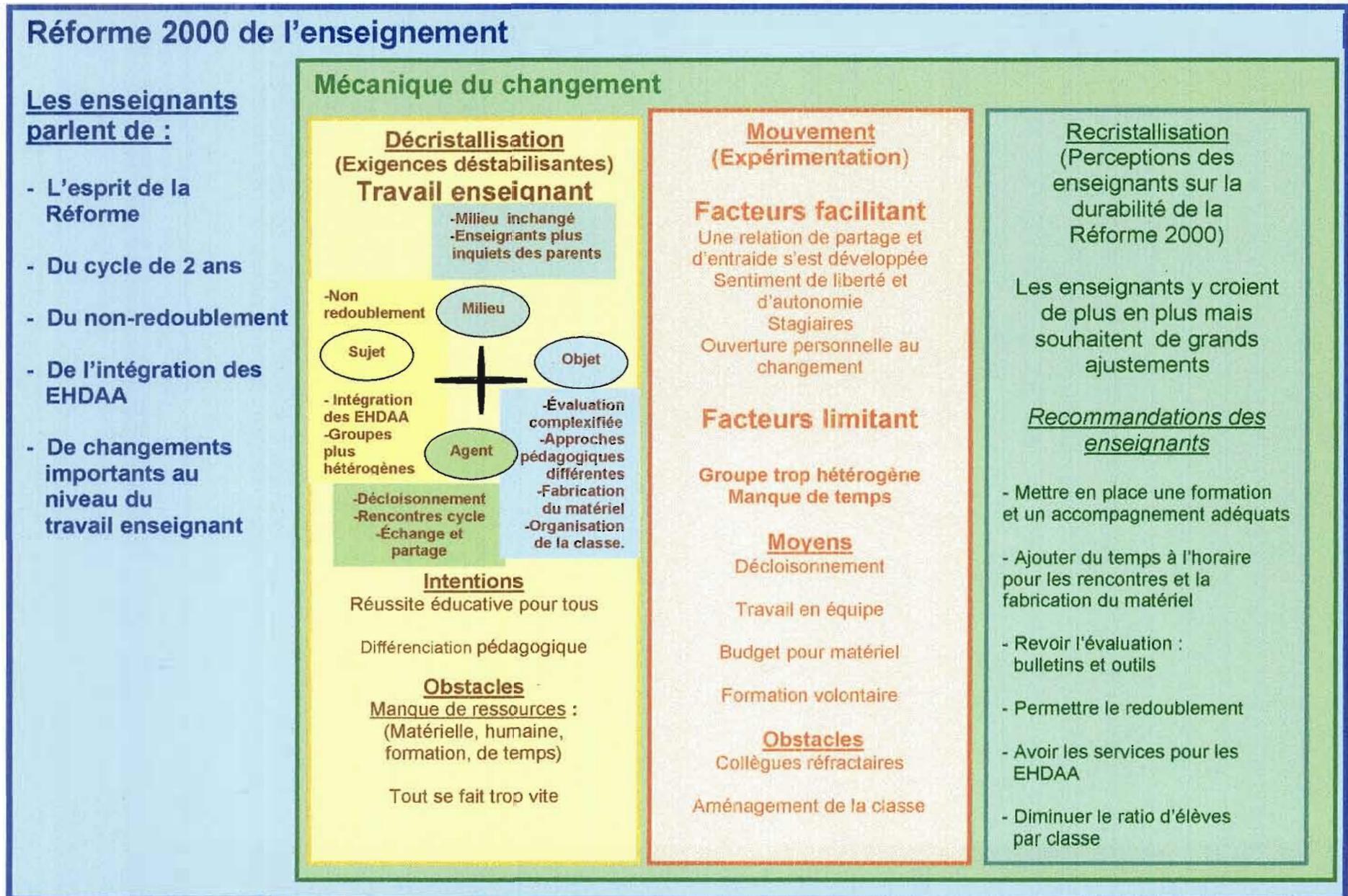
La deuxième partie de ce chapitre synthétise l'analyse des données de la section précédente en tenant compte des étapes du processus de changement tel que ressenti par les enseignants qui vivent le changement. Pour ce faire, les données sont synthétisées et présentées de façon à montrer la dynamique et les relations entre les faits observés. Nous présentons notre synthèse en utilisant le schéma du processus des changements dans le travail enseignant (voir figure 4.1). Nous souhaitons ainsi atteindre un de nos objectifs spécifiques qui est de décrire les attitudes des enseignants par rapport aux changements proposés, selon le modèle de Collerette et Delisle. Ces résultats témoignent de l'adhésion et de l'engagement ou non des enseignants du premier cycle du primaire par rapport aux changements proposés par la Réforme 2000 tout en décrivant le phénomène des changements observés dans le travail enseignant.

Rappelons que les trois étapes du changement, selon ce modèle de Collerette et Delisle (1984) sont la décristallisation, le mouvement et la recristallisation. Ces éléments, repris du cadre théorique, permettent de structurer notre synthèse d'analyse des données présentées dans la première partie du chapitre.

La Figure 4.1, illustre les changements apportés par la Réforme 2000 dans le travail enseignant. L'idée organisatrice de notre synthèse, présente en toile de fond le changement observé c'est-à-dire, la Réforme 2000. La colonne de gauche résume les grandes lignes de l'analyse de données de la première partie de ce chapitre, ce que les enseignants retiennent de la Réforme 2000. Puis, les colonnes suivantes représentent chacune des trois étapes du modèle du changement de Collerette et Delisle (1984). La deuxième colonne

de gauche, illustrant la première étape du changement, intègre les quatre composantes de la situation pédagogique présentée dans le cadre théorique à la Figure 2.2. Chacune des étapes est accompagnée des caractéristiques qui l'influencent. Finalement, nous fermons la boucle en présentant les recommandations des enseignants qui ont participé à la recherche. La Figure 4.2 illustre les changements apportés par la Réforme 2000 dans le travail enseignant.

Figure 4.1 : Processus des changements dans le travail enseignant



4.3.1 La Réforme 2000 : le changement

La réforme 2000 de l'éducation vise la réussite du plus grand nombre d'élèves. Elle mise sur un enseignement axé sur le développement de compétences plutôt que sur l'acquisition de connaissances. Le changement demandé aux enseignants est donc important puisqu'il implique des modifications dans l'organisation de l'enseignement, voire le travail au quotidien en salle de classe.

L'analyse de données en première partie de ce chapitre, synthétisée dans la colonne de gauche de la Figure 4.1, montre que les enseignants comprennent et adhèrent aux principes généraux et soutiennent la Réforme 2000. Toutefois, ils se questionnent et restent critiques sur plusieurs aspects. Ils retiennent quatre changements principaux au niveau de l'organisation scolaire soit : l'aménagement en cycle de deux ans, le non-redoublement, l'intégration des EHDA et des changements importants au niveau du travail enseignant.

4.3.2 1^e étape : La dé cristallisation, les changements ressentis

Rappelons que la dé cristallisation, première étape du changement, est une période d'instabilité. Elle est ressentie chez l'enseignant qui transforme sa vision entre ce qu'il faisait et ce qu'il essaie de faire. L'ambivalence et l'incertitude accompagnent l'amorce d'un changement réel. Il faut qu'il modifie ses habitudes et ses croyances. Michel Bataille (1996) parle d'implication afin de parvenir à régulariser le processus. Le changement ne suppose pas uniquement l'abandon de comportements ou d'attitudes mais surtout l'acquisition de nouveaux comportements et attitudes.

À cette étape, s'ajoutent les quatre composantes de la situation pédagogique et leurs interrelations (voir Figure 2.2), c'est-à-dire, le sujet (l'élève), l'objet (les contenus disciplinaires), les agents (enseignants, spécialistes, direction) et le milieu (parents, médias). Puis, nous avons greffé autour de ces composantes, sous forme de notes synthèses, les résultats issus de l'analyse de nos données. Nous fermons avec les intentions et les obstacles qui ont marqué cette étape.

Le milieu

Le milieu, est la composante la moins affectée par la Réforme 2000. En effet, le milieu demeure stable. Par contre, les répondants soulignent que les parents sont inquiets et qu'ils ne comprennent pas bien la Réforme 2000. Les répondants comprennent les inquiétudes justifiées des parents, mais ils déplorent devoir prendre du temps pour expliquer la Réforme 2000 aux parents lors de la présentation du bulletin et du portfolio. Certains dénoncent les médias comme sources de confusion qui alimentent l'inquiétude chez les parents. Finalement, plusieurs ont souligné qu'ils ressentent l'appui des parents malgré leurs inquiétudes.

L'objet

La composante 'objet', est certainement la composante la plus touchée au niveau des changements liés à la Réforme 2000. Le développement de compétences appelle un changement au niveau des approches pédagogiques. Les répondants ont délaissé l'enseignement magistral pour faire davantage d'ateliers, de projets et de travail en coopération. Ils disent vivent de belles expériences pédagogiques. Par contre, ces nouvelles approches impliquent du nouveau matériel et par conséquent, une augmentation du temps de travail.

L'évaluation de compétences en situations complexes et variées, demande un changement de méthodes. L'observation devient le mode d'évaluation privilégié. Ce changement apparaît comme très difficile à mettre en "mouvement" car les répondants soutiennent qu'ils n'ont pas la formation et les outils nécessaires pour expérimenter adéquatement. Plusieurs avouent utiliser encore leurs outils traditionnels, qui évaluent des connaissances plutôt que d'évaluer des compétences en situations complexes. Ils clament haut et fort que c'est un des plus gros irritants de la Réforme 2000 car ce qui est demandé n'est pas compris de la même façon par tous et que les outils qu'ils développent chacun de leur côté sont loin d'être uniformes.

La planification, selon plusieurs enseignants, est plus lourde puisque les nouvelles approches pédagogiques qu'ils expérimentent leur demandent de prévoir plus de matériel, de prévoir une organisation et une gestion de classe différentes mais aussi et surtout, de prévoir ce qui sera observé car, disent-ils, *"l'évaluation est omniprésente dans notre travail au quotidien"*. (ent.01.DEB.12)

L'agent

L'aménagement en cycle de deux ans entraîne un plus grand travail d'équipe de la part des enseignants d'un même cycle. Les répondants parlent de partage et d'échange au niveau de leurs expérimentations mais n'abordent pas la question d'échanges sur le cheminement des élèves. Pour une majorité d'enseignants, la Réforme 2000 les a rapprochés et ces enseignants trouvent les échanges très positifs et stimulants. Les réserves à l'égard du travail d'équipe concernent essentiellement le temps des rencontres qui contribue à l'allongement de l'horaire sur leur temps personnel.

Certains répondants soulignent que la dynamique du travail d'équipe peut parfois être plus difficile lorsque le degré d'engagement face au changement diffère et lorsque les valeurs et convictions ne sont pas les mêmes. L'instabilité et le roulement du personnel dans une école, ajoutent une difficulté. Les enseignants des écoles éloignées, qui ont un plus gros roulement de personnel et les enseignants en début de carrière, qui changent d'école à chaque année, soulignent plusieurs éléments qui freinent le travail en équipe. Pour les premiers, c'est la difficulté à poursuivre un projet éducatif commun car les nouveaux professeurs ne se sentent pas impliqués dans les choix pris les années précédentes et se considèrent en transit. Pour les autres, le climat, les conflits et les dyades sont toujours bien établis avant leur arrivée et ils soutiennent qu'il est difficile d'intégrer l'équipe.

Le sujet

Nous traitons la composante "sujet", sous l'angle du groupe classe. Les répondants constatent qu'avec le non-redoublement et l'intégration des EHDA, les groupes sont de plus en plus hétérogènes et ils expliquent que les écarts entre les plus faibles et les plus forts sont de plus en plus grands.

Les répondants réalisent que la mesure palliative souhaitée est la différenciation pédagogique. Ils estiment le principe très louable mais affirment que dans les conditions actuelles cela reste utopique. Ils observent que ça n'aide aucunement les élèves en difficulté puisque les écarts s'agrandissent. Ils disent avoir besoin de service pour les élèves intégrés et estiment qu'il faudrait aussi diminuer le ratio d'élèves par classe.

L'étape de décristallisation est influencée par des intentions et des obstacles.

Les intentions

Les enseignants attendaient la Réforme 2000. Ils approuvent les fondements qui la soutiennent. Les deux tiers de nos répondants se disaient soit enthousiastes ou plutôt enthousiastes mais inquiets. Seulement le tiers des répondants se disaient sceptiques malgré les intentions intéressantes.

Les obstacles

Le coup d'envoi de la Réforme s'est fait en septembre 2000. Les répondants se rappellent avoir eu une formation de deux jours au mois de juin précédent mais ils considèrent cette formation inadéquate et très peu adaptée pour les aider à transformer leur approches pédagogiques.

Puis, sur le terrain, en pleine période de changement, ils se sont retrouvés sans matériel de base. Ils devaient tout préparer, fabriquer et adapter. Leurs premiers constats se résument au manque de temps pour tout; pour lire et s'informer, pour s'approprier les nouveaux concepts, pour échanger,... bref, ils ont l'impression d'être éparpillés et d'être toujours à la dernière minute. Ils se rappellent que cette étape fut très difficile.

J'ai vite été déçue parce qu'on ne nous a pas outillée. En fait, on nous a donné un programme avec de belles théories (on ne peut pas être contre ça) mais on nous a pas donné le matériel qui va avec. Il fallait se débrouiller tout seul. On avait l'impression d'être toujours à la dernière minute pour tout préparer. On n'avait comme pas le temps de voir venir les prochaines activités car on manquait de temps tout le temps. Personnellement, je me sentais démunie. J'ai trouvé ça très dur car je voulais bien faire mais je n'avais jamais ce qu'il fallait. (ENT. 01. Mil. 36)

4.3.3 2^e étape : le mouvement, l'expérimentation

La deuxième étape, le mouvement, renvoie au sens des valeurs (Fullan, 1991). La décristallisation a fait réaliser la nécessité du changement,

l'enseignant cherche, dans l'étape du mouvement, les nouveaux comportements et les nouvelles attitudes à adopter. De façon générale, ce mécanisme se vit en expérimentant tout en s'impliquant. L'enseignant noue des liens entre ses savoirs et les idées nouvelles. Il développe de nouvelles compétences et fait évoluer sa pratique (Gather-Thurler et Perrenoud, 2002) On peut avancer l'idée qu'un changement effectué dans un milieu spécifique ne se fera pas nécessairement de la même façon d'un endroit à l'autre. Mais le changement n'est pas encore acquis pour autant car il doit retrouver un équilibre avec ces nouveaux comportements et attitudes.

Ainsi, l'étape du mouvement se réalise lorsque l'enseignant expérimente, s'implique. Il fait des liens entre ses savoirs et les nouvelles idées. Il développe de nouvelles compétences. Mais pour cela, il doit s'engager dans l'expérimentation. Plusieurs répondants ont souligné que ce qui aide le plus au moment d'expérimenter c'est leur ouverture au changement. Ils observent que ceux qui expérimentent le moins sont ceux qui ont de plus grandes réticences. En ce sens, ils confirment bien ce que Fullan (1991) écrit, c'est-à-dire que l'étape du mouvement renvoie au sens et aux valeurs. On s'engage dans le mouvement du changement lorsqu'on y croit, lorsque le changement concorde avec notre système de valeurs.

Rappelons les facteurs qui ont facilité l'implication au changement chez les enseignants du primaire participants à cette recherche.

Un grand nombre de répondants ont cité la formation non-obligatoire comme étant riche et stimulante pour amorcer l'expérimentation de nouveaux outils ou nouvelles approches. Ces formations étaient, bien souvent, données par des enseignants qui partageaient leurs expériences. Les répondants

expliquent que ces formations leur donnaient des idées et les guidaient pour amorcer leurs propres expérimentations.

Les mêmes répondants soulignent que le partage et les échanges entre les collègues d'une même équipe-cycle sont tout aussi aidant. Ils favorisent le partage de matériel et d'idées en plus de stimuler le goût d'expérimenter et de partager les nouvelles connaissances.

Quelques répondants mentionnent que la liberté "d'y aller à leur rythme" était aussi un facteur aidant car cela diminuait un peu le sentiment d'urgence et leur donnait le temps de choisir et de préparer ce qu'ils souhaitaient expérimenter en premier.

Une répondante nous a fait part de l'aide précieuse d'une stagiaire au moment qu'elle souhaitait expérimenter la différenciation pédagogique en divisant son groupe en sous-groupes. Elle souligne qu'en plus d'aider au niveau de l'organisation de la classe, elle fut une source d'échanges de connaissances.

Par contre d'autres facteurs ont limité leur implication dans le changement.

Les répondants disent qu'ils expérimentent moins les années où leur groupe est plus difficile. C'est-à-dire, lorsqu'ils ont des EHDAA intégrés ou lorsque le groupe est beaucoup plus hétérogène dû aux élèves plus faibles. Ils nous expliquent qu'à ce moment, ils sont beaucoup plus préoccupés à adapter leur enseignement en vue de réussir l'intégration de ces élèves plutôt qu'à préparer l'expérimentation d'approches pédagogiques différentes.

Un autre aspect préoccupant est le manque de temps. Pour expérimenter, les enseignants doivent également s'appropriier les nouvelles démarches plus

souvent qu'autrement par des lectures et doivent également fabriquer le matériel nécessaire. L'ensemble de tous les répondants dénoncent que le manque de temps les essouffle. Ils doivent choisir des priorités et pour plusieurs, l'expérimentation n'est pas vu comme une priorité.

Aux facteurs facilitant et limitant s'ajoutent à l'étape de mouvement certains moyens qui ont aidé les enseignants à s'impliquer dans la Réforme 2000.

Pour faciliter le mouvement, les répondants disposaient de certains moyens. Plusieurs ont parlé de budgets pour des projets particuliers en lien avec la Réforme 2000. On explique que les directions d'école avaient certaines marges de manœuvre du côté budgétaire. On a également encouragé la formation continue volontaire en offrant une variété de perfectionnements sur les différentes approches pédagogiques. Ce fut les formations les plus appréciées de la part des enseignants. Toutefois, certains ont déploré que ces formations étaient limitées à cause de contraintes budgétaires spécifiques à la formation. Il fallait distribuer le budget à l'ensemble des enseignants. Le travail en équipe est vite apparu aussi comme un moyen très efficace pour stimuler l'expérimentation et favoriser la formation par les pairs. Finalement, pour pallier au non-redoublement, l'enseignement différencié fut privilégié, c'est-à-dire, d'offrir une variété de situations d'apprentissage adaptées aux besoins respectifs des élèves. La grande majorité disent comprendre ce qu'est la différenciation mais ajoutent qu'ils ne savent pas trop comment s'y prendre.

4.3.4 3^e étape : la recristallisation et prospective de la Réforme 2000

La troisième et dernière étape est la recristallisation. On fait référence à ce stade, à l'intégration du changement dans son entourage. La durée de vie du

changement dépend grandement des pressions des autres personnes de l'organisation, qui peuvent être favorables ou défavorables au changement (Collerette et Delisle, 1984). Les données de recherche ont permis de constater qu'effectivement, les pressions autant positives que négatives influencent les enseignants qui vivent le processus de changement. Toutefois, cette incidence se vit à chaque étape du changement.

En effet, les données montrent que dès l'annonce de la Réforme 2000, soit à la 1^e étape du changement, certains répondants signalent que le négativisme de certains collègues assombrissait leur enthousiasme. Puis, pendant l'expérimentation, soit à la 2^e étape, d'autres répondants soulignent l'effet stimulant ou au contraire, l'effet inhibiteur de l'attitude de leurs collègues sur leur propre mouvement.

Tout au long de la cueillette de données, nous avons réalisé qu'il était trop tôt pour parler de la 3^e étape en ce qui concerne le changement amorcé suite à la Réforme 2000. Comme nous l'avons soulevé dans notre cadre théorique, selon Fullan (1991), la complexité du phénomène du changement peut durer de cinq à dix ans. Gather-Thurler et Perrenoud (2002) parlent d'une lente "construction sociale" car il s'agit d'abandonner des routines qui ont fait leurs preuves en faveur de pratiques que les enseignants maîtrisent mal. Les répondants sont donc encore en plein mouvement de changement. Certains répondants sont à l'étape de décristallisation mais la grande majorité des enseignants interrogés semble être à l'étape du mouvement (expérimentation).

Ainsi, nous avons cherché à connaître leurs perceptions sur la durabilité de la Réforme 2000. Les enseignants disent y croire de plus en plus mais

souhaitent également de gros ajustements afin de créer des conditions favorables à sa réalisation.

Selon eux, l'expérimentation fait son chemin et ils s'approprient graduellement les nouvelles approches pédagogiques. Ils souhaitent plus de formations mais également un suivi sous forme d'accompagnement à la suite de ces formations car, ce n'est pas assez repris dans la pratique. Ils font la suggestion d'impliquer les conseillers pédagogiques pour l'accompagnement.

C'est sûr que les perfectionnements ne nuisent pas mais c'est tellement court et ce n'est tellement pas repris dans la pratique que c'est rapidement oublié. On ne s'en reparle pas en équipe-école. Il faudrait un suivi avec les conseillers pédagogiques". (Ent. 01. FIN. 66)

Il y a aussi la notion de temps qui est un point récurrent dans les propos des répondants. Le fait de manquer de temps pour tout, pour s'approprier les changements : les nouvelles approches, méthodes d'évaluation, connaissances reliées aux cas lourds intégrés dans leur classe, pour préparer et adapter le matériel et la classe et le temps pour les rencontres, conduit à un épuisement professionnel. Plusieurs sont inquiets pour leur santé et celle de leurs collègues. Pour une grande majorité, ce sera peut-être la pierre d'achoppement de la Réforme 2000. Les répondants souhaitent qu'on leur accorde du temps, dans leur grille horaire pour l'appropriation des nouvelles connaissances, pour la fabrication ou l'adaptation du matériel ainsi que pour les rencontres.

Finalement, sur le plan pédagogique, ils signalent l'urgence de revoir ou de mieux expliquer l'évaluation, le bulletin et le non-redoublement. Ils recommandent de développer des outils uniformes et souhaitent avoir une formation adéquate afin d'avoir une vision et un langage commun lorsqu'il

s'agit de parler d'évaluation. Pour l'instant, ils ont l'impression d'être dans une "tour de Babel" en ce qui a trait à l'évaluation.

Les recommandations des enseignants

En résumé, pour mener à bien la Réforme 2000, les enseignants font valoir leurs souhaits et recommandations :

- Mettre en place une formation et un accompagnement adéquats pour soutenir l'expérimentation de la Réforme 2000.
- Inscrire un temps à l'horaire pour l'appropriation des nouvelles connaissances, pour l'adaptation du matériel et pour les rencontres cycle.
- Revoir l'évaluation : les bulletins et les outils.
- Permettre le redoublement pour les cas lourds de difficultés d'apprentissage et trouver des solutions pour pallier ce non-redoublement. Clarifier les modèles de différenciation pédagogique.
- Augmenter les services pour les EHDA, c'est-à-dire, orthopédagogie, orthophonie, éducation spécialisée et au besoin, un accompagnateur-éducateur.
- Diminuer le ratio d'élèves par classe car le non-redoublement accroît l'hétérogénéité des groupes et par conséquent, alourdit le travail de l'enseignant.

Ces recommandations résument bien l'esprit des principaux acteurs après cinq ans d'expérimentation du Programme de formation de l'école québécoise.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les commentaires suscités par les résultats obtenus. Pour chacun des objectifs de la recherche, nous rappelons dans un tableau synthèse les thèmes abordés, les résultats et interprétations de notre analyse puis nous enchaînons avec les commentaires qui s'y rattachent.

Tout au long de notre interprétation, nous comparons nos résultats avec ceux obtenus à l'intérieur de la recherche conduite par Marc-André Deniger du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et intitulée : *“Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non-enseignants et des parents des écoles primaires du Québec.”* Le rapport a été produit en octobre 2004. Nous comparons également nos résultats avec le rapport de Michel Carbonneau (2003) suite à une recherche qu'il a menée pour la Direction générale de la formation des jeunes au ministère de l'Éducation du Québec (DGFJ) et qu'il a intitulé : *“Un mode d'emploi pour implanter un nouveau programme.”*

5.1 Les nouveaux comportements adoptés

Le premier thème porte sur les nouveaux comportements. Il correspond à notre objectif 2 (voir page 37) et vise à identifier, à partir des pratiques

existantes, les nouveaux comportements adoptés par les enseignants du premier cycle du primaire depuis l'application de la Réforme 2000. Le Tableau 5.1 présente les résultats.

Tableau 5.1 : Synthèse des nouveaux comportements

Thèmes abordés	Résultats et interprétation
<p>Cycle de 2 ans</p> <p>Non-redoublement</p> <p>Intégration EHDAA</p> <p>Différenciation pédagogique</p> <p>Évaluation</p> <p>Bulletin</p>	<p>Les répondants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ reconnaissent que l'organisation scolaire en cycle de 2 ans permet à l'élève de progresser à son rythme. ➤ appliquent le non-redoublement et vivent l'intégration des EHDAA mais remarquent que les groupes sont beaucoup plus hétérogènes. ➤ optent pour un regroupement différent des élèves afin de remédier à l'hétérogénéité des groupes et aux grandes difficultés de certains élèves (looping, groupe multi âge ou groupe fermé mais avec projets ponctuels de décloisonnement). ➤ comprennent que, pour l'égalité des chances, il est important d'intégrer les EHDAA lorsque cela est possible mais disent que cela doit se faire avec un accompagnement adéquat. ➤ varient leurs approches pédagogiques. Ils adhèrent à la pédagogie par projets qui rejoint bien l'intérêt des élèves mais ils soulignent qu'il ne faut pas écarter l'enseignement magistral qu'ils considèrent encore essentiel pour certaines parties de cours. ➤ expliquent que la différenciation pédagogique c'est un très beau principe mais difficile à concrétiser à cause des groupes trop hétérogènes. ➤ ont changé leur façon d'évaluer et utilisent un nouveau bulletin. Ils sont très divisés et déçus de l'évaluation et du bulletin. Selon eux, tout est à revoir, tant au niveau de l'objet d'évaluation (compétences ou connaissances) que sur l'outil d'évaluation. Ils disent devoir observer davantage mais réalisent que cela est très difficile à faire en même temps que l'animation. Le débat porte aussi bien sur l'uniformité des outils d'évaluation que sur le bulletin.

Commentaire

Comme Brassard (2005) le fait remarquer, il faut préciser que les changements initiés par la Réforme 2000 sont de deux ordres. Les uns sont de l'ordre de la prescription donc obligatoires et touchent l'organisation scolaire comme les cycles de deux ans et le non-redoublement. Alors que les autres propositions, à caractère plus incitatif, ont trait aux pratiques éducatives.

Les répondants retiennent quatre changements importants qu'ils considèrent obligatoires ou incontournables. Il s'agit de l'aménagement en cycle de 2 ans, le non-redoublement, l'intégration des EHDA et l'évaluation. Ils doivent donc s'adapter à ces changements. En ce qui concerne les choix des approches pédagogiques, ils ressentent moins de pression et plus de latitude. Ils sont engagés dans un processus d'expérimentation où chacun y va à son rythme.

Nous tenons à souligner à cette étape-ci que la très grande majorité des répondants croient que l'intégration des EHDA fait partie des changements obligatoires instaurés par la Réforme 2000. Cette intégration a commencé avec le rapport COPEX en 1976 et le système en Cascades. Bien sûr, il y avait encore des classes spéciales pour les cas les plus lourds mais nos répondants semblent dire que la Réforme 2000 tend à intégrer les cas les plus lourds. Nous mettons en doute cette croyance. Nous avons révisé à plusieurs reprises les documents du ministère de l'Éducation et n'avons rien repéré en ce sens. Il y a bien, au niveau des fondements, un intérêt important sur l'éducabilité de tous les enfants. On dit de respecter les capacités individuelles d'apprendre et de réussir mais on ne parle pas pour autant d'intégrer davantage les EHDA. Nous ne mettons pas en doute la parole des répondants lorsqu'ils remarquent davantage de cas d'intégration d'EHDA (les cas plus lourds qui restaient en classe spéciale même avec le

système en Cascade) mais nous croyons qu'il y a un leurre lorsqu'ils affirment que cela est un changement proposé par la Réforme 2000.

Du côté des publications syndicales, nous avons trouvé dans le numéro 18 du journal "Le Champlain" du 8 juin 2005, un extrait d'article écrit par Pauzé (2005) qui aborde la question :

Les dérives en éducation ne viennent généralement pas des doctrines pédagogiques elles-mêmes, mais bien de l'usage qui en est fait. Tant et aussi longtemps que les commissions scolaires utilisent la Réforme pour couper les services aux EHDAA (...), la réforme pédagogique s'achemine lentement mais sûrement vers un échec.

Dans leur rapport de recherche, ni Carbonneau (2003) ni Deniger (2004) ne touchent à cet aspect. Une simple ligne, à la page 11 du rapport Deniger, traite des services d'adaptation scolaire mais aucun mot concernant l'intégration d'EHDAA. Comment se fait-il que nos répondants aient tant insisté sur cet irritant? On se questionne sérieusement sur cet aspect.

5.2 Problèmes rencontrés et facteurs facilitant

Le prochain thème porte sur les problèmes rencontrés, les facteurs facilitant, les attentes et les besoins des enseignants aux différentes phases de l'implantation de la Réforme 2000. Cela répond à l'objectif 1 (voir page 37) qui était de dégager les perceptions des enseignants du premier cycle du primaire au regard de la Réforme 2000 selon les phases du changement planifié. Le Tableau 5.2 intitulé;" Synthèse des problèmes rencontrés et facteurs facilitant" présente la synthèse des résultats.

Tableau 5.2 : Synthèse des problèmes rencontrés et facteurs facilitant

Thèmes abordés	Résultats et interprétation
<p><u>Problèmes rencontrés</u></p> <p>Ressources</p> <p>Formation</p> <p>Manque de temps</p> <p>Rythme</p> <p><u>Facteurs facilitant</u></p> <p>Travail en équipe</p> <p>Formation sur une base volontaire</p>	<p>Les répondants :</p> <p><u>À l'annonce de la Réforme 2000 et 1^e année d'implantation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ont un sentiment d'insécurité. Ils estiment que la formation était inadéquate, plusieurs l'ont trouvée trop théorique. Ils auraient souhaité avoir plus d'exemples d'application. ➤ n'avaient aucun matériel disponible. Ils ont dû expérimenter avec du matériel non approuvé. ➤ ont dû passer plusieurs heures sur leur temps personnel pour s'approprier la Réforme 2000, pour fabriquer le matériel et pour l'adapter pour les élèves en difficulté. ➤ avaient le sentiment d'être toujours à la dernière minute et de manquer de temps pour tout. Le rythme d'implantation est trop rapide et plusieurs parlent d'épuisement. <p><u>Pendant la 2^e et 3^e année d'expérimentation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ apprécie la relation de partage qui s'est développée. En plus d'être aidante, elle stimule l'expérimentation. ➤ réalisent que malgré toute la richesse du travail d'équipe cela se concilie mal avec l'horaire de travail. Les rencontres se font le midi ou en fin de journée et contribue à l'allongement de l'horaire. ➤ apprécie les formations offertes sur une base volontaire. Elles sont moins théoriques et portent sur des exemples d'application en classe. Ce qu'ils déplorent, c'est que ces formations sont limitées pour des raisons budgétaires.
<p><u>Attentes et besoins</u></p>	<p><u>Après 5 ans d'expérimentation :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ croient de plus en plus que la Réforme 2000 est réalisable mais disent qu'il faudra encore beaucoup d'ajustements. ➤ dénoncent fortement le système d'évaluation, entre autres le bulletin. Ils disent que c'est la priorité #1. Ils parlent de nivellement par le bas. ➤ souhaitent le retour du redoublement car ils ne croient pas que la différenciation pédagogique puissent solutionner tous les maux. ➤ aimeraient un aménagement de l'horaire afin de permettre les rencontres sur le temps prévu à l'horaire. ➤ demandent une diminution du ratio d'élèves par classe surtout lorsqu'il y a un EHDAA d'intégré. ➤ s'attendent que l'EHDAA intégré reçoive plus de service et même de l'accompagnement pour les cas les plus lourds.

Commentaire

Ainsi donc, si l'on regarde au moment de l'annonce de la Réforme 2000 et lors de la 1^e année d'implantation, la déstabilisation est bien présente. De façon générale, les enseignants veulent suivre ce changement mais expliquent que le premier problème rencontré concerne le "comment faire?". Ils expliquent que la formation qu'ils ont reçue est inadéquate et insuffisante. Ils ont dû s'approprier la Réforme 2000 par des lectures sur du temps personnel.

Le temps est un irritant important car le manque de temps a contribué à l'allongement de l'horaire. Ils parlent de débordements réguliers en soirée et les fins de semaine. Un souhait unanime est un aménagement de l'horaire afin que les rencontres-cycles (de concertation et de planification) ainsi que l'adaptation du matériel puissent se faire sur l'horaire de travail.

Pourtant le Conseil supérieur de l'éducation (2002) recommande une réorganisation du temps justement pour répondre à cette demande.

Si on accepte l'idée toute simple qu'un cycle d'apprentissage est un espace-temps de formation flexible et souple, sous la responsabilité d'une équipe-cycle qui partage collectivement les apprentissages de groupes d'élèves, on admet tout de suite qu'il faut dégager du temps pour planifier, organiser, pratiquer, évaluer, coordonner" (p.31).

Cette responsabilité de réaménager le temps autrement, relève de la direction d'école et du conseil d'établissement. L'exemple d'un répondant d'allouer une demi-journée par semaine pour les réunions de cycle et ce, depuis la première année de l'implantation de la Réforme 2000 jusqu'à ce jour a répondu à ce besoin.

Il faudrait voir ce qui freine les directions d'école quant à l'aménagement de l'horaire afin d'entrevoir les correctifs.

Un autre problème fortement dénoncé suite à la Réforme 2000 concerne les normes et modalités d'évaluation. En fait, rien ne va plus à ce chapitre. Nous avons déjà expliqué que le débat porte autant sur l'objet d'évaluation que sur les outils d'évaluation et même sur l'information à transmettre dans les bulletins.

À ce stade-ci, nous soulignons l'urgence d'élaborer un modèle d'évaluation permettant l'évaluation des compétences. Il faudrait aussi prévoir un mécanisme de formation et de soutien à l'évaluation afin d'outiller et d'accompagner les enseignants dans le processus. Cet ajustement est très attendu mais il doit se vivre de façon cohérente et uniforme dans chacun des milieux (même école). L'urgence d'agir ne doit pas être synonyme d'improvisation.

Un dernier problème souvent répété concerne le non-redoublement. Au début, les enseignants étaient sceptiques mais comprenaient que le redoublement n'était pas une solution efficace car à long terme on constate un lien entre l'élève qui a doublé et le décrochage scolaire. Ils ont donc attendu les solutions de rechange. Ils s'attendaient à une diminution d'élèves par classe et à recevoir plus de service en orthopédagogie mais cela ne s'est pas concrétisé. On leur propose à la place de différencier l'enseignement en tenant compte de la diversité des potentiels et des styles d'apprentissage des élèves. Les enseignants prétendent que la différenciation pédagogique ne peut pas solutionner tous les maux. Ils expliquent qu'avec le non-redoublement les groupes sont plus hétérogènes mais qu'ils sont aussi très inquiets car ils assistent à un nivellement par le bas.

5.3 Attitudes face aux changements

Le prochain thème correspond à l'objectif 3 (voir page 37) et tente de décrire les attitudes des enseignants par rapport aux changements proposés, selon le modèle de changement de Collerette et Delisle; Le Tableau 5.3 présente la synthèse des résultats.

Tableau 5.3 : Synthèse des attitudes face aux changements

Thèmes abordés	Résultats et interprétation
Fondements de la Réforme 2000 Adhésion Prospective	<p>Les enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Approuvent l'intention (réussite du plus grand nombre) et les fondements de la Réforme 2000. Ils soutiennent aussi que le principe de différenciation pédagogique est fort louable mais difficilement réalisable à cause des groupes hétérogènes et qu'ils n'ont pas d'exemples, de modèles d'application. ➤ Soutiennent que leur ouverture au changement est un facteur facilitant le changement et que les collègues réfractaires contribuent à diminuer leur enthousiasme. ➤ Croient vraiment que la Réforme 2000 est là pour durer. Plusieurs disent qu'ils ne reviendraient pas en arrière mais ils soutiennent aussi qu'il faut encore des ajustements majeurs.

Commentaire

On se rappelle qu'à l'étape de décristallisation, l'enseignant transforme sa vision entre ce qu'il faisait et ce qu'il essaie de faire. Bataille (1996) parle d'implication. Nos résultats montrent que de façon générale, l'intérêt était-là. Mais ce qui a fait obstacle à cette première étape est, à notre avis, la formation. Si les enseignants avaient eu une meilleure vision de ce qui était attendu, s'ils avaient eu des exemples d'applications, peut-être que la Réforme 2000 aurait pu prendre un meilleur ancrage dès le départ. Mais à la place, ils se sont mis en "mouvement" sans trop savoir de ce qu'ils devaient faire.

Les résultats de Deniger (2004) vont tout à fait dans le même sens :

"Les enseignants affirment qu'ils n'ont pas été préparés à la mise en œuvre du programme de formation. Les enseignants poursuivent en mettant l'emphase sur le manque de formation et de suivi. Un répondant rapporte que « les enseignants ne sont pas assez formés sur les moyens à privilégier pour développer les compétences. » " (p.26)

Pour pallier le non-redoublement, on a fortement conseillé aux enseignants de privilégier un enseignement différencié, c'est-à-dire, d'offrir une variété de situations d'apprentissage adaptées aux besoins respectifs des élèves. Il ne s'agit pas de faire de l'enseignement individualisé mais comme la différence est très mince, ce n'est vraiment pas bien compris par les enseignants. La différenciation n'est pas une approche pédagogique, c'est plutôt un principe qui tend à décomposer ou organiser une situation de manière à la rendre plus concordante avec les besoins de l'élève dans le but de l'aider à progresser au maximum de son potentiel. Le travail en atelier, en sous-groupe ou par projet sont autant d'approches pédagogiques qui permettent de différencier l'enseignement sans toutefois être de l'enseignement individualisé.

Le principe de différencier l'enseignement est donc un moyen préconisé pour pallier le non redoublement et de permettre aux élèves plus faibles de poursuivre leurs apprentissages à leur rythme malgré leur retard. Les enseignants affirment qu'ils sont d'accord avec ce principe mais disent également qu'il est incompatible avec le contexte actuel des classes. Ils évoquent l'intégration des EHDAA, les classes trop nombreuses et le trop grand écart entre les élèves forts et les élèves faibles.

Il y a dans ce discours une grande contradiction. Peut-être s'agit-il d'une incompréhension du principe? La différenciation pédagogique et l'enseignement individualisé sont-ils confondus? Les enseignants ne sont peut-être pas suffisamment familiarisés avec les approches pédagogiques privilégiées par la Réforme 2000? Ou peut-être est-ce de voir et d'organiser la classe autrement qui est une difficulté?

Selon Tardif (2005), on observe *''des contradictions chez les enseignants eux-mêmes, notamment entre leurs discours et leurs pratiques, leurs idéaux projetés et leurs idéaux réalisés''*. Nous en avons ici un très bon exemple (p75).

En relisant plusieurs fois les entrevues retranscrites, nous constatons qu'il y a dans le propos des enseignants un élément récurrent. Ils disent très souvent qu'ils ne sont pas contre mais se demandent toujours comment y arriver. Comme nous l'avons déjà signalé, cette situation peut s'expliquer par la formation inadéquate. Mais cela pourrait aussi être une difficulté ou rigidité de la part des enseignants à changer leur façon de voir l'enseignement.

Tardif (2005) explique que l'organisation trop rigide et fermée de la classe contribue à ralentir l'évolution du métier d'enseignant. Nous avançons en

plus, l'idée que les enseignants ont peut-être aussi de la difficulté à se représenter le travail enseignant autrement.

Avec la Réforme 2000, ils ont développé de nouvelles connaissances théoriques et ils disent y adhérer. Pourquoi en douter? Ils expliquent avoir de la difficulté à les mettre en pratique. En ce sens, il suffirait peut-être juste d'exemples pratiques pour permettre au processus de changement de suivre son cours.

En conséquence, il semble que pour réussir un changement durable au niveau de la pratique enseignante, il faudrait une formation suivie d'un accompagnement adéquat et suffisant afin d'assurer le transfert des nouvelles connaissances dans les pratiques.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2003) abonde dans le même sens. Il reconnaît qu'il est *'nettement insuffisant d'offrir quelques séances d'information et de formation dans un court intervalle de temps et d'espérer transformer des pratiques professionnelles bien ancrées. Cela requiert de la réflexion, de l'exercice, de l'accompagnement et, surtout, du temps'* (p51).

Nous réalisons que cet objectif : *Décrire les attitudes des enseignants par rapport aux changements proposés selon le modèle de Collerette et Delisle*, n'a pas été analysé à partir des concepts de notre cadre théorique. La nature des propos recueillis n'a pas conduit notre analyse dans cette direction. Aucune donnée n'a fait émerger les thèmes correspondant à ces concepts et nous n'avons pas provoqué l'analyse en ce sens. Par contre, nous profitons du chapitre d'interprétation pour faire des liens entre les résultats que nous observons et les concepts théoriques.

Rappelons qu'avec le concept de changement (section 2.1), la recension des écrits nous conduit à trois formes de réponses au changement : l'acceptation, qui vient souvent avec le désir de rectifier les pratiques qui ne nous donnent pas satisfaction (Huberman, 1973, p.10), l'indifférence, qui fait référence au non engagement et où la résistance et l'acceptation sont occasionnelles et se succèdent dépendamment de la situation et de l'intérêt du moment (Huberman, 1973, p.57) et finalement le refus ou la résistance au changement qui peuvent-être de type rationnel ou socio affectif. Les personnes résistant au changement et ayant des raisons de type rationnel, jugent probablement que le coût du changement dépasse les bénéfices qu'ils peuvent attendre ou vont à l'encontre de leurs intérêts ou de leurs objectifs. (Brassard 1997) Pour leur part, les personnes ayant des raisons de type socio affectif soulignent qu'en éducation la plupart des changements influencent les relations sociales car il ne s'agit pas de modifier des instruments mais bien souvent des attitudes et des comportements. (Huberman, 1973)

Perrenoud (1992) ajoute à cela, la dynamique collective qui peut amener un enseignant à réviser son opinion selon les conditions de son milieu.

Nos résultats démontrent que la moitié des répondants qui disent accepter la Réforme 2000 mais souhaitent des ajustements. On peut donc penser qu'il y avait un besoin de changement puisque, si l'on fait référence aux écrits de Huberman, l'acceptation d'un changement s'appuie bien souvent sur le désir de rectifier les pratiques qui ne nous donnent pas satisfaction. Mais comme les répondants soulignent qu'ils souhaitent aussi des ajustements, cela signifie également que le changement n'est pas terminé pour autant.

La majorité des autres répondants se disent "partagés" entre les bienfaits de la Réforme 2000 et ses trop grandes lacunes. Huberman (1973) soulignait

aussi *''qu'il y a parfois de bonnes raisons de résistance''* (p.57). Il soutient par là que parfois la qualité, la valeur ou la possibilité de réalisation du changement font défaut. Il dit qu'il revient alors au planificateur du changement (en l'occurrence ici, les instances gouvernementales) de revoir leurs plans et de se soucier des difficultés rencontrées sur le terrain.

Finalement, une minorité de répondants affichent leur résistance en disant que la Réforme 2000 exige de trop lourds investissements personnels et que les résultats seront négatifs. Ils parlent de nivellement par le bas. Les efforts qu'implique une telle réforme furent souvent soulignés. Plusieurs ont souvent mentionné l'épuisement professionnel et le sentiment d'abus, même chez les répondants qui se disent en accord avec la Réforme 2000. Il s'agit selon nous de motifs non négligeables.

On remarque donc que la plupart des enseignants adhèrent à des degrés divers au changement proposé, c'est-à-dire, la Réforme 2000. On remarque aussi que le changement n'est pas terminé puisqu'il n'a pas encore retrouvé un équilibre avec les nouveaux comportements modifiés (recristallisation). N'oublions pas que le processus de changement n'est pas une suite de phases mais bien un processus dynamique où l'adaptation continue peut nous ramener à des étapes antérieures. (CSE, 1995)

Rappelons finalement que Gather-Thurler et Perrenoud (2002) mentionnent qu'un changement doit-être piloté durant une bonne douzaine d'années.

5.4 Le changement et le cycle de vie professionnelle

Notre dernier objectif était de dégager la corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle selon le modèle d'Huberman

(1989) malheureusement nos résultats ne nous le permettent pas. Tout au plus, pouvons-nous avancer que les enseignants en fin de carrière manifestent de façon plus grande leur inquiétudes face au non-redoublement et au danger de niveler par le bas. Ils sont aussi plus nombreux à souligner leurs craintes de recevoir les reproches. Ils sont plus nombreux à dire qu'ils sont des exécutants. Pour le reste, il y a donc peu de différence observée entre les groupes.

Comme l'implantation de la Réforme 2000 se vit en période de renouvellement important sur le plan du personnel enseignant, nous voulions vérifier l'hypothèse que la génération d'enseignants, formée avec le nouveau programme de formation initiale des enseignants, serait plus à l'aise et mieux préparée pour appliquer les changements proposés par la Réforme 2000. Nos enseignants débutants étaient de la première cohorte d'étudiants de cette refonte de la formation initiale des enseignants (1995). Le commentaire d'un enseignant débutant explique qu'en étant les premiers étudiants à suivre le nouveau programme à l'université, ils étaient un peu des "cobayes" et ils avaient l'impression "d'être assis entre deux chaises" puisque le programme disponible était appelé à disparaître et le nouveau n'était pas encore disponible.

*"J'ai entendu parler de la Réforme 2000 à l'Université mais notre formation était plus basée sur l'ancien programme, celui avec les objectifs. Certains professeurs ont tenté de nous parler du portfolio et du programme qui s'en venait mais comme ils en n'avaient même pas de copie, c'était difficile. Il y en a un (professeur) qui nous a dit que nous étions de "la mauvaise gang" car on n'aurait pas la bonne formation et parce qu'on arriverait dans un milieu chaotique. Il nous a dit d'être à l'affût et autodidacte. J'avais l'impression d'être assise entre deux chaises."
(ent.01.DEB.12)*

Ces nouveaux enseignants ont donc eu comme modèle les milieux de stage mais à cette époque, la Réforme 2000 n'était pas encore implantée. Ils ont donc appris à utiliser les approches plus traditionnelles. Cela peut expliquer le résultat de notre recherche.

Mais ce résultat peut aussi s'expliquer par le fait que notre échantillon était limité. Notre taux de réponse pour les questionnaires est de 30% ce qui n'est pas très élevé. Nous pensions en recevoir davantage puisque nous avons distribué 150 questionnaires mais comme cette enquête se faisait sur une base volontaire et comme les enseignants trouvent qu'ils sont déjà très occupés, même la 2^e lettre utilisée comme mécanisme de rappel n'a pas porté fruit. En effet, nous avons reçu un questionnaire avec la mention "*trop occupé!!*"

Pour les entrevues semi-dirigées nous avons retenu trois enseignants pour chacune des catégories, début, milieu et fin de carrière. De plus, nous voulions recueillir des propos provenant de personnes très engagées dans la Réforme 2000 et des personnes semblant plutôt résister au changement. Ainsi, pour chacune des catégories, nous avons sélectionné une personne "pour" la Réforme 2000, une personne "contre" et une personne qui semblait ambivalente. Nous pensions ainsi avoir une bonne représentation de l'ensemble des idées qui circulent au sein du corps enseignant. Malgré tout, les explications et les arguments qu'ils exposent, sont très similaires. Ils soulignent les mêmes forces et les mêmes failles, seuls les degrés de satisfaction et de mécontentement diffèrent. Nous croyons que le choix de notre échantillon a peut-être un lien avec le fait que nous ayons obtenu aussi peu d'écart entre les discours et le cycle de vie professionnelle.

Par contre, pour ce qui est de décrire l'impact de la Réforme 2000 sur le travail enseignant au primaire, les données furent assez riches. On a démontré dans l'analyse et l'interprétation des résultats que plusieurs aspects du travail enseignant vivent présentement un processus de changement.

Ce que l'on retient pour clore ce chapitre c'est que les enseignants adhèrent à la Réforme 2000 mais souhaitent de gros ajustements, notamment en ce qui concerne le bulletin et les évaluations. Ce qui a retenu particulièrement notre attention, c'est les contradictions dans les propos des enseignants. Ils disent qu'ils comprennent les principes, qu'ils y adhèrent mais qu'ils ne savent pas comment s'y prendre.

"Le comment faire" est très certainement une réponse importante et même le point de départ pour quiconque voudrait mettre en place des mesures d'aide pour assister le changement dans le travail enseignant. Le passage de la théorie à la pratique est un indicateur de l'intégration du changement et notre recherche montre que les difficultés se vivent surtout à ce niveau.

Conclusion

L'objectif général de la présente recherche était de décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant au premier cycle du primaire et de vérifier s'il y a une corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle. Nous voulions, par cette étude, dépeindre la situation actuelle tant au niveau des changements observés qu'au niveau des conditions, favorables ou non, dans lesquelles ces changements ont lieu. De cet objectif général découlent quatre objectifs spécifiques :

- 1- Dégager les perceptions des enseignants du primaire au regard de la Réforme 2000 selon les phases du changement planifié (Collerette et Delisle, 1984; Commission des programmes d'étude, 2003);
- 2- Identifier, à partir des pratiques existantes, les nouveaux comportements adoptés par les enseignants du premier cycle du primaire depuis l'application de la Réforme 2000.
- 3- Décrire les attitudes des enseignants par rapport aux changements proposés, selon le modèle de changement de Collerette et Delisle;
- 4- Dégager la corrélation entre les réponses au changement et le cycle de vie professionnelle des enseignants selon le modèle d'Huberman (1989).

Notre cadre théorique a permis de circonscrire trois concepts clé de la recherche soit le changement, le travail enseignant et les phases du développement de la carrière enseignante. Pour bien comprendre le phénomène des changements observés dans le travail enseignant, nous avons repris le modèle de Collerette et Delisle (1984) qui explique comment

se vit le changement chez un individu. D'abord la première étape, la décristallisation, où l'enseignant transforme sa vision entre ce qu'il faisait et ce qu'il essaie de faire. Puis, le mouvement, c'est-dire l'étape d'expérimentation où l'enseignant développe un nouveau "savoir d'expérience" (Tardif et al., 1991) et finalement la phase de recristallisation, lorsqu'un nouvel équilibre revient.

Nous avons étudié le travail enseignant afin de délimiter un cadre de référence qui nous permettrait de dégager les changements dans le travail enseignant. Cela a fait apparaître les quatre composantes de la situation pédagogique, c'est-à-dire le sujet (l'élève), l'objet (les contenus disciplinaires), les agents (enseignants, spécialistes, direction) et le milieu (parents, médias)

Le troisième concept clé était le modèle du cycle de vie professionnelle des enseignants. Nous avons retenu celui de Huberman (1989) afin de pouvoir déterminer le classement de nos répondants (début, milieu et fin de carrière).

Pour atteindre nos objectifs, nous avons recueilli, d'abord à l'aide d'un questionnaire, puis avec des entrevues semi-dirigées, des informations touchant une variété de thèmes se rattachant principalement à la connaissance de la Réforme 2000, à sa mise en œuvre, aux impacts sur le travail enseignant et à l'adhésion au changement. L'ensemble des informations furent analysées de façon qualitative sauf la question 12 du questionnaire qui était une échelle de Likert et qui a été soumise à une étude de variance. Il ne s'agit donc pas de compilations statistiques mais bien de points de vue exprimés par les enseignants qui appliquent la Réforme 2000 depuis son implantation en septembre 2000.

De l'analyse de contenu de notre corpus de données, nous avons obtenu une carte de concepts (voir figure 3.2). Cette carte, divisée en deux thèmes principaux dont le changement ou la Réforme 2000 et le travail enseignant, a permis de faire ressortir les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant et plus particulièrement les failles au moment de l'expérimentation (chapitre IV). Nous avons terminé ce chapitre en dressant la liste des recommandations des enseignants afin de souligner les enjeux importants pour la réussite de ce changement. En dernier lieu, nous avons présenté une synthèse de notre analyse et nous avons comparé nos résultats avec des recherches portant sur le même sujet (Chapitre V).

Les données de recherche ont montré que les enseignants sont plutôt favorables à la Réforme 2000. Ils adhèrent aux principes généraux mais restent critiques sur plusieurs aspects. Les résultats démontrent que le travail enseignant a vécu des changements au niveau des quatre composantes du processus d'éducation, c'est-à-dire au niveau du milieu, de l'objet, des agents et des sujets. La composante *objet* est certainement la plus touchée puisque le développement de compétences et la différenciation pédagogique appellent un changement au niveau des approches pédagogiques et de l'organisation de la classe. De l'avis des enseignants, ils ont amorcé l'expérimentation et ont vécu de belles réalisations. Mais en approfondissant l'analyse, nous avons découvert qu'il y avait une limite importante au niveau de l'expérimentation.

Ce qui fait le plus souvent obstacle c'est le "comment faire". Par exemple, ils vont dire que le contexte actuel est trop difficile à cause de la composition et la grosseur des groupes. Ils vont dire qu'ils comprennent et sont en accord avec la différenciation pédagogique qui, rappelons-le, est un principe qui tend à pallier les groupes hétérogènes, mais ils vont terminer leur argumentation

en disant : *"et comment faire ça dans ce contexte?"* Leurs contradictions expliquent le malaise qu'ils vivent à travers ce changement. Collerette et Delisle (1984) disent que de façon générale, le mécanisme de changement peut se réaliser de deux façons : soit par imitation, soit en "inventant" des solutions adaptées à la situation. Il semblerait que ce ne soit pas évident. Nous insistons sur le fait que les enseignants ont sûrement manqué de modèles à "imiter". L'inconfort semble directement lié à l'incapacité de voir la classe autrement ou au manque de modèle. Il ne s'agit pas d'un manque de volonté mais comme la Réforme 2000 implique un changement de représentations du travail enseignant en salle de classe, cela requiert aussi le développement de modèles différents afin d'assister l'enseignant à travers ses réflexions, expérimentations et reconstruction de nouveaux savoir-faire.

Les commissions scolaires offrent déjà un bon répertoire de perfectionnements aux enseignants. Ils semblent d'ailleurs en apprécier le contenu et la forme. Par contre, la contrainte budgétaire limite l'accès à ces perfectionnements. Les commissions scolaires devraient aussi prévoir un système d'accompagnement pour faciliter l'expérimentation. Ce soutien pourrait prendre différentes formes selon le milieu, l'expérimentation et les besoins des enseignants. Cela pourrait être la responsabilité des conseillers pédagogiques et pourrait être mis en place systématiquement après chaque perfectionnement.

Il ne faudrait pas non plus se limiter à cela. Les résultats confirment qu'il y a de grandes lacunes au niveau de l'évaluation, du bulletin et du non-redoublement. Il faudra que les instances supérieures s'attardent rapidement à ce problème. Le but de la Réforme 2000 était d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves. Tout a été mis en place pour assurer une meilleure formation des élèves. Après cinq ans, il est normal de

vouloir s'arrêter et mesurer les effets des actions sur le rendement des élèves. Mais notre système d'évaluation n'est plus uniforme. Les parents sont très insatisfaits et les enseignants se sentent bien impuissants. Les débats sont nombreux et portent autant sur l'objet d'évaluation (connaissances ou compétences), les instruments et la forme d'évaluation (formative ou sommative) et sur la nature des informations à transmettre aux parents (notes ou échelles descriptives).

Au terme de cette recherche, nous nous accordons la liberté d'exprimer cette réflexion : L'école est constamment en changements. Intégrée à une société, elle vit à son rythme et subit ses soubresauts. Cela implique des coûts financiers et humains importants. La Réforme 2000 rappelle les idéaux du rapport Parent. On souhaite contrer l'échec et le décrochage scolaire, la réussite éducative permettrait l'égalisation des chances. Même si les réformes éducatives sont conçues pour l'élève et le place au cœur même des débats, il n'en reste pas moins que les acteurs principaux sont les enseignants. Les réformes contribuent donc à l'évolution de la profession, tant dans le rôle que dans le travail enseignant.

Avec la Réforme 2000, le défi est de taille. L'organisation et la tâche même du travail enseignant vivent des transformations majeures afin de permettre la différenciation pédagogique. Les enseignants doivent changer leurs représentations du travail enseignant. En plus de bousculer leurs valeurs, cela implique de changer leur façon de faire. On sent nettement leur volonté d'y arriver mais ils ne semblent pas savoir comment faire. On ne leur a pas offert de modèles concrets d'application.

Le présent portrait laisse entrevoir plusieurs perspectives de recherche. Il serait intéressant de pousser l'investigation sur la dynamique du changement

en s'attardant au phénomène des représentations. Comment un individu change-t-il ses représentations? Comment un enseignant, qui n'a eu qu'un seul modèle de la classe, qui date de sa petite enfance, peut-il changer ses représentations de la classe et du travail enseignant? A-t-il nécessairement besoin de modèles pour y arriver? Voilà autant de questions qui nous sont apparues au terme de cette recherche. Ce serait un début de réponse à une autre question plus troublante. Comment se fait-il que des gens, qui disent adhérer à un changement et qui démontrent de la bonne volonté par leurs efforts d'expérimentation, n'arrivent pas à se rendre au bout du processus, soit à la recristallisation du nouveau comportement?

Références

Bataille, M. (1996). Modalité d'implication des acteurs dans les processus innovateurs. In *L'innovation en éducation et en formation*. F. Cros et G. Adamczewski (dir), (p.117-130.) Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Blier, B. (1988). Faire l'école aujourd'hui, CEQ. Québec : Les ateliers Virage Inc.

Brassard, A.(2005). La gestion de la transformation : regard sur l'expérience québécoise de réforme du curriculum, In *La profession enseignante au temps des réformes*. Biron, Cividini, Desbiens (dir.) Sherbrooke : Éditions du CRP.

Brassard, A. (1997). La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances. In *Culture et transformation des organisations en éducation*, J.-P. Brunet (dir) (p.45-69). Montréal (Qué.) : Éd. Logiques.

Carbonneau, M. (2003).Un mode d'emploi pour implanter un nouveau programme. Québec : Direction générale de la formation des jeunes (DGFJ) du ministère de l'Éducation du Québec.

Charlier, B. (2001). Le réseau d'enseignants, lieu d'apprentissage et d'innovation. In *La formation continue, de la réflexion à l'action*. L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir) (p.119 à137). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Charlier, B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Paris-Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Collerette, P. et G. Delisle (1984). Le changement planifié, une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. 2e édition, Montréal (Qué.) : Les Éditions Agence d'ARC inc.

Commission des programmes d'étude (2003). Avis au ministre, Calendrier d'élaboration, d'implantation et de révision de programmes d'études. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Conseil Supérieur de l'éducation (2003). L'appropriation locale de la Réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Conseil Supérieur de l'éducation (2002). L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir, Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

Conseil Supérieur de l'éducation (1995). Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel sur l'état des besoins de l'éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Conseil Supérieur de l'éducation (1988). Le rapport Parent, vingt-cinq ans après. Rapport annuel sur l'état des besoins de l'éducation du Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

CPNCF et CEQ (2000). Entente intervenue entre Le comité patronal et les commissions scolaires francophones, dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic. Québec : Gouvernement du Québec.

Cros, F. et G. Adamczewski (1996). L'innovation en éducation et en formation. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Deniger, M.-A. (2004). Évaluation du programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Groupe

d'analyse politique de l'éducation (GAPE), centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Québec : Université Laval.

Després-Poirier (1995). Le système d'éducation au Québec. 2^e édition, Québec : Gaëtan Morin éditeur.

Francoeur, P. (2003). Quelques flashes sur l'effervescence pédagogique en Montérégie. *Vie pédagogique*, numéro 128, (p.8-12).

Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change. 2e édition. New York : Teachers College Press.

Gather-Thurler, M. et P. Perrenoud (2002). Innovation. Suisse : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Giroux S. et G. Tremblay (2002). Méthodologie des sciences humaines, la recherche en action. 2e édition, Montréal : ERPI, Éditions du renouveau pédagogique Inc.

Gouvernement du Québec, (2006). Loi sur l'instruction publique, Québec : Éditeur officiel du Québec.

Huberman A.M. et M-B. Miles (1991). Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Huberman, A-M (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation? Paris : Unesco.

Huberman M . (1989). La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession. Paris : Delachaux et Niestle.

Inchauspé, P. (1997). Réaffirmer l'école. *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : ministère de l'Éducation.

Legendre R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition. Montréal : Guérin, Montréal.

Ministère de l'Éducation (2001). Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire. *Version approuvée*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (2000). Publication virage. Numéro : 12, Québec : Éducation, Loisir et Sport.

Ministère de l'éducation (1999). Bulletin statistique de l'éducation. Québec : Direction des statistiques et études quantitatives. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (1996). Les états généraux sur l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (1979). L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. Livre orange. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (1977). L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (1966). L'école coopérative, polyvalence et progrès continue. commentaire sur le Règlement 1. Québec : Gouvernement du Québec.

Mueller, R. (1972). L'entreprise et la gestion de l'innovation. Paris : Publi-Union.

Pauzé, M. (2005). Les dérives en éducation ne viennent généralement pas des doctrines pédagogiques. Le journal le Champlain, Vol. 12. Longueuil: Syndicat de l'enseignement de Champlain.

Perrenoud, P. (1992). Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. Conférence présentée dans le cadre de la 43e de la CROTCE, 25-26 avril 1991, Coppet (Suisse).

Poupart, J. Groulx, L.-H. Mayer, R, Deslauriers, J.-P. Laperrière, A. Pires, A.P. (1998). La recherche qualitative. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur Ltée.

Savoie-Zajc, L. (1993). Les modèles de changement planifié en éducation. Montréal : Les éditions Logiques.

Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui : entre l'espace artisanal du travail en salle de classe et le temps des grandes mutations. In *La profession enseignante au temps des réformes*. Biron, D. Cividini, M. Desbiens, J.-F. (dir.) (p.73 à 88). Québec : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Québec

Tardif, M., C. Lessard et L. Layae (1991). Les enseignants des ordres primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. In *Sociologie et société*, Vol 23 (p.55-69).

Tardif, M. et C. Lessard (1999). Le travail enseignant au quotidien. Québec : Presses de l'Université Laval.

Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. 2e édition, Montréal; Presses de l'Université de Montréal, De Boeck.

Appendice A : Lettre de présentation du projet à la direction de la commission scolaire

Chambly, décembre 2004
Commission scolaire

Madame, Monsieur....

Bonjour,

La Réforme 2000 fait présentement l'objet d'une recherche que j'entreprends dans le cadre de mes études en maîtrise. Mme Thérèse Nault, de l'Université du Québec à Montréal, dirige cette recherche. Cette étude vise à décrire l'impact de la Réforme 2000 sur le travail enseignant. L'objectif central que nous poursuivons est de décrire l'impact de la « Réforme 2000 » sur le travail enseignant et à faire ressortir les facteurs qui ont facilité ou freiné l'ajustement de la tâche enseignante aux nouveaux besoins du programme 2000.

Les enseignants visés par cette recherche sont ceux du 1^e cycle du primaire puisqu'ils ont déjà un recul de quelques années. Nous leur ferons parvenir un questionnaire à la fin duquel ils pourront manifester le désir de poursuivre avec une entrevue semi-dirigée.

Nous nous adressons à vous afin de solliciter l'autorisation de procéder à cette recherche dans votre commission scolaire et la permission d'utiliser votre service de courrier interne. Nous prévoyons également solliciter le soutien du syndicat.

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse collaboration car l'étude sur le vécu de la réforme pourrait contribuer à améliorer les conditions de mise en place pour les prochains changements à venir.

Pour plus amples informations sur la présente recherche, veuillez communiquer avec :

Micheline Lavoie micheline.lavoie@csp.qc.ca
Étudiante en Maîtrise à l'Université du Québec à Montréal,
Enseignante à la C.S. des Patriotes
(450) 447-2639

Appendice B : Lettre d'introduction pour les enseignants sollicités

Recherche sur les changements dans le travail enseignant suite à la Réforme 2000

La Réforme 2000 fait présentement l'objet d'une recherche menée par une étudiante en maîtrise et dirigée par Mme Thérèse Nault de l'Université du Québec à Montréal. Cette étude vise à décrire l'impact de la réforme 2000 sur le travail enseignant. Nous nous adressons à vous, enseignants du 1^e cycle du primaire, afin de recueillir des informations au sujet de votre vécu par rapport au changement survenu dans votre travail au quotidien suite à l'implantation de la « Réforme 2000 ».

Pour réaliser cette recherche nous avons obtenu l'accord de la direction générale de la commission scolaire ainsi que du syndicat de Champlain.

Nous vous invitons à répondre le plus spontanément possible au questionnaire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'important étant de répondre en fonction de votre expérience personnelle. Nous vous assurons que vos réponses seront utilisées uniquement pour cette étude et qu'elles seront traitées dans la plus grande confidentialité. Il vous faudra environ 30 minutes pour y répondre et nous le retourner dans l'enveloppe ci-jointe. Nous attendons votre questionnaire d'ici deux semaines.

Nous vous remercions à l'avance pour votre précieuse collaboration à cette étude sur le vécu de la Réforme. En répondant à ce questionnaire vous contribuerez à l'amélioration des conditions de mise en place pour les prochains changements à venir dans notre système d'éducation québécois.

Pour plus amples informations sur la présente enquête, veuillez communiquer avec :

Micheline Lavoie, étudiante en maîtrise, courriel : micheline.lavoie@csp.qc.ca

Thérèse Nault, (Ph.D), directrice de la recherche

Quelles sont les motivations qui vous ont fait choisir cette profession?

2e partie : Lors de l'annonce de la Réforme 2000

(Replongez-vous au moment de l'annonce de la réforme)

1- Comment avez-vous appris qu'il y aurait une réforme de l'éducation en 2000?

Par la direction Autre : _____

Par mes collègues

Par les médias

2- Quelles étaient vos appréhensions quant aux répercussions sur votre travail au quotidien?

3- Lors de vos discussions avec vos collègues, quels étaient les points les plus discutés?

4- Quels étaient vos sentiments à l'époque?

5- Aviez-vous en tête des projets, des craintes, des appréhensions?

6- Comment décririez-vous la disposition générale des enseignants de votre école face à ce changement?

3e partie : l'implantation

(Pensez aux 2-3 premières années de la Réforme 2000)

7- Comment avez-vous été préparé pour actualiser votre enseignement aux nouvelles exigences de la Réforme 2000?

8- Avez-vous reçu des perfectionnements en lien avec la Réforme 2000?

Oui allez à la question 8a

Non allez à la question 9

8a- Ces perfectionnements étaient-ils :

sur une base :	volontaire :	<input type="checkbox"/>	de type :	libération :	<input type="checkbox"/>
	obligatoire :	<input type="checkbox"/>		lors des pédagogiques :	<input type="checkbox"/>
	les deux :	<input type="checkbox"/>		en 4h à 7h :	<input type="checkbox"/>
				autre :	_____

8b- Vous évaluez la durée totale de ces perfectionnements à combien d'heures?

_____ heures

8c- Ces perfectionnements traitaient de quels sujets ?

nouveaux programmes	<input type="checkbox"/>	de l'évaluation	<input type="checkbox"/>
des compétences	<input type="checkbox"/>	des échelles descriptives	<input type="checkbox"/>
des cycles d'apprentissage	<input type="checkbox"/>	nouveau bulletin	<input type="checkbox"/>
du redoublement	<input type="checkbox"/>	portfolio	<input type="checkbox"/>
de différenciation	<input type="checkbox"/>	approches pédagogiques	<input type="checkbox"/>
autres :	_____		

8d- Diriez-vous que ces perfectionnements étaient pertinents et qu'ils permettaient des applications concrètes? _____

8e- Auriez-vous souhaité d'autres types de formation ou d'accompagnement? Donnez des exemples.

9- Avez-vous expérimenté de nouvelles approches pédagogiques? Si oui lesquelles?

10- Y a-t-il eu des mécanismes qui furent mis en place dans votre milieu pour faciliter l'implantation de la réforme (exemple : horaire, rencontre, jumelage,...)

11- Y a-t-il des changements proposés que vous ayez refusé d'expérimenter? Lesquels?

4e partie : aujourd'hui

12- Pour chacun de ces items, quel degré de changement, évaluez-vous, par rapport à votre tâche avant la Réforme 2000. (Encerclez votre position sur l'échelle de 1 à 5 et justifiez au besoin sur les lignes de côté)

	Très peu changé		+ ou - changé		très changé	commentaires
Le travail en équipe degré	1	2	3	4	5	_____
Le travail en équipe cycle	1	2	3	4	5	_____
Les rencontres multi	1	2	3	4	5	_____
La planification d'étape	1	2	3	4	5	_____
La planification détaillée	1	2	3	4	5	_____

Vos méthodes d'enseignement	1	2	3	4	5	_____
L'évaluation	1	2	3	4	5	_____
Le bulletin	1	2	3	4	5	_____
Les rencontres de parents	1	2	3	4	5	_____
Vos relations avec les élèves	1	2	3	4	5	_____
Autres (nommez-les)						
_____	1	2	3	4	5	_____
_____	1	2	3	4	5	_____
_____	1	2	3	4	5	_____

13- Selon vous, quels sont les facteurs qui ont facilité la mise en place de ces changements? _____

14- Croyez-vous que vos perceptions sur la réforme ont changées depuis l'annonce de celle-ci? Expliquez : _____

15- Croyez-vous que les changements que vous observez dans votre pratique seront durables? Justifiez : _____

16- Avez-vous en tête d'autres projets à expérimenter qui seraient en lien avec la Réforme 2000? Si oui donnez des exemples.

Nous aimerions pouvoir poursuivre cette enquête avec vous lors d'une entrevue qui se déroulerait selon vos disponibilités. Seriez-vous intéressé?

non Laissez-nous vos coordonnées et nous communiquerons avec vous.

oui

Nom : _____ **Tel :** _____

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration

Micheline Lavoie

Appendice D : Schéma d'entrevue semi-dirigée

Cette étude vise à décrire les effets de la Réforme 2000 sur le travail enseignant. Nous nous adressons à vous, enseignants du 1^e cycle du primaire, afin de recueillir des informations au sujet de votre vécu par rapport au changement survenu dans votre travail au quotidien suite à l'implantation de la « Réforme 2000 ».

Nous vous invitons à répondre le plus spontanément possible aux questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'important étant de répondre en fonction de votre expérience personnelle. Nous vous assurons que vos réponses seront utilisées uniquement pour cette étude et qu'elles seront traitées dans la plus grande confidentialité. Aucune information pouvant vous identifier ou identifier une autre personne (collègue, directeur, parent) ne sera utilisée. Nous vous demandons aussi de pouvoir enregistrer l'entrevue afin de pouvoir retranscrire le plus fidèlement possible vos propos. Nous vous demandons également de signer ce formulaire de consentement afin de suivre le code de déontologie de l'Université du Québec à Montréal.

L'entrevue va se diviser en 3 temps afin de situer vos réponses par rapport aux différentes étapes de l'implantation de la Réforme 2000 c'est-à-dire, au moment de l'annonce de la Réforme, les premières années d'implantation et aujourd'hui après 5 ans.

Avant de commencer j'aurais besoin de situer votre expérience professionnelle :

Depuis combien d'années enseignez-vous? Depuis quand êtes-vous au 1^e cycle? Enseignez-vous au 1^e cycle au moment de l'implantation de la Réforme 2000?

Première partie :

Replonger vous au moment ou vous avez appris qu'il y aurait une réforme.

#1

Comment avez-vous appris qu'il y aurait une réforme? Comment avez-vous réagi? Quels étaient vos impressions? Aviez-vous des appréhensions? Donnez des exemples.

#2

Quels sont les aspects de la réforme que vous discutiez le plus avec vos collègues en général? Quels sont les effets que ces discussions avaient sur vous? Comment qualifieriez-vous le climat de votre école à ce moment-là?

Deuxième partie :

Remplacez-vous au moment de l'implantation de la Réforme (disons les 2 premières années)

#3

Comment avez-vous été préparé pour actualiser votre enseignement aux nouvelles exigences de la Réforme 2000? À quelle fréquence, durée, par qui,....?

#4

Diriez-vous que ces perfectionnements étaient pertinents et qu'ils permettaient des applications concrètes? Pouvez-vous justifier?

#5

Auriez-vous souhaité d'autres types de formation ou d'accompagnement? Donnez des exemples.

#6

Y a-t-il eu des mécanismes qui furent mis en place dans votre milieu pour faciliter l'implantation de la Réforme 2000? (Par exemple au niveau de l'horaire, de rencontre, de budget, de libérations,....)

#7

Quels sont les premiers changements que vous croyiez devoir apporter dans votre façon de travailler et quels furent les premiers changements que vous avez réellement observés?

Troisième partie :***Aujourd'hui, après 5 ans d'implantation de la Réforme 2000 :***

#8

Y a-t-il des changements que vous avez expérimentés? Quels sont les facteurs qui ont motivés votre engagement pour ces nouvelles pratiques? Allez-vous les poursuivre? Donnez des exemples.

#9

Y a-t-il des changements qu'on vous a proposés et que vous n'avez pas l'intention d'expérimenter pour l'instant? Quels sont les facteurs qui motivent cette décision? Donnez des exemples.

#10

Diriez-vous que la Réforme 2000 a modifié : vos approches pédagogiques?, vos outils de travail ?, votre planification?, l'organisation de votre classe?, l'évaluation?, la relation avec l'élève?, le travail en équipe avec vos collègues du même degré, du même cycle?, les communications aux parents? Voyez-vous d'autres aspects de votre travail qui a changé depuis l'implantation de la Réforme 2000?

#11

Quels sont vos besoins ou attentes par rapport à la poursuite de la Réforme 2000? Que souhaitez-vous de la part de votre commission scolaire ou du ministère? Croyez-vous que la Réforme 2000 peut se poursuivre? Expliquez votre perception?

Appendice E : Formulaire de consentement**Formulaire de consentement**

Par la présente, je confirme avoir été informé sur les règles de déontologie de la recherche, c'est-à-dire :

- On m'a présenté la nature et le but de la recherche.
- J'étais libre de participer à l'entrevue semi-dirigée.
- Mes réponses sont strictement confidentielles et la confidentialité des personnes sera respectée lors de l'analyse et de la diffusion des données.
- Le projet de recherche a été présenté préalablement par écrit à la direction de la commission scolaire.
- Les renseignements reçus seront utilisés uniquement aux fins de la présente recherche.
- Les questionnaires et les bandes sonores seront détruits à la fin du projet.

Signature du répondant : _____

Date : _____

Signature de la chercheure : _____

Date : _____

Appendice F : Démarche de contre-codage

Étude descriptive des changements observés au niveau du travail enseignant au primaire suite à la mise en œuvre de la réforme 2000 de l'éducation

Objectifs de recherche :

Général : Décrire l'impact de la réforme 2000 sur le travail enseignant au primaire et vérifier s'il y a un lien entre le degré de changement et les stades de carrière.

Spécifiques :

- 1- Dégager, à partir des pratiques existantes, les nouveaux comportements adoptés par les enseignants du primaire depuis la réforme 2000
- 2- Décrire les problèmes rencontrés, les facteurs facilitant, les attentes et les besoins des sujets enseignants aux différentes phases de l'implantation de la réforme 2000.
- 3- Décrire, selon le modèle de Collerette et Delisle, les attitudes qui témoignent de l'adhésion et de l'engagement ou non des enseignants du primaire par rapport aux changements proposés par la réforme 2000.
- 4- Dégager le rapport entre les réponses au changement et les phases de la carrière enseignante selon le modèle du cycle de carrière des enseignants.

Démarche pour les codeurs

- 1- Prendre connaissance des thèmes et sous-thèmes retenus par le chercheur.
- 2- Lire intégralement l'extrait du verbatim (réponses des enseignants).
- 3- Découper l'extrait en unité de sens avec des parenthèses. ()
- 4- Écrire dans la colonne appropriée le ou les thèmes correspondant à chaque unité de sens.

Exemple de codification :

Verbatim et découpage en unités de sens	Thèmes et sous-thèmes	Commentaires du codeur au besoin
Ent.01MIL36 Unité 1 : On a eu aussi plusieurs rencontres cycle où le partage était à l'ordre du jour. Ça aussi ce fut très aidant. Unité 2 Le seul bémol c'est que ces rencontres étaient souvent placées en 4h à 7h donc encore sur du temps non payé, du travail non reconnu. On se sent exploité. À la longue on sent l'épuisement qui se fait sentir.	Unité 1 : Travail en équipe avec les collègues Partage Facteurs facilitant Unité 2 Ajouts à la tâche Allongement de l'horaire conséquences	Serait-il bon de souligner également la Non-reconnaissance comme thème?

Appendice G: Demande d'approbation déontologique concernant un
projet de recherche portant sur des sujets humains



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE
RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	Lavoie Micheline
Nom et prénom du directeur	Nault Thérèse
Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu)	
Titre du projet Impact de la « Réforme 2000 » sur le travail Enseignant au primaire	

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

<p>1. Formulation de l'objectif général de la recherche</p> <p>L'objectif central que nous poursuivons est de décrire le degré d'impact de la « Réforme 2000 » sur le travail enseignant au primaire à différents moments de leur carrière. Nous souhaitons faire ressortir les facteurs qui ont facilité ou freiné l'ajustement du travail enseignant aux nouveaux besoins des programmes.</p>
<p>2. Méthodologie</p> <p>2.1 Description des types d'instruments utilisés</p> <p>Nous avons fait le choix de combiner deux techniques de collecte de données, soit le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée.</p> <p>2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument</p> <p>Tous les enseignants du 1^e cycle du primaire qui enseignaient déjà à ce niveau avant la « Réforme 2000 » de la CS des Patriotes (pour le questionnaire) Un échantillon réduit de 7 ou 8 enseignants pour les entrevues semi-dirigées.</p>

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Lors de la lettre de présentation, pour les questionnaires, et verbalement lors de la prise de rendez-vous pour les entrevues semi-dirigées. De plus, lors de l'entrevue même, une lettre de consentement sera signée par les sujets rencontrés.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

L'étudiante c'est-à-dire Micheline Lavoie

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

- 5.1 des sujets majeurs?

Lors de l'entrevue même, une lettre de consentement sera signée par les sujets rencontrés.

- 5.2 des sujets mineurs?

Ne s'applique pas

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Nous le référerions à M. Alain Paquette, responsable du dossier de la santé mentale des employés de la CS des Patriotes.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

Nous communiquerons d'abord par une lettre de présentation puis nous solliciterons un entretien afin de présenter le projet.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

En codifiant les réponses des répondants et en évitant de nommer des traits ou caractéristiques du milieu pouvant identifier les sujets.

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Idem

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Les copies papiers seront déchiquetées et les rubans de cassettes seront détruites

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Michèle Lavoie
Signature de l'étudiant

5 mai 2006
date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

date

Direction du programme

date