UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES ENSEIGNANTS ET LA MISE EN ŒUVRE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE AU SECONDAIRE : UNE PERSPECTIVE LOCALE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR

SAMUEL VAILLANCOURT

AVRIL 2011

REMERCIEMENTS

Si les remerciements sont d'usage, ils restent néanmoins profondément sincères. Je tiens d'abord à remercier la Commission scolaire des Hautes-Rivières, tous les membres du personnel et toutes les écoles ayant participé à cette recherche. Sans ces personnes que je ne connais pas, ce mémoire n'aurait pu être écrit.

Il y a bien d'autres gens qui ont contribué à la réussite de ce projet : mon directeur de mémoire, M. Maurice Couture, qui a su me guider avec la juste dose de direction et de latitude; mes parents et amis qui m'ont aidé de bien des manières et dont le support fut toujours apprécié. De plus, je tiens à souligner la contribution de M. Pierre Plante pour son aide quant à l'utilisation de Sémato et de M. Bruno Marien pour ses conseils sur le plan méthodologique. Enfin, je ne saurais passer outre l'inestimable contribution de Mme Annie St-Pierre. Je remercie chacun d'entre vous.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX vi

LISTE DES FIGURES vii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES viii

RÉSUMÉ ix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I
CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE 3

1.1 Analyse des politiques publiques 3

1.1.1 Le processus d'élaboration d'une politique publique 3

1.1.2 La mise en œuvre : reconnaitre l'influence des metteurs en œuvre locaux sur la définition des politiques publiques 5

1.1.3 Théorie de l'action publique 7

1.1.4 Les réseaux d'action publique 8

1.1.5 Ressources et répertoire d'action 9

1.1.6 Intégration des concepts 9

1.2 Idéologies et perceptions des acteurs locaux : définition d'un cadre conceptuel 10

1.2.1 Idéologie professionnelle 11

1.2.2 Les communautés professionnelles 14

1.2.3 Culture scolaire et *reculture* 15

1.2.4 Intégration des concepts 16

1.3 Problématique et postulats de départ 17

1.3.1 La problématique 17

1.3.2 Question de recherche 18

1.3.3 Les postulats de départ 19

1.4 Méthodologie de recherche 20

1.4.1 Une recherche inductive et exploratoire 20

1.4.2 La revue de la documentation gouvernementale et autres études connexes 21
1.4.3 L'étude de cas 22
1.4.5 La collecte de données par sondage 25
1.4.6 Le traitement des données et le développement conceptuel 28

CHAPITRE II
REVUE DOCUMENTAIRE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE 31
2.1 Le renouveau pédagogique : genèse et fondements 31
2.1.1 La mise à l'agenda 31
2.1.2 Le processus de formulation du RP 33
2.1.3 Le socioconstructivisme, élément central du renouveau pédagogique 35
2.2 L'école secondaire, théâtre d'une réforme complexe : présentation du PDF 37
2.2.1 Entre transmission des connaissances et apprentissage de la citoyenneté 38
2.2.2 Le projet éducatif au cœur de la définition de l'école moderne 41
2.2.3 La structure du PDF au secondaire 42
2.3 Les enseignants et le renouveau pédagogique 43
2.3.1 La professionnalisation de la fonction d'enseignant 43
2.3.2 L'idéologie professionnelle des enseignants 45
2.4 Les directions d'école : l'exercice d'un leadeurship 46
2.4.1 Renouvèlement de la fonction des directions d'école 46
2.4.2 Un rôle de metteur en œuvre assumé 49
2.5 La mise en œuvre du renouveau pédagogique au secondaire 51
2.5.1 Recommandations de mise en œuvre du CSE 52
2.5.2 Début du processus de mise en œuvre par la recherche-action 53
2.5.3 La construction d'un cadre d'évaluation du RP 57

CHAPITRE III
L'ÉTUDE DE CAS 63
3.1 Présentation des résultats 63
3.1.1 Contextualisation de la collecte des données 63
3.1.2 Portrait du cas 66
3.1.3 Portrait statistique de l'échantillon 70
3.1.4 Présentation des données quantitatives 72

3.2 Catégorisation des données 74

3.2.1 Catégorie 1 : Les enseignants 74

3.2.2 Catégorie 2 : Le Programme de formation 77

3.2.3 Catégorie 3 : L'école 82

3.4 Analyse des résultats 91

3.4.1 Les enseignants 91

3.4.2 Le Programme de formation 97

3.4.3 L'école 99

CHAPITRE IV
REFORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET ADAPTATION DU CADRE CONCEPTUEL 104

4.1 Retour sur la question de recherche 104

4.1.1 Reconceptualisation en fonction des réalités scolaires 106

4.2 L'identité professionnelle des enseignants et la mise en œuvre du programme 108

4.3 Répertoire d'action 110

4.4 Adaptabilité du PDF : entre rigidité et souplesse 112

4.5 Reformulation et définition du cadre conceptuel 112

CONCLUSION 116

APPENDICE A
QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE DE CAS 120

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 129

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3. 1 Portrait statistque de l'échantillon..... 70

Tableau 3. 2 Récapitulatif des réponses par école 72

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Construction de l'identité professionnelle des metteurs en œuvre locaux 17

Figure 3. 1 Le territoire de la Commission scolaire des Hautes-Rivières 66

Figure 4.1 Cadre conceptuel actualisé..... 115

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

All. Profs.	Alliance des professeures et professeurs de Montréal
CP	Conseiller pédagogique
CS	Commission scolaire
CSDHR	Commission scolaire des Hautes-Rivières
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DGF	Domaines généraux de formation
ÉGSÉ	États généraux sur l'éducation
L. R. Q.	Lois et règlements du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
PDF	Programme de formation de l'école québécoise
PLQ	Parti libéral du Québec
PQ	Parti québécois
RP	Renouveau pédagogique
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
SIAA	Stratégie d'intervention agir autrement

RÉSUMÉ

Au Québec, les années 2000 ont été le théâtre d'une vaste réforme au sein du réseau de l'éducation primaire et secondaire. À la suite des États généraux sur l'éducation (1995-1996), on entreprit la plus ample refonte des programmes depuis les travaux de la Commission Parent dans les années 60. Cette nouvelle politique en éducation, bientôt intitulée renouveau pédagogique, implique de profonds changements non seulement aux plans structurels et pédagogiques, mais dans la vision même que l'on se fait de l'éducation. La complexité de la mise en œuvre de cette réforme couplée aux réticences qu'elle a engendrées en fait un sujet d'étude intéressant. La fin du processus de mise en œuvre au secondaire, soit l'application du nouveau programme à tous les niveaux d'enseignement, offre un contexte idéal pour se pencher sur celle-ci. Ce mémoire privilégie une perspective locale par le biais des perceptions des enseignantes et des enseignants, afin de comprendre les dynamiques de mise en œuvre au sein de l'école secondaire. Une revue documentaire du renouveau pédagogique est proposée afin d'offrir un cadre comparatif qui est par la suite utilisé afin de mettre en perspective les résultats d'une enquête sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique chez les enseignants de cinq écoles de la Commission scolaire des Hautes-Rivières. Une approche inductive permet de développer un cadre conceptuel qui fait une grande place à la capacité d'action des acteurs locaux et aux identités professionnelles comme influences majeures sur la mise en œuvre. Ainsi, on suggère que l'identité professionnelle des enseignants s'oppose en grande partie à la professionnalisation de leur fonction, telle que proposée par le renouveau pédagogique. Au sein de l'école secondaire, on propose la présence d'une double réalité, au niveau de la classe et au niveau institutionnel, afin d'expliquer une pénétration partielle du renouveau pédagogique et les principaux écarts entre politique formulée et mise en œuvre locale.

Mots-clés : éducation; enseignant; politique publique; renouveau pédagogique.

INTRODUCTION

L'école québécoise fut le théâtre de profonds changements au cours de la dernière décennie. Dans la foulée des États généraux sur l'éducation (ÉGSÉ, 1995-1996), on opéra un renouvèlement complet des politiques de l'éducation du préscolaire au secondaire en passant par la formation professionnelle et la formation aux adultes. Cette nouvelle orientation prit éventuellement le nom de renouveau pédagogique (RP). Ce dernier implique des changements au niveau des structures organisationnelles, une refonte des programmes et surtout une approche nouvelle de l'enseignement. La politique est vaste et sa mise en œuvre complexe à cause de la profondeur des changements et de l'étendue du réseau de l'éducation. Le développement et l'implantation du renouveau pédagogique couvriront l'ensemble de la décennie 2000. Dans le cadre de ce mémoire, ce sont les éléments de mise en œuvre au niveau de l'école secondaire qui seront étudiés. C'est donc une approche résolument locale plutôt que globale qui sera favorisée dans ce mémoire. Pour ce faire, on accorde beaucoup de valeur au rôle des acteurs locaux et à leurs perceptions de la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Ce faisant, on tente de déterminer comment l'action des acteurs au sein de l'école peut influencer la mise en œuvre et si cette action peut être la source d'un décalage avec la politique formulée.

Dans le cadre de ce mémoire, l'approche de recherche privilégiée sera l'étude de cas. Elle se prête bien à une recherche fondée sur les acteurs de la mise en œuvre et permet de mieux circonscrire une réalité locale en la restreignant dans un espace institutionnel précis. Dans la même optique, un seul groupe d'acteurs sera retenu. Pour cette étude de cas, ce sont les enseignants qui seront les vecteurs de cette perspective locale. Il va sans dire qu'une approche aussi restreinte amène des limitations quant aux généralisations des conclusions et implique des précautions sur le plan de la validité externe. On retrouve des études qui traitent d'un sujet

similaire sur une plus grande échelle (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008; MELS, 2008a). Celles-ci permettent de dresser un portrait général des perceptions des acteurs quant au renouveau pédagogique tout en identifiant les grandes problématiques de mise en œuvre. Ce mémoire permet de préciser la dynamique locale d'implantation. On ne vise pas à évaluer de la mise en œuvre du RP, mais plutôt à définir des outils conceptuels qui permettent de définir le rôle et l'impact des acteurs locaux. Ce faisant, on propose une étude complémentaire à celles déjà effectuées.

Les objectifs de cette recherche se situent donc au niveau du développement conceptuel et théorique. On propose de valider et d'actualiser un cadre conceptuel qui met en commun une structure d'analyse des politiques publiques et une approche cognitiviste fondée sur les éléments identitaires des groupes professionnels. Ce processus est de nature inductive, car le développement théorique se fait à travers l'étude de cas qui vise à déterminer, par la vision des enseignants, l'état de la mise en œuvre au niveau des écoles étudiées par rapport à ce que préconise le renouveau pédagogique. Cette mise en relation entre politiques formulée et politique appliquée permet à la fois d'utiliser un cadre conceptuel tout en le faisant évoluer en fonction des résultats obtenus. Or, pour que ceci soit possible, on doit aussi procéder à l'analyse documentaire des principaux éléments du RP. On propose d'en identifier les lignes directrices de mise en œuvre, les principaux changements qu'il induit au sein de l'école et la vision des groupes professionnels (enseignants et directions) qui y travaillent. L'étude de cas en elle-même se fera par le biais d'un questionnaire adressé aux enseignants des écoles secondaires de la Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR).

Le mémoire est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre permet une présentation du cadre conceptuel et de la question de recherche préliminaire ainsi que de la méthodologie de la recherche. Le second chapitre propose l'analyse documentaire du renouveau pédagogique mentionnée précédemment. Le troisième chapitre est formé du compte rendu de l'étude de cas et de l'analyse des données obtenues. Finalement, le dernier chapitre comprend un retour sur le cadre conceptuel, l'actualisation de celui-ci en fonction des résultats obtenus et la reformulation de la question de recherche.

CHAPITRE I

CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE

1.1 Analyse des politiques publiques

Les politiques en éducation suivent le même processus d'élaboration que toutes autres politiques gouvernementales. Avant de se concentrer sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique, il apparait important de se doter des bons outils pour comprendre les mécanismes de développement de cette politique, mais surtout, être à même de choisir l'angle d'analyse le plus pertinent pour le sujet traité ici. Ainsi, une perspective dite *bottom-up* sera privilégiée dans un cadre reprenant les principales structures des théories de l'action publique. Les concepts de réseaux d'action publique et de répertoire d'action seront particulièrement utiles à l'approche présentée ici.

1.1.1 Le processus d'élaboration d'une politique publique

Le développement et l'intégration d'une politique publique impliquent plusieurs étapes distinctes. Bien que le présent mémoire se concentre spécifiquement sur l'une de ces étapes, soit la mise en œuvre, il est important de faire un bref récapitulatif de ce qui la précède puisqu'il s'agit en fait d'un processus intégré : les décisions prises lors des étapes de développement viennent invariablement influencer la mise en œuvre et vice versa.

Toute politique publique émane d'une situation jugée problématique par un ou plusieurs groupes d'acteurs sociaux. Ces derniers usent de leur influence pour qu'un cadre normatif (la politique) soit créé afin d'offrir une stratégie de résolution de la problématique. Pour ce faire, le gouvernement doit reconnaitre l'enjeu et le juger assez important pour agir. Il s'agit de la

phase de mise à l'agenda (*agenda-setting),* autrement dit l'étape embryonnaire du développement d'une politique publique. Howlett et Ramesh (2003) présentent cette phase comme l'étude des demandes faites par les acteurs sociaux, principalement les groupes de pression, engendrant une réponse gouvernementale donnée. Pour Muller et Surel (1998), au-delà de la problématisation qu'implique la mise à l'agenda, il y a un formatage de la problématique afin qu'elle s'inscrive dans une « logique politico-administrative ». Dans ce cas, on peut considérer qu'il y a une vision gouvernementale particulière qui se distingue de celle des autres acteurs. Enfin, l'agenda politique n'a pas nécessairement de frontières bien définies; son contenu est variable et ne fait pas automatiquement l'objet d'un consensus parmi les décideurs (Anderson, 1979, p. 60). Ainsi, la mise à l'agenda est aussi un vaste jeu d'influences entre les décideurs politiques et les divers groupes de pression. Si le problème soulevé est considéré comme assez important pour recourir à un cadre législatif ou du moins à une structure normative, le développement de la politique publique peut commencer.

Une fois qu'un problème est ajouté à l'agenda politique vient l'étape de la « solution », étape dite de la formulation d'une politique publique. Anderson (1979, p. 66) précise que la formulation d'une politique ne se traduit pas nécessairement par une loi. Tout comme lors de la phase de mise à l'agenda, il y a lutte entre les acteurs lors de la formulation d'une politique publique. Si la vision d'un problème est invariablement subjective, les solutions proposées le seront aussi. Il y a rarement unanimité chez les décideurs quant à la solution à apporter. Ils exerceront des pressions sur leurs collègues afin de promouvoir leur vision de la situation, ce qui rend les choix de formulation difficiles à considérer comme strictement rationnels ou comme un processus systématique (Howlett et Ramesh, 2003, p. 43). Il est important de noter que le nombre d'acteurs ayant une influence directe sur la formulation d'une politique est plus restreint que lors de la mise à l'agenda. En effet, la formulation elle-même relève des décideurs politiques épaulés par des fonctionnaires et des conseillers provenant parfois de la sphère privée. Le rôle des experts est très important à cette étape puisque, d'une part, leur voix a beaucoup plus d'influence que lors de la mise à l'agenda et que, d'autre part, ils sont directement impliqués dans la formulation elle-même. Cependant, la formulation ne confère pas à une politique un caractère rigide et inaltérable. Plusieurs auteurs soulignent l'importance

de la mise en œuvre comme étape pouvant avoir une influence à rebours sur la formulation alors que les metteurs en œuvre locaux, qui jouent habituellement un rôle plus effacé dans les étapes précédentes, sont placés à l'avant-scène avec un pouvoir d'action considérable (Howlett et Ramesh, 2003; Massardier, 2003; Muller et Surell, 1998; Thoenig, 1985). Bref, ce serait une erreur de considérer la formulation d'une politique publique comme un cadre inaltérable.

1.1.2 La mise en œuvre : reconnaitre l'influence des metteurs en œuvre locaux sur la définition des politiques publiques

La mise en œuvre d'une politique publique représente la confrontation à la réalité des stratégies élaborées lors du processus de formulation. Thoenig (1985, p. 30) propose une définition large et neutre de la mise en œuvre : « Mettre en œuvre, c'est appliquer un programme d'action à un problème ». Les premiers travaux sur la mise en œuvre se seraient principalement attardés aux problèmes « [...] de dysfonctionnement des systèmes hiérarchiques où la base échappe aux ordres du sommet [...] » (p. 28). Une telle approche, dite *top-down*, propose une conception verticale et hiérarchique de la mise en œuvre. Depuis, plusieurs approches alternatives se sont développées. Celles-ci prennent souvent directement en compte les acteurs impliqués dans la mise en œuvre, leurs rôles et leurs perceptions sur cette dernière et le contexte dans lequel ils doivent évoluer. Les programmes d'action ne sont pas nécessairement bien définis : « Il en résulte que la mise en œuvre ne se résume pas à la réalisation d'objectifs intentionnellement voulus ou prêtés à un décideur » (p. 30). Thoenig propose, dans un cadre d'analyse, de s'attarder aux structures, entendues au sens de « système social », à travers lesquelles les politiques sont mises en œuvre. Il considère que ce n'est pas nécessairement un système hiérarchique qui en est le seul élément régulateur. Il identifie « [...] le marché, l'association, la hiérarchie ou des processus plus informels [...] » comme caractères structurants pour les metteurs en œuvre (p. 30). Une politique publique serait composée de processus, soit les objectifs à atteindre et la manière théorique de les atteindre, et de structures ou « actions effectives ». Le travail d'analyse enjoint de confronter ces deux dimensions (p. 31). Il y a une notion d'évolution de la politique inhérente à cette manière de

voir l'analyse de la mise en œuvre. Le développement de la politique ne s'arrête pas à la phase de formulation, mais continue à se définir par l'action des metteurs en œuvre.

Howlett et Ramesh (2003, p. 186) identifient pour leur part trois grandes périodes dans l'analyse de la mise en œuvre. L'intérêt pour ce champ aurait débuté dans les années 70 avec, comme le soulignait aussi Thoenig, l'analyse des facteurs qui facilitent ou contraignent la mise en œuvre. Les années 80 furent animées par le débat entre les tenants de l'approche *top-down* et ceux qui prônaient une perspective inverse, dite *bottom-up*, soit une analyse partant de l'application pour remonter vers les processus. Finalement, lors des années 90, l'accent fut mis sur l'analyse des cas pratiques en fonction des problématiques liées à la gouvernance et au contexte social. Les auteurs soutiennent que le débat *top-down* versus *bottom-up* est plutôt stérile puisqu'une analyse complète doit relever des deux perspectives, qui sont plutôt complémentaires. Pour eux, l'approche *bottom-up* comporte des avantages indéniables qui doivent être incorporés à l'analyse plus traditionnelle : « The key advantage of bottom-up perspective is that it directs attention to the formal and informal relationship constituing the policy sub-systems involved in making and implementing policies » (p. 190). La mise en œuvre relèverait alors de processus de conformité et de contrôle au sein de ces sous-systèmes. Le rôle des acteurs serait donc central à l'analyse de la mise en œuvre. Selon cette perspective, les auteurs développent une approche qu'ils nomment *principal agent theorie*, c'est-à-dire que le décalage entre la politique appliquée et l'intention du législateur est attribuable au fait que ce dernier doit se fier à un intermédiaire (l'agent) pour appliquer la politique. L'agent est doté d'un pouvoir discrétionnaire *de facto* qui peut influer sur le sens donné à la politique. Plusieurs problèmes contextuels et environnementaux sont liés à la mise en œuvre des politiques. Les fonctionnaires chargés de la mise en œuvre doivent avoir un pouvoir discrétionnaire pour gérer ces situations. Leur expertise pratique est souvent plus grande que celle des décideurs à l'origine de la politique. Une forme de dépendance se crée alors entre les deux. Les décideurs dépendent, pour appliquer leur vision, de la bonne volonté des agents (metteurs en œuvre) qui ne partagent pas nécessairement des intérêts communs avec eux (p. 193).

1.1.3 Théorie de l'action publique

L'action publique est surtout associée à la branche française de la littérature sur l'analyse des politiques publiques. On peut cependant la rattacher à plusieurs cadres d'analyse pluralistes qui sont issus du monde anglo-saxon. La vision des acteurs sociaux comme « producteurs » des décisions étatiques est d'abord associée aux théories pluralistes. Comme le soulignent Muller et Surel (1998, p. 38), les tenants du pluralisme tendent à considérer la sphère publique comme un lieu de luttes soumis au bon vouloir de tous les acteurs sociaux. Dans cette optique, il n'y a pas de réel fil conducteur puisque l'action publique sera la résultante de pressions exercées par les groupes. On peut accoler à cette approche certains modèles issus des théories du choix rationnel. Les auteurs soulignent que, dans de tels modèles, « [...] l'action publique est, dans le meilleur des cas, difficile en raison de la concurrence des intérêts, voire négative lorsqu'elle interdit le libre fonctionnement du marché politique et l'expression des préférences des acteurs » (p. 39).

Cependant, les modèles pluralistes ont l'avantage de présenter l'État comme une entité plurielle plutôt que monolithique et purement autoritaire. Plusieurs nuances peuvent être apportées quant au rôle même de l'appareil étatique et à la rationalité des acteurs qui le composent. Thoenig (1985, p. 47) propose différents cadres d'analyse qui ont une certaine influence sur cette question. Parmi ceux-ci, plusieurs sont d'obédience pluraliste, entre autres l'interactionnisme, qui décrit l'élaboration d'une politique publique comme un « processus de conflits et d'échanges entre intérêts hétérogènes ». Dans cette même famille, le modèle rationnel-relatif a pour particularité de prôner une rationalité limitée des acteurs :

> [...] si l'activité de choix d'une solution est rationnelle, le décideur se trouve confronté à des circonstances particulières, où dominent des intérêts particuliers, où sont en concurrence des forces irrationnelles, qui sont marquées par le flou ou par le cloisonnement. L'action publique est, dans ce modèle, caractérisé par la dépendance par rapport à des comportements d'autres groupes ou milieux qu'elle maitrise mal, ne détermine pas (Thoenig, 1985, p. 48).

Les stratégies sont donc élaborées de manière rationnelle, mais en fonction de croyances, de perceptions basées sur des informations partielles. Enfin, dans un autre registre, on retrouve

l'analyse incrémentaliste, qui suggère que les décisions passées structurent celles prises par la suite (p. 50). On peut voir cela comme une forme de filiation décisionnelle qui est dictée par le poids informel de la tradition, de solutions déjà éprouvées.

Ces différentes approches donnent un certain relief aux rôles des acteurs. Il ne faut cependant pas faire table rase de l'État comme acteur social. L'action publique se structure par l'interaction des acteurs au sein de l'appareil étatique lui donnant une dimension plurielle, mais ne l'effaçant pas pour autant (Massardier, 2003; Muller et Surel, 1998). Comprendre l'action publique, c'est comprendre les mécanismes d'échange, la structure des groupes et les outils dont ils disposent. Le concept de gouvernance permet de décrire la pratique d'un État pluriel. Dans un tel modèle, l'action publique n'est pas l'apanage d'une élite bureaucratique. Dans une optique de gouvernance, elle relèverait plutôt de « [...] la mise en place de formes de coordination multiniveaux et multiacteurs dont le résultat, toujours incertain, dépend de la capacité des acteurs public et privé à définir un espace de sens commun, à mobiliser des expertises d'origines diverses et à mettre en place des formes de responsabilisation et de légitimation des décisions [...] » (Muller et Surel, 1998, p. 96).

1.1.4 Les réseaux d'action publique

Le concept de réseaux d'action permet quant à lui de décrire l'interaction des acteurs à l'intérieur d'un modèle étatique pluraliste. Massardier le souligne : « [...] l'idée première des réseaux d'action publique : comprendre la relation existante entre la structure d'un système d'action localisé et le dispositif tangible de politiques publiques qu'ils fabriquent » (2003, p. 130). Le réseau n'est qu'un outil conceptuel pour décrire les relations informelles qu'entretiennent les acteurs au sein d'un espace donné. Lorsqu'il s'agit d'un réseau d'action publique, celui-ci fonctionne aux frontières entre public et privé, et contribue à en brouiller la distinction. Les réseaux se livrent concurrence au sein de l'ordre social. Chaque réseau est animé par des motivations propres, mais sans organisation rigide : « Les règles de fonctionnement dans les réseaux sont informelles et décidées dans l'action » (p. 131). Le

réseau est un système exclusif d'échanges entre les membres. C'est par l'échange, l'interrelation entre les acteurs, que la structure du réseau se définit.

1.1.5 Ressources et répertoire d'action

Enfin, il reste à savoir ce qui permet de générer une certaine forme d'action chez les différents acteurs. Muller et Surel (1998) avancent deux concepts qui permettent de cerner les leviers dont disposent les acteurs pour influencer les politiques publiques. D'abord, ils proposent le concept de ressources. Le terme est entendu ici au sens large. Les ressources dont un groupe dispose sont en fait toutes les caractéristiques qui lui donnent un avantage pour influencer le processus décisionnel. Il ne s'agit pas nécessairement d'un avantage matériel. Par exemple, on peut considérer la légitimité des acteurs comme une ressource en vertu de cette définition. Intrinsèquement lié au concept de ressources, on retrouve celui de répertoire d'action. Il s'agit de « [...] l'ensemble des moyens mis en œuvre pour exercer un pouvoir, généralement sous la forme d'une influence auprès des décideurs publics, lors de la phase de mise sur agenda des problèmes sociaux comme lors de la mise en œuvre des politiques publiques » (p. 83). En somme, le répertoire d'action d'un groupe est l'utilisation qu'il peut faire de ses ressources. Il est intéressant de remarquer que le répertoire d'action peut à la fois être utilisé pour promouvoir la prise en compte d'une problématique par les décideurs, mais aussi lors de la mise en œuvre d'une politique publique. Dans ce dernier cas, le concept apparait se fondre avec la conception de la mise en œuvre proposée par Howlett et Ramesh (2003).

1.1.6 Intégration des concepts

Une vision volontairement asymétrique de la politique publique sera proposée ici. Dans le cadre de l'analyse de la mise en œuvre du PDF vue dans ce mémoire, l'accent est mis principalement sur le rôle des acteurs locaux. D'une part, une telle approche implique une perspective *bottom-up* assumée et, d'autre part, elle se concentre sur l'action des metteurs en œuvre, ou *policy outcome*, au niveau local plutôt que sur les résultats de cette action, ou *policy output*. Donc, il faut se baser sur un lieu d'application local de la politique, dans ce cas l'école, dégager les acteurs clés dans sa mise en œuvre, puis analyser la dynamique de leurs

actions en tant qu'élément de définition de la politique. Par contre, l'analyse du résultat sur les bénéficiaires, dans ce cas les élèves, n'est pas l'objet premier de cette étude. C'est pourquoi ce sont les concepts relevant de l'action publique et de l'utilisation locale des ressources qui semblent les plus pertinents à exploiter.

Les concepts issus de la théorie de l'action publique permettent de dégager un cadre d'action pour les metteurs en œuvre locaux. D'une part, le concept de réseau se réifie dans les structures professionnelles inhérentes à l'école. Au-delà des interactions formelles dans le cadre de leur travail, les acteurs issus d'un même milieu professionnel entretiennent des relations informelles qui contribuent à définir le réseau professionnel. Celui-ci « [...] renvoie à l'existence de professions organisées sur le plan vertical et fortement soudées autour d'une expertise spécifique qui valorise la coupure par rapport aux autres réseaux » (Rhodes et March in Muller et Surell, 1998, p. 92). C'est principalement à travers ce type de réseau que seront intégrées les politiques publiques et que les éventuelles stratégies de mises en œuvre locales seront développées. Enfin, c'est aussi au niveau de l'école que seront mobilisées les ressources par les différents metteurs en œuvre locaux. Leur capacité à le faire influencera les stratégies de réception et d'intégration des changements dans l'application d'un programme. Il se crée alors un répertoire d'action spécifique, mais qui peut être utilisé de différentes manières en fonction de leurs perceptions de la situation. Il faut donc aussi, on pourrait dire surtout, s'intéresser à ce qui influence cette perception de la politique à mettre en œuvre pour comprendre l'action des metteurs en œuvre.

1.2 Idéologies et perceptions des acteurs locaux : définition d'un cadre conceptuel

Maintenant qu'une perspective d'analyse a été définie, on ne peut faire l'économie de la présentation des concepts qui sous-tendent l'étude de la perception et de la réception d'une politique, dans ce cas le renouveau pédagogique. Cependant, une fois que le choix d'une perspective locale est étayé par une théorie qui souligne l'importance du rôle des acteurs dans la mise en œuvre, il faut aussi donner une certaine substance à cette perspective. En plus de définir la capacité d'action, on se doit de saisir les facteurs qui l'influencent. Il faut tenir

compte des processus de réception et d'intégration des politiques en éducation chez les metteurs en œuvre locaux. On opte pour un cadre conceptuel fondé sur une perspective cognitiviste. L'identité des acteurs locaux est structurée par plusieurs éléments qui sous-tendent leur approche professionnelle (interactions, rôles et perceptions du milieu). Les concepts d'idéologie professionnelle, de communauté professionnelle et de culture scolaire permettent de dégager un cadre interprétatif pour les acteurs locaux qui influencera tout le processus de mise en œuvre. La politique à mettre en œuvre vient à son tour remettre en question l'identité professionnelle des acteurs. Ce faisant, on peut voir la mise en œuvre comme un procédé itératif de construction tant d'une identité individuelle (chez l'acteur) que locale (au sein de l'école).

1.2.1 Idéologie professionnelle

Définir en premier lieu les metteurs en œuvre locaux par leurs caractéristiques professionnelles est, en soi, une prise de position théorique. Avant d'en explorer les avantages et limites dans le domaine de l'éducation, il semble pertinent de s'attarder un instant sur le caractère général du professionnalisme. Pour Philip Eliott (1972), pionnier dans ce domaine, l'idée même de professionnalisme implique un cadre autoréférentiel de la part des acteurs. Ce cadre n'est cependant pas hégémonique, étant contesté par les autres structures de socialisation auxquelles sont soumis les individus. Il propose un idéal type du professionnalisme, décrit selon trois aspects : «[...] the notion of service, an emphasis on professional judgment based on professional knowledge and a belief in professional freedom and autonomy in the work situation » (p. 94). La professionnalisation d'une fonction implique un processus qui passe par une intellectualisation de la fonction occupée, le caractère vital (pour l'entreprise ou l'organisation) de celle-ci, la spécialisation et, surtout, la définition d'une idéologie propre à ses membres (p. 113). Eliott fait la distinction entre les objectifs institutionnels et organisationnels, et ceux des groupes professionnels. Il évoque ainsi un travail permanent de conciliation, qui passe grandement par l'allocation des ressources et le degré d'autonomie accordé. À ce sujet, la nature autonome des professions implique que les professionnels soient appelés à prendre des décisions hors cadre. Ce faisant, ils intègrent l'autonomie dans leur idéal professionnel et pourront se sentir trahis si les décisions qu'ils

considèrent sous leur contrôle sont prises par d'autres (p. 128). Eliott développe le concept d'idéologie professionnelle pour définir les perceptions communes des professionnels sur leurs propres fonctions. Ainsi, il parle d'une série de croyances qui portent sur le rôle du groupe et surtout permet de le justifier et de donner sens à sa propre expérience de travail (p. 132). Enfin, l'idéologie professionnelle n'est pas présentée comme un concept fermé; plusieurs idéologies professionnelles peuvent se superposer lorsqu'il y a plusieurs professions dans le même champ ou qu'une profession touche plusieurs champs.

Récemment, un groupe de chercheurs sous la direction de Claude Lessard (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008) a repris le concept d'idéologie professionnelle dans le cadre du système éducatif canadien. Ils s'attardent principalement aux fonctions de directeurs d'établissement et d'enseignants. Par un vaste sondage pancanadien, ils tentent de comprendre comment l'idéologie de ces deux groupes spécifiques influence les politiques éducatives. Les auteurs donnent une définition particulièrement complète du concept d'idéologie professionnelle qui semble importante à citer dans son intégralité :

> L'idéologie professionnelle est donc un ensemble complexe d'idées et de croyances à propos du travail effectué par un groupe et de la situation de ce dernier au sein du monde du travail et de la société en général. Elle est partagée par le groupe professionnel; elle constitue un élément identitaire significatif; elle est construite par le groupe dans ses rapports avec d'autres groupes et est transmise aux membres par un processus de socialisation; elle a une dimension normative, véhiculant une vision idéale du travail qui sert de justification aux revendications du groupe ou de fondement à la résistance à des évolutions perçues comme contraires aux valeurs et aux intérêts du groupe. En ce sens, l'idéologie professionnelle est une référence, un outil symbolique que les acteurs peuvent utiliser en fonction de l'évolution de la situation afin d'y maintenir ou d'y améliorer leur position (p. 96).

Cette définition sous-tend une forme de lutte intergroupe et aussi une notion d'intérêt de groupes. L'idéologie professionnelle demeure une perspective subjective, comme toute forme d'idéologie, qui structure le rapport au travail. Qu'en est-il lorsque ce travail implique la mise en œuvre d'une politique publique en éducation?

La perception des groupes professionnels des enseignants et des directeurs d'écoles face à une réforme ou à un changement des politiques éducatives est influencée par des critères qui sont propres à leur rôle. En fait, selon les auteurs, ces critères de perception sont souvent opposés entre les deux groupes professionnels :

> La perception des chefs d'établissement apparait guidée par une idéologie professionnelle qui met l'accent sur leur rôle d'agent de changement et de leader, notamment de leader pédagogique, alors que celle des enseignants est influencée par une conception de l'autonomie professionnelle, perçue comme élément d'efficacité et de contrôle sur un travail par ailleurs soumis à un processus d'intensification (p. 98).

Le corolaire de ces deux idéologies professionnelles enjoint un rapport à la politique et à la fonction de metteurs en œuvre particulier à chacun des groupes. Les directions, en adoptant ces critères de perception, sont beaucoup plus susceptibles d'avoir une vision favorable des réformes, se considérant comme les acteurs désignés pour mener à bien leur implantation au niveau local. Chez les enseignants, la perception qu'ils se font de leur travail étant principalement axée sur l'autonomie individuelle, les réformes qui proposent un cadre centralisateur et plus d'interdépendance sont évidemment reçues avec réticence. Les auteurs montrent qu'il y a un changement de paradigme profond pour les enseignants dans ce que proposent les nouvelles réformes. En effet, l'autonomie individuelle s'efface au profit d'une autonomie de groupe qui, paradoxalement, est source d'un contrôle accru sur le travail des enseignants, ceux-ci devant se conformer à la volonté du groupe (p. 99).

Selon les réponses recueillies par Lessard, Kamanzi et Larochelle (p. 113), les deux groupes professionnels auraient une vision plutôt négative des politiques en cours de mise en œuvre. S'il s'agit souvent d'un constat d'échec ou d'une réaction de rejet chez les enseignants, les directeurs associent l'état actuel des choses à des problèmes d'implantation transitoires et restent optimistes quant aux objectifs des réformes. Pour les enseignants, il s'agit souvent de problèmes liés à la structure des programmes qui ne se résoudront pas sans des changements apportés à celle-ci.

Enfin, plusieurs des réformes récentes dans le monde de l'éducation canadien, dont le PDF, tendent vers une homogénéisation de la fonction d'enseignant. On parle ici d'une professionnalisation du corps enseignant. Cette volonté de professionnalisation implique la refonte d'une identité professionnelle pour les enseignants. Or, il ne s'agit pas de créer une identité professionnelle de toutes pièces. Comme le montrent les auteurs, les enseignants ont déjà une idéologie qui leur est propre et qui est heurtée de plein fouet par la professionnalisation de leur fonction qui est imposée de l'extérieur (p. 114).

Le nerf de la guerre de la mise en œuvre locale se trouverait au niveau des champs contrôlés par les groupes professionnels. Ceux-ci s'arrogent des « zones » de contrôle au sein de l'institution scolaire :

> Des études de cas de la dynamique des établissements permettraient peut-être de saisir comment ces deux postures professionnelles interagissent. Autrefois, il était affirmé que les logiques d'action bureaucratique et professionnelle réussissaient à cohabiter au sein des systèmes éducatifs, parce qu'on y avait institutionnalisé un zonage des espaces d'influence et de pouvoir, les enseignants contrôlant l'enseignement et la pédagogie, les chefs d'établissement et les cadres scolaires contrôlant l'allocation des ressources et les relations avec l'environnement. Les politiques éducatives actuelles remettent clairement en cause ce zonage (p. 114).

Les luttes entre les groupes au sein de l'institution scolaire seraient définies par ce « zonage », puisqu'il influence directement leur répertoire d'action.

1.2.2 Les communautés professionnelles

L'école est, entre autres, une structure communale. Différents groupes professionnels ont à y travailler. Il s'y forme un esprit de corps qui est propre aux différents réseaux professionnels présents dans l'institution. Westheimer (1999, p. 74-75) définit le concept de communauté professionnelle par une série de caractéristiques qui la composent. Une communauté se bâtit d'abord sur un ensemble de croyances partagées par le groupe. Il doit y avoir une réelle interaction entre les membres et la participation de ceux-ci à la communauté. Il en découle une nécessité d'interdépendance entre les membres. Il y a aussi une pratique commune à tous

qui laisse cependant place à des considérations individuelles et à des oppositions entre les membres. La communauté se forme sur une petite échelle et implique une interreconnaissance et des mécanismes relationnels plus poussés que ce que l'on retrouve dans des réseaux plus vastes. Il ne peut y avoir de communauté sans qu'il y ait une véritable équipe de travail. La structure de la communauté dépend donc beaucoup du cadre curriculaire dans lequel les professionnels de l'éducation évoluent. Par exemple, Westheimer (1999) propose une étude de cas portant sur deux fortes communautés d'enseignants dans deux écoles secondaires (high schools) américaines. L'auteur distingue deux types de communauté dans son étude de cas. D'abord, il y a une communauté « libérale » basée sur des intérêts communs chez les professionnels qui la composent. À l'autre extrême, on retrouve la communauté intégrée ou collectiviste qu'il décrit par analogie avec la famille. Ce dernier type de communauté serait grandement favorisé par l'adoption d'un curriculum interdisciplinaire. Il arrive à une conclusion surprenante en ce qui a trait aux communautés collectivistes. Il soutient que le niveau d'individualisme est plus élevé dans ce dernier type de communauté. Les enseignants développeraient une identité individuelle plus forte par leur participation constante aux problèmes communaux (p. 95).

1.2.3 Culture scolaire et *reculture*

Si, au sein d'un réseau professionnel, nait une idéologie qui lui est propre, il en est de même pour les communautés professionnelles. Comme celles-ci sont fortement associées à un lieu ou une institution spécifique, il est approprié de parler de culture plutôt que d'idéologie. Dans le cas d'une culture propre à l'école, le terme culture scolaire sera donc utilisé. On peut présenter ce concept comme un amalgame de dynamiques de travail, de perceptions des acteurs, d'orientations pédagogiques et de missions ou objectifs que l'on retrouve au sein de l'école. Cette culture influence directement la mise en œuvre d'un programme puisqu'elle sert de terreau à son implantation. Ainsi, Rossman et Wilson (1996) mentionnent dans une étude de cas faite sur l'implantation d'un programme dans différentes écoles secondaires aux États-Unis : « This study of policy implementation from the smallest unit up as encouraged us to become increasingly impressed with the power of school cultures to shape, alter, buffer, and ceremonialize what they construe as unwanted or trivial change » (p. 417). La culture de

l'institution scolaire est invariablement teintée par les idéologies des différents groupes qui y évoluent. Cela dit, cette culture scolaire est aussi grandement déterminée par les individus membres de la communauté que forme l'école et par les contraintes endogènes ou exogènes à cette communauté.

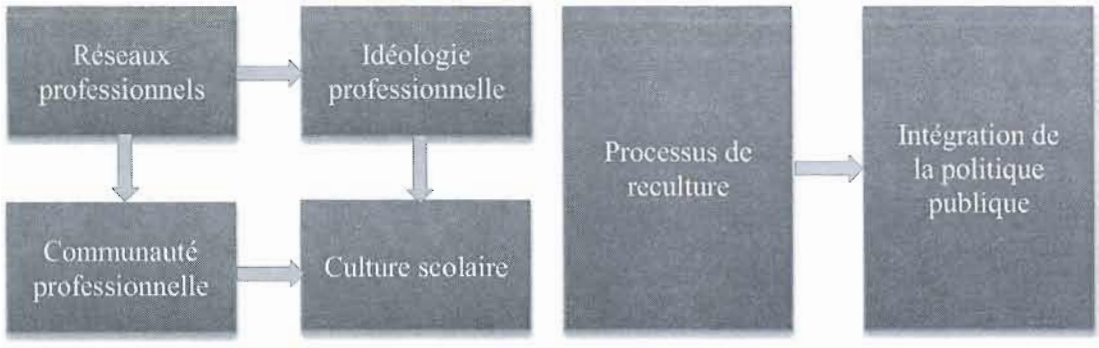
La mise en œuvre locale ne peut être réussie sans un processus de compréhension, d'acceptation initié par les acteurs locaux, ce qui permettra son intégration à la culture scolaire. Pour Hannay et Ross (1997), la formulation d'un programme implique souvent une « restructuration » de l'institution scolaire, soit des changements, plus ou moins profonds, en ce qui a trait aux structures organisationnelles et aux rôles des acteurs. Ils précisent que la restructuration n'est possible que si elle est précédée d'une étape d'adaptation de la culture scolaire ou *reculturing :* « Reculturing involve adapting the individual norms in schools, including how individuals interact, how priorities are established in the school, and/or conception of what is deemed to be the essence of secondary school education » (p. 589). En somme, si les acteurs du milieu ne changent pas leur manière de voir les choses, les changements de pratiques ou les changements organisationnels seront difficilement envisageables.

1.2.4 Intégration des concepts

Si l'on considère que les réseaux professionnels transcendent le lieu physique et créent une structure informelle d'appartenance, c'est par ceux-ci que peut se développer une identité globale propre à des individus ne se côtoyant pas nécessairement, mais partageant une idéologie commune et souvent des intérêts généraux communs qui peuvent être relayés par le biais des centrales syndicales ou des ordres professionnels. Le développement d'une idéologie professionnelle se fait sur une large échelle, mais influence la définition d'une identité locale. Ainsi, les communautés professionnelles sont en partie définies par les groupes qui les composent. De même, la culture scolaire sera empreinte des idéologies professionnelles, mais sera beaucoup plus perméable que ces dernières aux spécificités du milieu et aux sensibilités des individus qui forment la communauté professionnelle dont elle dépend (puisqu'il s'agit

d'un groupe bien plus restreint). C'est pourquoi un processus de *reculture* est bien plus susceptible de réussir au niveau local, permettant ainsi la compréhension, l'intégration et l'éventuelle adhésion à une nouvelle politique publique. La *reculture* d'une communauté professionnelle, intégrée par les différents groupes d'acteurs, peut ensuite se diffuser progressivement et modifier, en conjonction avec une transformation de la formation initiale et continue, l'identité même des groupes. Or, il est possible d'envisager un processus inverse où l'identité des metteurs en œuvre influence leur application d'une politique formulée. Cette imbrication des différents concepts est représentée graphiquement par la figure 1.1.

Figure 1.1 Construction de l'identité professionnelle des metteurs en œuvre locaux



1.3 Problématique et postulats de départ

1.3.1 La problématique

La problématique s'articule autour de la mise en œuvre locale, donc au niveau de l'école, du renouveau pédagogique. La pierre d'assise de cette mise en œuvre est l'intégration du Programme de formation par les enseignants. Il s'agit d'analyser cette mise en œuvre en se basant sur les rôles et les perspectives des acteurs locaux. Ceux-ci sont appelés à devenir metteurs en œuvre. Ils sont donc le lien entre politique formulée (le cadre normatif proposé par le MELS) et politique appliquée (la résultante de la mise en œuvre). Les enseignants, groupe professionnel le plus large à œuvrer directement avec les élèves et à utiliser le PDF sur une base quotidienne, vivent continuellement cette dialectique entre formulation et

application. Pendant la phase de mise en œuvre du RP, cette dialectique est exacerbée puisque la politique n'est pas encore ancrée dans les pratiques. Il s'agit donc d'une période de restructuration qui touche l'ensemble des acteurs au sein de l'école et qui influencera les *outcomes* de la politique. Les tangentes prises lors de cette période peuvent être tout aussi déterminantes que lors de la phase de formulation. Chevrier (2009) décrit une problématique de recherche comme « [...] un écart conscient entre ce que nous savons et ce que nous devrions savoir ». Dans le cas étudié dans ce mémoire, nous connaissons la politique formulée et sa structure de mise en œuvre. On cherche à comprendre la dynamique de mise en œuvre au sein de l'école et son influence sur la politique à y implanter.

1.3.2 Question de recherche

Dans une perspective d'analyse des politiques publiques *bottom-up,* le rôle des acteurs locaux est prépondérant. La question générale de recherche est construite afin de comprendre l'influence possible qu'ils peuvent avoir sur une politique publique lors de la phase de mise en œuvre. En fonction du cadre d'analyse choisi, soit la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PDF) au secondaire, la question de recherche est formulée ainsi :

> *Est-ce que l'action des professionnels de l'éducation dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique au sein de l'école crée un décalage entre politique formulée et politique appliquée?*

Cette question, d'ordre général, sera articulée autour du groupe professionnel des enseignants dans le cadre de cette recherche. Elle sous-tend la possible construction d'une théorie basée sur l'autonomisation des enseignants, la réinterprétation des cadres normatifs sur le plan local, la définition d'enjeux locaux et la construction d'une identité locale. Pour couvrir ces différentes facettes, cette question mérite d'être étayée par une série de questions spécifiques :

a) *De quelles façons les éléments identitaires, chez les acteurs locaux, structurent leur réception du RP?*

Ici, il s'agit de savoir comment la structure identitaire d'un groupe (les enseignants), sur le plan professionnel, peut influencer la manière de percevoir un nouveau cadre normatif (le RP). S'il s'agit d'un élément fort au niveau de l'adhésion, alors c'est la nécessité même de la mise en œuvre qui est touchée. Il s'agit de déterminer si les éléments identitaires peuvent être catalyseurs d'un possible décalage.

b) Quelle est la capacité d'action des acteurs locaux lors de la phase de mise en œuvre du PDF et quels sont les éléments qui l'influencent?

Si la capacité d'action des enseignants est nulle ou fortement diminuée, alors il est impossible d'assumer un rôle de metteur en œuvre. Il s'agit de circonscrire les ressources à leur disposition et, aussi, de déterminer si une possible autonomisation de leur fonction est endogène et/ou exogène au PDF.

c) Quel est le niveau d'adaptabilité du PDF aux enjeux locaux?

Enfin, il faut prendre en compte le degré de flexibilité du programme, ou plutôt la perception de cette flexibilité chez les enseignants. D'autre part, est-ce que ces derniers considèrent leur réalité institutionnelle comme nécessitant une adaptation du cadre normatif?

Ces trois sous-questions donnent les grandes orientations pour l'analyse des données. Cela dit, d'autres questions « imprévues » pourraient venir enrichir le modèle lors de cette étape.

1.3.3 Les postulats de départ

Ce mémoire est fondé sur certains postulats qu'il faut énoncer afin de délimiter le cadre de recherche. Si celui-ci implique une prise de position théorique évidente, la recherche elle-même doit être libérée de tout apriori quant aux résultats afin de laisser libre cours à un

procédé inductif. Ainsi, aucune hypothèse ne sera proposée avant la compilation des résultats de recherche.

On doit d'abord considérer que chacun des professionnels de l'éducation au sein de l'institution scolaire perçoit les politiques éducationnelles en fonction d'une idéologie propre, celle-ci étant forgée au sein des réseaux professionnels et de l'école elle-même. Ce postulat implique un angle d'analyse cognitiviste qui met en exergue l'identité professionnelle des acteurs locaux. On donne aussi un rôle de metteur en œuvre aux différents professionnels de l'éducation qui travaillent dans l'école, c'est-à-dire que ceux-ci sont à même de déployer des stratégies de mise en œuvre et ont une capacité d'action inhérente à cette fonction.

Finalement, l'école est considérée comme le lieu premier de la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Il ne faut pas négliger les commissions scolaires et le MELS qui jouent des rôles importants dans la structure globale d'un plan de mise en œuvre. De plus, toutes ces institutions n'agissent pas en vase clos, mais sont plutôt très fortement imbriquées l'une dans l'autre pour former le réseau de l'éducation québécois. L'école, comme dernier maillon de celui-ci, est l'institution qui accueille les bénéficiaires de toutes politiques éducationnelles, soit les élèves. Enfin, on peut affirmer qu'elle a une structure organisationnelle assez développée pour être considérée comme lieu de mise en œuvre à part entière avec des acteurs et des enjeux qui lui sont propres. C'est selon cette perspective que cette recherche est proposée.

1.4 Méthodologie de recherche

1.4.1 Une recherche inductive et exploratoire

Cette démarche de recherche propose d'utiliser un cadre conceptuel préexistant puis, par les données recueillies, de le réactualiser, voire de générer de nouveaux concepts afin de décrire et de comprendre une réalité. Chevrier affirme que dans un procédé de recherche inductif « [...] la réalité est en quête d'une théorie » (2009, p. 57). Ce mémoire n'a pas la prétention de

vouloir créer un cadre théorique de toutes pièces, mais l'utilisation d'un procédé inductif est inévitable lors d'une recherche exploratoire. En effet, même en se fondant sur un cadre conceptuel préexistant, celui-ci doit être adapté voire révisé pour se plier au contexte précis et relativement restrictif du cas étudié. L'avantage certain est de pouvoir construire une théorie très près de l'objet de recherche. Cependant, une telle démarche est difficilement transposable à une échelle plus large, mais peut ouvrir la porte à des recherches subséquentes en dégageant des orientations théoriques pertinentes, d'où le caractère exploratoire de la recherche. En somme, on ne prétend pas créer un modèle nouveau, mais plutôt en explorer les différentes avenues à la lumière de l'étude de cas. Dans ce contexte, cette recherche n'a pas de prétention de validité externe et ne vise qu'à explorer la validité interne de certains concepts dans un cadre bien spécifique.

1.4.2 La revue de la documentation gouvernementale et autres études connexes

Le renouveau pédagogique est une vaste politique qui touche l'ensemble du secteur de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire. Seul ce dernier niveau d'enseignement sera étudié ici. Une documentation gouvernementale étendue, produite directement par le MELS et par des organisations qui y sont rattachées (Table de pilotage du RP, CSE) ou à la demande de ceux-ci, est disponible. En premier lieu, le Programme de formation de l'école québécoise est le document qui structure la mise en œuvre du RP au sein de l'école. C'est principalement celui-ci qui sera étudié au chapitre 2. Cela dit, plusieurs études, commentaires ou précisions (notamment en ce qui a trait au rôle des directions d'écoles et des enseignants) sont essentiels à la compréhension du RP. De plus, ce qui a été désigné comme la « réforme de l'éducation » a vu le jour il y aura bientôt quinze ans, suite aux États généraux sur l'éducation (1995-1996). Lors de cette période, bien des documents ont été produits, ce qui permet de faire état de la genèse et de l'évolution de cette imposante politique.

Une revue de littérature de ces documents semble essentielle pour se doter des balises nécessaires à la compréhension de la réforme, mais aussi pour dégager une perspective gouvernementale quant à sa mise en œuvre qui servira de base comparative lors de l'analyse

des données recueillies dans le cadre de l'étude de cas. Ce faisant, on opte pour une revue documentaire partielle qui met l'accent sur les éléments du PDF, les objectifs et problématiques de mise en œuvre et sur les perspectives désignés pour les fonctions d'enseignants et de directions d'école. Par cette revue documentaire, présentée au chapitre 2, on tente d'actualiser le cadre conceptuel décrit préalablement.

1.4.3 L'étude de cas

Si la revue du corpus littéraire en lien avec la mise en œuvre du RP au secondaire doit permettre de tisser la toile de fond de ce mémoire, il ne s'agit que d'un outil sur lequel repose l'enquête par étude de cas. Roy (2009, p. 200) décrit celle-ci comme une approche multidimensionnelle qui réfère à une enquête sur « [...] un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes ». On ne peut la considérer comme une méthode de recherche à proprement parler. Il faut plutôt voir l'étude de cas comme une structure de recherche : « [...] une approche ou une stratégie méthodologique faisant appel à plusieurs méthodes » (p. 202).

L'implantation locale du RP au secondaire est un sujet tout désigné pour une telle structure de recherche. Il va sans dire qu'en choisissant une méthode de recherche par sondage avec un questionnaire alliant des éléments qualitatifs et quantitatifs, et en utilisant un échantillon assez large (360 personnes) répartit dans plusieurs institutions (cinq écoles secondaires), on peut considérer que cette enquête se trouve à la frontière de l'étude par échantillon. Toutefois, les fondements méthodologiques de l'étude de cas restent valides. Ceux-ci se prêtent particulièrement bien à l'approche inductive préconisée dans ce mémoire. De plus, comme il s'agit d'une étude exploratoire grandement fondée sur la perception des acteurs, on a tout intérêt à opter pour un groupe bien circonscrit et relativement homogène.

1.4.3.1. Le choix du cas

C'est dans cette optique que deux groupes d'acteurs ont d'abord été sélectionnés : les enseignants et les directions d'école. Il fallait préalablement circonscrire les différents groupes d'acteurs ayant une influence sur la mise en œuvre du RP au sein de l'école. Les principaux sont les enseignants, les directions d'écoles, le personnel non enseignant, dont les conseillers pédagogiques (CP), et les parents. De ces groupes, les enseignants et les directions d'école semblent avoir une influence directe et tangible sur l'implantation locale du RP. Ce sont donc ces deux groupes qui font l'objet de cette recherche. Voici un bref argumentaire qui étaye le choix des acteurs locaux. Il y a un manque d'homogénéité du groupe des parents et une absence d'un cadre institutionnel permettant la formation d'une idéologie commune chez ceux-ci. Les conseillers pédagogiques, quant à eux, assument davantage un rôle d'agents de liaison entre la commission scolaire (CS) et l'école. On peut certainement les considérer comme un groupe professionnel. Leur rôle de support et de formation leur confère une influence non négligeable lors de l'implantation d'un programme. Toutefois, ils n'ont pas de pouvoir décisionnel à l'intérieur de l'école; leur influence est donc indirecte et variable. De plus, ils ne sont généralement pas attitrés à une seule école, mais couvrent souvent une région donnée, ce qui rend leur intégration à cette recherche plus ardue. Il apparait évident que le rôle des conseillers pédagogiques n'est pas à négliger lors de l'étude de la mise en œuvre d'un programme. Cependant, les facteurs mentionnés ci-haut amènent à considérer une étude traitant du rôle des conseillers pédagogiques comme une piste de recherche complémentaire plutôt qu'à l'intégrer à ce projet de mémoire. Enfin, les membres du personnel non enseignant semblent relever d'une catégorie plus floue regroupant différents types de professionnels. Il est alors plus difficile d'y appliquer le concept d'idéologie professionnelle. Par ailleurs, ils ont un rôle plutôt périphérique dans l'implantation du RP.

Une fois les groupes d'acteurs déterminés, on doit pouvoir étudier leur lien avec la mise en œuvre du RP dans un cadre particulier. Il s'agit de considérer l'école secondaire comme lieu de mise en œuvre ayant une dynamique qui lui est propre. Deux choix s'offrent à cette étape, soit opter pour l'étude exhaustive d'une école en particulier ou plutôt choisir une région bien définie. La seconde option fut retenue, car l'accent devait être mis sur les acteurs et non

seulement sur le lieu de mise en œuvre. De plus, le choix d'une méthode d'enquête via un questionnaire électronique permettait de toucher une population plus diversifiée. Enfin, en se concentrant particulièrement sur une école, les concepts de culture scolaire et d'idéologie professionnelle pouvaient se confondre. Un tel problème est toujours présent, mais atténué, au niveau choisi pour cette enquête. Il s'agit de considérer les différentes écoles de la Commission scolaire des Hautes-Rivières comme le canevas de cette étude. Différentes raisons ont motivé ce choix. La CSDHR présente un milieu relativement homogène du point de vue linguistique et sociodémographique; la population d'enseignants y travaillant est relativement restreinte; surtout, la prise de contact et la volonté de participer à l'étude furent excellentes. Le projet a été proposé aux huit écoles secondaires du territoire de la CSDHR. De celles-ci, cinq ont répondu par l'affirmative pour un échantillon de 360 enseignants et 20 membres des diverses directions.

À cette étape, le cas à l'étude était la *Perspective et le Rôle des enseignants et directions d'école de la CSDHR en ce qui a trait à la mise en œuvre du RP au sein de l'école*. C'est ainsi que cette enquête devait débuter. Cependant, il est rapidement apparu que la disproportion entre les deux groupes d'acteurs posait problème. Une méthode alternative d'enquête, telle l'entrevue semi-dirigée, aurait pu être utilisée pour rejoindre le groupe des directions d'écoles. Après avoir rencontré des difficultés pour rejoindre et mobiliser les directions, on a plutôt choisi de se concentrer uniquement sur le groupe des enseignants. Cependant, comme le questionnaire et la revue des documents gouvernementaux le soulignent, le choix initial des deux groupes d'acteurs est toujours pertinent pour comprendre les dynamiques locales de mise en œuvre. Il ne s'agit pas de minimiser l'importance des directions d'école, mais plutôt de se concentrer uniquement sur la perception qu'en ont les enseignants. Ce faisant, il y a un gain en homogénéité, et le travail de recherche est considérablement simplifié, ce qui convient mieux à la portée d'un mémoire. Il semble cependant intéressant de souligner comment le même cas pourrait être repris en ce concentrant sur les directions d'écoles ou même les conseillers pédagogiques comme acteurs faisant la transition entre les paliers local (l'école) et régional (la commission scolaire).

1.4.5 La collecte de données par sondage

Le sondage est le moyen le plus efficace de rejoindre l'ensemble des enseignants au niveau des cinq écoles secondaires participantes dans la commission scolaire ciblée. Les 360 enseignants et enseignantes qui y travaillent constituent une population relativement homogène. Un questionnaire combinant questions ouvertes et fermées a été utilisé pour cette recherche. Les objectifs étaient de circonscrire les éléments identitaires de la profession d'enseignant; de déterminer l'existence et la nature d'une culture scolaire; de mesurer le niveau d'adhésion des enseignants au RP; de prendre le pouls de la mise en œuvre du PDF au niveau des écoles et d'y évaluer le degré d'implication des enseignants. L'utilisation d'un mode d'administration électronique fut privilégiée dès le départ. En cours d'enquête, on a aussi opté pour distribuer le questionnaire en version papier. La période d'admission des formulaires s'est déroulée entre le 7 janvier 2010 et le 7 mars 2010. Le portail Internet de la commission scolaire fut utilisé pour les rappels et les communications avec les enseignants.

1.4.5.1. Le choix du mode d'administration du sondage

L'administration du sondage a été faite électroniquement grâce à Sémato[1], le logiciel utilisé pour la gestion et la diffusion du questionnaire. Ce choix fut d'abord motivé par la réduction des couts qu'il implique et la facilité d'accès au sondage pour l'ensemble de l'échantillon. De plus, Sémato étant un logiciel spécifiquement conçu pour le traitement des données qualitatives, il en facilite grandement celui-ci.

Une page internet propre au sondage, accessible via le portail de la commission scolaire, fut utilisée. Ce choix, au détriment d'une distribution par courriel, a été fait parce qu'il était difficile d'avoir accès à une banque de courriels ciblant uniquement le groupe étudié. De plus, plusieurs enseignants n'utilisent pas ou peu leur courriel professionnel, ce qui rend les communications beaucoup plus faciles à orchestrer par le portail de la commission scolaire.

---

1 Sémato est un logiciel affilié à l'Université du Québec à Montréal. Les auteurs sont Pierre Plante, Lucie Dumas et André Plante.

Aucune clé d'accès n'était requise afin de faciliter l'accès des répondants et de ne pas alourdir le traitement des données. De plus, toujours en raison du problème de communication par courriel, la distribution de clés d'accès aurait été problématique. Puisque l'accès au portail n'est valide que pour les employés de la commission scolaire et que Sémato colligc les adresses IP des répondants, la présence de doublons ou de répondants non éligibles apparaissait faible. De plus, la nature du questionnaire, impliquant plusieurs questions ouvertes et nécessitant une bonne connaissance de la réalité des écoles participant à l'étude, réduisait encore plus les risques à ce niveau.

Le formulaire de déclaration éthique ainsi qu'une courte description des objectifs du sondage était disponible sur le site réservé au sondage. Toute réponse impliquait un consentement du répondant quant à la nature du sondage et à la diffusion des résultats. Au préalable, la commission scolaire et les directions des écoles participantes avaient accepté lesdites conditions.

Un faible taux de participation combiné à des difficultés d'accès pour certaines personnes moins familières avec les nouvelles technologies nous ont cependant convaincu de revoir le mode d'administration en cours d'enquête. Ainsi, à mi-chemin de la période de réponse (début février 2010), un questionnaire papier a été distribué au niveau des écoles participantes via courrier interne. Les répondants pouvaient alors retourner leur formulaire dans une enveloppe cachetée fournie à cet effet. Les données ainsi recueillies ont ensuite été entrées manuellement dans Sémato afin de favoriser un traitement uniforme. Les mêmes conditions s'appliquaient pour cette version du questionnaire et, mis à part le support utilisé, le questionnaire est demeuré inchangé.

Comme le soulignent Blais et Durand (in Gauthier, 2009, p. 468), le questionnaire électronique n'est qu'une variante du questionnaire distribué. Passer d'un mode de distribution à l'autre n'apparait pas comme un facteur pouvant compromettre la validité de l'enquête.

Cependant, il faut être conscient qu'un tel changement réduisait les mécanismes de contrôle quant à l'éligibilité des répondants. Considérant que le sondage s'adressait à une population bien spécifique et étroitement circonscrite, on a jugé que les risques inhérents à ce changement restent minimes, surtout en considérant qu'il s'agissait de la façon la plus pragmatique d'augmenter le taux de réponse. Il reste que, devant un taux final de réponses s'élevant à 7,2%, on peut s'interroger sur la pertinence du choix initial d'un mode d'administration par questionnaire Internet, voire même sur le choix de la méthode de collecte. On reviendra sur cette question lors de l'analyse des données.

1.4.5.2. La construction du questionnaire

La première étape était d'opérationnaliser les différents concepts du cadre d'analyse. Le questionnaire étant principalement axé sur la perception des acteurs locaux, dans ce cas les enseignants et enseignantes, ce sont les concepts d'idéologie professionnelle, de groupe professionnel, de culture scolaire et de *reculture* qui furent mis de l'avant dans la construction du questionnaire. Le cadre de la mise en œuvre locale du RP restant bien sûr le canevas de construction du questionnaire. Le questionnaire est bâti en quatre parties. Outre la première qui vise à colliger des données quantitatives sur les caractéristiques personnelles des répondants (âge, sexe, années d'ancienneté, etc.), toutes les autres parties comportaient un enchainement de questions fermées et ouvertes. La deuxième partie, *définition professionnelle*, visait particulièrement à jeter les bases d'une idéologie professionnelle, à déterminer les spécificités de l'école et ultimement à construire une définition de culture scolaire qui lui est propre. La troisième partie, *la réception du PDF*, était centrée sur les mécanismes cognitifs d'intégration et d'adhésion au programme. Finalement, la dernière partie, *l'implantation du programme au sein de l'école*, visait à faire le lien entre dynamique locale, construction d'une culture scolaire et intégration du RP à celle-ci.

L'utilisation de questions ouvertes semblait nécessaire pour rendre compte de la subjectivité des acteurs et leur permettre de présenter un point de vue nuancé. De plus, dans plusieurs cas, les questions ouvertes ont été utilisées afin de valider et d'étayer les réponses à des questions

fermées. Ainsi, certaines questions fermées sont accompagnées de formulations telles qu'« expliquez pourquoi » ou « décrivez ».

Le choix d'utiliser des questions fermées se justifie quant à lui par la possibilité de créer des repères statistiques stables pour complémenter l'approche qualificative. Enfin, l'utilisation d'échelles de Likerts pour plusieurs questions fermées ayant trait aux perceptions des répondants permet d'en capturer l'essence et facilite la catégorisation des questions ouvertes qui y sont rattachées.

La construction du questionnaire, faite au cours du mois de novembre 2009, fut accompagnée de prétests auprès de plusieurs intervenants du milieu de l'éducation. Cinq enseignants et enseignantes du secondaire, une directrice pédagogique et une conseillère pédagogique ont accepté de lire différentes versions du questionnaire et de livrer leurs commentaires sur celles-ci. Il est important de noter que seules les questions ouvertes furent ainsi testées. Le choix d'ajouter des questions fermées, tel que justifié précédemment, s'est fait après la période de test.

1.4.6 Le traitement des données et le développement conceptuel

Le traitement des données se fait dans une perspective de recherche inductive. D'abord, les données sont catégorisées afin de mettre en évidence les liens entre ceux-ci et permettent éventuellement l'utilisation du cadre conceptuel. Une fois l'étape de catégorisation terminée, il sera possible de passer à l'analyse des données. On utilise alors le cadre conceptuel proposé dans ce chapitre. Celui-ci se voit enrichit et adapté au cours de l'analyse. Cette refonte partielle prend corps dans la reformulation de la question de recherche et l'élaboration d'une théorie finale qui sont les dernières étapes de cette recherche. Il convient de mentionner que dans un procédé purement inductif, le développement d'une théorie prend une place centrale dans la recherche. Cependant, le cadre conceptuel proposé ici sera utilisé tout au long de la recherche. C'est pourquoi on préfère parler d'une actualisation de celui-ci plutôt que d'une reformulation.

La création des catégories est elle-même inductive. Elle a pour cadre les objectifs liés à la structure des questions. Elle se fonde sur les concepts prédominants cette recherche, mais ne peut se construire qu'à la lecture même des réponses. C'est en lisant les réponses aux différentes questions que se cristallisent les catégories. Ainsi, les catégories sont ancrées dans la réalité de l'étude de cas. Le schéma de catégorisation présenté ici n'a donc été réalisé qu'à postériori de la recherche. Il est inhérent à l'étape de traitement des données, étant un outil qui se développe à mesure que celle-ci avance. On peut donc voir cela comme une étape intermédiaire dans la construction de la théorie.

Il faut voir les catégories présentées dans ce schéma comme des vases communicants. Il ne s'agit pas d'un cadre fermé, mais plutôt d'une codification de visions (celles des répondants) qui se veulent nécessairement interreliées. C'est pourquoi nombre de concepts qui les fondent les transcendent aussi. On retrouvera donc les mêmes concepts actualisés différemment dans plus d'une catégorie de données. Pour bien expliciter la chose, ce schéma est composé des grandes orientations des réponses, puis chacune est subdivisée en catégories de données auxquelles on attache les concepts prédominants.

Les données quantitatives auraient dû supporter la construction des catégories en permettant d'établir des profils plus précis et surtout en offrant des possibilités de corrélations entre différentes réponses, ce qui aurait aidé à valider la pertinence des liens suggérés. Cependant, le faible taux de répondants vient limiter cet aspect de la recherche. Les tests statistiques souhaités n'étant que peu pertinents avec un si faible échantillon, on se rabattra donc sur une utilisation purement descriptive des données quantitatives.

L'analyse est basée sur les balises tirées de la revue de la documentation. Par l'opposition de celles-ci à la vision des acteurs locaux, il sera possible de dégager les éléments constitutifs de «décalage» dans l'implantation du programme et de les intégrer au processus de reformulation. On utilise les catégories développées précédemment afin d'y intégrer le cadre

conceptuel. Il ne s'agit donc pas d'un procédé simplement descriptif, mais bien d'une étape de développement théorique. Il faut cependant souligner les limites d'une telle démarche puisque la théorie n'est pas soumise à une validation externe. Ce faisant, il faut être très prudent quant à sa possible généralisation et toujours considérer l'environnement spécifique dont elle est issue.

CHAPITRE II

REVUE DOCUMENTAIRE DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE

Ce chapitre vise à dresser un portrait général du renouveau pédagogique. On s'attardera d'abord brièvement au processus de mise à l'agenda des problématiques en éducation qui a mené au développement de cette politique. Puis les éléments de formulation de la politique seront présentés ainsi que les fondements qui l'ont motivée. Il sera ensuite possible de se concentrer sur l'école elle-même et sur l'aboutissement curriculaire du RP qu'est le Programme de formations de l'école québécoise. Ce survol a pour objectif de contextualiser les dynamiques de mise en œuvre et de fournir une perspective générale des intentions et des orientations du programme. Il sera ensuite possible de spécifier ces orientations en ce qui concerne les enseignants et les directions d'écoles. Finalement, on veut s'attarder aux objectifs de mise en œuvre du RP. Ces différents aspects du RP sont traités dans une perspective ministérielle, en utilisant des textes produits ou commandés par le MELS comme matériel premier. Le portrait ainsi tracé est celui d'un « paradigme de mise en œuvre » souhaité par le MELS auquel on se réfèrera lors de l'analyse des données.

2.1 Le renouveau pédagogique : genèse et fondements

2.1.1 La mise à l'agenda

L'émergence du renouveau pédagogique est fortement liée à la vaste entreprise de questionnement que furent les États généraux sur l'éducation de 1995-1996. Cependant, la mise à l'agenda de cette politique est amorcée avant même le milieu des années 90. Les acteurs du milieu de l'éducation, principalement dans la foulée de la refonte de la formation

des maitres, sonnent la charge. L'Alliance des professeurs de Montréal et les facultés d'éducation des grandes universités francophones se questionnent ouvertement sur les problématiques du décrochage scolaire inhérentes au système. Le sous-discours souligne que l'école québécoise, encore en grande partie fondée sur le Rapport Parent des années 1960 et sur un programme par objectifs adopté dans les années 1980, n'est plus toujours en phase avec les problématiques actuelles. Enfin, il y a cette volonté de faire face aux réalités du siècle à venir, notamment l'ouverture et les échanges grandissant au sein des sociétés occidentales, ce qui ne peut qu'influencer le monde de l'éducation (Proulx, 2007, p. 136). C'est d'ailleurs l'essence du rapport annuel du CSE de 1993 : *Le Défi d'une réussite de qualité* (Proulx, 2007, p. 145). Ainsi, en 1994, les grandes centrales syndicales du Québec emboitent le pas en demandant qu'un débat sur l'éducation ait lieu dans la sphère publique. Le Parti libéral du Québec (PLQ), alors au pouvoir, met sur pied la Commission Corbo[2]. Le rapport Corbo (MEQ, 1994) n'aura pas toute l'influence qu'il aurait pu avoir, car le PLQ n'est pas réélu. Cependant, ce rapport définira bien des enjeux des États généraux sur l'éducation qui se profilent déjà à l'horizon. En effet, le Parti Québécois (PQ) avait déjà inclus dans sa plateforme électorale la promesse de tenir un débat sur l'éducation, promesse qui est tenue suite à leur victoire. C'est du PQ qu'émane l'idée d'une consultation qui doit être à l'image des « [...] sommets socioéconomiques régionaux où sont réunies des tables rondes qui débattent d'un sujet et tentent de faire consensus » (Proulx, 2007, p. 148).

Les États généraux sur l'éducation débutent en 1995 pour se conclure en janvier de l'année suivante. Il s'agit de la dernière étape de mise à l'agenda, celle qui fait le lien avec la formulation d'une politique. En effet, les grandes problématiques de la décennie en éducation ont déjà été mises à l'avant-plan, ce qui a mené aux ÉGSÉ. Il restait à savoir comment ces enjeux se manifestaient au sein de l'école et arriver à des constats sur la réalité du système d'éducation québécois. De plus, une telle organisation permettait de créer un espace public où il était possible d'entendre une multitude d'acteurs de manière concertée. Les membres de la

---

[2] Sous la direction de M. Claude Corbo (recteur de l'Université du Québec à Montréal), le groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire s'était vu confier le mandat de définir les principaux axes de la formation des élèves pour faire face aux réalités du 21e siècle.

Commission des États généraux sur l'éducation auront eu à analyser et à rendre compte de plus de 1 500 mémoires. De plus, ils ont élargi leur mandat pour que leur conclusion soit de nature prescriptive. Pour le CSE, le travail de cette commission fait le pont entre les phases de mise à l'agenda et de formulation d'une politique qui deviendra éventuellement le renouveau pédagogique :

> Dans un délai très court, la Commission publiait son rapport final *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* [...]. C'est donc une démarche enracinée et transparente, faisant large place aux consultations publiques, qui a permis de légitimer les orientations retenues et de façonner la réforme de l'éducation en cours (CSE, 2003, p. 7).

Ces « dix chantiers prioritaires » sont le raffinement des grandes problématiques soulignées lors de la phase de mise à l'agenda et en quelque sorte son aboutissement puisqu'ils seront à la base de la réforme du système qui sera initiée à la suite de la publication de ce rapport.

2.1.2 Le processus de formulation du RP

La Commission des ÉGSÉ[3] (1995-1996) définit trois grandes missions de l'école : « instruire, socialiser et qualifier ». Ces missions structurent les principaux textes qui fondent la réforme. Cependant, plusieurs acteurs soulignent que la démarche dite « enracinée » ne s'est pas poursuivie hors de la phase de mise à l'agenda. Il y aurait une rupture entre les problématiques qui y ont été dégagées (d'ordre général) et l'élaboration du programme. Ainsi, les constats et même les éléments de nature normative faits par la commission sur les États généraux ne touchent pas fondamentalement aux pratiques pédagogiques, mais proposent une refonte du système scolaire afin de s'adapter aux enjeux importants de l'époque.

Deux documents initient la réforme de l'éducation : *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a) et *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997b).

---

[3] Cette commission comptait quinze membres et était codirigée par M. Robert Bisaillon (ancien président du CSE) et Mme Lucie Demers (enseignante spécialisée en adaptation scolaire).

Le terme renouveau pédagogique ne sera employé que plus tard lors de l'élaboration du PDF. Dans ces documents, on reprend textuellement les missions de l'école et réfère régulièrement aux problématiques dégagées lors des ÉGSÉ. Cependant, ce n'était pas la mission des ÉGSÉ que de définir la structure organisationnelle et pédagogique du « nouveau » système de l'éducation. Il y a donc une limite au caractère « enraciné » du développement de la réforme en ce qui a trait à ces orientations idéologiques. Un groupe beaucoup plus restreint et bien plus spécialisé d'acteurs donna corps aux orientations choisies. Le rôle des experts du milieu de l'éducation est bien sûr plus important dans la formulation de la politique. Ainsi, c'est dans *Réaffirmer l'école* que l'on retrouve les idées fondatrices du RP, particulièrement en ce qui a trait à l'enseignement par compétence et à l'introduction des compétences transversales. D'autre part, l'idée de décentralisation, très présente dans la culture du nouveau management public, est dorénavant préconisée dans l'organisation du réseau de l'éducation. Enfin, la professionnalisation de la fonction d'enseignants est présentée comme une nécessité du virage qui s'amorce dans le milieu de l'éducation (CSE, 2003). Toutes ces notions n'étaient pas au cœur des débats des ÉGSÉ, mais structurent très profondément la politique qui en découle. D'ailleurs, les modifications à la Loi sur l'instruction publique font écho tant à ces modifications des fondements idéologiques de l'éducation qu'aux changements structuraux.

Quatre organismes consultatifs sont créés et institutionnalisés dans la loi 180 afin de conseiller le ministre lors de cette phase de développement et, éventuellement, d'adopter les ajustements nécessaires lors de la mise en œuvre du RP. Pour ce qui est de la dimension curriculaire du RP, soit le PDF, on met sur pied la Commission des programmes d'études afin d'actualiser le curriculum et d'alimenter une « réflexion continue » sur celui-ci. Dès lors, la refonte du curriculum s'amorce, ce qui mène à la publication du programme dont la mise en œuvre s'amorce au primaire dès 2003. Cette commission a été remplacée en 2006 par le Comité-conseil sur les Programmes d'étude qui garde des orientations similaires, soit donner des recommandations au ministre sur : « l'approbation des programmes d'études et les orientations générales relatives à l'évaluation des apprentissages; l'adaptation continue des programmes d'études » (Gouvernement du Québec, 2006). Une telle refonte du curriculum

implique de revoir et d'harmoniser les ouvrages utilisés, cette tâche étant supervisée par Le Comité d'évaluation des ressources didactiques.

Les deux autres organismes se concentrent sur la formation des enseignants. Le Comité d'agrément des programmes de formation « [...] a pour mandat de la conseiller sur toute question relative à l'agrément des programmes de formation à l'enseignement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire », ce qui implique de donner son avis sur la définition des compétences de ceux-ci (MELS, 2007). Pour sa part, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant doit supporter le ministre en ce qui a trait à tout type de formations (initiale et continue) reçues par les enseignants. Les orientations du RP quant à la professionnalisation de la fonction d'enseignant, qui sous-tendent le rôle de ces comités, seront présentées en 2.3.

2.1.3 Le socioconstructivisme, élément central du renouveau pédagogique

C'est donc lors de l'étape de formulation de cette politique que l'on définit ses fondements quant à ses orientations pédagogiques. Les assises conceptuelles du renouveau pédagogique sont celles du socioconstructiviste. L'influence de plusieurs courants constructivistes sous-tend cette position théorique. Comme le souligne Marianne St-Onge : « Il est possible d'établir un point commun entre ces courants au niveau de l'idée que le sujet est au cœur des apprentissages, que la participation active des apprenants est inhérente à leur apprentissage » (2007, p. 10). Là se trouve l'idée fondatrice du socioconstructivisme appliqué. C'est la position du sujet, donc l'élève, par rapport à ses propres apprentissages qui est complètement inversée. La dimension sociale du constructivisme implique qu'un tel procédé soit réalisable par les interactions des apprenants, tant entre eux qu'avec leur milieu. Les connaissances sont directement liées à l'univers social dans lequel évolue l'élève. En faisant de l'élève un acteur à part entière dans la construction des savoirs, on prend non seulement une tangente pédagogique nouvelle, mais on se doit de reconsidérer le sens même des apprentissages, d'où la forte influence de cette posture théorique dans la construction du

nouveau programme. Cette influence sera soulignée dans la description des différents aspects du PDF (voir 2.2).

De plus, une approche socioconstructiviste structure de manière déterminante la mise en œuvre du Programme de formation. En ce qui a trait aux pratiques pédagogiques, ceci suggère de profonds changements d'approches pour les enseignants. Pour Marie-Françoise Legendre, un tel changement n'est pas sans risque s'il n'est pas bien intégré par les acteurs locaux ou s'il ne fait que cautionner un système déjà établi : « [...] deux grands pièges guettent tout particulièrement les réformes dans l'enseignement : les réformes sans changement qui consistent sans plus à donner un nouvel habillage rhétorique à des pratiques courantes; les changements sans fondement qui consistent à introduire des pratiques nouvelles sans expliciter leurs fondements ou les principes qui leur sont sous-jacents » (2004, p. 19). Ainsi, il peut y avoir adaptation des concepts à la pièce plutôt qu'intégration d'une vision théorique d'ensemble. Par exemple, Windschilt souligne une telle problématique quant au niveau de compréhension des enseignants : « Many educators, in their early stages of understanding, create for themselves a kind of naive constructivism whereby they place an inordinate amount of faith in the ability of students to structure their own learning » (2002, p. 138). Ainsi, il peut y avoir un amalgame entre pratiques constructivistes et pratiques traditionnelles, ce qui donne un modèle contradictoire qui ne répond pas aux visées originelles du programme. Legendre, contrairement à Windschilt, mentionne qu'une telle réinterprétation est probablement inévitable, mais pas nécessairement néfaste en fonction de la compréhension du programme par l'enseignant et du cadre de référence dans lequel il l'intègre (2004, p. 37). Les programmes ont un effet structurant sur le curriculum effectif, soit la pratique en classe. Par contre, il s'agit d'un effet indirect puisque l'enseignant s'approprie et interprète le programme.

Enfin, la pratique constructiviste elle-même implique des problèmes qui lui sont propres. Windschilt (2002) les classe en quatre catégories ou dilemmes : conceptuel, pédagogique, culturel et politique. Les problèmes d'ordre conceptuel sont ceux envisagés par Legendre et Windschilt quant à l'assimilation théorique du programme. Sur le plan pédagogique, une

approche constructiviste implique un enseignement proactif qui demande plus d'investissement de la part de l'enseignant. Il y a un côté imprédictible lié à une pratique pédagogique constructiviste. La place faite au travail de groupe tend à mettre les relations sociales à l'avant-plan parfois aux dépens du processus d'apprentissage (p. 146). De plus, la nature très ouverte de cette pratique d'enseignement nécessite de la part des enseignants un savoir très poussé des sujets à l'étude (p. 147). Une carence de savoirs de la part de l'enseignant l'amènera à exercer un contrôle accru sur la matière à l'étude. Ce faisant, il peut s'éloigner des buts du programme. Culturellement, ce sont les conceptions mêmes des rôles d'enseignant et d'élève qui sont remises en question et qui se butent à la vision traditionnelle de la culture scolaire : « From these studies and from common experience, it is not difficult to infer that the dominant culture in schools is one of coping and compliance, where teachers control the intellectual activity to ensure uniform "exposure" to the curriculum and to maintain discipline » (p. 151). Souvent, les enseignants eux-mêmes entretiennent une perspective plus conservatrice de leur rôle qui est cimentée par la formation traditionnelle qu'ils ont reçue. Enfin, au niveau politique, il y a une tendance à la standardisation du curriculum dans la formulation des programmes, laissant peu de place aux enseignants pour faire leurs propres choix curriculaires alors qu'il s'agit d'une dimension importante d'un enseignement constructiviste. L'auteur note aussi une vive opposition idéologique de la part des parents et des enseignants face aux approches constructivistes puisque les programmes semblent souvent imposés de l'extérieur sans réelle consultation sur le plan local. Pourtant, il est extrêmement important qu'une stratégie cohérente d'implantation d'un programme soit développée par les enseignants eux-mêmes afin de faciliter son intégration (p. 160). Windschilt considère que cette intégration passe non seulement par la compréhension des pratiques, mais par l'implantation d'une culture socioconstructiviste au sein de l'institution scolaire (p. 164).

2.2 L'école secondaire, théâtre d'une réforme complexe : présentation du PDF

L'école est le canevas du nouveau programme, son lieu d'application premier. L'institution elle-même est appelée à changer tant dans ses « missions » que dans ses structures. Lieu privilégié de l'action des metteurs en œuvre locaux, il apparait nécessaire de bien comprendre

la vision de l'école projetée dans le renouveau pédagogique. Le résumé exhaustif des différents objectifs pédagogiques ou changements organisationnels ne sera pas fait ici. On se concentrera plutôt sur les grandes orientations et les objectifs principaux de l'école secondaire, ce qui est décrit comme une forme de *noyau conceptuel* dans le PDF. L'objectif avoué de cette démarche est de voir quels sont les grands éléments d'une culture scolaire souhaités par le MELS. Cela se montrera utile dans le chapitre suivant alors que la vision ministérielle servira de filigrane à la réalité vécue par les acteurs locaux.

2.2.1 Entre transmission des connaissances et apprentissage de la citoyenneté

Dès les États généraux sur l'éducation, plusieurs intervenants avaient mentionné l'importance d'une école qui se veut un lieu d'apprentissages multiples pour l'élève. Cette vision fut reprise lors de la phase de formulation de la politique. On la retrouve dès les premiers énoncés ministériels. C'est l'essence des missions de l'école : instruire, socialiser, qualifier. Cette triple mission, en conjonction avec la nécessité d'une éducation démocratique et ouverte au plus grand nombre (volonté qui semble une des rares constantes depuis la parution du Rapport Parent), structure le développement du PDF.

L'école est définie comme un lieu d'apprentissage social, de formation citoyenne, tout en restant un centre de transmission des savoirs : « L'école est appelée à jouer un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MELS, 2003, p. 5). Il y a une nette volonté d'y promouvoir l'ouverture et le pluralisme chez l'élève, l'école étant appelée à favoriser l'intégration et à souder le tissu social.

Au-delà de ces grandes missions de l'école québécoise, on retrouve des visées propres au nouveau programme. Celles-ci forment les points d'ancrage des apprentissages de l'élève au secondaire. On y cimente l'idée de l'école comme porte d'entrée à la citoyenneté par les visées que sont la « construction d'une vision du monde », la « structuration de l'identité » et le « développement du pouvoir d'action ».

Quatre orientations éducatives viennent compléter ce noyau conceptuel à la base du renouveau pédagogique. On aborde d'abord l'importance de « la réussite pour tous », objectif qui, sans être original, est réinscrit dans la perspective de l'insertion sociale de tous les élèves. Ainsi, il ne s'agit pas seulement de favoriser la réussite académique du plus grand nombre, mais bien de prendre la responsabilité du développement citoyen des élèves.

Deux autres de ces visées éducatives sous-tendent spécifiquement la formation des élèves. La première s'intitule « une formation centrée sur le développement des compétences ». Il s'agit en effet d'une des grandes idées du RP, aussi l'une de celles qui fut la plus médiatisée et critiquée. La logique intrinsèque à une telle approche de formation est de considérer la transmission d'un savoir seul comme insuffisante. En effet, si l'école devient un lieu de formation au vivre-ensemble et vise à la « qualification » des élèves, on ne peut considérer la simple transmission de savoirs comme suffisante, encore faut-il que les élèves puissent les expliciter dans leur pratique quotidienne. On parle alors de *savoir-agir* :

> [...] la compétence dépasse la simple juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maitrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au-delà de celui-ci. Privilégier les compétences, c'est donc inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie (MELS, 2003, p. 9).

C'est le prolongement naturel des fondements conceptuels de la réforme, mais c'est aussi un changement drastique par rapport à la place des savoirs. L'école fut longtemps le lieu privilégié de la transmission des savoirs. Plutôt que considérés comme immuables, ceux-ci sont refondus comme éléments du monde, transformables, changeants, mais surtout intégrés à une pratique du vivre-ensemble, à une recherche de l'autonomie pour l'élève. C'est dans ce cadre que les logiques socioconstructivistes et cognitivistes inhérentes au renouveau pédagogique prennent tout leur sens. Les situations d'apprentissage étant centrées sur l'élève et son rapport au monde, les connaissances deviennent éléments de cette interaction : « Le Programme de formation, conçu dans la perspective de connaissances construites par l'élève plutôt que transmises par l'enseignant, tient pour acquis que personne ne peut apprendre à la

place d'un autre » (p. 9). Il faut préciser qu'il n'y a nulle part dans le programme un rejet explicite des connaissances. On met plutôt l'accent sur la symbiose entre développement des compétences chez l'élève et construction des connaissances, ces dernières étant nécessaires à toute mise en pratique. C'est plutôt le cheminement didactique de transmission des connaissances qui a diamétralement changé, puisque centré explicitement sur la pratique de l'élève.

L'autre visée propre à la formation est intitulée « une formation décloisonnée ». Toujours dans une optique de former l'élève dans son rapport au monde, on considère les différents éléments de formation comme interdépendants plutôt qu'autosuffisants : « Il faut décloisonner les apprentissages et amener les élèves à découvrir les relations entre ces éléments pour qu'ils puissent construire leurs savoirs par la résolution de problèmes complexes » (p. 11). En somme, un apprentissage segmenté ne reflète pas adéquatement les situations auxquelles l'élève risque d'être confronté. La construction des savoirs fait appel à plusieurs matières, donc celles-ci doivent être interreliées. C'est la logique que l'on retrouvera derrière l'apprentissage des compétences dites *transversales*, soit celles qui se retrouvent au sein de plusieurs matières traditionnelles. C'est aussi cette logique qui prévaut dans la refonte organisationnelle de l'école par cycles d'apprentissage.

Enfin, la dernière visée éducative, « l'évaluation au service de l'apprentissage », reprend l'épineuse question de la mesure ou de la quantification de la progression des élèves. La problématique de l'évaluation est d'autant plus complexe dans ce programme qui privilégie des stratégies d'apprentissage centrées sur l'élève, multidimensionnelles et surtout qui donnent une valeur alternative aux savoirs. Le Programme de formation spécifie que « l'évaluation ne doit pas être une fin en soi. L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais est évalué pour mieux apprendre » (p. 10). Les implications d'une telle assertion sont étendues. Alors que l'évaluation a longtemps été le barème par excellence de la réussite, on la recentre ici comme outil d'apprentissage. Il ne s'agit pas nécessairement de quantifier les savoirs, mais bien de qualifier les apprentissages, soit d'en faire le bilan et de développer des stratégies pédagogiques afin de faciliter la transition intercycles (p. 10). Dans l'absolu, l'évaluation

devient un outil tant pour l'enseignant que pour l'élève, permettant à chacun d'orienter ses stratégies d'apprentissage ou d'enseignement. Cela permet une régulation de la part de l'enseignant qui peut s'ajuster par rapport à l'ensemble de sa classe, ou par rapport à certains élèves. On réfère à cette stratégie par le terme *différenciation*. L'élève, quant à lui, reçoit une rétroaction positive et constructive qui lui permet de s'ajuster, pour autant qu'on l'accompagne dans cette démarche métacognitive. L'erreur devient un levier pour l'apprentissage; elle ne doit évidemment plus être perçue comme le mal absolu (Astolfi, 1997). C'est pourquoi le Programme de formation souligne l'importance d'une évaluation intégrée, ce qui cadre parfaitement avec l'approche de formation décloisonnée. Dans la pratique, il semble qu'il reste certaines questions irrésolues quant aux modes d'évaluation et plusieurs doutes chez les enseignants quant à leur mise en application.

2.2.2 Le projet éducatif au cœur de la définition de l'école moderne

L'école comme entité distincte, adaptable aux besoins de sa clientèle, flexible, se traduit dans le projet éducatif. Les grandes orientations du programme sont bien sûr inévitables dans le développement de tout projet éducatif. Par contre, il y a une volonté de rendre celui-ci le plus malléable possible afin que les intervenants locaux puissent l'appliquer en accord avec leur situation particulière. L'idée même d'un projet éducatif est inscrite dans la Loi sur l'instruction publique. Les différents acteurs locaux, parent, élève et personnel de l'école, participent à son élaboration par le biais du conseil d'établissement. Les objectifs du projet éducatif sont décrits ainsi : « Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut inclure des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie de l'école. » (LRQ, 2010, c I-13.3, a 37). En somme, le projet éducatif permet aux acteurs locaux de mouler les objectifs du RP à une réalité qui leur est propre : « [...] ces objectifs visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi [...] » (a 37). Est-ce que le cadre national que l'on retrouve dans le PDF permet une telle adaptabilité? La gestion par projets semble être une bonne voix pour répondre aux différentes réalités locales. Il faut cependant se rappeler que les acteurs locaux doivent faire preuve d'une autonomisation et d'une prise en charge qui relève de leur capacité à assumer un rôle de metteur en œuvre, donc il y a un important aspect de gouvernance lié au

projet éducatif d'une école. Évidemment, pour adapter le « cadre national », il doit y avoir une bonne intégration et compréhension de celui-ci. Cela relève bien plus des professionnels au sein de l'école (particulièrement les deux groupes d'acteurs ciblés, enseignants et directions), car ce sont eux qui doivent réifier le projet éducatif par l'intermédiaire du plan de réussite de l'école. Celui-ci a pour objet de donner un cadre d'application aux orientations du projet éducatif. Le plan de réussite, révisé annuellement, doit tenir compte du plan stratégique de la commission scolaire et des barèmes du RP.

2.2.3 La structure du PDF au secondaire

Si les grandes orientations du renouveau pédagogique fondent l'ensemble de l'institution scolaire, elles s'inscrivent concrètement dans chacune des dimensions du nouveau programme. Tel que vu dans la section précédente, celui-ci s'articule autour du projet éducatif. Les enseignants ont un contenu à enseigner qui reflète bien la nature du RP. Le PDF propose des *domaines d'apprentissage* qui « regroupent les disciplines scolaires qui ont des affinités et des intérêts communs » (MELS, 2003, p. 57). Cette première structure est celle qui se rapproche le plus de l'idée classique de l'école. Bien que la forme que doivent prendre les apprentissages demeure basée sur l'approche par compétence évoquée préalablement, on retrouve ici sensiblement les mêmes savoirs inhérents à toute matière classique : langues, mathématiques, sciences, etc. Cependant, en regroupant les disciplines, on modifie la structure même de l'enseignement. Les frontières entre ce qui fut longtemps désigné comme les *matières* se brouillent. On retrouve ici l'objectif de décloisonnement de la formation, qui supporte celui d'une formation globale axée sur la compréhension du monde.

Cependant, c'est à travers les deux autres grands champs d'apprentissage que cette dernière visée prend réellement son essor. Le premier est l'utilisation et l'évaluation des *compétences transversales*[4]. Le PDF identifie neuf de ces compétences, en fait une description exhaustive

---

4 Jusqu'à l'année scolaire 2010-2011, les compétences transversales devaient faire partie du programme d'évaluation des enseignants.

et propose des critères d'évaluation. Ces derniers furent cependant grandement décriés pour leur manque de limpidité et leur difficulté d'application. L'essence d'une compétence transversale est de ne pouvoir être réduite à une seule matière dans son intégration par l'élève. Le PDF en fait la description suivante : « Expression de buts communs à l'ensemble du curriculum, les compétences transversales font référence à des outils de divers ordres que l'école juge essentiels pour permettre à l'élève de s'adapter et de poursuivre ses apprentissages la vie durant » (MELS, 2003, p. 33). Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales sont ciblées : elles mettent l'accent sur des objectifs particuliers à intégrer. Un autre niveau d'apprentissage intègre les deux précédents, il s'agit des domaines généraux de formation (DGF). Ceux-ci, au nombre de cinq (Santé et bienêtre; Orientation et entreprenariat; Environnement et consommation; Médias; Vivre-ensemble et citoyenneté), forme un canevas pour le développement des compétences. Il s'agit de construire des apprentissages qui reflètent le mieux les problématiques et enjeux de société. Ainsi on précise que « ces domaines leur [référant aux élèves] offrent l'occasion de comprendre différents contextes de vie, de s'en construire une perception nuancée et d'envisager une diversité d'actions dans des situations s'y rattachant » (MELS, 2003, p. 21). En plaçant les DGF comme éléments définissant les apprentissages, on achève une logique qui conçoit la formation de l'élève sur le plan de l'intégration à la société plutôt que celui de la transmission exclusive de savoirs. Dans ce contexte, l'école devient une forme de tremplin vers la société. L'institution doit être adaptable en fonction des réalités des élèves. Cette nouvelle souplesse de l'institution scolaire, en plus d'être en rupture avec le modèle traditionnel, représente plusieurs défis de mise en œuvre pour les intervenants locaux, particulièrement pour les enseignants. Le premier de ces défis, et peut-être le plus important, est la reconstruction de leur propre rôle en tant que professionnel de l'éducation.

2.3 Les enseignants et le renouveau pédagogique

2.3.1 La professionnalisation de la fonction d'enseignant

Le renouveau pédagogique implique plusieurs changements majeurs, principalement pour les enseignants : changement de leur structure organisationnelle, changement de responsabilités

et changement dans leurs pratiques pédagogiques. On y propose une professionnalisation de la fonction d'enseignant, soit une vision plus homogène de ce que devrait être l'enseignant dans ce nouveau cadre institutionnel.

La professionnalisation ne devrait pas diminuer l'autonomie professionnelle des enseignants. Au contraire, celle-ci est considérée comme élément central d'une prise de responsabilités nouvelles comme le mentionne cet avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) :

> Le personnel enseignant participe à la définition du projet éducatif, de la politique d''encadrement des élèves, des modalités d''application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes; il prend part également à la détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière, de la programmation des activités éducatives et des programmes des services complémentaires. Enfin, il fait des propositions en matière de programmes d'études internes, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de choix de manuels scolaires et de matériel didactique, de normes et de modalités d'évaluation (2004, p. 3)

Ces tâches, étendues bien au-delà de la simple pratique enseignante, ne sont cependant pas présentées comme une responsabilité individuelle, mais doivent s'inscrire dans une pratique collective et concertée. Le travail en équipe est un élément central du nouveau rôle des enseignants. Cette implication au niveau de l'« équipe cycle » et l'« équipe-école » est considérée comme un élément majeur pour le développement de compétences communes (p. 4), donc implicitement la construction d'une identité professionnelle commune.

On reprend les définitions proposées par Bourdoncle (1993b) afin de conceptualiser une vision de la professionnalisation de la fonction d'enseignant. Celle-ci est abordée selon deux facettes, celle de la *professionnalité* et celle du *professionnisme*. La *professionnalité* implique la capacité de l'acteur à mobiliser des savoirs et des savoir-faire propre à la profession : « Les ressources mobilisées, dans le contexte même du travail, constituent la professionnalité » (CSE, 2004, p. 17). Il est intéressant de faire le parallèle avec le répertoire d'action des enseignants. Ainsi, la professionnalité se rapproche d'un répertoire d'action commun aux membres d'une même profession puisque découlant de l'utilisation des mêmes

savoirs ou compétences, ce qui implique l'accès à des ressources similaires. Les grandes orientations de la *professionnalité* des enseignants dans le cadre du renouveau pédagogique seront présentées comme un résumé des compétences que doivent déployer les enseignants. Le *professionnisme* fait écho à la construction d'une identité professionnelle. On parle ici de la construction d'une culture commune :

> La professionnalisation implique une forme de partage de l''expertise professionnelle par un groupe de personnes. Ce partage ne s'étend pas seulement aux savoirs ou aux savoir-faire, mais aussi à une certaine attitude éthique, à une manière commune d'aborder les situations et d'y faire face. Cette culture partagée, ou culture commune constitue une sorte de code du groupe professionnel exprimant ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses représentations au sujet du travail (p. 18).

Ainsi, le développement d'une idéologie professionnelle serait nécessaire à l'autre aspect de la professionnalisation qui constitue le fondement d'une compétence commune.

2.3.2 L'idéologie professionnelle des enseignants

Si le MELS identifie avec justesse la nécessité d'une idéologie professionnelle bien définie (par le concept de *professionnisme*) afin que la professionnalisation soit un succès, il est légitime de se demander comment celle-ci peut être constituée ou du moins influencée? Riopel (2006) rappelle que l'identité professionnelle se constitue d'abord lors de la formation initiale des futurs enseignants (p. 32). C'est aussi dans ce contexte qu'est intégré un référentiel commun de savoirs et compétences. Toutefois, dans le cas du renouveau pédagogique, réforme qui appelle à une restructuration de l'identité professionnelle des enseignants déjà en fonction, il va sans dire que la formation initiale ne peut être la seule solution.

La pratique professionnelle serait un autre lieu privilégié de construction d'une identité professionnelle. Celle-ci « [...] trouve son fondement dans cette pratique professionnelle commune et identique en certains traits spécifiques » (p. 33). Ainsi, pratique commune et construction d'une identité professionnelle seraient interdépendantes, ce que le MELS semble avoir compris dans sa volonté de créer une pratique enseignante plus homogène. C'est

probablement de cette manière que l'on peut envisager les nouvelles pratiques pédagogiques comme partie intégrante de l'enseignement et non comme de simples outils à la disposition des enseignants.

Cependant, si le partage de savoirs et de compétences constitue le fondement d'un changement identitaire chez les enseignants, il faut se rappeler que ces savoirs et compétences sont alternatifs, c'est-à-dire qu'ils ne constituent pas un absolu, mais bien une option qui est en compétition avec d'autres. Il s'agit alors de savoir si celle-ci peut d'abord être intégrée à l'identité personnelle de l'enseignant. C'est ici que le concept de *reculture* prend beaucoup d'importance puisqu'au MELS, on semble miser fortement sur la formation continue et locale afin de stimuler ce changement. On opte donc sur une refonte des pratiques au sein de l'école.

2.4 Les directions d'école : l'exercice d'un leadeurship

2.4.1 Renouvèlement de la fonction des directions d'école

La fonction de directeur a été appelée à changer considérablement au cours des dernières années. Comme le rappelle le MELS dans son référentiel pour les directions intitulé *La Formation et la gestion d'un établissement d'enseignement* (MELS, 2008b), c'est suite aux États généraux sur l'éducation de 1995-1996 que la fonction de direction a commencé à être repensée. On opte alors pour la décentralisation des responsabilités de gestion. On va jusqu'à en faire un élément de la Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c-I-13.3). Si les directions sont les principaux acteurs de cette décentralisation, c'est toute la conception de l'école elle-même qui change : « Chaque établissement adopte son propre projet, lequel doit nécessairement tenir compte des particularités de son milieu. La possibilité de mettre en œuvre un véritable projet marque le passage de "l'établissement d'enseignement perçu comme une unité administrative" à "l'établissement scolaire vu comme un système organisationnel" » (MELS, 2008b, p. 11).

Les directions sont investies d'une autonomie nouvelle. Les administrateurs qui la composent sont considérés comme des gestionnaires à part entière. Ainsi, les directeurs et directrices se voient attribuer un large champ de compétences impliquant une revue en profondeur de leur statut professionnel. Il n'y a pas d'équivoque dans la perception des directions comme metteurs en œuvre : « La direction de l'établissement utilise l'autonomie dont elle dispose notamment pour définir avec son équipe les orientations les mieux adaptées aux besoins d'apprentissage de ses élèves et celles qui sont les plus représentatives des valeurs éducatives de sa communauté » (p. 12). On reviendra sur ce que ce changement implique pour la définition professionnelle du rôle de directeur. Auparavant, il semble intéressant de s'attarder aux interactions locales qu'entraine une telle conception du rôle de la direction au sein de l'école.

Le MELS identifie cinq grands défis qui structurent le rôle des directions : le leadeurship, la mobilisation autour d'une mission éducative, le développement et la mise en place de pratiques professionnelles pouvant soutenir la progression des élèves, le développement professionnel et la mise en place d'une approche intégratrice (p. 16-17). La professionnalisation de la fonction de directeur fait inévitablement référence à ces « défis ». Le MELS propose deux logiques complémentaires pour aborder cette professionnalisation. On vise d'abord à bien définir le champ de compétences des directeurs et directrices. Il s'agit là du rôle essentiel de la formation continue, soit l'acquisition et la mise à jour de savoirs et de connaissances. Mais, pour le MELS, la professionnalisation ne s'arrête pas à cet aspect plutôt didactique. On considère qu'elle implique aussi une communauté de vision quant aux « intérêts, valeur et statut de la profession » (p. 22). Bref, on parle ici de la construction ou du moins de l'intégration d'une nouvelle identité professionnelle.

Si l'autonomisation de la fonction de direction se trouve au cœur du processus de professionnalisation, elle devient aussi un impératif de performance pour le gestionnaire. De plus, elle est fortement liée aux capacités de mise en œuvre locale et à l'adaptabilité des directions :

> [...] elle se caractérise par la capacité à se donner la marge de manœuvre nécessaire pour gérer les situations et les circonstances particulières. De plus, un agir autonome ne peut se réaliser sans que la personne qui l'assume sélectionne parmi un vaste éventail les usages, les modalités, les stratégies, les moyens les mieux adaptés à la situation et, à ce titre, elle fait appel au discernement et à l'éthique professionnelle (p. 22).

Enfin, la professionnalisation de la fonction de directeur n'implique pas seulement une reconstruction de l'identité professionnelle qui lui est propre, mais est aussi étroitement liée à la définition d'une culture scolaire. D'une part, les directions sont le fer de lance d'une approche organisationnelle intégrée. Elles ont la responsabilité de mettre en œuvre le projet éducatif autour duquel toute l'organisation scolaire se structurera. Elles doivent impérativement s'assurer de mobiliser l'ensemble des acteurs afin qu'ils adhèrent à ce projet. C'est ce dont il est question lorsqu'on mentionne l'importance d'une « approche intégratrice » comme défi pour les directions. Une telle approche ne peut être déployée sans investissement identitaire, sans qu'une « culture » commune à l'établissement soit définie. C'est dans ce contexte que l'importance d'une capacité de leadeurship chez les directions d'école prend tout son sens. Elles se doivent d'être à même de maintenir l'unité :

> La cohérence entre les divers sous-systèmes d'un établissement scolaire s'inscrit dans la mise en œuvre d'un projet d'établissement. Ce projet est au cœur de la réalisation du mandat de l'établissement et, à ce titre, il constitue l'axe central autour duquel se construit la structure organisationnelle. À cet égard, l'adoption par la direction et le personnel de l'établissement d'une vision globale ou systémique est nécessaire pour produire la cohérence entre les intentions, les actions et les résultats (p. 24).

La vision des directions d'école dans le renouveau pédagogique les place au centre de la gestion locale du programme. Elles sont les principaux maitres d'œuvre du projet éducatif de leurs écoles et sont les meneuses nécessaires à la définition d'une culture scolaire. D'autre part, elles sont appelées à collaborer étroitement avec leur commission scolaire afin d'établir des stratégies d'implantation et de mise en œuvre du PDF. Le rôle des directions préconisé par le MELS se rapproche beaucoup de la description qu'en font Anderson et Shirley (1995), soit des leadeurs locaux agissant comme intermédiaires dans l'implantation d'un programme.

2.4.2 Un rôle de metteur en œuvre assumé

Dans ce contexte, le répertoire d'action des directions d'école sur le plan local apparait vaste. Il y a une volonté claire de la part du MELS de donner les coudées franches aux directions en ce qui a trait à la gestion locale. Cependant, sur le terrain, les ressources pour supporter ce répertoire d'action élargi semblent parfois faire défaut. Comme en témoigne l'étude de Kamanzi et Deniger (2004), les directions d'écoles identifient les principaux problèmes liés à l'implantation du RP comme étant un manque de ressources diverses, soit au niveau matériel ou humain, mais aussi en ce qui a trait à la formation du personnel (p. 5). Le répertoire d'action théoriquement accessible aux directions est limité par les contraintes d'accès aux ressources attribuées par la commission scolaire et non uniquement par les restrictions inhérentes au programme à implanter. Pourtant, ces dernières sont réelles, en particulier sur le plan organisationnel, ne serait-ce que par l'impératif de travailler en équipe-cycle ou celui de développer un projet éducatif pertinent à la réalité de l'école. Les directions d'école semblent pourtant bien s'adapter à ces nouvelles directives organisationnelles. Ceci s'explique, parce que, d'une part, bien que les changements soient importants, la latitude donnée aux directions dans sa mise en œuvre est appréciable. D'autre part, la perception des directions par rapport à ces changements est plutôt favorable. Les contraintes à leur répertoire d'action sont minimes, car elles n'interfèrent pas avec les objectifs de gestion locale. De plus, l'idéologie professionnelle qui sous-tend le rôle de directeurs tel qu'envisagé dans le renouveau pédagogique se rapproche, ou du moins n'interfère pas directement, avec celle déjà en place chez nombre de directions d'école. Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008) proposent l'hypothèse suivante pour expliquer pourquoi les directions d'écoles ont une approche généralement favorable de la réforme : directeurs et directrices, en tant qu'employés des commissions scolaires et agents directs d'une implantation locale des programmes nationaux, développent une idéologie professionnelle « d'agent de changement » qui incorpore un devoir de soutien aux politiques éducationnelles (p. 110). Ils développent une perception de leur fonction qui fait d'eux des « leadeurs locaux ». Les auteurs notent que les directions ne font pas nécessairement preuve d'une adhésion profonde aux fondements d'une réforme. Ils exploitent plutôt la marge de manœuvre au plan de la gestion locale qu'ils peuvent tirer de l'implantation d'un programme. Donc, ce serait le côté pratique de la réforme, vue comme objet de changement, qui compterait le plus à leurs yeux : « il importe surtout que le directeur

utilise les politiques comme leviers pour "faire bouger les choses" dans le "bon sens", c'est-à-dire obtenir la mobilisation des acteurs locaux, au premier chef des enseignants, pour viser une meilleure réussite des élèves » (p. 111).

Donc, les directions d'école sont appelées à être des « agents de changements » et des « leadeurs locaux », elles se perçoivent comme tel et, malgré des contraintes quant aux ressources disponibles, elles semblent disposer d'un répertoire d'action suffisant pour agir pleinement en tant que metteur en œuvre. Cela dit, la mise en œuvre du PDF et le développement d'un projet éducatif impliquent, pour être menés à bien, d'avoir le soutien des autres acteurs locaux, particulièrement celui des enseignants. L'étude de Kamanzi et Deniger (2004) montre que la perception des directions d'école par les enseignants et généralement très bonne. Cependant, comme mentionné précédemment, les enseignants ont une perception bien moins reluisante de la réforme en elle-même. Dans ce cas, bien qu'un directeur puisse être respecté pour ses capacités de meneur et de gestionnaire, le rôle « d'agent de changement » nécessaire à la mise en œuvre pourrait être plus difficile à endosser avec succès.

L'intégration à un réseau professionnel est un autre facteur qui donne aux directions des outils afin d'assumer pleinement leur fonction de metteur en œuvre. En effet, la construction et l'utilisation d'un réseau professionnel permettent à un directeur ou une directrice d'élargir son répertoire d'action et même de se procurer des ressources qui pourraient autrement faire défaut. Selon Hite et coll. (2006), la clé de l'innovation chez les administrateurs se situe au niveau des échanges, soit la transmission de ressources, de savoirs et d'influences, qu'ils ont entre eux. Il faut donc que chaque directeur puisse avoir accès à un réseau professionnel qui favorise ces échanges. Hite et coll. (p. 160) soulignent que les perceptions mutuelles qu'a chacun des membres de ce réseau influenceront le flot des échanges, donc la capacité de chacun d'innover. Une perception mutuellement favorable des administrateurs est bien sûr la plus propice à favoriser les échanges.

Enfin, le dernier élément qui peut influencer le rôle de direction comme metteur en œuvre est leur propre compréhension du nouveau programme. Comme souligné auparavant, la compréhension d'un programme qu'ont les acteurs influencera leur intégration et leur adhésion à celui-ci. C'est d'autant plus important pour les directions qui se doivent de coordonner les différents éléments de mise en œuvre au sein de l'école. Or, toujours selon l'étude de Kamanzi et Deniger (2004), les directions d'écoles sont les acteurs locaux qui jugent avoir la meilleure connaissance du nouveau programme.

2.5 La mise en œuvre du renouveau pédagogique au secondaire

L'implantation à tous les niveaux (1re à 5e secondaire) du PDF se terminait à l'année scolaire 2009-2010. Ce processus étant fraichement achevé au deuxième cycle, puisque l'implantation ce faisait graduellement à raison d'un niveau par année, les études traitées ici ont été faites au cours de cette période et non une fois celle-ci terminée. Trois textes apparaissent importants pour cette recherche. D'abord, les recommandations de mise en œuvre faites par le Conseil supérieur de l'éducation (2003), publiées au début de la phase de mise en œuvre, donnaient des balises pour réussir l'implantation du programme au secondaire. Il est intéressant de considérer ces recommandations en filigrane de notre lecture du processus de mise en œuvre du PDF. Puis, on s'attardera à l'étude *Écoles Ciblées* (MELS, 2008b), faite par le MELS entre 2003 et 2006, portant sur la mise en œuvre du programme au premier cycle dans certaines écoles choisies dans une perspective de recherche-action avant l'implantation générale du programme. On y retrouve les principales tangentes de mise en œuvre et problématiques vécues principalement par le corps enseignant. Finalement, on se penchera sur le cadre d'évaluation de la mise en œuvre du renouveau pédagogique au secondaire commandée par le MELS en 2008. Ce dernier texte offre une vision très actuelle de l'implantation du programme et suggère des pistes pour en mesurer la réussite. Ces trois documents permettent de bien cerner six années de mise en œuvre selon la perspective ministérielle. Cependant, il serait inapproprié de ne pas soulever certaines critiques faites par divers groupes impliqués dans la mise en œuvre, ou touchés par celle-ci, afin d'en donner une description plus nuancée. Ce portrait achevé permet de passer d'une perspective globale à une perspective locale par l'étude de cas présentée dans le chapitre suivant.

2.5.1 Recommandations de mise en œuvre du CSE

Le Conseil supérieur de l'éducation, organe affilié au MELS, ayant pour mandat de produire des avis d'experts sur les questions d'importance en éducation, présenta en 2003 un document intitulé *L'Appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.* C'est dans ce rapport que sont suggérés des pistes concrètes pour une mise en œuvre réussie du renouveau pédagogique.

Le CSE considère que la nouveauté des pratiques pédagogiques proposées par la réforme implique que les enseignants doivent faire un grand effort d'adaptation. Celui-ci nécessite d'une part, l'accès et, d'autre part, la participation à un grand nombre d'heures de formation. Les acteurs locaux voient leur culture institutionnelle chambardée par l'adoption des cycles d'apprentissages : « Il appelle des changements d'attitudes, de valeurs et de comportements qui dépassent les changements de structure et d'organisation du travail et de la tâche. De nouvelles compétences sont à développer chez tous les membres de l'équipe-école » (CSE, 2003, p. 19). Par cette remarque, le CSE reconnait l'importance de la culture institutionnelle locale, soit la culture scolaire. Même avant le début de la mise en œuvre du programme au secondaire, le CSE insiste sur le changement de valeurs intrinsèques à son appropriation. Si on souligne l'importance d'un changement de culture locale, on ne préconise pas l'adaptabilité du programme ou des nouvelles structures institutionnelles. Le CSE propose une approche axée sur la formation continue et un certain *directivisme* de la part du MELS. Le CSE identifie quatre conditions qui permettraient la réussite de la mise en œuvre de la réforme au niveau local :

> une direction locale forte et une communauté éducative mobilisée par la réussite de ***tous*** les élèves; une stratégie locale d'appropriation de la réforme qui s'appuie sur un solide dispositif de formation continue; une vision intégrée de l'appropriation de la réforme mettant à contribution la recherche-action et l'expérimentation; un pilotage ministériel clairement affiché et un suivi attentif des activités d'appropriation locale (p. 39).

Il semble que le CSE suggère un processus de *reculture* plutôt exogène aux groupes d'acteurs locaux, ce qui nous éloigne du concept tel que proposé précédemment. Le CSE reconnait l'importance de l'intégration de la réforme au sein de la culture scolaire, et qu'un tel processus est impérativement lié à la compréhension de cette réforme par les acteurs locaux (d'où l'accent mis sur la formation continue), mais il ne laisse que très peu de place à ces derniers, particulièrement aux enseignants, pour jouer un véritable rôle de metteur en œuvre, afin d'adapter cette réforme à leurs pratiques. Comme le soulignent certaines voix plus critiques dans le milieu enseignant, cette rigidité quant à la substance de la réforme pourrait venir du fait que la nouvelle conception de l'éducation qui sous-tend celle-ci émane principalement de la vision des experts. Prud'homme (2008, p. 130) va même plus loin en parlant d'un détournement de sens entre ce qui était proposé lors des États généraux sur l'éducation, selon lui grandement approuvé par la communauté enseignante, et la vision des experts notamment issue du CSE.

2.5.2 Début du processus de mise en œuvre par la recherche-action

La recherche *École Ciblée* (MELS, 2008a) initiée par le MELS semble s'accorder en plusieurs points avec les recommandations faites par le CSE. Les chercheurs s'attardent aux perceptions des enseignants et des élèves afin de « déterminer les conditions favorisant la mise en œuvre du Programme de formation » et de « dégager des pistes d'action afin de favoriser la mise en œuvre du Programme de formation » (p. 5). Dans un esprit de recherche-action, il y a une implication directe des chercheurs dans le processus de mise en œuvre. Cette recherche touchait quinze écoles secondaires qui devaient implanter le nouveau programme avant qu'il n'entre en vigueur à l'échelle du Québec. Une seconde partie à cette recherche devait avoir lieu pour le deuxième cycle du secondaire, mais au moment de rédiger ce mémoire, les résultats n'avaient pas encore été publiés.

La compréhension du PDF par les enseignants est encore une fois identifiée comme condition essentielle à une mise en œuvre réussie. À la fin de la période de recherche, 65 % d'entre eux qualifiait leur compréhension du programme de forte. Par contre, l'adhésion et la motivation à

appliquer le programme sont plus mitigées. En 2006, elles étaient qualifiées de fortes par, respectivement, 46 % et 51 % des enseignants. De plus, alors que le degré de compréhension s'est accru au cours des années de recherche (2004 à 2006), l'adhésion et la motivation ont stagné. Enfin, l'application même du programme semble être perçue de manière mitigée : « selon les années, entre 27 % et 44 % s'estiment très à l'aise, alors qu'entre 20 % et 31 % s'estiment peu à l'aise » (p. 10-12). Il faut rappeler que tous les enseignants interrogés ont été supportés par les chercheurs, dans leur appropriation du programme, pendant toute la période de recherche-action.

Ces résultats mitigés quant au degré d'appréciation et aux difficultés d'application des enseignants seraient principalement dus à l'insécurité qu'entrainent les changements d'approches pédagogique et professionnelle (p. 12). Alors que le rejet d'un programme éducatif est souvent dû à une opposition de culture ou d'idéologie professionnelle (Hannay et Ross, 1997), cette problématique n'est pas directement soulevée dans *Écoles ciblées*. Les chercheurs se contentent d'y voir le résultat d'une période transitoire inhérente à la mise en œuvre de tout programme. Cependant, les résultats de recherche de Kamanzi et Deniger (2004) quant aux perceptions des enseignants semblent relever d'un malaise beaucoup plus profond par rapport au PDF.

Les chercheurs d'*Écoles ciblées* s'attardent aussi à la problématique de la mise en œuvre qu'est le développement d'une structure coopérative de travail au sein de l'institution scolaire. Le passage aux nouvelles structures que sont l'équipe-cycle et l'équipe-école semble plutôt ardu : « On constate ainsi qu'au début de la mise en œuvre du Programme de formation, les enseignants travaillent davantage en équipe disciplinaire qu'en équipe multidisciplinaire. Quant à la concertation en équipe-cycle, elle commence à se mettre en place, sans être totalement instaurée dans les écoles » (MELS, 2006. p. 15). Au cœur du PDF, il y a une volonté d'intégration professionnelle des enseignants à l'intérieur d'une communauté scolaire. Pourtant, cette collégialité ne se reflète que peu dans les pratiques professionnelles. Le temps de concertation entre enseignants reste très bas, alors que moins de 15 % d'entre eux y consacrent plus de deux heures par semaine (p. 16). Pourtant, une majorité d'enseignants

ayant participé à la recherche disent vouloir plus de temps consacré à la concertation. Les chercheurs ont quant à eux décelé une corrélation positive entre le temps de concertation des enseignants et la perception de la mise en œuvre du Programme de formation (MELS, 2008a, p. 17).

On retrouve les priorités du corps enseignant dans les besoins de formation exprimés par ses membres. Les domaines de formation jugés les plus utiles sont ceux les plus pratiques : « 1 — l'évaluation des compétences (entre 66 % et 73 %, selon les années), 2 — la création de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) (entre 61 % et 62 %) et 3 — les programmes disciplinaires (entre 44 % et 49 %) »[5]. Les sujets plus théoriques, relevant des orientations profondes de la réforme (raison du renouveau 5 % et 10 %) ou de nouvelles pratiques d'enseignement (approche par compétence 26 % et 21 %, compétence transversale 19 % et 16 %, domaines généraux de formation 13 % et 1 %, travail par cycle 7 et 21 %) ou tous les domaines qui touchent directement l'équipe cycles sont beaucoup moins populaires (p. 18). On voit un exemple de la problématique de l'intégration superficielle de nouvelles pratiques pédagogiques sans que les liens ne soient faits avec les fondements théoriques qui les motivent (Legendre, 2004; Spillane, Reisner et Reimer, 2002; Windschilt, 2002).

Suzanne Vincent souligne que ces demandes de soutien très technique sont cohérentes avec la conception de l'enseignement des enseignants. Ceux-ci seraient motivés par une logique :

> [...] d'animation d'une communauté d'apprenants, basée sur l'établissement d'une relation personnalisée avec chaque élève et axée sur une action didactique efficace [...] Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que les requêtes des enseignants soient orientées sur des demandes de soutien et la disponibilité d'outils [...] (Vincent, 2004, p. 212).

---

5 Les deux séries de pourcentages correspondent aux résultats obtenus, respectivement, en juin 2006 et juin 2005)

C'est peut-être pourquoi les recommandations faites dans *Écoles Ciblées* restent principalement au niveau de la pratique enseignante et des structures institutionnelles. Ainsi, on y suggère de poursuivre l'intégration des pratiques enseignantes au sein de collectifs de travail. Conséquemment, on insiste sur l'accroissement des moments de concertation. La formation continue est considérée comme devant d'abord être axée sur « [...] les besoins des enseignants dans leur pratique, notamment la création de situations d'apprentissage et d'évaluation, l'évaluation des compétences et les programmes disciplinaires » (MELS, 2008a, p. 23) alors que l'appropriation du programme par les enseignants passe par un accompagnement, mais toujours dans le but avéré de « [...] les soutenir dans la réalisation de situations d'apprentissage et d'évaluation » (p. 23). Pourtant, Vincent souligne justement les limites de cette approche très technique de la fonction d'enseignant :

> « [...] il semble que les décideurs-réformateurs se soient montrés timides dans la manière d'encourager la fonction réflexive des enseignants, démarche qui leur permettrait d'effectuer une lecture critique et partagée des faits didactiques et pédagogiques, la marge de manœuvre tant souhaitée par eux s'exprimant justement sur ce plan » (2004, p. 217).

C'est la notion même d'autonomie professionnelle comme partie intégrante de la fonction d'enseignant qui semble être en cause ici.

Enfin, bien que les directions d'écoles n'aient pas été directement impliquées dans le programme de recherche-action du MELS, leur rôle de leadeur local et d'agent de changement est encore une fois mis de l'avant. En fait, il est presque textuellement repris dans les recommandations puisque le leadeurship de la direction d'école est considéré comme « [...] essentielle pour faciliter la mise en place de l'ensemble des conditions précédentes ainsi que pour motiver et soutenir son équipe-école dans le processus de changement associé au renouveau pédagogique » (MELS, 2008a, p. 23).

2.5.3 La construction d'un cadre d'évaluation du RP

Le MELS a mis en place un organisme afin de bien encadrer la mise en œuvre du renouveau pédagogique au secondaire. Le mandat est confié à la Table de pilotage du renouveau pédagogique qui a elle-même le pouvoir de répartir ses différentes tâches. Parmi celles-ci, il faut d'abord créer un cadre d'évaluation pour ensuite procéder à l'évaluation de la mise en œuvre du RP. Le cadre d'évaluation fut publié en 2008. On y trouve un récapitulatif des objectifs du RP et des grandes lignes du PDF, mais surtout des éléments jugés importants pour une mise en œuvre réussie du RP. Deux contextes d'évaluation sont proposés, soit le contexte scolaire de mise en œuvre et le contexte de la classe. Ceux-ci sont interreliés pour donner un cadre d'évaluation général qui propose de se pencher tant sur les résultats des élèves que sur l'intégration du RP chez les professionnels de l'éducation. C'est, bien sûr, cette dernière partie qui sera mise à l'avant-plan.

Dans le cadre d'évaluation on pose deux questions portant spécifiquement sur l'intégration du programme aux pratiques professionnelles : « Dans quelle mesure le personnel scolaire s'est-il approprié les différentes composantes du RP et les orientations du PDF, y adhère-t-il et les applique-t-il? » et « Dans quelle mesure les ressources nécessaires à la mise en œuvre du renouveau pédagogique et à l'application du Programme de formation sont-elles mises à la disposition des acteurs visés dans les milieux? » (MELS, 2008c, p. 18). Ces deux questions sont pertinentes dans le cadre de ce mémoire à la lumière des concepts liés à la construction identitaire au plan professionnel pour la première, alors que la seconde question réfère aux concepts de ressources et de répertoire d'action.

Sur la question liée à l'appropriation du PDF, on dénote que les créateurs du cadre d'évaluation soulignent l'importance de l'implication continue des acteurs locaux tant au plan individuel que collectif. Dans ces deux cas, on considère que l'appropriation est possible par une « démarche structurée ». Pour les auteurs, les principaux défis de mise en œuvre du programme pour le personnel scolaire sont « l'application du PDF et la mise en place d'équipes-cycles et d'équipes-écoles [...] » (p. 21). Ils rejoignent, en ce sens, la perspective émise dans les recommandations de mise en œuvre du CSE.

Il est important de voir comment les auteurs définissent « l'appropriation du PDF ». Pour ce faire, il apparait pertinent de faire un récapitulatif des différents critères d'appropriation tels qu'énoncés dans le cadre d'évaluation, pour ensuite les commenter à la lumière des textes déjà présentés dans ce chapitre.

Six critères sont définis pour juger de l'appropriation du PDF par les enseignants. Les deux premiers relèvent de la capacité de compréhension et d'intégration des connaissances théoriques propre au programme : « comprendre les raisons, les principes et les fondements » et « connaître tous les éléments de l'approche par compétences » (p. 21). On exige des enseignants une connaissance approfondie du programme et implicitement une acceptation de ces principes pédagogiques. Trois critères situent cette démarche d'appropriation sur le plan collectif. Le PDF étant un programme qui fait appel à un grand niveau de collégialité entre enseignants, ces nouvelles pratiques de travail font parties intégrantes du cadre d'évaluation de sa mise en œuvre. L'enseignant doit « se situer dans une démarche collective d'application progressive des différentes composantes du PDF [...] et de leurs modes d'évaluation » (p. 21). Les acquis ainsi intégrés doivent être bien partagés et utilisés au sein du groupe. De même, la structure collégiale doit elle-même être bien utilisée afin qu'elle soit profitable : « apprendre à collaborer avec ses collègues de l'équipe-cycle et de l'équipe-école pour planifier et faire le suivi des apprentissages et de l'évaluation des élèves » (p. 21). Finalement, il y a une perspective de développement de l'enseignement qui doit être autonomisée par l'enseignant. Celui-ci doit « expérimenter de nouvelles façons d'intervenir en s'appuyant sur son expertise, sur celle de ses collègues et sur des résultats de recherche » (p. 21). Outre ce développement des pratiques plus informelles, on retrouve comme sixième critère la nécessité de « s'inscrire dans une démarche de formation continue » (p. 21). Évidemment, pour pouvoir répondre à tous ces critères, le cadre organisationnel de l'école doit être bien défini. De plus, les enseignants doivent avoir accès aux ressources nécessaires, particulièrement en ce qui a trait au temps nécessaire à l'appropriation (par le biais de libération ou autre) et au support qui permet une bonne acquisition de connaissances et la possibilité d'une formation continue pertinente et renouvelée sur une base régulière.

L'autre grand défi est l'adhésion aux principes du RP. Sur ce point, la filiation avec les travaux du CSE est limpide (CSE, 2004; Lessard, 2000). Une fois de plus, c'est la professionnalisation de la fonction d'enseignant qui est mise de l'avant comme facteur d'appropriation :

> Pour sa part, Claude Lessard va dans le même sens que le Conseil supérieur de l'éducation en soulignant l'importance de la professionnalisation de l'enseignement et de l'exercice d'un jugement professionnel dans la mise en œuvre du RP. Selon lui, cette compétence fait appel au développement d'une capacité collective de réflexion et de discussion sur ses principes et ses orientations ainsi que sur les pratiques pédagogiques et évaluatives qui en découlent. Pour Claude Lessard, l'adhésion des membres du personnel enseignant aux fondements et aux principes du RP fait appel à l'enclenchement d'une démarche réflexive collective sur leurs pratiques professionnelles. (MELS, 2008c, p. 22).

Il apparait important de souligner que la ligne directrice initiée dès le début du programme quant à la professionnalisation de la fonction d'enseignant est maintenue presque textuellement que ce soit dans le PDF ou dans son cadre d'évaluation. Puisque déjà décrite (voir 2.3), il n'est pas nécessaire d'en refaire une description exhaustive ici, mais il ne faut pas négliger l'importance qu'on accorde à cette pratique dans l'appropriation du programme.

Enfin, la troisième grande dimension de l'évaluation du rapport à la réforme chez les enseignants se situe dans l'application qu'ils font du PDF. Les auteurs réitèrent d'abord l'importance d'une application complète du programme, rappelant que tous les éléments de celui-ci doivent être obligatoirement intégrés aux pratiques éducatives des écoles :

> Le PDF étant un repère commun et incontournable de l'intervention éducative auprès des élèves, l'école doit en assurer l'application intégrale. Les divers intervenants du milieu scolaire doivent en respecter les grandes orientations et se conformer aux visées de formation qu'il privilégie. Son caractère obligatoire impose à l'école de s'assurer de son application dans toutes ses dimensions : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires » (p. 22).

L'importance du projet éducatif comme cadre d'application n'est pas à négliger. Bien que celui-ci soit propre à chaque école, il est impératif qu'il respecte les critères du programme. Il en va de même de l'évaluation des apprentissages qui « doit être réalisée de façon cohérente par rapport au PDF, comme toutes les actions afférentes à son application » (p. 23). Dans le cadre d'évaluation, beaucoup d'emphase est mise sur cette nécessité de cohérence dans les pratiques d'évaluation des élèves, peut-être parce que c'est l'une des parties du PDF les plus contestées? Ainsi, les auteurs tentent de bien circonscrire les caractéristiques d'évaluation des apprentissages afin de se doter de balises stables pour en évaluer l'application. Le problème, c'est que le flou semble persister au niveau de l'école, la *mécompréhension* des attentes quant aux pratiques d'évaluation étant une critique récurrente comme on l'a vu auparavant (voir chap. 1). Cette problématique est bien sûr reconnue par le MELS; pourtant l'absence de directives claires semble grandement perturber toute tentative d'homogénéisation des pratiques évaluatives. Dans ce cas, comment les balises proposées dans le cadre d'évaluation peuvent-elles être des critères pertinents pour juger la validité des techniques d'évaluation des apprentissages employées par les enseignants?

En ce qui a trait à l'utilisation des ressources pour la réussite de la mise en œuvre du PDF, on semble encore une fois considérer la formation continue et les périodes de concertation comme la pierre d'assise nécessaire à la création d'un répertoire d'action pertinent. Il s'agit aussi des éléments qui semblent les plus probants pour écarter les incertitudes et le « sentiment d'incompétence » qu'entraine le changement de pratiques professionnelles depuis longtemps établies et intégrées (p. 24). En ce sens, on poursuit les constatations faites dans la recherche *Écoles ciblées* ainsi que dans les recommandations du CSE. Ainsi, on mentionne que « globalement, le personnel enseignant semble mieux disposé à l'égard du PDF et plus engagé dans son application lorsque les écoles s'assurent d'offrir le soutien nécessaire » (p. 24.). Donc, si les ressources sont allouées par la commission scolaire, ce sont aux écoles qu'incombe la responsabilité d'en organiser l'usage pour offrir le meilleur soutien possible. Dans ce cas, on rejoint l'importance du nouveau rôle des directions d'école tel que spécifié dans le référentiel proposé par le MELS (2008b).

Outre le soutien aux acteurs locaux, l'autre point important dans l'allocation des ressources est la constitution d'une structure organisationnelle propre au RP. On fait référence ici au développement d'un modèle basé sur les cycles d'apprentissages. Leur structure privilégiée est celle présentée dans le PDF (voir 2.2). Cependant, comment en évaluer la mise en œuvre effective et à qui en imputer la responsabilité? Dans le cadre d'évaluation, on précise d'emblée qu'« au secondaire, l'introduction des cycles d'apprentissage constitue un défi qui relève de l'organisation du travail du personnel enseignant. En effet, les objectifs d'apprentissage étant définis en fonction de la fin d'un cycle, la planification des apprentissages doit être faite de façon concertée par l'équipe-cycle » (MELS, 2008c, p. 27). Les enseignants ont donc la responsabilité de restructurer leurs enseignements afin que ceux-ci entrent dans un moule qui correspond mieux à l'application des pratiques pédagogiques au cœur du PDF. Deux facteurs primordiaux sont à l'origine du bon fonctionnement des cycles d'apprentissages, soit « [...] la formation d'équipes-cycles et la concertation entre les membres du personnel scolaire [...] » (p. 28). Évidemment, ces deux conditions sont interreliées : le développement d'une équipe-cycle efficace passe invariablement par l'organisation de périodes de concertation structurées entre ses membres. Si les enseignants doivent s'assurer de bien intégrer leur pratique à cette nouvelle structure, la constitution de celle-ci relève d'un travail concerté des différents professionnels au sein de l'école. Il est inconcevable qu'une équipe-cycle puisse bien fonctionner si les directions n'aménagent pas les horaires en conséquence et s'il n'y a pas une structure de travail cohérente bien implantée chez les différents intervenants. Les auteurs du cadre d'évaluation sont bien au fait de ces nécessités, mais les points d'évaluation du bon fonctionnement d'une organisation scolaire par cycles d'apprentissage ne semblent pas aussi clairs.

Finalement, on reconnait dans le cadre d'évaluation que l'action des professionnels de l'éducation est directement liée à la disponibilité des ressources au sein de l'école. Or, on souligne que l'allocation des ressources impute en grande partie aux commissions scolaires : « La commission scolaire affecte le personnel dans ses écoles en tenant compte, entre autres, des besoins dont lui ont fait part les directions d'école (Loi sur l'instruction publique, art. 261) et elle répartit les subventions de fonctionnement selon les besoins exprimés par les

établissements (Loi sur l'instruction publique, art. 275) » (p. 30). Ainsi, bien que les pouvoirs soient décentralisés vers les écoles, celles-ci font tout de même partie d'un réseau intégré. Il y a donc, au final, une responsabilité partagée entre écoles et commission scolaire quant à la réussite de la mise en place d'un cadre organisationnel propice à l'implantation du PDF. Les écoles doivent bien identifier leurs besoins afin de faire des demandes pertinentes à la CS et, une fois les différentes ressources reçues, c'est aux directions de veiller à leur exploitation maximale. On ne peut cependant les tenir pour responsables si les ressources allouées ne correspondent pas à leur demande, ne sont pas de qualité suffisante ou ne sont pas fournies en assez grande quantité. En plus du rôle de la CS comme vaste centre de contrôle et de distribution, il ne faut pas oublier que le MELS a une fonction importante dans la mise en œuvre. C'est en effet le MELS qui doit faire le pilotage du RP :

> Le leadership ministériel doit s'exercer dans une logique de partenariat avec les commissions scolaires, capable de vision à long terme et apte à guider l'action des autres partenaires tout au long du processus de changement. Le Ministère est donc appelé à mettre en place des mécanismes de suivi avec la collaboration des commissions scolaires, ce qui permet de faire le point pour réguler l'action et au besoin rajuster le tir (MELS, 2008c, p. 30).

Dans un tel contexte, des précautions sont nécessaires lors de l'évaluation de la mise en œuvre, alors que les problèmes vécus en amont auront invariablement une répercussion au niveau local. Mais puisque ces différents éléments s'enchevêtrent, il est d'autant plus difficile de mener une évaluation de la mise en œuvre qui évitera ces écueils.

CHAPITRE III

L'ÉTUDE DE CAS

3.1 Présentation des résultats

3.1.1 Contextualisation de la collecte des données

Comme mentionné dans la section consacrée à la méthodologie, le taux de réponse des enseignants fut en deçà des attentes. De plus, l'ensemble de la recherche dut être réorienté lorsqu'il s'est avéré que les directions n'y participaient pas. Les failles méthodologiques inhérentes au projet ont déjà été exposées. Il s'agit certainement d'un facteur déterminant pour expliquer ces résultats. Toutefois, il est intéressant d'explorer des pistes conjoncturelles dans le but de complémenter cette explication.

Pour cela, il faut remettre la période de recherche en contexte. D'abord, on note que, depuis plusieurs années déjà, une forte opposition au renouveau pédagogique existe chez les professionnels de l'éducation, comme en témoigne le collectif contre la réforme, de nombreuses prises de position des syndicats d'enseignants ainsi qu'un questionnement au niveau académique. De plus, cette perception négative est reprise, voire exacerbée, hors du milieu de l'éducation, notamment dans les médias québécois. L'opposition engendrée par cette politique en fait un objet d'étude intéressant, mais il faut considérer que cela a aussi pu rebuter quelques acteurs lorsqu'ils ont eu l'opportunité de répondre à un questionnaire la concernant.

Au moment de la période de collecte de données, la plus grande commission scolaire du Québec, la Commission scolaire de Montréal (CSM) et le syndicat de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (All. profs.) émettaient un communiqué stipulant que d'un commun accord il allait y avoir abandon de l'évaluation des compétences et un retour à un bulletin chiffré au niveau de cette commission scolaire (All. profs, 2010). Cette décision était alors en contradiction avec la politique officielle du MELS. Quelques jours plus tard, la ministre, Mme Courchesne, sur les ondes de la radio, déclara que le MELS lui-même allait revoir ses politiques d'évaluation à la grandeur de la province dès l'automne 2010. Considérant l'importance que prend la sanction des études dans le monde de l'éducation, principalement au secondaire, cette nouvelle était de taille. Évidemment, puisqu'aucun énoncé ministériel n'était encore émis, tant la commission scolaire que les acteurs locaux étaient plongés dans l'incertitude quant à l'avenir du Programme de formation[6]. Dans ce contexte, une étude portant sur l'implantation du PDF n'était peut-être pas idéalement positionnée pour recueillir un vaste appui.

L'implantation du PDF au secondaire s'étend aussi sur de nombreuses années (2004 à 2009). La première cohorte d'élèves étant formée entièrement sous ce programme en était à sa dernière année scolaire lors de la période de recherche. Les acteurs du milieu de l'éducation avaient vécu plusieurs années de mise en œuvre. Peut-être que l'enthousiasme ou l'opposition, que le RP a su susciter à ses débuts, se sont effrités au cours de cette période.

Le sujet même du questionnaire est assez sensible puisque l'on demande non seulement les perceptions des répondants quant au PDF, mais aussi sur son implantation au sein de l'école où ils travaillent. Cela implique des commentaires sur l'organisation scolaire, sur les relations entre collègues et sur les problèmes locaux liés à la mise en œuvre. Même si l'anonymat était garanti, peut-être que certaines personnes se sont senties mal à l'aise face à ce type de

---

6 Un énoncé ministériel fut produit à l'été 2010, ce qui mena éventuellement à l'abandon complet de l'évaluation des compétences transversales. Une nouvelle grille d'évaluation est officiellement en vigueur pour l'année scolaire 2010-2011.

questions. De plus, dans le cas des directeurs, il faut mentionner que leur rôle de cadre peut aller de pair avec une idéologie professionnelle qui est plus susceptible de produire un devoir de réserve.

L'effervescence d'une année scolaire est un autre facteur ayant pu influencer le taux de participation. Tant chez les directions d'école que chez les enseignants, le manque de temps est souvent invoqué comme une problématique majeure dans l'exercice de leur fonction. Il va sans dire que les activités de nature facultative s'y rattachant, telle la participation à cette étude, peuvent être victimes de cette contrainte. Ce fait était connu avant de commencer la collecte des données, c'est pourquoi un début d'étape scolaire avait été choisi pour lancer le questionnaire. À mi- recherche, un suivi fut effectué avec les directions d'école. Un directeur mentionna explicitement le manque de temps, pour lui et pour son personnel. Trois directions sur cinq ne rendirent pas les appels.

Enfin, la recherche fut présentée par l'intermédiaire de la commission scolaire. Il n'y eut donc pas de contact direct entre chercheur et répondants. Cette démarche était souhaitée afin de maintenir l'anonymat, mais a pu avoir un impact sur le taux de réponse en rendant le projet beaucoup plus impersonnel. De plus, comme le projet était orchestré à partir de la commission scolaire, la perception de celle-ci par les membres de l'échantillon a aussi pu influencer leur volonté de participer.

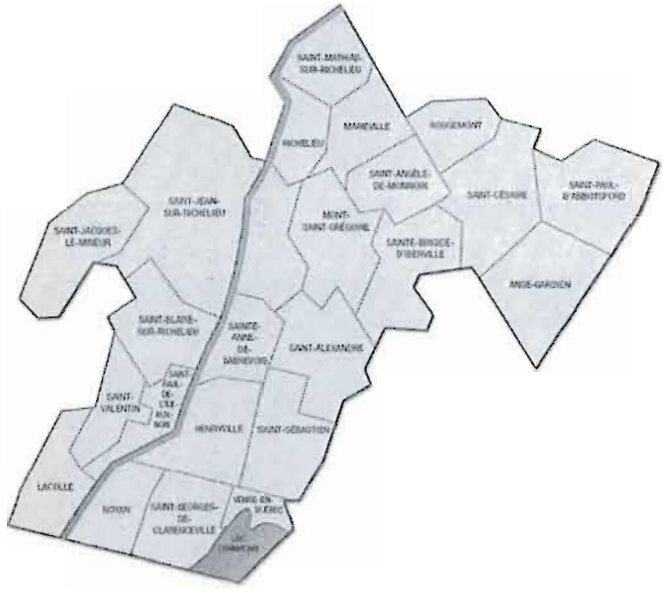
Bref, tous ces facteurs, d'ordre conjoncturel, ont pu avoir un impact sur la participation au projet. S'il est important de les mentionner, ils resteront cependant de l'ordre de l'hypothèse. Finalement, il faudra aussi prendre en compte cette mise en contexte au moment de l'analyse des résultats puisqu'elle a pu non seulement influencer le taux de participation, mais aussi la nature des réponses.

3.1.2 Portrait du cas

L'étude de cas a pour objet la perception des enseignants sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique particulièrement en ce qui a trait à l'implantation du PDF aux niveaux des écoles où ils travaillent. Cette recherche fut effectuée dans le cadre offert par la Commission scolaire des Hautes-Rivières. Le portrait du cas permet de décrire brièvement la commission scolaire et les écoles ayant choisi de participer à la recherche (cinq écoles secondaires sur huit). Comme stipulé dans le formulaire éthique joint en annexe, le nom des écoles n'est pas mentionné afin de garantir l'anonymat des répondants. Dans la même optique, on ne fera qu'une description générale des écoles participantes.

La Commission scolaire des Hautes-Rivières se trouve en Montérégie et couvre le territoire du Haut-Richelieu. Elle dessert 33 municipalités, la plus grande étant St-Jean-sur-Richelieu. Une bonne partie de son territoire se trouve en région rurale. La très vaste majorité de la population utilisant ses services est francophone et est originaire du Québec.

Figure 3. 1 Le territoire de la Commission scolaire des Hautes-Rivières



Source : Commission scolaire des Hautes-Rivières (En ligne, CSDHR, 2010)

La CSDHR offre des services de formation aux jeunes (préscolaire, primaire et secondaire), de formation professionnelle et de formation aux adultes. L'ensemble de sa population étudiante s'élève à 17 361 individus. Environ 2500 personnes travaillent au sein de la CSDHR. Il s'agit d'une commission scolaire dont plusieurs écoles ont adopté la stratégie d'intervention agir autrement (SIAA). Ces écoles sont dotées de budgets supplémentaires pour aider une clientèle défavorisée. Par conséquent, elles ont des objectifs précis quant à la reddition de comptes et doivent développer un cadre particulier pour aider cette clientèle. Si bien que les écoles dites SIAA impliquent souvent un accroissement de tâches pour les professionnels qui y travaillent. Il faudra en tenir compte lors de l'analyse des résultats.

La commission scolaire se donne plusieurs objectifs précis que l'on retrouve dans son Plan de stratégique 2008-2013 (CSDHR, 2008). Il apparait important de présenter les quatre grandes orientations qui forment ce plan de réussite, soit :

> 1) Travailler ensemble au développement du plein potentiel de l'élève jeune ou adulte pour assurer sa réussite.
>
> 2) Œuvrer au sein d'une communauté éducative où la compétence, l'engagement et l'innovation contribuent à la réussite de l'élève.
>
> 3) Développer une culture de collaboration avec les parents pour une plus grande réussite de l'élève.
>
> 4) S'associer à nos partenaires afin de participer au développement et au rayonnement de notre communauté pour une plus grande réussite de l'élève (CSDHR, 2008).

On remarquera que toutes ces orientations mentionnent nommément la « réussite des élèves » dans leur énoncé. Les orientations 1 et 2 touchent l'implantation d'une vision en accord avec le renouveau pédagogique, la réalité propre aux écoles et le développement professionnel de ceux qui y travaillent. Ce sont ces deux orientations qui sont importantes dans le cadre de cette recherche. Elles comprennent une série d'objectifs précis qui visent à guider les écoles dans l'élaboration de leur projet éducatif. Pour chaque objectif, on retrouve les résultats souhaités, puis des balises visant l'atteinte de ces résultats sont ensuite offertes sous la forme « d'axes d'intervention ».

La première orientation regroupe tout ce qui touche directement les élèves. Elle vise à favoriser la réussite, mais réfère aussi à la culture des élèves, au sens à donner aux apprentissages, etc. Certains des axes d'interventions et des objectifs qu'on y retrouve découlent directement des éléments de mise en œuvre du RP, particulièrement en ce qui a trait au développement d'un projet pédagogique et d'un plan de réussite ainsi qu'à la consolidation et à l'implantation du nouveau curriculum (CSDHR, 2008). D'ailleurs, cette orientation est clairement repérable dans les plans de réussite les plus récents émis par les écoles participantes.

La seconde orientation, coiffée de la bannière « Le personnel, maître d'œuvre du changement » (CSDHR, 2008), est un résumé des attentes et objectifs vis-à-vis les professionnels de l'éducation. Les objectifs se concentrent sur le développement professionnel et le développement d'une « culture organisationnelle ». En somme, on reprend presque textuellement la vision des référentiels professionnels du MELS. Le développement professionnel est principalement axé sur la formation, mais on y retrouve aussi des éléments de reconnaissance d'une professionnalité lorsqu'on fait mention de l'importance de la «reconnaissance et de la valorisation» (CSDHR, 2008). La culture organisationnelle est en lien étroit avec le développement d'un agir-professionnel commun. On fait nommément mention de la nécessité de cohérence au sein de la « communauté d'apprentissage ».

Les écoles participantes ont un projet éducatif et un plan de réussite qui s'accordent au plan stratégique de la CSDHR tout en faisant une grande place à l'appartenance au milieu. Chaque plan de réussite implique une forme de reddition de comptes quant à l'atteinte des objectifs. Les préoccupations des écoles sont variables en fonction de leur clientèle, mais le lien avec les parents semble être primordial. La formation du personnel enseignant semble être laissée à la commission scolaire plutôt que prise en charge par l'école elle-même. La réussite des élèves est au cœur de la vision préconisée par les écoles (CSDHR, 2010).

Les écoles participantes sont de tailles diverses. Elles seront présentées sous les titres écoles 1 à 5. Les écoles 1 et 2 accueillent une petite population d'élèves (moins de 500), l'école 4 est de taille moyenne, alors que les écoles 3 et 5 sont beaucoup plus vastes (plus de 1000 individus). L'école 5 en particulier offre des services à différents niveaux, ayant une large population d'élèves en adaptation scolaire ainsi qu'un secteur de formation professionnelle.

3.1.3 Portrait statistique de l'échantillon

Tableau 3. 1

PORTRAIT STATISTIQUE DE L'ÉCHANTILLON

Sexe		
	Homme	Femme
Total	13	13
Total %	50%	50%

Âge				
	21 à 30 ans	31 à 40 ans	41 à 50 ans	51 à 60 ans
Total	4	10	8	4
	15,4%	38,5%	30,8%	15,4%

Ancienneté dans la fonction actuelle						
	5 ans et -	6 à 10 ans	11 à 15 ans	16 à 20 ans	21 à 25 ans	25 ans et +
Total	3	6	5	4	6	2
Total %	11,5%	23,1%	19,2%	15,4%	23,1%	7,7%

Ancienneté dans l'école actuelle						
	5 ans et -	6 à 10 ans	11 à 15 ans	16 à 20 ans	21 à 25 ans	25 ans et +
Total	7	8	4	5	2	0
Total %	26,9%	30,8%	15,4%	19,2%	7,7%	0,0%
École 1	2	0	0	1	0	0
École 2	1	1	1	0	0	0
École 3	1	4	1	1	0	0
École 4	1	0	1	0	2	0
École 5	2	3	1	3	0	0

Niveau(x) enseigné(s)					
	Secondaire 1	Secondaire 2	Secondaire 3	Secondaire 4	Secondaire 5
Total*	6	8	8	14	11
% des enseignants	23,1%	30,8%	30,8%	53,8%	42,3%

Cycles d'enseignement				
	1er cycle	2e cycle	1er et 2e cycles	NA
Total	6	13	6	1
Total %	23,1%	50,0%	23,1%	3,8%

Nombre de niveau(x) enseigné(s)						
	1 niveau	2 niveaux	3 niveaux	4 niveaux	5 niveaux	NA
Total	11	9	3	1	1	1
Total %	42,3%	34,6%	11,5%	3,8%	3,8%	3,8%

*un enseignant peut enseigner à plus d'un niveau à la fois

Il s'agit de donner un aperçu des caractéristiques des répondants. Ces données permettent de faire certaines constatations quant à l'échantillon. D'abord, la répartition des sexes est symétrique. 69,3 % des répondants ont entre 31 et 50 ans et 64,4 % ont plus de dix ans d'ancienneté. La majorité des répondants sont donc des enseignants expérimentés. Cela implique qu'ils n'ont pas reçu une formation universitaire issue du RP (sauf pour ceux étant retournés sur les bancs d'école alors qu'ils exerçaient déjà leur profession). On peut constater une certaine stabilité au niveau du lieu de travail, puisque 73,1 % des répondants enseignent dans la même école depuis plus de cinq ans. Cependant, il convient de mentionner que cette statistique ne nous informe pas sur la stabilité des postes au sein d'un même établissement.

Il y a une plus forte proportion d'enseignants qui travaillent exclusivement au deuxième cycle (50 %) qu'au premier cycle (23,1 %). L'implantation du PDF étant plus récente au deuxième cycle du secondaire, on peut légitimement supposer que, parmi les répondants, plusieurs d'entre eux ont eu à composer avec des changements de pratiques relativement récents. Cela dit, il n'est pas impossible que ces enseignants aient déjà utilisé le PDF en enseignant à d'autres niveaux dans les années précédentes. Ici, il faut admettre que cette possibilité n'avait pas été envisagée lors de la construction du questionnaire, ce qui rend la question moins précise qu'elle aurait dû l'être. Enfin, ils sont plusieurs à enseigner à un seul niveau à la fois (42,3 %). 34,6 % répartissent leurs tâches entre deux niveaux, alors que ce n'est qu'une minorité (19,2 %) qui doit composer avec trois niveaux ou plus. Encore une fois, ont peut percevoir cette donnée comme un indicateur de stabilité.

3.1.4 Présentation des données quantitatives

Tableau 3. 2

RÉCAPITULATIF DES RÉPONSES PAR ÉCOLES	Total	Total %	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5
Culture scolaire							
oui	19	73,08%	3	3	3	4	6
non	4	15,38%	0	0	2	0	2
abstention	3	11,54%	0	0	2	0	1
Temps d'appropriation du PDF							
oui	11	42,31%	1	2	3	2	3
non	15	57,69%	2	1	4	2	6
Compréhension du PDF							
Très satisfaisant	2	7,7%		1			1
Plutôt satisfaisant	18	69,2%	3	2	5	3	5
Plutôt insatisfaisant	6	23,1%			2	1	3
Très insatisfaisant	0	0,0%					
Perception de l'influence du PDF sur la formation donnée aux élèves							
Amélioration	4	15,4%	1	1	1		1
Détérioration	18	69,2%	2	1	5	3	7
Aucun changement	4	15,4%		1	1	1	1
Perception de l'implantation du PDF							
Très satisfaisant	1	3,8%		1			
Plutôt satisfaisant	10	38,5%	1		5	2	2
Plutôt insatisfaisant	10	38,5%	1	1	2		6
Très insatisfaisant	1	3,8%					1
abstention	4	15,4%	1	1		2	
Impact des enseignants sur l'implantation du PDF							
oui	12	46,2%	1	1	3	3	4
non	14	53,8%	2	2	4	1	5
Marge de manœuvre des enseignants pour adapter le PDF aux enjeux locaux							
oui	13	50,0%	2		6	1	4
non	11	42,3%	1	3	1	2	4
abstention	2	7,7%				1	1
Différence d'approche dans l'implantation du PDF entre enseignants et directions d'école							
Forte	6	23,1%	1	1	1		3
Moyenne	13	50,0%	2	1	4	3	3
Faible	5	19,2%		1	2		2
Nulle	0	0,0%					
abstention	2	7,7%				1	1
Changement de la structure organisationnelle de l'école induit par le PDF							
Changement profond	2	7,7%				2	
Changement moyen	3	11,5%		2	1		
Changement faible	11	42,3%	1	1	2	2	5
Aucun changement	8	30,8%	1		3		4
abstention	2	7,7%	1		1		
Impact de la structure organisationnelle sur l'autonomie des enseignants							
Positif	10	38,5%	1	1	3	2	3
Négatif	5	19,2%		1		1	3
Nulle	11	42,3%	2	1	4	1	3

Ces réponses visent principalement à étayer les questions qualitatives auxquelles elles sont jumelées. Ainsi, certains résultats ne peuvent être compris qu'en lisant les explications données par les répondants. C'est donc lors de l'analyse des catégories de réponses que ces données se révèleront particulièrement utiles. Cependant, leur présentation dans cette section jette un premier éclairage sur les perceptions des enseignants sondés.

Tout d'abord, les répondants affirment majoritairement qu'une culture scolaire est bien présente dans leurs établissements respectifs. Les réponses sont unanimes dans les écoles 1, 2 et 4 alors qu'elles sont plus mitigées, quoi que majoritairement favorables dans les écoles 3 et 5. Ces dernières étaient aussi les établissements accueillant les plus grandes populations d'élèves.

En ce qui a trait au PDF, la majorité des enseignants considèrent avoir manqué de temps pour se l'approprier adéquatement. Cependant, 76,1 % d'entre eux jugent comprendre le programme de manière plutôt ou très satisfaisante. La perception de l'implantation du programme est mitigée, alors qu'une proportion égale d'enseignants la considère soit satisfaisante ou insatisfaisante (avec un taux d'abstention de 15,4 %, soit plus élevé que pour toutes autres questions). Toutefois, si l'on regarde le portrait par école, on se rend compte que la perception de l'implantation du PDF est bonne dans l'école 3, mitigée pour les écoles 1, 2 et 4, alors qu'elle est négative dans l'école 5. Les répondants ne présentent pas de majorité claire quant à leur capacité à avoir un impact sur l'implantation du PDF. De même, les résultats sont partagés en ce qui a trait à la marge de manœuvre des enseignants dans l'adaptation du programme aux enjeux locaux. Ici, il faut reconnaitre, à posteriori, l'ambigüité de ce terme, surtout que, comme on le verra au moment de l'analyse, plus d'une réalité dite locale se côtoient. Dans toutes les écoles, les répondants considèrent, très majoritairement, qu'il y a une différence d'approche allant de moyenne à forte entre les enseignants et la direction quant aux orientations à prendre pour l'implantation du PDF.

Enfin, on constate que bien des répondants considèrent que le RP n'a pas suscité de bouleversements profonds de la structure organisationnelle de leur école. Ils jugent que la structure organisationnelle dans laquelle ils travaillent a un impact positif sur leur autonomie professionnelle dans 38,5 % des cas, alors que 42,3 % des enseignants n'y voient aucune incidence.

3.2 Catégorisation des données

Comme vue dans le chapitre méthodologique, la catégorisation des données est un processus inhérent à leur traitement. L'objectif est de faire un classement des réponses selon des thèmes qui se révèleront utiles lors de l'analyse. On reprendra les trois catégories déjà énoncées au chapitre 1, on expliquera brièvement leur élaboration et les concepts auxquels elles font références, pour ensuite y intégrer les réponses des enseignants sondés. Toutes les références sont codifiées de la manière suivante : R (pour répondant) suivi d'un nombre de 1 à 26 identifiant chacun des répondants.

3.2.1 Catégorie 1 : Les enseignants

Comprendre comment les répondants envisagent leurs fonctions est primordial dans cette recherche. La seconde partie du questionnaire est construite dans ce but. Toutefois, on retrouve des éléments de perception identitaire qui émaillent une grande partie des réponses données par plusieurs enseignants sondés. Cette catégorie est sous-tendue par le concept d'idéologie professionnelle, surtout en ce qui a trait aux réponses portant sur la reconnaissance des pairs et à une pratique autoréflexive sur la fonction d'enseignant. D'autre part, on peut y rattacher le concept de professionnalité par la définition d'une pratique, et des compétences qui lui sont rattachées. L'utilisation de ces concepts permettra, lors de l'analyse, de dresser les éléments d'un profil enseignant.

On retrouve la définition d'une professionnalité par l'identification de certaines compétences qui semblent incontournables pour plusieurs répondants. Quatre champs de compétences sont

évoqués de manière récurrente. Les trois premiers impliquent des compétences particulièrement axées sur les diverses interactions avec les élèves. La dernière relève de compétences liées à la maitrise des savoirs.

1) Compétences interrelationnelles avec les élèves

Plusieurs soulignent les compétences reliées à la compréhension des élèves requises pour exercer le métier d'enseignant. On insiste sur la nécessité de faire preuve de patience. Enfin, on mentionne l'importance des qualités d'un pédagogue : « Avoir une bonne pédagogie » (R22), « [...] maîtrise et compétence de sa pédagogie » (R24). Enfin, deux répondants soulignent l'importance de faire preuve d'ouverture et d'humour (R13, R18).

2) Compétences liées à la « gestion de classe »

Les répondants font référence à la rigueur et à leur capacité à maintenir la discipline chez les élèves. Ils utilisent les termes « bonne gestion de classe » (R2, R5, R11, R22), « contrôle de la classe » (R6) ou « discipline » (R19). Certains soulignent que cette compétence va au-delà de la simple application des règlements et relève d'une capacité de médiation de la part de l'enseignant (ce qui rejoint la série de compétences précédente) : « être habile en résolution de conflit » (R9) ou encore « être capable de faire face à des ados en crise » (R20).

3) Compétences communicationnelles

Plusieurs y font explicitement référence. De plus, ce type de compétences est implicitement nécessaire aux autres catégories que l'on a pu relever. S'ils utilisent souvent des termes comme « excellent communicateur » (R4) ou « bon orateur » (R5), les répondants font aussi référence à la capacité d'écoute nécessaire à la fonction d'enseignant (R11, R13, R17). Bien que ce champ soit principalement lié à la communication en classe, on le mentionne tout de même comme important en ce qui a trait à la communication avec les parents.

4) Compétences liées à la maitrise du champ

Plusieurs résument cela par leur capacité à enseigner leur matière et à la maitrise des compétences connexes. D'autres sont plus spécifiques, ainsi on fait référence à la capacité de stimuler les apprentissages chez l'élève : « Savoir susciter un besoin chez l'élève pour qu'il puisse s'approprier son apprentissage et le faire "manipuler" les infos obtenues pour qu'il sache quoi faire avec » (R21). On mentionne aussi les capacités de vulgarisation et de synthèse des savoirs : « Capacité d'interpréter, de synthétiser et de généraliser de l'information lourde en vue d'une compréhension adéquate d'objectifs précis » (R2). Dans tous les cas, il s'agit d'une maitrise de savoirs propres à l'enseignement.

Outre ces quatre champs, on retrouve des commentaires plus hétéroclites quant à l'adaptabilité nécessaire à l'exercice de leur fonction. Certains évoquent cela en ce qui concerne les individus (élèves et collègues) ou encore au niveau de la « gestion de classe ». D'autres parlent plutôt d'adaptabilité dans l'intégration des savoirs, des nouvelles orientations et des changements organisationnels (R1, R10, R20). Il y a donc deux visions contenues dans la nécessité de développer une capacité d'adaptation. On retrouve une adaptabilité endogène à la classe : l'enseignant doit être capable de bien cerner les besoins de ses élèves et de modifier sa pratique en conséquence. Il y a aussi une adaptabilité globale, nécessaire pour intégrer de nouvelles techniques et approches, mais aussi pour être flexible face aux changements organisationnels.

Il faut finalement souligner que l'importance de la rigueur et de la structure dans le travail enseignant est contenue dans les champs définis précédemment, mais est parfois mentionnée explicitement par certains. Ces compétences sont souvent liées à la gestion de classe.

Lorsqu'ils doivent définir leurs objectifs professionnels, les enseignants arrivent à un consensus frappant : ils œuvrent pour la réussite des élèves. Ils utilisent les termes «réussite du plus grand nombre» (R9; R17); « favoriser la réussite des élèves » (R19); « idéalement et ultimement la réussite des élèves » (R21); « chercher la réussite à tout prix » (R4); « Que mes

élèves réussissent » (R8); « que plus d'élèves réussissent leurs cours » (R26); « réussite éducative de mes étudiants » (R2).

De manière moins marquée, on retrouve l'objectif de formation citoyenne pour leurs élèves. Cet objectif est souvent contenu dans le sens donné au terme « éduquer », soit former une personne, par rapport au terme « enseigner », donc transmettre des savoirs. Ainsi, un répondant mentionnera l'importance d'« éduquer pour devenir une personne entière dans la société » (R25), d'autres écriront plutôt « faire avancer les élèves au niveau académique, culturel et personnel » (R22), « que mes élèves développent une conscience sociale » (R8) ou simplement « former des citoyens » (R10). Peu évoquent des objectifs de carrière ou de développement professionnel. On retrouve une certaine idée d'un achèvement professionnel lorsqu'il est fait mention d'« œuvrer en professionnel » (R24), de « chercher à s'améliorer » (R13) ou encore d'« être le plus professionnel possible » (R14).

L'autre facette qui définit leurs perceptions de leur fonction est la nécessité d'être un acteur au niveau de l'école, et ce bien au-delà de la classe. Les répondants s'attribuent des rôles professionnels qui relèvent de cette dimension, regroupés sous le thème d'« implication scolaire ». Cela va de la simple participation active à la dynamique scolaire jusqu'à considérer l'école comme une véritable collectivité à laquelle ils sont intégrés. Pour certains, l'enseignant joue un rôle dans le bon déroulement des activités quotidiennes de l'école, surtout par l'application des règlements auprès des élèves et en assurant un lien avec les parents. Les enseignants mentionnent aussi des rôles au sein de la classe, principalement en lien avec l'enseignement, mais c'est tout de même les rôles collectifs qui reviennent le plus souvent dans les réponses.

3.2.2 Catégorie 2 : Le Programme de formation

Cette catégorie est directement liée aux perceptions du RP qu'entretiennent les répondants. Le renouveau pédagogique touche principalement les enseignants au niveau de l'implantation du PDF, c'est pourquoi les questions étaient concentrées sur cet aspect. Il s'agit de faire un lien

entre élément identitaire et perception du programme. Cela dit, ce sont surtout les éléments de décalage entre politique formulée et politique vécue ou perçue (par le biais de l'implantation du PDF) qui doivent être dégagés.

Plusieurs considèrent que le PDF n'entraine que des changements superficiels au niveau de la pratique enseignante (R1, R6, R9, R17) : « Rien n'est vraiment différent. On fait plus de projets, ça s'arrête là. » (R9) ou encore « Enseigner c'est enseigner... c'est seulement plus compliqué » (R6).

Des répondants mentionnent que le programme rend les élèves plus faibles. Certains attribuent cela à la formation antérieure (R9, R15, R23) : « Les élèves sont de plus en plus faibles à chaque année. Il se passe certainement quelque chose au primaire pour en être arrivé là. » (R9). D'autres considèrent que le problème se situe au niveau de la densité du programme par rapport au temps d'enseignement (R7, R16). Le PDF serait efficace pour les élèves qui font déjà preuve d'autonomie et d'une bonne capacité d'apprentissage, mais augmentent la difficulté pour les autres (R14, R15, R20, R23). « Le niveau de difficulté est haussé alors que les élèves ont moins d'acquis qu'avant. » (R14). De plus, on évoque des problèmes dans la structure par cycle d'apprentissage puisqu'il n'y a pas de redoublement (R7, R10). « Les jeunes — décrochent — en se disant qu'ils vont passer de toute façon. » (R10). Deux répondants considèrent que le PDF implique beaucoup de répétition (R8, R26). Il est important de noter ici que les enseignants ayant fait ce commentaire ont précisé (bien que ce ne fut pas demandé) qu'ils parlaient spécifiquement du programme d'histoire.

Il y a aussi une forte perception négative de l'approche par compétence véhiculée dans le PDF. Les enseignants considèrent que celle-ci est mise de l'avant au détriment de la transmission des connaissances (R2, R3, R10, R24) : « La classe n'est pas un milieu de loisirs, mais bien d'apprentissage de connaissances » (R2). Un des répondants donne une idée très précise de sa conception de l'éducation à travers sa critique d'une approche par compétence :

> Les expériences de cette approche ont toujours été des échecs. À la base le socioconstructivisme n'est pas une utopie, mais ce n'est pas une panacée non plus, on ne peut pas tout faire avec ça. Ce n'est pas le rôle de la formation générale de faire des personnes compétentes, c'est le rôle de la FP [formation professionnelle], du CÉGEP technique et de l'université. Qu'il y ait une compétence dans une matière, c'est bon, mais il ne peut pas y avoir que cela, pas en formation générale. C'est une erreur et on le voit. De plus, certaines compétences n'ont pas de sens notamment en science et en univers social. (R10)

S'il s'agit de la critique la plus poussée recueillie à ce sujet, on perçoit, chez plusieurs répondants, que l'opposition au programme n'est pas simplement une question de pratiques. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas seulement de considérer une approche comme plus efficace qu'une autre sur le plan pédagogique. On voit plutôt qu'une approche par compétence s'oppose à la vision fondamentale qu'ils ont de l'éducation, soit l'atteinte d'objectifs précis et quantifiables, mais surtout la transmission réussie de « leur » matière, qui, pour eux, relève d'abord d'une maitrise des connaissances.

L'appropriation du programme est perçue avec ambivalence. Comme nous avons pu le constater dans le portrait statistique, plusieurs considèrent que leur compréhension est satisfaisante. On mentionne que cette appropriation du programme se fait par étape et nécessite une dose d'investissement personnel de la part de l'enseignant : « Il a vraiment fallu que je travaille fort, mais maintenant je trouve cela beaucoup plus juste et logique. » (R20). Cette implication se manifeste aussi dans l'intérêt porté au programme. Ainsi, ceux qui disent l'avoir étudié par eux-mêmes ou encore être allés chercher de la formation hors de leur environnement immédiat (souvent par le biais de la formation universitaire) semblent avoir une meilleure perception de leur compréhension du programme (R10, R21, R23). Souvent ces répondants sont ceux qui disent s'être eux-mêmes impliqués, par la suite, dans la construction d'outil pédagogique et de SAÉ ou encore dans la formation des autres enseignants au niveau de leur école (R4, R21). « J'ai beaucoup lu, expérimenté, écrit, j'ai fait beaucoup d'ajustements et construit des nouveaux outils pédagogiques. » (R4). Enfin, un dernier répondant mentionne que sa propre démarche a été grandement aidée par les formations offertes par la commission scolaire en plus d'un retour à l'université (R1). Mis à part le répondant 10, les enseignants mentionnant une forte implication personnelle dans

l'appropriation du programme n'ont pas une vision entièrement négative du PDF, mais ils émettent tout de même des critiques. R20 et R23 considèrent que c'est un programme qui avantage clairement les élèves ayant une bonne autonomie et des aptitudes au-dessus de la moyenne, mais arrivent à la même conclusion que d'autres enseignants cités ci-haut en ce qui concerne les élèves moyens et faibles : le programme les désavantage comparé à un enseignement plus traditionnel. Les répondants 1, 4 et 21 considèrent que c'est plutôt la mise en œuvre elle-même qui est déficiente, les conditions organisationnelles de mise en œuvre n'étant pas réunies pour permettre d'exploiter pleinement le PDF. On retrouvera un écho de ces critiques d'ordre institutionnel dans la troisième catégorie dédiée à l'école.

D'autres enseignants ont une vision plus négative de l'appropriation du PDF. Ils perçoivent beaucoup de confusion dans la manière dont le programme est présenté (R7, R14, R22). Il n'y aurait pas d'homogénéité dans la vision des différents acteurs, ce qui mène à une application qui varie beaucoup : « Les programmes préconisent une façon de voir les apprentissages; les manuels scolaires, une autre. » (R14); « Je trouve que c'est trop subjectif et que l'interprétation est très différente selon chaque enseignant et chaque école. Je ne sais pas où me situer par rapport à cette incohérence. » (R22). Ces enseignants manifestent le besoin d'un guide d'interprétation afin de donner un sens commun au PDF. Le manque d'homogénéité lié à l'appropriation du PDF renvoie à la capacité de concertation des acteurs au sein de l'école et à la nécessité d'un cadre plus rigide au niveau de la mise en œuvre.

Les enseignants qui reconnaissent avoir des lacunes dans la compréhension du programme, en invoquent la complexité et les flous pour justifier celle-ci. Enfin, une vaste majorité, même parmi ceux jugeant avoir une bonne compréhension du PDF, considère l'appropriation du nouveau système d'évaluation par compétences comme étant problématique (R6, R7, R8, R19, R20, R23, R26). Les enseignants donnent à l'évaluation une place prépondérante dans leur pratique. La sanction des études est l'objectif principal visé par ceux-ci. De plus, il s'agit aussi de la manière la plus simple d'évaluer la réussite du PDF.

Il y a une vision récurrente chez les enseignants expérimentés qui ne voient pas de changement profond dans le programme, mais simplement une approche différente dans la présentation d'une matière qu'ils enseignent depuis longtemps (R9, R26) : « J'ai 25 ans d'expérience. La matière, je la connais. Je dois apprendre à la présenter de façon différente » (R26). Dans la même veine, certains considèrent qu'une compréhension générale convient au travail qu'ils ont à faire en classe : « Je crois avoir résumé adéquatement les grandes lignes. J'ai synthétisé l'importance et mes élèves s'en trouvent satisfaits! » (R2); « J'ai jugé que je n'avais pas à m'approprier intégralement le programme » (R24). Même chez un répondant qui a une vision positive de l'appropriation du programme, on retrouve un commentaire critique quant au réel changement apporté par le RP : « La plus grande erreur qui a été commise a été de l'appeler réforme scolaire, on s'attendait à un bouleversement, un virage important alors que dans les faits, mis à part l'évaluation, bien peu de choses sont différentes. » (R1). Enfin, un répondant (R25) considère que l'appropriation du programme est inutile à sa fonction (adaptation scolaire).

Si l'on considère l'action des enseignants par rapport à leur capacité d'adapter le PDF à leur réalité locale, la majorité d'entre eux jugent qu'ils ont une marge de manœuvre assez large pour le faire (R4, R9, R13, R14, R17, R20, R22, R23, R26). « Chaque enseignant est maître de son cours. » (R9) ou encore « Je suis libre de mes actes » (R2). Il s'agit d'une perception individualiste de leur impact sur le programme. C'est cet aspect que certains critiquaient lorsqu'ils mentionnaient une perte d'homogénéité dans la formation offerte aux élèves (R14, R15). Cela ne serait pas seulement dû à une trop grande latitude dans l'adaptation locale du PDF, mais aussi à un manque de cohésion des acteurs, notamment à cause d'un projet éducatif flou (R23). On note que le sentiment de contrôle sur l'enseignement est exacerbé chez les enseignants qui n'ont pas à travailler en groupe : « Je suis la seule, je fais ce que je veux. » (R26). Toutefois, il y a des enseignants qui ont une approche plus collective de leur impact sur la mise en œuvre du programme. Ceux-ci considèrent que la meilleure prise en charge de l'implantation vient de leur propre implication. Ainsi, un répondant parle de son impact sur la mise en œuvre « par le partage de mes connaissances et de mes nouveaux outils

pédagogiques. » (R4). Un autre attribue cet impact à son implication dans divers comités (R12).

Ceux qui, au contraire, ne considèrent pas avoir la marge de manœuvre nécessaire attribuent cela à la densité du programme (R1, R5, R16); au manque de temps dans la structure d'une vision interdisciplinaire (R19); aux multiples transformations et révisions issues du MELS (R21); à l'instabilité de leur poste (R14). Certains ne voient simplement pas l'utilité d'une adaptation du PDF à leur réalité locale (R10). Ceux qui refusent simplement d'adhérer au programme (R15, R25) ne voient évidemment pas la nécessité d'adapter le PDF.

3.2.3 Catégorie 3 : L'école

Cette catégorie vise à définir le lieu de la mise en œuvre. La perception des répondants par rapport à l'école permet de mieux cerner les changements qu'y entraine le RP. Il s'agit aussi de cerner la perception des répondants de la réalité dans laquelle ils travaillent. Cette catégorie est en fait divisée en deux : d'une part, la vision de l'école comme institution et comme lieu de mise en œuvre; d'autre part, la reprise de cette vision, mais de manière spécifique aux écoles participantes. Ceci permet de prendre le pouls des particularités locales et de connaitre leur effet sur l'implantation du programme. Pour chaque école, on reprendra les réponses des enseignants sondés afin de mettre en évidence le rôle de metteur en œuvre des enseignants, la structure organisationnelle, de l'équipe de direction et finalement de la culture scolaire. Les concepts de répertoire d'action des enseignants et de communauté scolaire se rattachent à cette catégorie.

Peu d'enseignants considèrent que les changements organisationnels induits par le nouveau programme peuvent réduire leur autonomie. Chez ceux qui y voient une incidence positive sur leur autonomie, on note qu'ils se fient à leurs capacités individuelles plutôt qu'à une structure qui pourrait mieux les épauler (R20). C'est donc la flexibilité des structures organisationnelles qui semblent avoir une incidence positive sur l'autonomie. Pour ceux qui ne voient pas de changements sur leur autonomie, certains pensent que cela pourrait être

positif si la mise en œuvre de la nouvelle structure organisationnelle était fonctionnelle (R23, R24), d'autres se considéraient déjà pleinement autonomes et ne voient donc pas de changement (R1, R21). Enfin, les perceptions négatives d'une nouvelle organisation du travail sur l'autonomie des enseignants semblent venir de problèmes d'implantation plutôt que de la structure elle-même (R1, R13).

Comme dans le cas de l'appropriation du PDF, les répondants mentionnent souvent des problématiques institutionnelles qui influenceraient sa mise en œuvre. La réalité des écoles de la commission scolaire ne correspond pas à celle qui serait propice à la mise en œuvre (R21, R26) : « Le nombre d'élèves par classe est un gros empêchement à faire tout ce que le programme demande »; « La réforme nous a été présentée comme étant à mettre en place dans une réalité scolaire qui ne s'est jamais concrétisée (moins d'élèves par classe, temps de concertation, etc.) » (R21). On souligne aussi l'instabilité du personnel enseignant à l'intérieur de l'école. Les répondants précisent qu'ils peuvent enseigner à un niveau une année puis à un autre niveau l'année suivante (R1, R14, R22). Cette instabilité aurait des répercussions négatives sur la concertation et le travail en équipe cycle prôné par le PDF. Enfin, les difficultés académiques des élèves semblent freiner la mise en œuvre puisque plusieurs considèrent que le PDF est mal adapté à ce type de difficultés (R3, R15, R20, R22). Il faut rappeler que les enseignants ont à faire face à plusieurs élèves en difficulté s'ils travaillent dans une école SIAA.

Un autre obstacle à une mise en œuvre concertée du PDF au sein de l'école serait l'écart entre la vision des enseignants et celle des directions. Il ne s'agit habituellement pas de dissension, puisque le climat de travail est souvent considéré comme cordial, mais plutôt d'approche opposée, ce qui rend difficile l'adhésion à une vision unique de la mise en œuvre au sein de l'école. Plusieurs répondants soulignent divers problèmes de communication interne qui ne favorisent pas une action concertée (R2, R4, R23). De plus, il peut y avoir différentes approches au sein du personnel enseignant d'une même école. D'une part, l'opposition aux fondements du programme, particulièrement l'approche par compétences, évoquée dans la catégorie précédente, fait que certains enseignants évitent simplement d'intégrer le PDF à leur

pratique. De plus, les problèmes de compréhension et d'appropriation seraient aussi problématiques lorsque vient le temps d'établir un plan de mise en œuvre à l'échelle de l'école (R14, R24). Finalement, même chez les enseignants qui ne disent pas explicitement tenter d'éviter d'intégrer le programme, plusieurs constatent qu'il y a un manque de constance dans l'enseignement et dans l'application générale du programme (R11, R22). Un répondant constate, en parlant du PDF, qu'il y a « des enseignants qui l'utilisent, d'autres qui [l']appliquent à moitié » (R11). On mentionne aussi que les pratiques enseignantes sont difficiles à modifier (R19) : « Dans une période de changements, il est normal que nous ne soyons pas à l'aise comme nous l'étions auparavant avec notre ancien programme ce qui contribue à un moins bon enseignement, durant la période de transition du moins! » (R5). Tous ces éléments contribuent à une implantation du PDF parfois disparate au sein d'une même école. Les nombreuses demandes de support formulées par des enseignants et le souhait de certains pour un cadre d'implantation plus rigide sont corolaires à une telle constatation.

Enfin, sur le plan des ressources disponibles au niveau de l'école, les principaux manques semblent être au niveau du temps disponible et des formations offertes, évoqués par presque tous les répondants (R2, R5, R10, R13, R14, R16, R17, R20, R21, R22, R23, R24). Certains soulignent l'impossibilité d'obtenir des périodes de libération et la surcharge de travail en classe qui rendent difficile l'appropriation du programme. Un répondant s'exprime ainsi : « On travaille sans arrêt — jour, soir, fin de semaine. Donc, on fait le travail, mais cela est épuisant. Pourquoi aucun temps n'a été prévu pour nous libérer de temps à autre? » (R16). Quant à la formation reçue, on la considère inadéquate (R4, R17) : « Les formations ont été données par des experts qui étaient incompétents [...] » (R4); ou simplement pas offerte en quantité suffisante (R13, R14) : « J'ai reçu de la formation du MELS. Mais pour l'ensemble de mes collègues, c'est la frustration de n'avoir rien reçu ou presque. » (R13). Ce manque au niveau des ressources disponibles aurait un impact direct sur l'action enseignante et, par ricochet, sur la qualité de la mise en œuvre.

3.2.3.1 Les écoles participantes

1) École 1

Trois répondants sont issus de cette école. Un répondant commente le rôle des enseignants : « Les enseignants travaillent fort, s'investissent et sont de bonne foi. Ils font ce qui est prescrit par le MELS du mieux qu'ils peuvent. » (R20). Ce même répondant a une perception favorable de son propre rôle de metteur en œuvre en disant s'impliquer dans les différentes facettes du programme, œuvre r à son développement et à la réussite de son implantation au sein de l'école.

Dans cette école la structure organisationnelle semble être désorganisée par la mise en œuvre du PDF. Ainsi, le répondant 20 explique que « Tout le monde est touché, interpelé, doit refaire sa planif., ses préparations, doit renégocier leur temps, etc. ».

Les relations entre enseignants paraissent bonnes. Les relations avec la direction semblent respectueuses, mais on note certaines tensions. La perception par rapport aux directions révèle ces tensions : « Les directions sont souvent utopistes. Ils ne vivent pas avec les élèves en classe » (R9). On fait état de deux réalités parallèles dans l'école : « La vision n'est pas la même pour tous, ni les buts ni les impacts. Enseignants — veulent enseigner. Directions — ont des comptes à rendre à la commission scolaire, parents, enseignants. Ils doivent ménager la chèvre et le chou » (R20).

Dans cette école, les trois répondants considèrent qu'il y a une culture scolaire qui est présente. Deux d'entre eux évoquent le projet éducatif, chacun se référant à un aspect de celui-ci : « il y a un projet pédagogique dans lequel la qualité du français occupe une place importante » (R9) et « Nous avons un projet éducatif visant la réussite de l'élève dans un milieu sécuritaire » (R11).

2) École 2

Trois répondants travaillent dans cette école. Un premier répondant considère la mise en œuvre de manière positive. Il émet le commentaire suivant : « Beaucoup de temps consacré à l'appropriation. » (R1). Un second répondant apporte cependant un bémol, en affirmant que la volonté du personnel consacrée à l'appropriation de la réforme a été sapée par le manque de coordination avec la commission scolaire lors du lancement de l'implantation du PDF :

> Au début, plusieurs ont embarqué. Notre école avait même été l'école où la réforme avait été lancée en décembre 2002. Nous avions même préparé un calendrier « réforme » avec temps de concertation (j'avais même réglé tout le maillage syndical) et tout ce qu'on pouvait possiblement faire à l'époque. La commission scolaire ne perdait rien, les minutes étaient calculées correctement. La CS a refusé sans réel motif autre qu'« on est pas prêt ». Cet événement a tué la bonne volonté pour la réforme qui existait à notre école. Cette année-là nous avions un « comité-réforme » à l'école et bien l'année suivante, sans mot d'ordre général, personne n'est revenu sur ce comité, qui a disparu, alors la réforme chez nous... (R21)

On retrouve donc deux visions de bases relativement similaires du rôle des enseignants dans l'implantation du PDF, mais un répondant considère qu'il peut avoir un impact sur la mise en œuvre et affirme ouvertement son engagement dans l'implantation du programme (R1) alors que le second dit avoir essayé d'agir, mais qu'il fut découragé par les contraintes institutionnelles (R21).

R1 voit des changements dans la structure organisationnelle de l'école, principalement au niveau de la concertation entre enseignants qui est axée sur le PDF. Toutefois, les deux autres répondants (R19, R21), ne perçoivent pas de changement significatif.

La relation entre direction et enseignants semble bonne. Un répondant considère que les directeurs sont « humains et consultatifs ». Un autre évoque quelques tensions dues à la longueur de traitement des dossiers : « direction très très occupée, mais les enseignants respectent énormément le travail de ceux-ci » (R19). Cela dit, les enseignants relèvent tout de même des différences de points de vue avec la direction :

> Je trouve que les directeurs ne voient pas les énormes conséquences de l'évaluation à la fin de chaque cycle [...] Les directeurs veulent un beau taux de réussite, mais difficile à atteindre lorsque ceux-ci ne reprennent plus la matière non comprise. (R19)

Un autre répondant mentionne que la position de courroie de transmission qu'exerce la direction par rapport à la commission scolaire aurait parfois pour effet de créer un double discours entre attentes de la CS et réalité locale : « La direction arrive quelquefois avec un discours qui vient "d'en haut" et qui se vit différemment sur le terrain. Ce n'est pas souvent, par contre » (R21).

Encore une fois, tous les répondants reconnaissent une culture scolaire propre à leur école. Ils mentionnent tous le projet éducatif qui laisse place à plusieurs aspects propres au RP et l'utilisation de certaines plates-formes mises en place par la commission scolaire. Ce projet éducatif étoffé semble être bien reçu : « [...] tous semblent y adhérer. » (R1); « L'équipe-école embarque là-dedans. » (R21).

3) École 3

Sept répondants proviennent de cette école. Le support intraécole offert aux enseignants lors de la mise en œuvre semble avoir été limité : « Elle [directrice adjointe] a tenté des explications, elle a fait son possible, mais beaucoup de questions sans réponses. » (R4); « Des formations durant l'année d'implantation, après plus rien. » (R26). Les critiques quant au manque d'homogénéité dans la mise en œuvre du programme sont particulièrement présentes dans cette école : « Inégalité entre les niveaux. Inégalité dans la façon de la vivre. Personne pour s'assurer d'une uniformité. » (R14).

Les répondants indiquent que les changements organisationnels tels l'interdisciplinarité et le travail par cycle n'ont été appliqués de manière concluante qu'au premier cycle (R4, R8, R26). Aucun d'entre eux ne voit de changements significatifs à partir de la troisième secondaire. Le manque de temps de concertation semble être le principal frein à la mise en place d'une nouvelle structure de travail au deuxième cycle (R4, R14, R15).

Mis à part le répondant 16, tous les autres enseignants de cette école considèrent que les relations entre les enseignants la direction sont bonnes. Cependant, la différence de « réalité » entre enseignants et direction est à nouveau évoquée en ce qui a trait aux visions différentes du PDF : « La direction n'a pas vécu le nouveau programme en tant qu'enseignant » (R14); « Ceux [les directeurs] que ça fait longtemps ou qui enseignaient des matières — amusantes — ne comprennent pas notre réalité » (R15).

Dans cette école, la présence d'une culture scolaire est moins évidente. Deux répondants se sont simplement abstenus de répondre à la question qui y faisait directement référence, un autre ne voit pas de culture particulière à cette école, imputant cela à l'absence de projet particulier et au manque de ressources (R4). On évoque aussi le manque de constance des enseignants dans leur approche avec les élèves (R15). Finalement, des trois répondants considérant qu'il existe une culture scolaire dans leur établissement, deux parlent des relations particulières sur le plan local : « relation avec les parents » (R8) et « écoles de quartier, implication dans le milieu » (R26). Le troisième réfère au projet éducatif (R14).

4) École 4

Il y a quatre répondants issus de cette école. Leurs perceptions de l'implantation du PDF sont particulièrement teintées d'une vision individualiste et indépendante. Aucun répondant ne manifeste d'attachement au programme et certains s'y opposent explicitement (R16). On suggère une forte adaptation des pratiques en fonction de la réalité de chacun (R2, R16, R17). Cela se fait sur une base exclusivement individuelle : « Chacun y va de sa recette et prend ce qui lui tente! On se débarrasse de plus en plus du superflu et ajuste le tout à notre convenance... Il ne faut pas se le cacher! » (R2).

Deux répondants considèrent que les relations avec la direction sont bonnes. Les deux autres abondent dans ce sens tout en apportant des bémols, soit la hiérarchisation des relations de travail pour l'un (R2) et la faiblesse des directions adjointes pour l'autre (R18). Dans cette

école, on ne relève pas une grande différence de vision du PDF entre directions et enseignants. Les commentaires suggèrent qu'une telle différence existe, mais que les enseignants ont une grande latitude dans leur approche du Programme : « Notre directeur connaît nos compétences! » (R2); « Visions différentes, interprétation qui laisse place aux choix » (R17).

La présence d'une culture scolaire fait l'unanimité. Tous les répondants ont axé leurs commentaires sur les élèves, ils évoquent la volonté de réussite, le bienêtre et le respect. Un répondant explique que cette école a un « Projet d'encadrement auquel tous ont participé » et dans lequel tous les acteurs scolaires seraient impliqués (R17). Un autre fait référence à « l'appartenance au milieu » (R2).

5) École 5

Neuf répondants proviennent de l'école 5. Les commentaires de ceux-ci suggèrent que la mise en œuvre du RP y a connu plusieurs ratés. D'une part, on note une opposition aux principes du renouveau pédagogique chez plusieurs d'entre eux (R5, R6, R10, R22, R23, R24, R25). Un répondant parle d'une opposition entre les objectifs généraux du RP et leur réalité locale pour expliquer cette résistance du milieu enseignant (R10). D'autre part, ils invoquent le manque de support (formations intra écoles et implication de la CS), ou la qualité déficiente de celui-ci, pour justifier les difficultés d'implantation du PDF (R5, R6, R7, R10, R13, R23). Comme dans d'autres écoles, on parle d'une formation efficace au tout début de la mise en œuvre, mais qui s'est rapidement dégradée par la suite (R7, R23). Des stratégies alternatives sont évoquées, l'implantation du PDF passerait par une prise en charge par les enseignants du support laissé vacant : « La plupart des enseignants ont renouvelé leur matériel, se questionnent et tentent d'adapter leur méthode d'évaluation. » (R22). Cette fois encore, l'individualisme semble primer : « tous l'appliquent comme il veut » (R23). Ceci peut heurter ceux qui ont choisi d'y participer. Ainsi, un répondant affirmera qu'un impact sur la mise en œuvre locale est possible « Tout simplement en essayant du mieux que je le peux de l'implanter [le PDF], car plusieurs enseignants n'essayent pas et restent dans leurs anciens programmes actuellement! » (R5). Un autre dira que l'impact qu'il peut avoir sur

l'implantation du programme passe par l'aide qu'il donne aux autres enseignants (R6), mais une telle approche ne semble pas être la norme.

Il s'agit de l'école où l'on retrouve le plus d'éléments de dissension entre enseignants et direction. Les répondants perçoivent aussi des tensions au sein de l'équipe de direction. Enfin, bien que les relations entre enseignants soient jugées généralement bonnes, on remarque moins d'enthousiasme que dans les autres écoles. Certains répondants notent des fractures au sein de la communauté enseignante, soit par matière, par statut (contractuel ou permanent) ou encore autour de certains projets particuliers.

Encore une fois c'est la grande disparité entre la réalité des enseignants et celle de la direction qui est le plus souvent invoquée lorsqu'il est question des différences d'approches par rapport au programme : « La direction ne vit pas les changements concrètement dans la classe!! » (R5); les directeurs voient la réforme sans la vivre (R6). D'autres soulignent qu'ils n'ont pas le support nécessaire de la part de la direction (R13) ou que les attentes de celle-ci sont trop élevées (R22). Enfin, on souligne l'adhésion au programme de la part de la direction (R24, R25) ce qui entraine parfois une opposition des enseignants : « La direction croit 100 % au programme et nous pas du tout! » (R25).

Dans cette école la perception d'une culture scolaire est variable. Un répondant s'est abstenu de répondre à la question référant à la culture scolaire, deux autres y ont répondu par la négative. Ce sont les tensions mentionnées auparavant qui semblent influencer cette perception de la culture scolaire. Un répondant explique qu'il y a un problème au niveau de la transmission de l'information et que les décisions prises ne se reflètent pas toujours en actions (R7). Un autre mentionne que ce n'est pas que la culture scolaire n'existe pas, mais plutôt qu'il y aurait « [...] une dichotomie entre le projet qui semble provenir de la direction et les traditions de l'école. » (R10). Un répondant considère qu'il y a bel et bien une culture scolaire, mais invoque lui aussi l'arrivée d'une nouvelle direction pour expliquer les bouleversements au sein de celle-ci : « [...] nous venons de changer la direction et le

changement amène des craintes, des hésitations... L'adhésion à une nouvelle approche peut prendre un certain temps à s'établir. » (R24). De même, un enseignant qui a aussi répondu par l'affirmative émet cependant un commentaire ambivalent en disant que « +/- 20 % du personnel est très individualiste et dérogera sur plein de règles et de mises en application » (R13). Finalement, les autres enseignants ayant répondu par l'affirmative parlent de spécificité de l'école dans son implication pour les arts et l'approche par projet (R6), la valorisation du français (R22) ou référent au projet éducatif (R25).

3.4 Analyse des résultats

Maintenant que l'étude a été dument mise en contexte et que les résultats ont été présentés et catégorisés, on peut procéder à l'analyse. Il faut cerner les lignes directrices, faire les liens nécessaires unissant les données entre elles. Cette section vise à analyser les données tirées de l'étude de cas, pour ensuite utiliser cette analyse comme base de travail dans le processus de reformulation. On reprendra ici, les trois catégories de réponses en tentant d'y développer les concepts qui y sont liés.

3.4.1 Les enseignants

L'analyse de cette catégorie vise surtout à donner une cohésion aux éléments identitaires que l'on retrouve dans les réponses des enseignants sondés. Il s'agit d'utiliser les concepts appropriés pour décrire une identité professionnelle ainsi qu'un agir professionnel (professionnalité) rencontrés chez les répondants. Cet exercice permettra d'établir leur profil professionnel.

Ce sont les compétences se rapportant aux interactions directes avec les élèves qui sont prépondérantes dans les réponses reçues. Ces compétences, d'ordre relationnel, sont axées tant vers un pôle empathique (écoute, compréhension) qu'un pôle autoritaire (discipline). Ce type de compétences semble prendre une place centrale dans la pratique enseignante. La maitrise du champ d'enseignement est quant à elle appréhendée de manière plutôt

traditionnelle. Il s'agit souvent d'une capacité à utiliser des connaissances propre à leur matière. On peut y voir une volonté de spécialisation.

Ces premières constatations vont de pair avec celles faites dans des études plus larges (Kamanzi et Deniger, 2004; MELS 2008a) dans lesquelles on constate que les préoccupations des enseignants sont aussi principalement tournées vers une réalité circonscrite à la classe. De plus, il est important de noter que la majeure partie du temps de travail des enseignants se déroule à ce niveau.

Cette vision des compétences enseignantes orientées vers la pratique, bien que majoritairement partagée, n'est pas exclusive. Certains enseignants proposent une perception de leurs compétences qui met l'accent sur le développement professionnel et les interactions au niveau de l'école. Ce sont ces enseignants qui évoquent les compétences regroupées sous le thème « adaptabilité globale » ou des compétences d'ordre communicationnelles (entre paires, avec les parents). Il faut noter que les deux visions des compétences professionnelles présentées ici ne sont pas antinomiques. Ainsi, des répondants mentionneront des compétences relevant des deux groupes. Cependant, une majorité mentionne principalement les compétences liées à la pratique enseignante. Cela n'implique pas nécessairement qu'ils jugent les autres compétences comme inutiles, mais donne une bonne idée de l'importance accordée à celles-ci. Il convient aussi de souligner que la question ne donnait pas une liste de compétences à classer en ordre d'importance. Les répondants se livraient plutôt à un exercice autoréférentiel. Dans ce cas, la prévalence des compétences relevant directement de l'enseignement peut aussi s'expliquer par le fait qu'elles sont utilisées quotidiennement et qu'elles sont plus facilement discernables.

Le fait d'avoir comme objectif commun la réussite des élèves est cohérent avec les compétences prépondérantes qu'ils se reconnaissent puisque celles-ci en permettent l'atteinte. De plus, cet objectif est partagé par toutes les instances du monde de l'éducation et répété dans les projets éducatifs des écoles, le plan stratégique de la CSDHR, le PDF et les

référentiels professionnels fournis par le MELS. Il va sans dire que la réussite des élèves est un objectif partagé. Pour les enseignants, cette réussite passe principalement par la sanction des études. Cela est particulièrement évident quand on voit l'importance qu'ils accordent à l'évaluation. On remarque aussi que cette vision de la réussite est souvent en porte-à-faux avec celle proposée dans par le RP, puisque, pour les répondants, il y un manque de clarté dans la sanction d'une approche par compétence. De plus, la structure par cycle semble déplaire à plusieurs, alors que l'on considère qu'il y a de trop longues périodes sans évaluation.

Qu'il y ait si peu d'objectifs personnels mentionnés dans les réponses ne veut pas dire que les enseignants sont complètement désintéressés, mais simplement qu'ils se réalisent professionnellement via la réussite de leurs élèves. Pour eux, la réussite agit comme le baromètre de leur travail. Outre cela, cet objectif commun est aussi cohérent avec l'importance donnée au travail en classe. Il faut aussi mentionner que, même si la vision de la réussite proposée dans le RP n'est pas nécessairement partagée par les enseignants, plusieurs ont intégré à leur pratique l'objectif de formation citoyenne. Cet élément est important car il permet de relativiser le portrait de l'enseignant qui juge sa fonction au seul aune de la réussite scolaire. Il permet aussi de considérer que ce grand principe du RP ne soulève pas les mêmes réticences que l'approche pédagogique à laquelle il est lié.

La perception des répondants quant à leurs compétences et à leurs objectifs professionnels démontre la prépondérance accordée aux élèves et à la réalité intra-classe. Le corolaire logique de cette perception devrait donner à l'enseignement lui-même la place centrale dans les rôles que s'attribuent les enseignants. Or, lorsqu'interrogés sur leur perception du rôle de l'enseignant, les répondants s'aventurent alors hors de la classe : beaucoup soulignent leur rôle actif au sein de l'école (implication, travail d'équipe) ou encore leur rôle de médiateur avec les parents. Certains évoquent, implicitement ou explicitement, un rôle lié à l'enseignement (R1, R3, R18, R20, R26), mais dans une proportion moindre que le laisse présager l'esquisse de profil établi jusqu'ici. Il faut se demander si la notion de rôle, donc les principales actions et les comportements déterminant la fonction d'enseignant, a été bien

comprise par les répondants. Dans la vaste majorité des cas, il semblerait qu'il faille répondre par l'affirmative à cette question puisque les éléments mentionnés relèvent aussi du rôle des enseignants. On peut tout de même avancer quelques hypothèses pour tenter de comprendre ce résultat étonnant. D'abord, la place importance faite à l'enseignement que l'on relève dans les commentaires des répondants au niveau des compétences et des objectifs de leur fonction pourrait démontrer que pour plusieurs d'entre eux, l'enseignement est l'essence même de leur fonction. La conception de leurs rôles se rapporterait alors à toutes actions ou comportements périphériques à l'enseignement. Les rôles décrits relèvent souvent d'une réalité exogène à la classe. Une vision très indépendante de l'enseignement, telle que constatée chez de nombreux répondants, pourrait impliquer que leur rôle en tant qu'enseignant n'existe que hors de la classe, puisque ce n'est qu'à ce niveau qu'il y a de réelles interactions avec les autres acteurs. Dans ce cas, il est normal qu'ils se réfèrent à la réalité de l'école lorsqu'ils définissent leurs rôles puisque c'est à ce niveau qu'on requiert une implication au sein du groupe, bref une action collective. Enfin, dans cette même optique, un rôle professionnel implique l'interconnaissance des pairs. Ce faisant, il est normal que l'on réfère aux aspects les plus susceptibles de susciter cette interconnaissance. La perception des rôles des enseignants permet de noter une dichotomie dans leur fonction, c'est-à-dire qu'ils agissent dans deux « réalités » parallèles : celle de la classe et celle de l'école. On reviendra sur cette constatation dans les paragraphes suivants, car elle structure l'analyse des deux autres catégories de réponses.

Un autre élément important du profil que l'on tente de tracer est la perception d'autonomie professionnelle qu'ont les répondants. L'idée d'une réalité propre à la classe est encore une fois très importante ici : la revendication d'une autonomie professionnelle par les répondants y est majoritairement circonscrite. On ne parle pas ici d'une autonomisation complète de la fonction d'enseignant. Ainsi, au niveau de l'école, c'est souvent les directions qui doivent faire les choix. S'il peut y avoir une volonté d'implication et d'adhésion au projet éducatif dans plusieurs écoles, on ne constate pas de réelle prise en charge par la communauté enseignante. Une faible proportion de répondants revendique une autonomie au niveau de la réalité-école. Ils ont habituellement une vision de leur fonction axée vers le développement professionnel.

Les enseignants demandant plus de support et d'encadrement, ainsi qu'une homogénéisation de l'implantation du PDF, sentent certainement le besoin de s'impliquer dans la réalité-école, mais ne le font pas de manière proactive. Dans tous les cas, on ne retrouve pas une réelle autonomisation du groupe professionnel des enseignants, ce qui ne veut pas dire que les enseignants ne font pas preuve d'autonomie. Cette constatation est reprise par Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008, p. 99) lorsqu'ils font la distinction entre autonomie individuelle et autonomie collective. Enfin, pour un troisième groupe de répondants, il n'y a pas de réelle volonté d'œuvrer au niveau de la réalité-école. On dénote, chez eux, une forte résurgence de cette autonomie individuelle qui s'exercera alors au niveau de la réalité-classe où ils défendent leur indépendance.

Il faut maintenant tenter de résumer cette analyse de la catégorie de réponses en un profil professionnel des répondants. On se doit de mentionner que chaque répondant a, bien sûr, une identité qui lui est propre et qu'on ne peut résumer ce qu'il est en tant qu'enseignant par un simple amalgame d'éléments d'identité professionnelle. Il s'agit plutôt de créer un guide qui permettra, d'une part, d'offrir un point de comparaison avec les éléments d'identité professionnelle contenus dans le RP, mais aussi d'y intégrer les différents concepts présentés dans le premier chapitre.

Revenons d'abord à la réalité professionnelle des enseignants. La constatation faite auparavant selon laquelle les répondants semblent œuvrer à deux niveaux, soit une « réalité-classe » et une « réalité-école », est évidemment un élément important dans leur identité professionnelle. Il semble que la majorité des répondants donne la prévalence à la réalité-classe. La perception de la fonction axée sur la pratique enseignante, une action centrée sur l'élève et une autonomie de type individuelle plutôt que collective supportent cette constatation. Les commentaires de plusieurs répondants montrent que l'enseignant se considère comme seul responsable au sein de sa classe. Au-delà de l'autonomie individuelle, on peut parler d'indépendance. Ainsi, il peut y avoir de nouveaux outils, l'implantation d'un nouveau programme et des changements d'approches pédagogiques, au final c'est

l'enseignant sur une base individuelle qui s'attribue la responsabilité de les intégrer à sa réalité-classe.

En contrepartie, plusieurs enseignants font preuve d'une approche intégrée au niveau de la réalité-école. Ainsi, ils disent participer aux travaux de l'équipe-école et au développement d'un projet commun. Ici, on retrouve plusieurs tendances. D'abord, les enseignants dont le profil tend fortement vers la notion d'indépendance mentionnée auparavant sont moins susceptibles de participer activement à la réalité-école. Les enseignants qui tendent plus vers un profil intégré sont divisés en deux : 1) Les enseignants qui ont une participation active. Ce sont ceux qui font preuve d'une autonomie professionnelle au niveau de la réalité-école. 2) Les enseignants qui ont une participation passive. Ils endossent leur rôle dans l'équipe-école. Ils peuvent être réceptifs aux changements institutionnels et à une approche intégrée, mais ne sont pas proactifs. Ce sont ces enseignants qui reprocheront le manque d'homogénéité dans l'implantation du PDF et qui demanderont l'imposition d'un cadre plus rigide.

On retrouve aussi une vision de ce qu'est l'enseignement. On remarque que l'approche de formation citoyenne est relativement bien intégrée. Cependant, les enseignants sont encore très liés à une approche par transmission des connaissances et, surtout, à une vision quantifiable de la réussite. La plupart des enseignants donnent la priorité à une conception pratique de l'enseignement, qui est d'abord adaptée à la résolution des problèmes quotidiens de la réalité-classe, qui convient bien aux interactions avec les élèves et qui supporte leurs objectifs de réussite. On parlera ici d'un profil orienté vers l'application plutôt que vers le développement. Cela ne veut pas dire qu'il s'agit d'une application aveugle des manuels et programmes, bien au contraire. Les enseignants adaptent beaucoup les outils à leur pratique, mais n'agissent que très peu au niveau du développement conceptuel.

Ce sont ces différents axes (individu-groupe, indépendance-intégration, application-développement) qui semblent être les principaux éléments identitaires recueillis chez les

répondants. Ils sont aussi interreliés. Évidemment, d'un répondant à l'autre, leur positionnement sur chacun des axes joue beaucoup et sera différent en fonction de la dualité des réalités (classe-école) dans lesquels ils évoluent.

3.4.2 Le Programme de formation

La perception du PDF qu'ont les répondants permet d'identifier les premiers éléments de décalage. De plus, cela permet de situer le degré de compréhension du PDF, l'adhésion au renouveau pédagogique et la présence d'un processus de *reculture*. Enfin, on tentera de faire les liens qui s'imposent entre vision du PDF et mise en œuvre.

Les réponses à la question fermée concernant la compréhension du programme tendent à montrer qu'une vaste majorité de répondants la juge satisfaisante. Cela va dans le sens des réponses à une question similaire lors de la recherche *Écoles Ciblées :* 65 % des enseignants ayant participé à celle-ci affirmaient avoir une compréhension « forte » du PDF au terme de l'étude (MELS, 2006). Bien que plusieurs considèrent avoir manqué de temps pour s'approprier le programme, on retrouve des stratégies alternatives d'appropriation basée principalement sur des démarches individuelles. Cette prise en charge individuelle est présente tant chez les enseignants ayant un profil indépendant que ceux ayant un profil intégré. Elle entraine cependant deux conceptions différentes de l'impact sur l'implantation du PDF. D'une part, il y a des enseignants qui veulent adapter le programme à leur pratique. Cette approche est souvent caractérisée par une démarche individuelle qui se développe au niveau de la réalité-classe. D'autre part, il y a des enseignants qui tentent une intégration du PDF et surtout une diffusion des outils ainsi créés. Dans ce cas, on note une volonté de développement et un agir tant au niveau de la réalité-classe (intégration) que de la réalité-école (diffusion). Plusieurs des répondants considérant avoir un impact sur le programme oscillent entre ces deux pôles.

Il est toutefois préoccupant de constater que plusieurs répondants soulignent leurs difficultés quant à la maitrise de l'évaluation des élèves dans le cadre du nouveau programme. Cette

donnée suggère que la compréhension du PDF n'est peut-être pas aussi efficace que souhaitée. Dans ce cas, le problème ne semble pas être la compréhension de concepts abstraits, mais bien leur réification dans la pratique enseignante. C'est aussi ce que suggèrent le lien fait entre la compréhension erronée du programme et les difficultés d'implantation. On retrouve ici la problématique de compréhension superficielle de Legendre (2004) telle que présentée au premier chapitre. Dans ce cas, bien des répondants peuvent considérer avoir une compréhension satisfaisante du programme sans l'intégrer de manière satisfaisante. De plus, l'intégration du PDF se heurte à une adaptation de celui-ci aux pratiques enseignantes et non l'inverse. Dans ce cas, plusieurs enseignants utilisent des portions fragmentaires du programme afin de satisfaire leur besoin au niveau de la réalité-classe. Cette intégration partielle était l'un des pièges du constructiviste souligné par Windschitl (2002). Cette problématique est mise en évidence chez certains répondants qui la mentionnent quasi explicitement. Il s'agit souvent des enseignants ayant un profil plus individualiste et indépendant associé à de nombreuses années d'expérience. Ceux-ci se fient sur leur acquis ou à la similarité apparente avec ce qu'ils connaissent déjà. L'intégration partielle du programme, qu'elle soit due à une compréhension superficielle ou à une adaptation aux pratiques existantes, pourrait être la source du manque d'homogénéité dans l'application du programme auquel font référence plusieurs répondants.

Les problématiques de compréhension et d'intégration partielle influence l'appropriation du PDF, mais fragilisent aussi le processus de *reculture* au niveau de la réalité-classe. Toutefois, plusieurs éléments montrent l'amorce d'une *reculture* au niveau de la réalité-école, comme le suggère l'adhésion au projet éducatif, l'importance accordée à la conception d'élève-citoyen et l'intégration de rôles professionnels au niveau de l'équipe-école. Cette *reculture* ne semble cependant pas percer la pratique enseignante de manière significative puisque l'identité enseignante est beaucoup moins flexible à ce niveau. De plus, les perceptions négatives du PDF émises pas les répondants se réfèrent souvent à la réalité-classe. C'est aussi au niveau de la pratique enseignante que l'on retrouve le plus grand écart de perceptions entre les répondants et le programme, notamment dans l'opposition entre connaissances et compétences que plusieurs mentionnent. Le fossé des perceptions est donc beaucoup plus

grand au niveau de la réalité-classe. Cela, couplé à des éléments identitaires plus forts à ce niveau et à la problématique de compréhension superficielle, semble en complexifier le processus de *reculture*.

La conjugaison de ces éléments amène évidemment un décalage dans l'implantation du PDF au niveau de la classe. Pourtant, même si le processus de *reculture* semble plus prometteur au niveau de l'école, d'autres facteurs semblent en influencer la mise en œuvre.

3.4.3 L'école

Cette section est particulièrement propice pour comprendre ce que l'on a identifié comme la réalité-école. Il s'agit ici d'analyser la perception des enseignants quant à l'implantation du PDF et au rôle qu'ils considèrent y jouer. Il faut d'abord voir ce qui définit leur répertoire d'action au sein de l'école. Les perspectives obtenues par une catégorisation des réponses par école seront utiles pour travailler avec les concepts de communauté scolaire et de culture scolaire.

Le temps est une ressource limitée pour les répondants. En effet, ils consacrent la majorité de celui-ci à la pratique de l'enseignement, le reste de leur temps de travail est partagé entre les tâches au niveau de l'équipe-école, la correction et le lien avec les parents. L'appropriation du PDF, l'élaboration de stratégies d'implantation et les périodes de concertation qui y sont liées ne trouvent donc pas beaucoup de place dans cet horaire. De plus, la tendance à effectuer un travail très individualiste au niveau de la réalité-classe fait que même si du temps de concertation est disponible, on peut se demander s'il permet de réel changement à ce niveau. Donc, la ressource temps est évidemment primordiale à l'action des enseignants, mais l'utilisation de cette ressource se fera souvent selon des priorités qui marginalisent les éléments de mise en œuvre et ce qui n'aura qu'une faible répercussion sur l'action au niveau de la classe.

Les autres ressources qui sont problématiques relèvent principalement du support aux enseignants. On parle beaucoup de qualité et de fréquence des formations offertes, mais aussi de disponibilité et de constance au niveau des outils pédagogiques. Pour les répondants, c'est l'école et la commission scolaire qui ont la responsabilité de fournir ces ressources. Elles sont donc exogènes à leur réalité première, mais devraient pourtant avoir un impact direct sur celle-ci. Il est intéressant de noter que les répondants jugent le support fourni comme mal adapté à cette réalité. La conséquence de ceci est souvent une individualisation encore plus marquée par la prise en charge locale de la gestion des ressources. Évidemment, cette forme d'autonomisation de la part des enseignants leur permet de maintenir le contrôle sur leurs actions au niveau de la réalité-classe, mais accentue le problème d'intégration partielle du RP.

Il faut aussi noter que plusieurs répondants font mention de défaillances au niveau du support offert dès le début de la mise en œuvre du RP au secondaire. Cette problématique a pu jouer sur la réception du RP et sur le sentiment d'appartenance des enseignants. Si, dans les premières années d'implantation du PDF, les enseignants ont eu l'impression d'être laissés à eux-mêmes ou n'ont pas senti un leadeurship clair exercé par la CS et par extension par le MELS, cela a pu influencer leur perception et leur adhésion au nouveau programme. De plus, c'est la disponibilité de ces ressources au début du processus de mise en œuvre qui devait ouvrir la voie à un changement dans l'action des enseignants. En se repliant sur des stratégies d'appropriation plus individualistes, non seulement on ouvrait la porte à un manque d'homogénéité dans l'implantation du PDF, mais on influençait l'action des enseignants de manière à accentuer la dichotomie entre la réalité-école (d'où émanait les problèmes de support) et la réalité-classe sur laquelle ils accentuaient leur contrôle.

Les questions liées à la mise en œuvre au niveau de l'école ont reçu des réponses mitigées. Les réponses aux questions fermées portant sur l'impact des enseignants sur l'implantation du PDF, leur marge de manœuvre dans l'adaptation du PDF aux enjeux locaux ou encore l'incidence de la structure organisationnelle sur leur autonomie professionnelle n'ont pas révélé de tendance claire. Par contre, lors de la catégorisation des réponses aux questions

ouvertes, ce sont surtout ces questions qui ont permis de proposer le concept de dualité des réalités enseignantes. L'implantation du PDF est en grande partie faite au niveau de la réalité-école, elle demande un répertoire d'action spécifique : capacité à travailler en équipe, adaptation aux changements institutionnels, développement collectif. Pourtant, bien des éléments du PDF sont exclusifs à la réalité de la classe où l'action enseignante diffère grandement. Ainsi, plusieurs enseignants considèrent qu'ils ont une marge de manœuvre dans l'adaptation du programme en parlant uniquement de leur action au niveau de la réalité-classe. Un répondant peut très bien juger ne pas avoir d'impact sur l'implantation du programme (qui est un acte exogène à la classe, voir exogène à l'école selon certains) tout en affirmant de manière cohérente avoir une marge de manœuvre raisonnable pour l'adapter à sa réalité, puisque celle-ci est circonscrite à l'action directe de l'enseignant. Cela peut aussi expliquer la relative indifférence face aux changements organisationnels. Ceux-ci se font au niveau de l'école, alors que le répertoire d'action des enseignants n'est pas propice à une attitude proactive à ce niveau. En effet, hors de la classe, il semble plutôt dépendre des ressources et des orientations fournies par la commission scolaire ou par la direction. Les enseignants qui ont un profil orienté vers l'intégration sont plus susceptibles d'agir au niveau de l'équipe-école, mais prennent souvent une position passive. On attend du support, un cadre, bref une orientation à suivre. Cela va de pair avec la vision des directions d'école qui sont identifiées bien sûr comme administrateurs, mais aussi comme leadeurs et décideurs locaux. Cette vision qu'entretiennent les enseignants est confirmée tant par les études de Kamanzie et *Écoles ciblées* que par le référentiel professionnel des directions d'écoles du MELS. Seuls les enseignants ayant à la fois un profil orienté vers l'intégration et le développement ont une capacité d'action relativement élevée au niveau de l'école. Cependant, ils sont aussi limités par la faiblesse de l'autonomie collective de leur groupe professionnel. Enfin, l'action au niveau d'une réalité-école est encore plus faible lorsqu'il s'agit de l'implantation du PDF, puisque l'opposition de vision de mise en œuvre ainsi que l'opposition qu'entretiennent certains enseignants face au programme lui-même sont des contraintes qui viennent restreindre d'autant les possibilités d'une action concertée.

Les réalités propres aux différentes écoles participantes sont révélatrices de certains problèmes de mise en œuvre. D'abord, les plus petites écoles (1 et 2) semblent avoir moins de problèmes de concertation. On peut attribuer cela à la présence d'une communauté scolaire. On se rallie autour d'un projet pédagogique et il y a un sentiment d'appartenance clair. Les interactions entre les groupes professionnels apparaissent bonnes et, s'il existe certainement différentes visions quant à l'implantation du PDF, on constate qu'il y a tout de même une volonté de travailler au niveau de l'équipe-école. Ce sont dans ces écoles que l'on retrouve les répondants avec un profil axé sur le développement et l'intégration.

L'école 4 laisse aussi voir la présence d'une culture scolaire forte. Cependant, la communauté scolaire n'est pas aussi soudée que dans les deux écoles précédentes. Au contraire, on y retrouve plusieurs éléments d'indépendance professionnelle. Ainsi, si les relations avec la direction sont cordiales, ces dernières semblent assumer un rôle beaucoup plus effacé. Par conséquent, on voit moins d'éléments d'homogénéité dans la mise en œuvre.

Dans les plus grandes écoles, il semble plus difficile d'établir une culture scolaire. Dans l'école 5, l'absence d'une communauté scolaire, due principalement au climat plus tendu chez le personnel, particulièrement avec la direction, permet d'expliquer ce phénomène. Si les relations semblent bonnes au niveau de l'école trois, elles ne sont pas garantes d'une communauté scolaire efficace. En effet, il semble que le manque de structure, de concertation et d'homogénéité entre les acteurs soient des obstacles majeurs. Cela se répercute sur le sentiment d'appartenance. La culture scolaire ne semble pas aussi bien définie que dans les autres écoles.

Dans l'école 3, on ne retrouve pas de tensions aussi vives. Au contraire, il s'agit de la seule école où les répondants ont une vision majoritairement positive de l'implantation du programme. Cependant, il semble aussi que les changements au niveau de la réalité-école aient été très peu nombreux. De plus, dans cette école, le manque d'homogénéité dans l'implantation soit aussi en lien avec la faiblesse de la communauté scolaire. Dans ce cas, on

peut faire le lien entre la perception favorable de l'implantation et le fait que bien des difficultés aient été évitées puisqu'elles s'articulent autour de la mise en place d'une action concertée et cohérente de la communauté scolaire et l'intégration d'une nouvelle structure organisationnelle.

Il faut noter que dans chacune des écoles, même celles ayant à la fois des éléments d'une culture scolaire forte et d'une communauté scolaire soudée, les changements organisationnels que devrait induire le RP semblent connaitre des ratés, alors que les différences de visions au sein de la communauté-école, particulièrement entre enseignants et directions, reviennent de manière récurrente dans les commentaires des répondants.

CHAPITRE IV

REFORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET ADAPTATION DU CADRE CONCEPTUEL

Il s'agit d'un chapitre court dont le but est d'actualiser le cadre conceptuel en fonction des résultats tirés de l'étude de cas. Ce faisant, on peut repenser le sens à donner à la question de recherche.

4.1 Retour sur la question de recherche

La question de recherche préliminaire était formulée ainsi :

> *Est-ce que l'action des professionnels de l'éducation dans la mise en œuvre du renouveau pédagogique au sein de l'école crée un décalage entre politique formulée et politique appliquée?*

Avant le début de cette recherche, cette question était basée sur certains aprioris : l'école est le cadre de mise en œuvre du RP; cette mise en œuvre est effectuée principalement par les acteurs qui travaillent en son sein. Les enseignants sont considérés comme metteurs en œuvre, principalement parce que la pratique enseignante est un élément central dans l'implantation du PDF.

Avant d'aborder la question du décalage dans l'application du RP, on doit revenir sur les fondements de cette question à la lumière de l'analyse des résultats de l'étude de cas. Le cheminement conceptuel semble toujours valide, c'est-à-dire qu'une identité professionnelle propre aux différents groupes d'acteurs locaux influencent leurs interactions au sein de l'école et leurs perceptions des changements qui y sont proposés. On introduit le concept de communauté scolaire pour qualifier la réalité collective des acteurs professionnels au sein de l'école. Puis, on propose un processus de *reculture* qui mène à une intégration des changements tant au niveau des structures organisationnelles qu'au niveau de la pratique des acteurs locaux. L'action des acteurs, dans ce cas les enseignants, est subordonnée aux éléments identitaires de leur groupe (professionnalité, idéologie professionnelle) et de la communauté scolaire (culture scolaire). Elle est aussi influencée de manière exogène par les ressources à leur disposition.

Cependant, cette première conception de l'action enseignante dans le cadre de la mise en œuvre d'un programme, situait celle-ci sur un seul niveau : la communauté scolaire. Or, la principale constatation de l'étude de cas est que la présence d'une « réalité-classe » en plus d'une « réalité-école » implique deux niveaux d'action pour les enseignants, donc deux niveaux d'intégration du RP. Si cela ne change pas le sens de la question de recherche, le cheminement pour identifier le décalage devient plus complexe.

D'autre part, le décalage tel qu'énoncé dans la question de recherche se limitait à l'action des professionnels. Les changements dans l'identité et la culture des professionnels y sont intrinsèquement liés. Cependant, l'analyse du RP faite au chapitre 2 révèle que cette politique impose explicitement ces changements au niveau de l'identité des acteurs. Dans le cas du RP, le changement identitaire n'est pas seulement le corolaire d'une politique qui demande une profonde refonte des pratiques, mais est intégré à sa mise en œuvre. Cette constatation donne plus de poids à la prépondérance, dans cette recherche, d'une perspective cognitiviste. Le décalage dans l'application du RP ne se retrouve donc pas seulement au niveau de la pratique enseignante et des structures institutionnelles, mais aussi au niveau de l'identité

professionnelle des acteurs. Bref, l'élément identitaire n'est plus seulement un élément influençant la mise en œuvre, mais bien partie intégrante de celle-ci.

Ce chapitre vise à 1) intégrer le concept des réalités scolaires afin de mieux délimiter le cadre de l'action des enseignants et leur rôle au sein de l'école; 2) revisiter l'identité professionnelle des enseignants tant pour identifier son influence sur leur action que pour en dégager les principaux éléments de décalage avec le RP; 3) redéfinir le concept de répertoire d'action des enseignants en fonction de ces nouveaux éléments et considérer ce qui peut créer un écart avec la politique formulée; 4) considérer la flexibilité d'implantation inhérente au PDF par rapport à la philosophie de mise en œuvre proposée par le MELS.

4.1.1 Reconceptualisation en fonction des réalités scolaires

Un réseau d'action est fondé sur les échanges et la mise en commun des ressources. Dans le cas d'un groupe professionnel, cet échange est structuré au sein d'un réseau professionnel (voir chap. 1, sect. 1.1.4). Celui-ci implique aussi une conception commune de la fonction. On retrouve, chez les enseignants, ces éléments identitaires communs. Pourtant, la force d'un réseau professionnel enseignant n'est certainement pas démontrée au sein de l'école, puisque les échanges de ressources entre enseignants sont relativement limités. Ceux-ci se font principalement au niveau des « outils » de travail, mais on ne voit que peu de pratiques de développement collectif. Il n'y a pas de constitution d'une structure informelle forte. On pourrait alors se tourner vers une réalité plus large, soit la commission scolaire. Dans ce cas, on pourrait évaluer un réseau professionnel enseignant particulièrement au niveau de la structure syndicale. Cependant, dans le cadre de cette recherche, il n'a pas été possible d'identifier une réelle pénétration des mécanismes propres à un réseau d'action au niveau de l'école. Toutefois, les réponses reçues lors de l'étude de cas font état d'une interconnaissance entre pairs et de la définition d'une réalité commune aux enseignants. Donc, sans parler de réseau d'action, on peut tout de même considérer qu'il y a une communauté enseignante telle que décrite pas Westheimer (1999, voir chap. 1, sect. 1.2.2). Celle-ci est étrangement positionnée. Elle crée un sentiment d'appartenance au groupe au

niveau de la réalité-école et donne une place aux enseignants dans la communauté scolaire. Or la communauté enseignante permet de défendre l'indépendance individuelle au niveau de la réalité-classe. Dans ce cas, on utilise cette forme de réseau local, qui prend racine dans une réalité (l'école), pour préserver une pratique individuelle en classe, ce qui est paradoxal puisque les mécanismes du réseau cessent d'exister à ce niveau (diminution des échanges, cloisonnement de l'enseignement). Dans ce contexte, le concept de communauté professionnelle de Westheimer semble plus pertinent que celui de réseau professionnel, mais il faut prendre en compte qu'il ne s'agit pas d'une communauté totalement intégrée dû à l'indépendance du travail de chacun de ses membres.

Dans l'étude de cas, on a pu constater qu'au niveau de la réalité-école, la communauté professionnelle enseignante s'intègre plutôt bien à une communauté scolaire, comme le montre l'intégration d'une culture scolaire et la participation relative aux projets de l'école. Les problèmes de cohésion au sein de la communauté scolaire se retrouvent principalement dans les approches d'implantation du PDF qui doivent se répercuter jusqu'à la réalité-classe. Par exemple, la concertation ou le travail en équipe ne semblent pas trop problématiques, mais lorsqu'ils impliquent un changement dans la pratique enseignante, on sent la présence de tensions. Cette friction au niveau de la communauté scolaire s'explique en partie par ce que Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008) ont identifié comme un changement de « zonage » des pratiques chez les acteurs de l'école (voir chap. 1, sect. 1.2.1). En effet, le programme implique une prise en charge plus importante des enseignants en tant que groupe professionnel, mais aussi une action des directeurs beaucoup plus appuyée au niveau de la réalité-classe (notamment dans l'implantation des approches pédagogiques). Chez les enseignants, cela se traduit par une défense des anciennes limites de chacun des groupes professionnels. Ainsi, ils revendiquent leur indépendance en classe et ne veulent pas nécessairement être proactifs au niveau de la réalité-école. Ceci est une double déconvenue dans l'implantation du PDF, telle que proposée par le MELS, qui demande exactement l'inverse.

La *reculture*, vue comme l'adaptation nécessaire de la communauté scolaire, est donc un processus de changement identitaire inhérent aux différentes communautés professionnelles qui la composent. Cependant, cette *reculture* doit aussi pénétrer la réalité-classe. En fait, dans le cas de la mise en œuvre du RP, la *reculture* passe nécessairement par une redéfinition de la frontière classe-école. Pourtant, un changement dans la culture scolaire ne se traduira pas nécessairement par un changement dans la pratique enseignante. En fait, l'indépendance des enseignants au sein de l'école amène à penser que les changements identitaires doivent d'abord s'exercer sur une base individuelle, par une refonte des profils identitaires avant de se traduire sur une base commune.

4.2 L'identité professionnelle des enseignants et la mise en œuvre du programme

La première sous-question était la suivante :

> *De quelles façons les éléments identitaires, chez les acteurs locaux, structurent-ils leur réception du RP?*

Celle-ci est toujours pertinente, mais on doit y ajouter que l'identité professionnelle est elle-même un élément de décalage possible avec la politique. Il faut donc scinder notre approche et s'interroger à la fois sur l'influence d'une identité professionnelle sur la réception du RP et sur le décalage possible entre une identité professionnelle souhaitée par le RP et celle vécue par les enseignants.

Le profil enseignant que l'on a établi lors de l'analyse des données de l'étude de cas est l'outil conceptuel pertinent à ces deux volets. Celui-ci est basé sur les éléments d'idéologie professionnelle, donc la vision générale qu'ont les enseignants de leur propre fonction et sur leur *agir-professionnel*. Il faut rappeler que ce profil doit être considéré sous l'angle des deux réalités scolaires. Le positionnement des enseignants sur les trois axes du profil professionnel permet de situer leur réception du RP. D'abord, l'axe individu-groupe permet de comprendre s'ils abordent les changements sur le plan collectif ou plutôt sur le plan individuel. Cet axe influencera aussi l'autonomie professionnelle d'une manière similaire. Il est complémentaire à

la prépondérance donnée à l'une ou l'autre des réalités scolaires. L'axe indépendance-intégration est sous-tendu par leurs visions des changements. Un enseignant porté vers le pôle indépendant tentera d'adapter un changement à sa pratique alors que celui porté vers le pôle de l'intégration adaptera sa pratique en fonction du changement demandé. Enfin, l'axe application-développement rend compte de leur capacité à contribuer à la mise en œuvre d'une politique. Les enseignants se situant du côté de l'application se reconnaissent une action très circonscrite dans la mise en œuvre. Ceux étant portés vers un profil axé sur le développement s'impliqueront dans la mise en œuvre d'un programme au-delà de la pratique enseignante. Ce dernier axe est fortement influencé par la capacité d'action et la possibilité d'implication locale offerte par une politique comme le RP.

Dans le cas du RP, les changements dans l'identité professionnelle qu'il implique peuvent être traduits sur ces trois axes. Le programme suggère une approche qui fait appel à une réalité collective beaucoup plus forte au niveau de l'école. Il demande une adaptation des pratiques en fonction d'un travail qui fait une large place à l'équipe plutôt qu'à l'individu. On demande donc aux enseignants de se positionner nettement vers le pôle « groupe ». L'implantation du PDF demande une approche tournée vers l'intégration, particulièrement parce qu'il appelle à des changements fondamentaux dans la conception de l'enseignement. De plus, couplé à l'orientation pour une approche collective, ce positionnement vers l'intégration se traduit par la volonté d'homogénéisation de la pratique professionnelle enseignante. Enfin, le positionnement sur l'axe application-développement est plus complexe, car il évolue en fonction de celui sur l'axe indépendance-intégration, mais aussi en fonction des réalités scolaires. En effet, au niveau de la réalité-classe, on retrouve peu d'incitatifs au développement dans la mise en œuvre du programme lui-même (orientation et idéologie très clairement définie), mais beaucoup dans sa mise en pratique (choix et développement des outils pédagogiques). Au niveau de la réalité-école, le développement est partie intégrante de l'autonomisation collective de la fonction d'enseignant. L'appropriation du PDF par les enseignants passe par ce repositionnement de leur identité professionnelle. Dans l'étude de cas faite dans cette recherche, les éléments de décalage sont nombreux entre identité professionnelle souhaitée et identité vécue au terme du processus d'implantation.

4.3 Répertoire d'action

La seconde sous-question préliminaire (voir chap. 1, sect. 1.3.1) était trop vaste, alors qu'elle doit viser principalement le lien entre ressources et répertoire d'action. En effet, il s'agit du volet permettant d'expliquer des éléments de décalage dans la mise en œuvre du programme hors d'une perspective uniquement cognitiviste. Bien que l'identité professionnelle sous-tende les choix de l'action enseignante, il ne faut pas oublier que celle-ci est aussi circonscrite par leur accès aux ressources et leur capacité à les utiliser.

Dans ce cas, il faut d'abord identifier un décalage entre les ressources disponibles au cours de l'implantation et celles qui devaient l'être selon le plan de mise en œuvre du RP. En effet, on retrouve dans plusieurs documents la grande importance faite à la formation professionnelle (voir chap. 2). Celle-ci a pour fonction : 1) de permettre une bonne compréhension et mise en pratique du programme; 2) de s'assurer que les enseignants intègreront la nouvelle conception de leur fonction et pourront alors s'impliquer dans l'implantation du programme. Pourtant, selon la perspective offerte par les enseignants ayant répondu à l'étude de cas, la mise en place de cette formation semble problématique. Les manques qu'ils identifient au niveau de la formation professionnelle ouvrent la porte à des problèmes de compréhension partielle (voir chap. 3, sect. 3.5.2; 3.5.3). Ils sont la source d'une action limitée quant à la capacité de mise en œuvre des enseignants. Cela amène à remplacer une action concertée par une action individuelle, soit à ce que l'on a identifié comme le développement de stratégies d'appropriation alternative. C'est à ce niveau que l'on peut identifier les éléments de décalage. Une intégration partielle du PDF mène à une pratique enseignante qui n'est pas conforme aux visées du programme. On doit rappeler ici que le but de cette recherche n'était pas d'évaluer cette pratique.

Il faut aussi mentionner que, dans l'étude de cas, la volonté de formation semble bien présente au niveau local, tant dans le plan stratégique de la CSDHR qu'au niveau des plans de réussite des écoles (CSDHR, 2008). Le fait de limiter la recherche aux perceptions d'un seul groupe

au niveau de l'école laisse cependant planer un doute sur l'efficience de cette formation puisqu'il n'y a pas d'élément de contrôle pour en juger. Au niveau du développement conceptuel, il reste pertinent d'identifier le lien entre le développement d'une action individuelle et la disponibilité des ressources.

L'individualisation de la structure d'appropriation du programme doit être mise en relation avec le support offert au niveau de l'école autre que la simple formation. Bref, il faut regarder du côté de la structure organisationnelle. En effet, les changements que devrait induire le RP au niveau de l'institution scolaire impliquent un impact direct sur l'action des enseignants. Pourtant, on n'a pas constaté que ces changements, particulièrement au niveau de la structure de travail des écoles, ont été institutionnalisés. Ici, paradoxalement, on voit une réticence chez les enseignants quant aux effets de ces changements sur leur indépendance au niveau de la réalité-classe, mais aussi une demande d'un cadre plus rigide pour l'implantation du PDF. La capacité d'une action concertée au niveau des groupes professionnels semble être primordiale dans la diminution des éléments de décalage dans l'application de la politique. Sans pouvoir de validation, on ne peut que suggérer l'importance de prendre en compte les ressources liées au support institutionnel, par le développement d'un cadre de concertation et par l'investissement dans la formation professionnelle.

Cette constatation va dans le même sens que les conclusions du MELS (CSE, 2004; MEQ, 2001; MELS, 2003; MELS 2008c) et celles que l'on retrouve dans l'évaluation de Lessard, Kamanzi Larochelle (2008). Si les besoins au niveau de la formation et de l'évaluation sont bien identifiées dans le cadre de mise en œuvre, il faut s'attarder à la disponibilité réelle des ressources au niveau local, à leur efficience et à la capacité et la volonté de la communauté enseignante à utiliser celles-ci afin d'identifier les éléments de décalage qui peuvent leur être associés.

4.4 Adaptabilité du PDF : entre rigidité et souplesse

La forme même de mise en œuvre du RP est paradoxale quant à l'adaptabilité du programme au niveau local. En fait, comme présentée au chapitre deux, cette adaptabilité devrait se faire à travers le projet éducatif des écoles. On la considère comme possible et souhaitable. Cependant, du même souffle, très peu de marge de manœuvre est laissée sur le plan conceptuel ou dans l'application des pratiques. Le RP impose une vision de l'éducation ainsi qu'une nouvelle identité professionnelle chez les acteurs locaux. Ainsi, dans le cas des enseignants, ils doivent se conformer à ce nouveau canevas identitaire rigide pour ensuite avoir accès à un cadre d'application souple que l'on retrouve dans l'autonomisation collective des enseignants. Ainsi, la partie de la mise en œuvre qui relève de ces changements est proposée selon une approche classique dite *top-down*, alors qu'elle doit permettre de développer une prise en charge des acteurs locaux.

Le fait que des changements d'identité professionnelle soient inclus dans le RP montre bien que, lors de la formulation de la politique, on était bien conscient que l'implantation allait nécessiter une refonte en profondeur de la réalité des acteurs locaux. Cependant, la nature même du programme implique de laisser beaucoup d'autonomie dans sa mise en pratique et très peu dans sa conception de l'éducation. On fait ainsi le pari que le changement identitaire réussira, car si ce n'est pas le cas, l'autonomie laissée aux enseignants dans leur pratique leur permettra de substituer une vision de l'éducation qui leur est propre à celle véhiculée dans le PDF. On accentue l'écart entre les réalités de l'école lorsque le RP est intégré à la philosophie générale d'une école alors qu'il est adapté sur une base individuelle à la pratique enseignante. Ce qui a pour effet corolaire de créer des problèmes de cohésion entre les différentes approches des enseignants au niveau de la classe. Le décalage est donc vécu à la fois sur le plan institutionnel et sur le plan individuel.

4.5 Reformulation et définition du cadre conceptuel

La première étape de la reformulation consiste à clairement centrer la question de recherche en fonction du groupe étudié dans l'étude de cas, les enseignants, et non de l'ensemble des

acteurs locaux. Le cadre conceptuel proposé semble tout de même pertinent à une étude similaire avec d'autres groupes d'acteurs (CP, directeurs). Le principal changement au cadre conceptuel est l'inclusion d'une perspective en fonction des deux réalités scolaires. De plus, dans le cadre d'une perspective micro comme celle offerte par l'étude d'écoles spécifiques, le concept de réseau professionnel perd de la valeur, alors que celui de communauté professionnelle s'avère plus pertinent. Le concept de communauté scolaire est intéressant pour décrire la réalité des différents groupes au niveau de l'école, mais il faut souligner que, même si des éléments d'identité commune existent, il n'implique pas la même cohésion qu'au niveau de l'identité professionnelle. Au contraire, la culture scolaire est bien définie par ces « zones » d'action que s'attribuent les acteurs. Dans ce cas, il faut accorder plus d'importance à la réalité des enseignants au niveau de la classe et comprendre les limites d'un processus de *reculture* qui n'a de prise qu'au niveau de l'école. C'est pourquoi la définition d'un profil professionnel semble un ajout important au cadre conceptuel, car il permet de comprendre les changements vécus à la fois au sein de la communauté scolaire, mais aussi au niveau de la classe.

On voit l'importance croissante accordée aux concepts liés à l'identité professionnelle au cours de cette recherche ainsi qu'à une définition plus précise d'une réalité professionnelle. Ce n'est pas tant d'identifier des éléments de décalage avec la politique formulée qui est pertinent, mais bien d'expliquer comment l'action des enseignants peut induire ce décalage. Il faut donc reformuler la question de recherche en ces termes :

> *Quels sont les facteurs dans la mise en œuvre du RP qui peuvent induire un écart dans l'action des enseignants entre politique formulée et politique appliquée?*

On a identifié :

a) la réception et l'intégration du programme en fonction de l'identité professionnelle des enseignants;

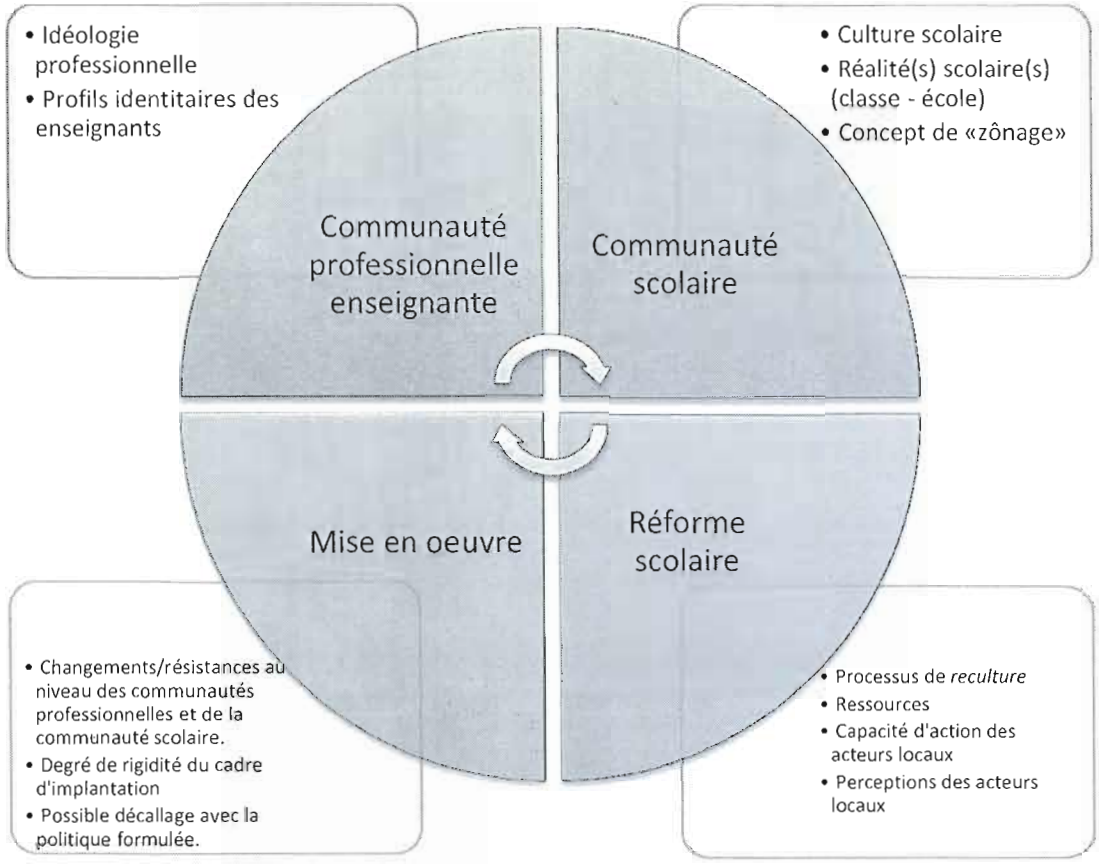
b) le niveau de cloisonnement entre réalité-classe et réalité-école, ainsi que la pénétration d'une *reculture* locale;

c) la volonté et la capacité des enseignants à utiliser les ressources à leur disposition, ainsi que la disponibilité desdites ressources;

d) le degré de rigidité du cadre d'implantation du programme.

Ces quatre points ont une influence sur l'action des enseignants, créant ainsi un possible décalage avec la politique formulée. Ainsi, il est possible de schématiser le cadre conceptuel, comme il avait été fait au chapitre 1 (voir figure 1.1), en y intégrant les changements résumés ici. Si l'essence reste la même, on a opté pour un schéma sous forme de processus où les différents éléments des réalités scolaires étudiés forment un processus circulaire d'intégration d'une réforme (chez la communauté enseignante et au sein de la communauté scolaire). Les principaux concepts utilisés pour comprendre chacun de ces éléments y sont rattachés.

Figure 4. 1 Cadre conceptuel actualisé



CONCLUSION

Cette recherche avait pour but de développer un cadre conceptuel dans le contexte de l'analyse du renouveau pédagogique au niveau de l'école secondaire. On y propose, à travers un questionnement sur le rôle des enseignants dans la mise en œuvre, de poser les jalons d'une dynamique d'implantation du PDF. Ceci permet de mettre en relation cette dynamique avec ce qui est proposé dans la politique formulée. C'est ainsi que l'on aborda la problématique du possible décalage dans l'application locale de la politique. La recherche est construite de manière inductive. Il y eut donc actualisation du cadre conceptuel à travers le processus de recherche. La portée immédiate de la recherche est relativement limitée, car l'étude de cas qui en est le cœur offre une possibilité restreinte de généralisation des résultats. Cependant, le processus de formulation théorique peut quant à lui être repris de manière plus large, notamment pour les autres groupes d'acteurs locaux qui avaient été identifiés dès le départ (CP, directions). Enfin, au niveau de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, la recherche permet de définir une perspective enseignante et de mieux cerner la réalité des écoles secondaires quant à l'implantation du Programme de formation.

Il faut rappeler que l'envergure de la recherche a dû être restreinte puisqu'au départ on se proposait de recueillir la perspective des deux principaux groupes professionnels au sein de l'école : enseignants et directions. D'une part, la méthode de recherche bâtie sur la diffusion d'un questionnaire web était mal adaptée pour rejoindre à la fois ces deux groupes professionnels. Le développement d'une méthodologie alternative aurait indument complexifié le processus et probablement dépassé la portée d'un mémoire de maitrise. Il faut réitérer que la perspective d'un second groupe professionnel est probablement nécessaire afin de valider l'applicabilité du cadre conceptuel.

La démarche de recherche peut être suivie à travers les quatre chapitres de ce mémoire. D'abord, on retrouve la construction d'un cadre conceptuel préliminaire qui utilise une vision issue de l'analyse des politiques publiques en combinaison avec une perspective de recherche résolument centrée sur l'identité des acteurs. On propose ensuite une revue des principaux éléments de mise en œuvre du renouveau pédagogique au niveau de l'école secondaire et chez les groupes professionnels qui y travaillent. On établissait ainsi un canevas permettant de mettre en relation la mise en œuvre vécue par les enseignants et celle proposée par le MELS. Celle-ci est fondée sur les résultats obtenus lors de l'étude de cas. Leur analyse au chapitre trois permit une refonte conceptuelle par rapport à la perspective locale que l'on a dégagée. Finalement, on termina le processus d'actualisation et de reformulation de la question de recherche.

Dans le cadre de l'étude de cas, les principaux résultats obtenus sont les suivants :

a) L'action enseignante au sein de l'institution scolaire se fait à deux niveaux distincts : la classe et l'école.

b) La perception du PDF qu'ont les enseignants est influencée par une conception de l'enseignement qui est basée sur la transmission des connaissances et la sanction des études.

c) L'identité professionnelle des enseignants est variable, mais se situe souvent dans une perspective individualiste de leur fonction, une revendication de leur indépendance au niveau de la classe et une volonté de développement axé sur la pratique.

d) Le groupe professionnel enseignant n'est pas proactif dans les orientations données au niveau de l'école. Il s'intègre à la communauté scolaire et adopte une identité commune à l'école (culture scolaire) dans la mesure où celle-ci n'entre pas en conflit avec leur indépendance professionnelle.

e) Il y a un clivage profond entre la vision de l'implantation du PDF des enseignants et celle des directions.

f) Il y a un manque d'homogénéité dans l'application du PDF, particulièrement en ce qui a trait à la pratique enseignante.

g) Les enseignants considèrent manquer de ressources, au niveau du temps dont ils disposent, de la formation professionnelle et du support institutionnel (cadre d'implantation du PDF).

h) L'institutionnalisation des changements organisationnels inhérents au RP ne semble pas influencer la pratique enseignante.

i) Les changements au plan de l'identité professionnelle des enseignants que devrait induire le RP ne pénètrent généralement pas la réalité-classe.

Ces différents résultats ont permis d'actualiser le cadre conceptuel afin de déterminer les éléments de décalage. On propose le concept de réalité scolaire. Le cloisonnement des réalité-classe et réalité-école semble être un facteur important dans l'application de la politique. Les éléments identitaires se retrouvent au niveau de la communauté scolaire par la culture scolaire et au niveau des acteurs par le profil identitaire. Le positionnement des groupes professionnels au sein de la communauté scolaire et celui des acteurs par rapport aux « axes » du profil identitaire permet de comprendre la réception du programme. Finalement, il faut prendre en compte la disponibilité des ressources et leur utilisation comme élément influençant l'action. La capacité des acteurs à développer des stratégies d'appropriation alternatives en fonction de leur réception du programme influence l'homogénéité de l'application.

En plus de raffiner le cadre conceptuel à travers une étude de la perspective des autres groupes d'acteurs locaux, il semble que celui-ci devrait être repris dans le cadre d'une autre commission scolaire. Il serait intéressant de reprendre les éléments de cette recherche dans une perspective d'évaluation de la mise en œuvre au niveau local. Cela permettrait d'amener des pistes de solutions pour faciliter la modification des pratiques.

Enfin, il est permis de s'interroger sur la nature et l'influence des éléments de décalage au sein de l'école. Si l'identité professionnelle des enseignants parait être en opposition avec la refonte proposée par le RP, celle-ci leur permet de développer une pratique qui leur est propre. Est-ce que cette pratique peut tout de même être efficace même si elle ne correspond pas nécessairement à ce qui est prôné dans PDF? En somme, quelles sont les conséquences de l'actuelle dynamique d'application du Programme de formation? Peut-être que la flexibilité de la pratique enseignante convient à leur réalité particulière? Est-ce que le RP comme politique formulée permet une intégration complète au niveau de l'école? Bref, on conclut sur ces quelques questions afin d'illustrer toute la profondeur de l'analyse de la mise en œuvre locale du RP ainsi que son importance parce qu'au final, c'est à ce niveau que l'on retrouve l'enjeu qui semble faire l'unanimité, soit la réussite des élèves.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE DE CAS

Enquête sur l'implantation locale du Programme de formation de l'école québécoise

L'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (PDF) au secondaire est récente. Il s'agit d'un changement important dans le monde de l'éducation tant pour les praticiens que pour les élèves. Cette enquête vise à bien comprendre la dynamique d'implantation locale. Elle s'adresse exclusivement au personnel enseignant et aux membres des directions d'écoles de la Commission scolaire des Hautes-Rivières. Les questions visent à saisir vos perceptions des enjeux, des problèmes et des réussites au plan local en lien avec l'implantation du PDF. La confidentialité de vos réponses est assurée. Merci beaucoup de votre collaboration.

- Les réponses aux questions ouvertes seront analysées avec l'assistance d'un programme informatique (Sémato).
- En complétant ce questionnaire, vous consentez à l'utilisation de vos réponses selon les termes du formulaire de consentement, que vous pouvez lire à la dernière page de ce document.

Section 1- Caractéristiques générales

1.1 De quel sexe êtes-vous ? ○ **Féminin** ○ **Masculin**

1.2 Quel est votre âge (en années) ?

1.3 Quel est votre statut professionnel ?

○ Enseignant(e) permanent(e)
○ Enseignant(e) contractuel(le)
○ Directeur ou directrice d'établissement
○ Directeur ou directrice adjoint(e)
○ Autre
Si vous avez coché Autre, voulez-vous préciser ?

1.4 Combien d'années d'expérience comptez-vous dans vos fonctions actuelles ?

1.5 Dans quelle(s) école(s) travaillez-vous actuellement (plusieurs choix sont possibles) ?

☐ École Beaulieu
☐ École Dr-Alexis-Bouthillier
☐ École Félix-Gabriel-Marchand
☐ École Marguerite-Bourgeoys
☐ École Mgr-Euclide-Théberge
☐ École Paul-Germain-Ostiguy
☐ École Polyvalente Chanoine-Armand-Racicot
☐ École Polyvalente Marcel-Landry

1.6 Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école ?

Si vous avez fréquenté plus d'une école, considérez seulement celle où vous travaillez depuis la plus longue période. Si vous y travaillez depuis moins d'un an, utilisez des décimales. Par exemple, 0.5 pour une demi-année.

1.7 S'il y a lieu, pouvez-vous indiquer à quel(s) niveau(x) vous travaillez (plusieurs choix sont possibles) ?

☐ Secondaire 1 ☐ Secondaire 2 ☐ Secondaire 3 ☐ Secondaire 4 ☐ Secondaire 5

Section 2- Définition professionnelle

2.1.1 De manière générale, quelles sont les principales caractéristiques qui définissent la fonction professionnelle d'enseignant(e) (sur le plan des compétences professionnelles, du rôle au sein de l'école et des objectifs professionnels) ?

2.1.1 Compétences :

2.1.1 Rôles au sein de l'école :

2.1.1 Objectifs :

2.1.2 De manière générale, quelles sont les principales caractéristiques qui définissent la fonction professionnelle de directeur/directrice (sur le plan des compétences professionnelles, du rôle au sein de l'école et des objectifs professionnels) ?

2.1.2 Compétences :

2.1.2 Rôles au sein de l'école :

2.1.2 Objectifs :

2.2 Selon vous, existe-t-il un écart entre la fonction que vous avez décrite à la question précédente et votre pratique professionnelle actuelle (ne répondez que pour la fonction que vous occupez) ? Expliquez brièvement.

2.3 Dans votre école, comment décririez-vous les relations professionnelles :

2.3 entre les enseignant(e)s ?

2.3 entre les directeurs/directrices ?

2.3 entre les directeurs/directrices et les enseignant(e)s ?

2.4 Est-ce que les membres de votre école partagent une culture propre (missions de l'école, visions communes, projets, approches pédagogiques, gestion, etc.) ?

Oui Non

Si vous avez répondu Oui, décrivez cette culture :

Si vous avez répondu Non, expliquez pourquoi elle est inexistante :

Section 3- La réception du Programme de formation de l'école québécoise

3.1.1 Par quel moyen avez-vous pris connaissance, pour la première fois, du nouveau programme ?

- ○ Par la lecture du programme
- ○ Par l'aide des pairs
- ○ Par la formation interne
- ○ Par la formation offerte par la commission scolaire ou le MELS
- ○ Autre

Si vous avez coché Autre, voulez-vous préciser ?

3.1.2 Par la suite, avez-vous utilisé d'autres moyens pour vous approprier le nouveau programme (plusieurs choix sont possibles) ?

- ☐ Par la lecture du programme
- ☐ Par l'aide des pairs
- ☐ Par la formation interne
- ☐ Par la formation offerte par la commission scolaire ou le MELS
- ☐ Autre

Si vous avez coché Autre, voulez-vous préciser ?

3.2 Est-ce que vous considérez avoir consacré assez de temps à vous approprier le nouveau programme ?

○ Oui ○ Non

Expliquez pourquoi :

3.3 Comment qualifieriez-vous votre compréhension du nouveau programme ?

- ○ Très satisfaisante
- ○ Plutôt satisfaisante
- ○ Plutôt insatisfaisante
- ○ Très insatisfaisante

Expliquez pourquoi :

3.4 Croyez-vous que le nouveau programme contribue à une amélioration ou à une détérioration de la formation dispensée par les enseignants ?

- ○ Amélioration
- ○ Détérioration
- ○ Pas de changement significatif

Expliquez pourquoi :

Section 4- L'implantation du programme au sein de l'école

4.1 Comment l'implantation du nouveau programme se fait-elle dans votre école ?

- ○ De manière très satisfaisante
- ○ De manière plutôt satisfaisante
- ○ De manière plutôt insatisfaisante
- ○ De manière très insatisfaisante

Expliquez pourquoi :

4.2 Est-ce que vous considérez avoir un impact sur l'implantation du nouveau programme dans votre école ?

○ Oui ○ Non

Expliquez pourquoi et, s'il y a lieu, la nature de cet impact :

4.3 Considérez-vous avoir une marge de manœuvre suffisante afin d'adapter le nouveau programme aux enjeux propres à votre école ?

○Oui ○Non

Expliquez pourquoi :

4.4 Dans votre école, quelles sont les principales difficultés rencontrées lors de l'implantation du nouveau programme ?

4.5 Au sein de l'école, percevez-vous qu'il y a des différences dans la manière d'aborder l'implantation du nouveau programme chez les enseignant(e)s et chez les membres de la direction ?

○Différences fortes
○Différences moyennes
○Différences faibles
○Aucune différence

Expliquez pourquoi et, s'il y a lieu, la nature de ces différences :

4.6.1 Le nouveau programme propose une structure organisationnelle différente (ex. : travail par cycles, interdisciplinarité, périodes de concertation, etc.). Dans votre école, avez-vous constaté un changement structurel depuis l'implantation du nouveau programme ?

- ○ Changement profond
- ○ Changement moyen
- ○ Changement faible
- ○ Aucun changement

4.6.2 Comment décririez-vous l'actuelle structure organisationnelle de votre école ?

4.6.3 Est-ce que la structure organisationnelle de votre école a une incidence, positive ou négative, sur l'autonomie professionnelle des enseignant(e)s et des directeurs/directrices ?

- ○ Incidence positive
- ○ Incidence négative
- ○ Incidence nulle

Expliquez pourquoi :

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.
Veuillez le déposer dans l'enveloppe et le faire acheminer par courrier interne
à Mme Annie St-Pierre, conseillère pédagogique en français
à la Commission scolaire des Hautes-Rivières.

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Monographies et rapports de recherche

Anderson, James E. 1979. « The Study of Public Policy » et « The Implementation of Policy ». Chap. in *Public Policy-Making*. p. 1-28, 88-131. Huntington (N.Y) : Holt, Rinehart and Winston.

Astolfi, Jean-Pierre. 2006. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux France : ESF éditeur, 117 p.

Babbage, Keen. 2008. « The Frustration of Reform after Refor after Reform ». Chap. in *What Only Teachers Know about Education*. p. 39-62. Lanham (MD) : Rowman & Littlefield Education.

Billotte, Gilles. 2002. « L'équipe pédagogique : théorie et pratique ». Chap. in *L'équipe pédagogique : Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*. p. 181-198. Paris : L'Harmattan.

Carbonneau, Michel, et Maurice Tardif. 2002. *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*. Coll. « Les Professions de l'enseignement ». Sherbrooke : Éditions du CRP, 200 p.

Chevrier, Jacques. 2008. « La spécification de la problématique ». p. 53-88. Chap. in *Recherche sociales : De la problématique à la collecte de données*. Sous la dir. de Benoît Gauthier. Montréal : Presse de l'Université du Québec.

Deslauriers, Jean-Pierre. 1988. « L'analyse en recherche qualitative ». p. 145-152. Chap. in *L'autre sociologie*. Sous la dir. d'Anne Laperrière. Montréal : Département de sociologie de l'UQAM.

Elliott, Philip. 1972. « Professional Practice ». Chap. in *The Sociology of the Professions*. p. 94-142. Coll. « New Perspectives in Sociology ». London (On.) : Macmillan.

Fuhrman, Suzan, William Clune et Richard Elmore. 1991. « Research on Education Reform : Lesson on the Implementation of Policy». Chap. in *Éducation Policy Implementation*, ed. par Odden, Allan R. p. 197-218. Albany (N.Y.) : State University Press.

Gather Thurler, Monica. 2004. « Accompagner l'innovation de l'intérieur : paradoxes du développement de l'organisation scolaire ». Chap, in *Accompagner les réformes et les innovations en éducation : Consultance, recherche et formation*, Coordonné par Guy Pelletier. p. 69-100. Paris : L'Harmattan.

Howlett, Michael et M. Ramesh. 2003. « Policy Implementation : Policy Design and Implementation Styles ». Chap. in *Studying Public Policy*. p. 185-206. Don Mills (On.) : Oxford University Press.

Kamanzi, Pierre Canisius et Marc-André Deniger. 2004. *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*. Québec : Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE), Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 141 p.

Lafortune, Louise (Dir.), Mohamed Moussadak Ettayebi et Philippe Jonnaert. 2007. *Observer les réformes en éducation*. Coll. « Éducation intervention ». Québec : Presses de l'Université du Québec, 221 p.

Lang, Vincent. 1999. *La Professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle,* Paris : Presses universitaires de France, 260 p.

Legendre, Marie-Françoise. 2004. « Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation ». Chap. in *Les réformes curriculaires : Regards croisés*, sous la dir. de Philippe Jonnaert et Armand M'Batika-Kiam, p. 13-48 Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

Lemieux, Vincent. 2002. « La mise en œuvre des politiques publiques », « Les politiques publiques dans leur ensemble » et « Les alliances dans la réalisation des politiques publiques ». Chap. in *L'étude des politiques publiques : les acteurs et leur pouvoir.* p. 85-99, 100-116 et 131-145. Ste-Foy (Qué.) : Presses de l'Université Laval.

Massardier, Gilles. 2003. « Des politiques publiques entre action et autorité : Les approches théoriques de l'action publique ». Chap. in *Politiques et action publique*. p. 127-164. Paris : Armand Colin.

Muller, Pierre et Yves Surel. 1998. « Acteurs et réseaux de politiques publiques » et « Conjonctures critiques et changements de paradigmes ». Chap. in *L'analyse des politiques publiques*. p. 79-100, 137-146. Paris : Éditions Montchrétien.

Prud'homme, Julien. 2008. « Réformer les programmes, réformer les maîtres : La réforme de l'éducation comme conquête politique ». Chap. in Contre *la réforme pédagogique*, sous la dir. de Robert Comeau et Josiane Lavallée. p. 127-144. Montréal : VLB.

Proulx, Jean-Pierre. 2007. « La Genèse des États généraux sur l'éducation ». Chap. in *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignage de ceux et celles qui les ont initiées,* sous la dir. de Gabriel Gosselin et Claude Lessard. p. 135-150. Les presses de l'Université Laval.

Régine, Pierre. 2008. « Entre ignorance et incompétence : une réforme virtuelle ». Chap in *Contre la réforme pédagogique*, sous la dir. de Robert Comeau et Josiane Lavallée. p. 219-250. Montréal : VLB.

Riopel, Marie-Claude. 2006. *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Québec : Presses de l'Université Laval, 206 p.

Roy, Simon N. 2008. « L'étude de cas ». p. 199-225. Chap. in. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Sous la dir. de Benoît Gauthier. Montréal : Presse de l'Université du Québec.

Selltiz, Claire, Lawrence S. Wrightsman et Stuart W. Cook. 1977. *Les Méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Les Éditions HRW.

St-Germain, Pierre. 2008. « Petite histoire d'une lutte contre la réforme ». Chap. in *Contre la réforme pédagogique*, sous la dir. de Robert Comeau et Josiane Lavallée. p. 15-28. Montréal : VLB

Thoenig, Jean-Claude. 1985. « L'analyse des politiques publiques ». Chap. in *Traité de science politique : Les politiques publiques,* sous la dir. de Madeleine Grawitz et Jean Leca. p. 1-60. Paris : Presses Universitaires de France.

Van Evera, Stephen. 1997. *Guide to Methods for Students of Political Science*, Cornell University Press. 132 p.

Vincent, Suzanne. 2004. « Les discours sur la réforme éducative au Québec : une mise en débat des postures spécifiques des différents acteurs concernés par les savoirs en éducation ». Chap. in *Les réformes curriculaires : Regards croisés*, sous la dir. de Philippe Jonnaert et Armand M'Batika-Kiam, p. 201-228 Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

2. Articles de revues scientifiques

Anderson, Lorin W et J. Robert Shirley. 1995. « High School Principals and School Reform: Lessons Learned from a Statewide Study of Project Re:Learning ». *Educational Administration Quarterly.* vol. 31, no 3, p. 405-423.

Bourdoncle, René. 1993a. « L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre ». *Revue des sciences de l'éducation.* no 19, p. 133-151.

Bourdoncle, René. 1993 b. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe ». *Revue française de pédagogie.* no 105, p. 83-119.

Hannay, Lynne M. et John A. Ross. 1997. « Initiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship between Restructuring, Reculturing, and Retiming ». *Educational Administration Quarterly*, vol. 33, no 1, p. 576-603.

Hall, Peter A. 1993. « Policy Paradigm, Social Learning and the State ». *Comparative Politics.* Vol. 25, no 3, 1993, p. 275-296.

Hite, Julie M., Ellen J. Williams, Sterling C. Hilton et Steven C. Baugh. 2006. « The Role of Administrator Characteristics on Perceptions of Innovativeness among Public School Administrators ». *Education And Urban Society.* vol. 38, no 2, p. 160-187

Kirp, David L. et Cyrus E. Driver. 1995. « The Aspirations of Systemic Reform Meet the Realities of Localism ». *Educational Administration Quarterly*, vol. 31, no 4, p. 589-612.

Lessard, Claude, Pierre Canisius Kamanzi et Mylène Larochelle. 2008. « La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle ». *Sociologie et sociétés*, vol. 40, no 1, p. 93-118.

Poole, Wendy L. 2001. « The Teacher Unions' Role in 1990s Educational Reform: An Organizational Evolution Perspective ». *Educational Administration Quarterly.* Vol. 37, no 2, p. 173-196.

Proulx, Jean-Pierre, Émille Olivier et Claude Lessard. 1997. « Le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation ». *Recherches sociographiques.* Vol. 38, no 2, p. 335-344.

Riente, Rafaël. 2003. « Ombres et lumières sur le terrain : point de vue d'enseignants du secondaire sur le Programme de formation de l'école québécoise ». *Québec français*, no 131, p. 39-40.

Rossman, Gretchen B. et Bruce L. Wilson. 1996. « Context, Courses, and the Curriculum Local Responses to State Policy Reform ». *Educational Policy.* vol. 10, no 3, p. 399-421.

Smitt, Brigitte. 2005. « Teachers, Local Knowledge, and Policy Implementation: A Qualitative Policy-Practice Inquiry ». *Education And Urban Society.* vol. 37, no 3, p. 292-306.

Spillane, James P., Brian J. Reiser et Todd Reimer. 2002. « Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research ». *Review Of Educational Research.* vol. 72, no 3, p. 387-431

Westheimer, Joel. 1999. « Communities and Consequences: An Inquiry into Ideology and Practice in Teachers' Professional Work ». *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, no 1, p. 71-105.

Windschitl, Mark. 2002. « Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers ». *Review Of Educational Research*, vol. 72, no 2, p. 131-175.

3. Publications gouvernementales et paragouvernementales

Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR). 2008. *Plan de réussite 2008-2013.* St-Jean-sur-Richelieu : CSDHR. 2 p.

Gagnon, Nicole. 2007. « Seul on va plus vite, ensemble on va plus loin : le Programme de formation de l'école québécoise : un repère commun pour la concertation des interventions éducatives ». *Vie pédagogique*, no 142. p. 11-14

Lessard, Claude. 2000. « La réforme du curriculum : une adhésion réfléchie à un changement peu banal ». *Vie pédagogique*, no 114, février-mars 2000, p. 47-52.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 2003. *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire.* Québec : MEQ. 80 p.

_____. 2004. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec : CSE, 2004, 124 p.

Québec, Lois et règlements du Québec (L.R.Q.). 2010. Chap. A-6.01. *Lois sur l'administration publique,* Éditeur officiel du Québec.

_____. 2010. Chap. I-13.3. *Loi sur l'instruction publique,* Éditeur officiel du Québec.

Québec, ministère de l'Éducation (MEQ), Commission des États généraux sur l'éducation. 1996. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*, Québec : MEQ.

Québec, ministère de l'Éducation (MEQ), Groupe de travail sur la réforme du curriculum. 1997a. *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*, Québec : MEQ, 151 p.

Québec, ministère de l'Éducation (MEQ), Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. 1994. *Préparer les jeunes au 21e siècle rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, Québec* : MEQ, 45 p.

Québec, ministère de l'Éducation (MEQ). 1997 b. *L'École tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec : MEQ, 40 p.

Québec, ministère de l'Éducation (MEQ). 2001. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, Québec* : MEQ, 253 p.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2003. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : MELS, 575 p.

_____. 2005. *Le renouveau pédagogique : Ce qui définit le « changement » : Préscolaire, Primaire, Secondaire*. Québec : MELS, 10 p.

_____. 2006a. *Poursuivre le renouveau pédagogique*. Québec : MELS, 12 p.

_____. 2007. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : MELS, 126 p.

_____. 2008a. *Écoles ciblées : Recherche sur la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire*, Québec : MELS, 27 p.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Commission des programmes d'études. 2006 b. *Enseignement secondaire deuxième cycle (phase 2) : Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du Programme de formation de l'école québécoise. Québec* : MELS, 48 p.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. 2008 b. *La formation et la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles. Québec* : MELS, 60 p.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de la recherche des statistiques et des indicateurs. 2008c. *L'évaluation de la mise en œuvre du renouveau pédagogique à l'enseignement secondaire : Cadre d'évaluation. Québec* : MELS, 49 p.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Table de pilotage du renouveau pédagogique. 2006c. *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement primaire, rapport final.* Québec : MELS, 165 p.

4. Mémoire de maîtrise

St-Onge, Marianne. 2007. « Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec ». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 116 p.

5. Sites Internets

Alliance des professeurs. 2010. *Évaluation centrée sur les connaissances plutôt que sur les compétences,* disponible au : http://www.alliancedesprofs.qc.ca/communiques.aspx?idcomm=115 [Consulté le 9 février 2010].

Commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR). 2010. *Répertoire des établissements,* disponible au : http://www.csdhr.qc.ca/?77978B16-F42A-4531-842E-ADD6A5806483 [Consulté le 12 janvier 2010].

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2007. Inforéforme *du 16 avril 1998 no 6,* disponible au : http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/info_ref/numero6.htm [Consulté le 2 aout 2010].

Québec, Comité-conseil sur les programmes d'études. 2006. *Mandat et composition,* disponible au : http://www.ccpe.gouv.qc.ca/commission1.htm [Consulté le 2 aout 2010].