

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RÉORGANISATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT COMME ENJEU DE
L'IMPLANTATION DU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE
AU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE (ÉTUDE MULTICAS)

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
SANDRA BELZIL

Avril 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

DÉDICACE

*À la mémoire de Fernand,
mon père*

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer toute ma gratitude et mon respect aux deux personnes qui ont constitué l'équipe de direction de cette thèse, en l'occurrence madame Monique L'Hostie, professeure au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, ainsi que monsieur Jean-Robert Poulin, qui a été professeur à ce même département il y a quelques années. Tout au long de mes études doctorales, ils n'ont cessé de me guider en m'apportant des rétroactions sur le travail réalisé et ceci, en faisant preuve de respect et d'une grande ouverture d'esprit.

Je remercie les membres des directions d'écoles ainsi que le personnel scolaire qui m'ont accueilli avec une grande générosité. Leur remarquable collaboration est très importante à souligner puisque sans elle, cette recherche n'aurait pu être menée.

Tout au long de mon parcours scolaire, j'ai eu la chance et le bonheur de côtoyer des professeurs, des chargés de cours et des étudiants qui, chacun à leur manière, m'ont transmis leur savoir et leur passion.

Je tiens également à remercier les personnes qui me sont chères et sans qui cette grande aventure se serait avérée impossible. À ce titre, ma mère a été le phare qui m'a aidée à garder le cap, même pendant les tempêtes, et qui m'a signalé le chemin à suivre pour arriver à destination. Par ses encouragements, elle m'a soutenu et n'a jamais cessé de croire en moi.

Enfin, je voudrais dire merci à ma famille pour sa présence, sa générosité et son amour. Ma pensée se tourne tout particulièrement vers mes enfants, Ariane, Zachary et Samuel, qui m'ont donné la force et le courage de continuer. C'est à eux que je dédie ce travail, pour qu'ils puissent constater que tout est réalisable si l'on se donne la peine de faire des efforts sans jamais perdre de vue nos rêves. Sans ma famille et mes enfants, je ne serais pas devenue la femme et la mère que je suis maintenant.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures	ix
Liste des tableaux	x
Liste des abréviations, sigles et acronymes.....	xi
Résumé.....	xii
Introduction	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
CHAPITRE II	19
LES ASSISES CONCEPTUELLES	19
2.1 L'acteur	20
2.1.1 Marge de liberté des acteurs.....	21
2.1.1 Les atouts.....	22
2.2 L'établissement scolaire en tant qu'organisation	23
2.2.1 L'établissement comme système d'action concret.....	24
2.3 Le changement planifié et émergent	26
2.3.1 Le processus de changement	30
2.4 La notion de culture d'établissement	30
2.4.1 L'analyse de la culture d'établissement et le changement	32
2.5 Les stratégies des acteurs	37
2.5.1 Stratégies offensives et défensives	37
2.5.2 Jeux des acteurs	38
2.5.3 L'analyse des stratégies du changement au sein de l'organisation	39

2.6 La résistance aux changements (conflits)	40
2.7 La question du pouvoir.....	46
2.7.1 Le pouvoir et l'organisation	49
2.8 Les agents de changement dans un processus de changement planifié	50
2.8.1 Le partage de pouvoir.....	51
2.8.2 Les stratégies de changement des agents	53
CHAPITRE III	55
MÉTHODOLOGIE.....	55
3.1 Étude de cas.....	55
3.2 Étude multicas	58
3.3 Étude de cas dans une perspective qualitative-interprétative.....	59
3.4 Les cas à l'étude	60
3.5 Les unités d'investigation	62
3.5.1 L'établissement scolaire.....	62
3.5.2 Les acteurs.....	64
3.6 Période visée par l'investigation	65
3.7 Méthode historique.....	67
3.8 La sélection des sites (établissements).....	68
3.9 Techniques de collecte de données et outils en fonction des unités d'investigation	69
3.9.1 La recherche documentaire sur les établissements scolaires.....	69
3.9.2 Les entrevues semi-dirigées avec les acteurs	70
3.9.3 L'observation	72
3.9.3.1 L'établissement scolaire	73
3.9.3.2 Les acteurs	73
3.10 L'analyse systématique de l'information	75

3.10.1 Préparation à l'analyse	75
3.10.2 L'analyse des traces.....	77
3.10.3 L'analyse des données.....	78
3.10.4 Synthèse des données.....	78
3.10.5 Mouvements d'analyse.....	79
CHAPITRE IV	80
L'ANALYSE DES CAS	80
ÉCOLE CIBLÉE.....	81
4.1 Contexte de l'établissement avant l'implantation et contexte d'implantation du PFEQ.....	81
4.1.1 Contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ	81
4.1.2 Mise en place des mesures d'appropriation du PFEQ.....	83
4.1.3 Contexte d'implantation du PFEQ	85
4.2 Mise en œuvre du PFEQ : les premiers moments	90
4.3 Mise en œuvre du PFEQ : le développement.....	94
4.4 Discussion (caractéristiques du cas).....	96
4.4.1 Description du contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ	97
4.4.2 Description de contexte de l'établissement au cours de l'implantation du PFEQ.....	98
4.4.3 Description de la période de mise en œuvre du PFEQ.....	102
ÉCOLE DÉSIGNÉE	105
4.5 Contexte de l'établissement avant l'implantation et contexte d'implantation du PFEQ... ..	105
4.5.1 Contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ	105
4.5.2 Mise en place des mesures d'appropriation du PFEQ.....	106
4.5.3 Contexte d'implantation du PFEQ	107
4.6 Mise en œuvre du PFEQ : les premiers moments	109
4.7 Mise en œuvre du PFEQ : le développement.....	112
4.8 Discussion (caractéristiques du cas).....	114

4.8.1 Description du contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ	115
4.8.2 Description de contexte de l'établissement au cours de l'implantation du PFEQ.....	117
4.8.3 Description de la période de mise en œuvre du PFEQ.....	118
ÉCOLE ORDINAIRE.....	120
4.9 Contexte de l'établissement avant l'implantation et contexte d'implantation du PFEQ...	120
4.9.1 Contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ	120
4.9.2 Mise en place des mesures d'appropriation du PFEQ.....	121
4.9.3 Contexte d'implantation du PFEQ	122
4.10 Mise en œuvre du PFEQ : les premiers moments	125
4.11 Mise en œuvre du PFEQ : le développement.....	127
4.12 Discussion (caractéristiques du cas)	129
4.12.1 Description du contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ	130
4.12.2 Description de contexte de l'établissement au cours de l'implantation du PFEQ.....	131
4.12.3 Description de la période de mise en œuvre du PFEQ.....	132
4.13 Comparaison entre les trois cas (inter-cas)	134
4.13.1 Climat de l'établissement avant l'implantation du PFEQ.....	134
4.13.2 Dynamique entre les acteurs avant l'implantation du PFEQ	135
4.13.3 Collaboration.....	135
4.13.4 L'implantation du PFEQ (accompagnement)	136
4.13.5 Période de mise en œuvre du PFEQ.....	138
4.14 Interprétation des résultats	139
4.14.1 Collaboration.....	139
4.14.2 Leadership local	143
CONCLUSION.....	147
ANNEXE 1 : Outils utilisés lors de la collecte des données	153
1.1 Entrevue semi-dirigée avec les membres de la direction.....	154
1.2 Première entrevue semi-dirigée avec les membres du personnel.....	156
1.3 Deuxième entrevue semi-dirigée avec les membres du personnel.....	158
BIBLIOGRAPHIE	159

LISTE DES FIGURES

2.1 Les trois strates dans la culture d'établissement	33
2.2 Le processus de conflit.....	42
3.1 Processus de changement et espace-temps	66

LISTE DES TABLEAUX

3.9 Directeurs des trois écoles.....	71
3.9.1 Enseignants des trois écoles.....	72
3.9.2 Soutiens pédagogiques.....	72
3.9.3 Plan de collecte des données.....	74
3.10 Grille d'analyse.....	76

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SA : Situation d'apprentissage

SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation

SÉ : Situation d'évaluation

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche, l'approche par étude multicas fut privilégiée pour traiter de la réorganisation du travail enseignant comme enjeu de l'implantation du PFEQ au premier cycle du secondaire. Notre travail s'est appuyé sur trois cas, soit ceux d'une école ciblée, d'une école désignée et d'une école ordinaire. Le choix de ces établissements scolaires s'explique par le fait qu'ils ont bénéficié d'un accompagnement et d'un soutien différents au moment de l'appropriation et de l'implantation du PFEQ et que la mise en place de ces mesures ne s'est pas effectuée au courant de la même période. À partir de ces trois cas, cette étude amènera une compréhension sur le résultat auquel aboutit le processus d'implantation du PFEQ en marche dans ces trois écoles depuis quelques années.

Pour y arriver, une reconstitution de la période précédant cette recherche a été réalisée en procédant à l'extraction de certaines données provenant de documents écrits ainsi que par des entrevues semi-dirigées réalisées avec des enseignants, des membres de la direction et des soutiens pédagogiques. D'autres entrevues ont aussi été réalisées avec ces mêmes acteurs afin de comprendre comment s'est réalisée l'implantation du PFEQ dans les trois cas à l'étude.

Les résultats de cette recherche sont inattendus et s'avéraient difficilement prévisibles au départ, car en dépit du fait que l'école ciblée a reçu un soutien particulier de la part du MEQ et que les membres du personnel ont pris l'initiative d'amorcer l'appropriation du PFEQ avant les autres établissements, aucune donnée recueillie n'a permis de constater un réel changement au sein du travail enseignant. C'est plutôt à l'intérieur de l'école ordinaire que les plus grands changements ont été observés, et ceux-ci se traduisent par une plus grande ouverture à la collaboration. Malgré tout, il n'est pas possible de conclure à une véritable culture de collaboration dans les trois écoles à l'étude. Donc, la réorganisation du travail enseignant fut très modeste et loin de refléter les attentes manifestées par le MEQ.

Ainsi, même si le changement est soigneusement planifié et que des dispositifs d'accompagnement sont mis en place, il n'en demeure pas moins qu'il est difficile de prévoir les réactions du milieu, d'où la nécessité d'effectuer des ajustements au fur et à mesure du processus. Cela dit, les résultats de l'étude indiquent qu'il est possible d'amener des changements à l'intérieur d'un

établissement scolaire lorsque certaines conditions sont réunies. Une telle possibilité apparaît liée à une gestion efficace du processus d'information et de formation relevant du leadership exercé par les membres de la direction et d'un groupe d'acteurs. De plus, il est important de prendre en compte la culture inhérente à l'établissement au moment de l'implantation d'un changement.

Mots clés : réorganisation, travail enseignant, appropriation, implantation, PFEQ, secondaire, école ciblée, école désignée, école ordinaire, étude multicas, changement, culture d'établissement, stratégies, résistances, pouvoir

INTRODUCTION

La recherche présentée dans le cadre de cette thèse traite de la réorganisation du travail enseignant à la suite de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire. Le choix de ce sujet s'explique, tout d'abord, par mon parcours professionnel dans le milieu de l'éducation qui m'a amené à être témoin des enjeux organisationnels du travail enseignant lors de la mise en place du PFEQ et, plus particulièrement, à l'intérieur des écoles secondaires désignées du premier cycle. De plus, mon travail en tant que chargée de cours, tant au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire qu'au baccalauréat en enseignement au secondaire a consolidé mon intérêt à mieux comprendre le phénomène de la réorganisation du travail enseignant à la suite de l'implantation du PFEQ.

De manière à bien circonscrire cette étude, une question générale a été posée: au plan de la réorganisation du travail enseignant, comment comprendre le résultat auquel aboutit le processus d'implantation du PFEQ en marche dans les écoles secondaires depuis quelques années? Dans l'optique de cette question de recherche, en considérant la nécessité de traiter sur une longue période de temps la réorganisation du travail enseignant liée à l'appropriation et à l'implantation du PFEQ, nous avons réalisé une étude de cas et, plus particulièrement, une étude multicas. Pour chacun des cas, en l'occurrence une école ciblée, une école désignée et une école ordinaire, nous avons reconstitué les moments forts de la démarche de changement qui s'est étalée sur une période de sept ans, en vue, dans un premier temps, de décrire le processus d'implantation du PFEQ au sein de chacun de ces établissements scolaires, pour ensuite effectuer une comparaison d'ensemble à la

suite de l'implantation du PFEQ. Dans un deuxième temps, pour chacun des cas étudiés, nous avons dégagé les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués afin de favoriser la réorganisation du travail enseignant. Dans un troisième temps, nous avons analysé sur une base comparative l'état de la réorganisation du travail enseignant dans chacune des trois écoles étudiées.

Dans le but d'analyser les diverses phases du processus de réorganisation du travail enseignant, les éléments théoriques que nous avons retenus sont tirés de l'approche stratégique et systémique telle que décrite par Crozier et Friedberg (1981). Cette dernière traite, entre autres, de la notion d'acteurs, de leur marge de liberté et de leurs stratégies. Nous nous sommes également basée sur les recherches de Gather Thurler (1993, 1994, 2000 et 2004), qui s'est intéressée au concept de culture d'établissement et à son importance dans un processus de changement.

À travers divers chapitres, cette étude permettra de mettre en lumière les différentes étapes de la recherche. Ainsi, dans le *Chapitre I*, la présentation de la problématique permettra de reconstituer le contexte ayant mené à la rénovation du curriculum tant au primaire qu'au secondaire. Ensuite, les éléments essentiels à la mise en œuvre du PFEQ seront exposés afin de mettre en lumière les enjeux auxquels seront confrontés autant les membres des directions des établissements scolaires que le personnel scolaire. Enfin, la question de recherche, l'objectif général ainsi que les objectifs spécifiques seront énoncés.

Dans le *Chapitre II*, les assises conceptuelles seront traitées. Tout d'abord, nous aborderons le concept d'acteur en lien avec sa marge de liberté et ses atouts. Après quoi, nous verrons l'établissement scolaire en tant qu'organisation, et plus particulièrement, comme système d'action concret. Il sera ensuite question du concept de changement émergent selon le modèle de Crozier et Friedberg, ainsi que de la notion de culture d'établissement en lien avec la théorie de Gather Thurler.

Enfin, nous nous intéresserons aux éléments pouvant influencer la mise en place d'un changement : les stratégies des acteurs, la résistance au changement, la question de pouvoir ainsi que les agents de changement.

C'est dans le *Chapitre III* que sera explicitée la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. En préambule, la procédure de recherche que nous avons privilégiée sera exposée. Par la suite, nous décrirons les différentes unités d'investigation choisies ainsi que notre démarche de collecte de données et d'analyse.

Le *Chapitre IV* présentera les résultats de l'analyse des trois cas. Une description de chacun de ces derniers sera fournie, laquelle fera ressortir le portrait du contexte ayant précédé l'implantation du PFEQ ainsi que celui de son application elle-même. Par la suite, une analyse comparative fera ressortir les convergences et les particularités des cas de manière à permettre une comparaison d'ensemble à la suite de l'implantation du PFEQ dans chacune des écoles secondaires à l'étude. Pour clore ce chapitre, nous proposerons une interprétation des principaux résultats issus de la comparaison de chacun des cas.

Pour finir, dans la partie intitulée *Conclusion*, nous insisterons sur l'importance de la contribution de la recherche relativement à une meilleure compréhension du phénomène de la réorganisation du travail enseignant au secondaire à la suite de l'implantation du PFEQ. Nous ferons également état des apports de notre étude ainsi que des limites qu'elle comporte.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis plusieurs années, dans la plupart des sociétés occidentales, de nombreux débats ont existés autour de l'école et de ses finalités, et plus particulièrement au Québec, où de sévères critiques ont été adressées au système d'éducation (Painchaud et Lessard, 1998). Avec les derniers États généraux qui se sont tenus en 1995-1996, une véritable politique éducative a été mise en place pour remédier à la situation et un ensemble de documents dont : «*Rénover notre système d'éducation au Québec : dix chantiers prioritaires*» ont été proposés pour apporter des correctifs et des pistes de rénovation au système scolaire québécois dont, entre autres, le renouvellement du curriculum (MEQ, 1996). L'intention gouvernementale d'apporter des changements importants au système d'éducation s'est ainsi traduite par la mise en place de la Commission des États généraux en 1995-1996, qui a ainsi permis de faire le point sur la situation de l'éducation au Québec.

Cette commission a annoncé qu'il était temps, à l'aube du 21^e siècle, que les curriculums subissent « une cure de rajeunissement », de manière à mieux les accorder aux demandes et aux changements sociaux (MEQ, 1996; 19). Parmi les priorités qui ont été annoncées, les États généraux ont fait ressortir la nécessité de moderniser

et d'enrichir le contenu des programmes, de faire un ménage dans la grille-matières du secondaire et de convenir de la formation commune pour tous les élèves (MEQ, 1996a). Cette commission des États généraux a donc permis de dresser un premier bilan de la situation scolaire au Québec (Dionne, 2003).

À la suite des recommandations de la Commission des États généraux, le Conseil supérieur de l'éducation a émis un avis de première importance sur la rénovation du curriculum du primaire et du secondaire en énonçant des jugements sur la nature des programmes d'études, en faisant des recommandations et en proposant des hypothèses de grilles-matières (MEQ, 1997). Au terme des travaux réalisés par la Commission des États généraux et selon l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, un mandat a été octroyé au Groupe de travail sur la réforme du curriculum pour proposer des voies de rénovation possibles. Plusieurs préoccupations importantes sont ressorties des travaux de ce groupe: le rehaussement des exigences académiques et du contenu culturel; l'établissement de bases pour la formation continue; l'adaptation du curriculum aux nouvelles réalités et l'introduction de l'approche par cycles d'études (MEQ, 1997).

Toutes ces démarches entreprises par divers groupes de travail ont amené le ministère de l'Éducation à apporter des correctifs aux programmes de formation. La mise en œuvre du *Programme de formation de l'école québécoise*, tant au primaire qu'au secondaire, a constitué alors un élément essentiel du renouveau pédagogique au Québec et s'est inscrit dans la mission de l'école qui est « d'instruire, de socialiser et de qualifier » (MELS, 2008; 1). Ce nouveau programme d'études reposait sur le développement de compétences de l'élève permettant l'utilisation efficace de ses connaissances pour la réalisation de tâches éducatives.

Une compétence a été définie comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001; 4).

Le PFEQ comprenait aussi les domaines d'apprentissage avec les composantes disciplinaires et transversales. Les compétences disciplinaires ont été associées aux visées de formation propres à chacune des disciplines et aux savoirs essentiels, tandis que les compétences transversales avaient une portée plus large et faisaient référence à des outils permettant à l'élève de s'adapter à des situations variées (Lessard et Portelance, 2001). Ces deux types de compétences étaient complémentaires les unes aux autres et étaient sollicitées dans des situations complexes.

Le choix de cette approche par compétences peut s'expliquer par le fait qu'elle semblait offrir les éléments nécessaires pour faire face à l'échec scolaire qui, selon Tardif (2000), était en grande partie attribuable à l'utilisation de programmes d'études conçus par objectifs reposant sur des conceptions empiristes de l'apprentissage. En effet, l'approche par objectifs « avait donné lieu à une prolifération excessive d'objectifs (pas moins de 6000 pour l'ordre d'enseignement secondaire) qu'aucun enseignant n'était en mesure de « couvrir » de manière systématique dans le temps imparti : les savoirs et les habiletés étaient découpés trop finement, de telle sorte que la vision d'ensemble s'en trouvait cachée et neutralisée » (Amis critiques de la réforme, 2006; 10). Le nouveau programme par compétences semblait corriger cette lacune en redonnant une certaine cohérence au curriculum et en identifiant un nombre limité de compétences tant disciplinaires que transversales.

Avec les compétences transversales, les domaines généraux de formation constituaient le lieu de convergence des interventions éducatives, la trame du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2004). Les domaines généraux de formation au premier cycle du secondaire (santé et bien-être; orientation et entrepreneuriat; environnement et consommation; médias; vivre-ensemble et citoyenneté) avaient comme objectif de permettre aux élèves de faire des liens entre « leurs apprentissages scolaires, les situations de leur vie quotidienne et les phénomènes sociaux actuels » (*Ibid.*, 21). Pour y arriver, les enseignants ont été

appelés à mettre en place des projets interdisciplinaires de manière à permettre aux élèves d'aborder des problèmes rattachés aux domaines généraux de formation et ceci, tout en faisant appel à plusieurs compétences transversales.

Les changements qui ont été proposés par la mise en œuvre du *Programme de formation de l'école québécoise au secondaire: enseignement secondaire, premier cycle* (désormais PFEQ) invitaient les acteurs du milieu scolaire à s'approprier de nouvelles manières de faire en diversifiant leurs pratiques pédagogiques et en s'appropriant de nouvelles façons d'évaluer les apprentissages (MEQ, 2004). La rénovation du curriculum au premier cycle du secondaire supposait des transformations sur le plan des tâches professionnelles et de l'organisation du travail enseignant. Ainsi, de nombreux contrastes sont apparus entre l'école telle que présentée par le PFEQ et l'école telle qu'elle était avant son introduction.

En effet, avant l'implantation de ce programme, l'enseignement secondaire se faisait majoritairement de façon magistrale et était dispensé par des enseignants spécialistes qui étaient peu encouragés à pratiquer l'interdisciplinarité (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Ainsi, la division du travail se faisait majoritairement de façon horizontale, c'est-à-dire que le programme était séparé en disciplines. Chaque enseignant dispensait la matière qui constituait sa spécialité. La division horizontale du travail n'exigeait alors pratiquement pas de collaboration de leur part (Perrenoud, 1999). Autrement dit, au secondaire :

[...] les effets pervers de la bureaucratie ont amené les enseignants à se spécialiser à outrance, souvent dans une seule discipline, le dialogue entre les collègues difficile. Il en est de même pour la fragmentation des matières enseignées et la division des tâches, toutes des mesures qui encouragent davantage l'isolement que la mise en commun (Corriveau, Deblois et Castonguay, 1999; 121).

Avec l'introduction du PFEQ et, plus particulièrement, de l'approche par compétences dans les établissements secondaires au premier cycle, les enseignants étaient conviés à travailler en équipe tout au long d'un cycle d'apprentissage, en assumant la responsabilité des mêmes élèves et en s'assurant que ceux-ci aient atteint les objectifs de fin de cycle (Tardif, 2000). Ainsi, un cycle d'apprentissage a été défini comme :

[...] un espace-temps plus large qu'un échelon annuel qui suppose, dans une vision ambitieuse, que l'organisation du travail entre les enseignants, les regroupements d'élèves, la progression des apprentissages recherchée et les modes de régulation de l'ensemble comme de ses parties, soient transformés de manière à assurer la réussite éducative du plus grand nombre, contrer le redoublement et l'échec scolaire et ainsi contribuer à l'égalité des chances en éducation (Lessard, cité dans le Conseil supérieur de l'éducation, 2003; 16).

Avec les cycles d'apprentissage, les enseignants n'étaient plus exclusivement responsables des élèves faisant partie de leur classe pendant une année; il leur incombait désormais de suivre la progression de ceux-ci tout au long de leur cycle d'apprentissage. Cela impliquait qu'ils n'étaient plus les seuls maîtres à bord et qu'ils devaient accepter de partager la responsabilité de leurs élèves avec plusieurs collègues, de manière à développer de nouvelles modalités de collaboration plus orientées vers « l'analyse tant des modes d'apprentissage des élèves que de leurs propres pratiques, vers l'échange de compétences, vers la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage différenciés sur le plan spatio-temporel » (Gather Thurler, 2000; 42).

D'après Meirieu et Perrenoud (cités par Gather Thurler, 2000; 41), l'introduction des cycles d'apprentissage risquait de perturber un mode de fonctionnement où « les limites territoriales » étaient bien établies, en obligeant les

enseignants à faire le deuil de certaines routines pour développer de nouveaux types d'organisation du travail mieux adaptés aux besoins des élèves. De plus, l'introduction d'un nouveau mode de travail entre les enseignants ne voulait pas nécessairement dire que ceux-ci devaient modifier leur façon de faire, car « on peut décréter un cycle et ne rien changer à ce qui organise fondamentalement le travail » (Gather Thurler 2004; 6). C'est pourquoi la responsabilité d'un cycle devait être affirmée et traduite en dispositifs précis, sinon son implantation ne pouvait être que fiction et recouvrir une division de travail individuelle (Perrenoud, 1999).

Le décloisonnement disciplinaire supposait donc, de la part des enseignants, un nouveau type de collaboration et de concertation pour l'aménagement de situations d'apprentissage (MEQ, 2004). En effet, le fonctionnement en cycles d'apprentissage risquait d'amener les enseignants, à moyen ou long terme, à développer de nouvelles compétences, adopter de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes et à franchir les frontières existantes entre les disciplines de manière à construire collectivement des situations d'apprentissage.

En regard avec les changements proposés par une organisation pédagogique basée sur les cycles d'apprentissage, il était utopique de croire que l'implantation du PFEQ s'instaurait spontanément et facilement dans les écoles secondaires. En effet, le PFEQ supposait d'importantes transformations dans la culture existante, où la collaboration professionnelle devait occuper une place plus importante. La collaboration professionnelle fait référence à des membres d'une équipe qui travaillent ensemble en partageant leurs connaissances, leurs expertises, leurs expériences, leurs habiletés et leurs compétences individuelles autour d'un but commun en acceptant le chevauchement de l'expertise de différents professionnels (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Des recherches (Gather Thurler, 2000) ont démontré que dans la culture professionnelle des enseignants du secondaire, la

collaboration ne dépassait guère l'échange de recettes, de ressources ou de récits anecdotiques à propos des difficultés relationnelles avec les élèves ou les parents. En outre, ils confrontaient ou analysaient rarement leurs pratiques et ne s'observaient presque jamais mutuellement dans leur classe.

La collaboration professionnelle risquait, par le fait même, d'impliquer une remise en question de manières de penser bien ancrées dans le milieu scolaire. En effet, la majorité des enseignants étaient désormais contraints à vivre avec « des conditions de travail et des contextes professionnels totalement nouveaux, à relever des défis intellectuels et émotionnels très différents de ceux qui caractérisaient le contexte scolaire dans lequel ils ont appris leur métier » (Gather Thurler, 2004; 99). Ils étaient donc appelés à se concerter davantage pour « planifier l'apprentissage et l'évaluation des compétences disciplinaires et transversales ou encore pour déterminer les activités qui permettront aux élèves de réaliser les apprentissages des domaines généraux de formation » (MELS, 2008; 1).

Il y a lieu de s'interroger sur la manière dont les enseignants ont accueilli les changements qui leur ont été proposés et sur la façon avec laquelle ils ont tenté de réorganiser leur travail en collaborant de manière à répondre aux exigences d'une approche faisant appel aux compétences.

Selon Pelletier (1998), les enseignants n'acceptent pas facilement de procéder à des changements dans leur milieu, sauf s'ils jugent que ces derniers sont pertinents et réalisables. L'impact d'un changement dépend, en grande partie, de la manière dont les acteurs accueillent la problématique et de la façon dont ils s'engagent « dans une exploration collective de nouvelles solutions pédagogiques, didactiques et structurelles » (Gather Thurler, 2004; 108). Comme ces changements se sont produits au sein d'une organisation (établissement scolaire), ceux-ci n'ont pas mis en jeu la

volonté d'une seule personne, mais la capacité d'un groupe d'acteurs engagés dans un système à coopérer d'une manière différente dans une même action.

Dans cette perspective, la mobilisation des acteurs au sein d'une organisation représente un défi majeur car pour qu'il y ait changement, il doit y avoir une transformation d'un système d'action, c'est-à-dire que les acteurs « doivent mettre en pratique de nouveaux rapports humains, de nouvelles formes de contrôle social », de nouveaux jeux (Crozier et Friedberg, 1981; 383).

Dans le cadre d'un processus de changement au sein d'une organisation, la contribution des acteurs, seuls ou en groupe, devient alors incontournable. Le changement survenant au sein d'une organisation amène les acteurs à changer non pas passivement, mais à l'intérieur d'une collectivité et aussi comme une collectivité et non pas d'une façon individuelle, mais « dans leurs relations les uns avec les autres et dans leur organisation sociale » (*Ibid.*, 379).

La dynamique existant entre les acteurs ainsi que le fonctionnement de ceux-ci dans une organisation deviennent des éléments à prendre en considération lorsqu'il est question de réorganisation au sein d'un groupe d'acteurs. Selon Gather Thurler (2000), ces deux facteurs semblent avoir une influence déterminante sur la façon dont se construit le sens d'un changement. En effet, chaque système peut percevoir le changement et y réagir de manière différente en fonction de la culture inhérente à l'établissement. Le refus ou l'accueil d'un changement dépend aussi, en grande partie, des composantes concernées de la culture d'établissement. Ainsi, une organisation est caractérisée par une culture propre, puisque chaque établissement est enraciné dans un milieu spécifique faisant face à des « contextes et des problématiques variés » (Vincent, 2004; 220).

L'établissement est un lieu déterminant en ce qui concerne le sort réservé aux changements, car c'est là que les enseignants construisent le sens de leurs pratiques et les transformations qui leur sont proposées (Gather Thurler, repris dans le Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Schein (1990) définit la culture d'établissement comme la « [...] somme des solutions qui ont suffisamment bien fonctionné pour qu'elles finissent par aller de soi, et par être transmises aux nouveaux venus en tant que manières correctes de percevoir, de penser, de sentir et d'agir » (traduit et cité dans Gather Thurler, 2000; 99).

La culture d'établissement est donc construite par les acteurs du système, souvent de façon inconsciente, et reflète le climat d'une école en exerçant une grande influence sur ceux qui en font partie, et ceci, tant au niveau intellectuel, social que personnel. Chaque enseignant peut percevoir le changement de façon particulière, mais la culture inhérente à un établissement contribue à l'influencer. La culture d'établissement peut donc être considérée comme une sorte de code commun permettant aux enseignants d'être sur la même longueur d'onde lorsque survient un changement (Gather Thurler, 2000).

La culture de l'établissement assure une certaine stabilité au sein de l'établissement scolaire, mais peut aussi constituer un obstacle majeur au changement, car les normes et les valeurs sont des facteurs déterminants dans la façon de faire des acteurs (Corriveau, Deblois et Castonguay, 1999). Ainsi, malgré la mission institutionnelle propre à la culture d'établissement, les acteurs ne partagent pas nécessairement des points de vue identiques et reformulent « le sens de leur engagement à partir des enjeux et des intérêts personnels qui les concernent » (Vincent, 2004; 221). Même s'il existe des divergences entre les acteurs, des initiatives prises par un leader peuvent les amener à collaborer ensemble à la réalisation du même objectif.

Les changements proposés par le PFEQ ne pouvaient se faire sans un accompagnement adéquat. En effet, il était illusoire de penser que l'appropriation du programme était suffisante pour modifier ou confronter les pratiques des enseignants. Legendre indique que le programme peut contribuer à orienter les pratiques du corps enseignant, mais que d'autres conditions sont nécessaires «pour assurer le passage des fondements aux pratiques» (2004; 37).

Par exemple, Friedberg (1993) indique que la réalisation et la réussite d'un changement sont attribuables à la mise sur pied d'un dispositif d'accompagnement. De plus, l'une des clés de la réussite d'un changement réside en grande partie dans la capacité du système à créer des dispositifs permettant aux acteurs « de mettre en réseau leurs compétences professionnelles et de reconstruire le lien qui doit exister entre leurs croyances, idéaux, pratiques quotidiennes et les missions générales du système éducatif » (Gather Thurler, 2004; 107). Pour être en mesure de transformer leur pratique, les enseignants doivent alors disposer de ressources et de soutien.

Des études démontrent que le rôle d'accompagnateur doit être tenu principalement par la direction d'école (Fullan; 2003). Pour que celui-ci soit en mesure d'exercer un leadership efficace, il doit aussi compter sur un effort collectif de la part des enseignants. « Le défi de soutenir un effort de changement pour la transformation des écoles [...] consiste à développer un noyau indispensable d'enseignants qui sont prêts à jouer le rôle d'agents du changement » (Fullan (2003), cité dans Dufour et Eaker, 2004; 120).

Enfin, les atouts sont aussi des éléments importants à prendre en considération dans un processus de changement, car les établissements scolaires ne disposent pas des mêmes ressources pour y faire face et n'ont pas reçu le même soutien de la part du ministère de l'Éducation pour y arriver.

En somme, l'implantation du PFEQ semblait présenter plusieurs nouveaux enjeux et défis pour les enseignants du secondaire qui étaient invités à réorganiser leur travail de manière à répondre aux nouvelles exigences. Cette réorganisation ne va pas de soi, car le changement qui était demandé par le ministère de l'Éducation supposait la mobilisation des acteurs de manière à renouveler leurs pratiques afin de développer une culture plus collaborative. Pour répondre à ces attentes, des efforts devaient être faits tant de la part des dirigeants d'établissements que des enseignants.

En définitive, le nouveau curriculum impliquait des changements dans les pratiques des enseignants au premier cycle du secondaire, qui devaient prendre une coloration particulière en fonction de la culture et du leadership inhérents à leur établissement scolaire. Leur degré d'adaptation dépendait également de l'accompagnement dont ils bénéficiaient pour faire face à ces changements. De fait, les stratégies d'expérimentation et d'implantation du PFEQ par le ministère de l'Éducation ont fait en sorte qu'en septembre 2003, quinze écoles ont été **ciblées**. Ces établissements ont bénéficié d'un soutien et d'un support particulier du ministère de l'Éducation. Ainsi, de manière à soutenir ces écoles dans l'expérimentation et l'implantation du PFEQ, le ministère de l'Éducation s'est engagé à donner une formation de base à certains acteurs de l'école (personnes qui assurent la formation du personnel de l'établissement), de manière à ce que ceux-ci forment, à leur tour, les enseignants. Deux personnes désignées par le ministère de l'Éducation ont assuré une collaboration continue avec l'équipe de formateurs dans les écoles ciblées afin de concevoir et d'évaluer la formation auprès du personnel. De plus, un soutien a été offert aux directeurs des écoles ciblées de manière à ce qu'ils puissent partager des questionnements et faire le point sur l'avancement de l'implantation du nouveau curriculum.

Parallèlement aux écoles ciblées, soixante-dix écoles dites «**désignées**» ont pu expérimenter des aspects de la réforme en étant soutenues par leur direction régionale

du ministère de l'Éducation et ceci, à l'aide d'une table d'échanges et de formations. Cette table avait pour but de permettre à ces écoles de se rencontrer et d'échanger sur diverses questions en lien avec l'implantation et l'application du nouveau curriculum.

Finalement, deux ans après l'expérimentation réalisée dans les écoles ciblées, les écoles dites «ordinaires» n'ont pas reçu de soutien spécifique de la part du MEQ, mais plutôt de la part de leur commission scolaire qui avait comme rôle de les épauler en prenant appui sur l'expertise développée au cours des deux années précédentes par les écoles ciblées et désignées.

Les diverses considérations développées jusqu'ici conduisent à formuler la question de recherche de la façon suivante :

Au plan de la réorganisation du travail enseignant, comment comprendre le résultat auquel aboutit le processus d'implantation du PFEQ en marche dans les écoles secondaires depuis quelques années?

Le concept de réorganisation renvoie à des modifications et à une altération profonde et durable dans un système spécifique (Legendre, 2005). De plus, selon le CSÉ (2003) les modifications du travail enseignant concernent, plus spécifiquement, les changements de rôles, de responsabilités, de culture professionnelle, les changements organisationnels et de gestion.

L'envergure des changements demandés aux enseignants dans les établissements d'ordre secondaire de premier cycle, associée à la quête d'une plus grande collaboration professionnelle, nous amène à considérer la réorganisation du travail enseignant comme l'enjeu majeur de l'implantation du PFEQ et nous conduit à poser l'objectif général de recherche de la manière suivante :

Comprendre le phénomène de la réorganisation du travail enseignant à la suite de l'implantation du PFEQ au secondaire.

La perspective systémique stratégique favorisée ici, qui est celle de Crozier et Friedberg (1981), conduit à porter un regard spécifique sur les tensions existant entre les acteurs en cours d'implantation et sur les conflits présents au sein de l'organisation concrète et spécifique qui est la leur. Selon ces théoriciens, l'organisation est un système humain ou un système d'action concret à travers lequel s'opèrent des mécanismes de jeu et des rapports de pouvoir entre les acteurs. Le changement est vu comme un processus d'apprentissage collectif à partir duquel se créent de nouveaux construits d'action collective assurant la collaboration entre les acteurs sans supprimer leurs libertés.

En vue d'une compréhension fine de l'objet d'étude, cette recherche se centre sur l'implantation du PFEQ au premier cycle du secondaire et sur l'enjeu de la réorganisation du travail enseignant à la suite de cette même implantation. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

- ***Décrire le processus d'implantation du PFEQ vécu au sein de chacun des trois établissements scolaires étudiés (école ciblée, école désignée et école ordinaire) en vue d'une comparaison d'ensemble à la suite de l'implantation progressive du PFEQ dans ces écoles secondaires;***
- ***Dégager les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués en vue de favoriser la réorganisation du travail enseignant dans les écoles pour chacun des trois cas étudiés;***

- *Analyser sur une base comparative l'état de la réorganisation du travail enseignant dans chacune des trois écoles étudiées.*

La période couverte par cette étude s'étend sur sept ans, c'est-à-dire à compter de la phase d'appropriation du PFEQ au premier cycle du secondaire par les écoles ciblées et désignées jusqu'à l'implantation de ce même programme dans toutes les écoles secondaires. Les attentes du MEQ à l'égard des établissements sont grandes et demandent une réorganisation importante du travail enseignant.

Considérant l'objectif général poursuivi, l'étude doit contribuer à apporter un éclairage particulier sur la dynamique de changement en marche dans les écoles à la suite de l'implantation du PFEQ et ceci, dans une perspective systémique stratégique. L'étude est pertinente en ce qu'elle tient compte du rôle de la direction dans l'organisation, tout en considérant l'influence de la culture d'établissement dans un processus de changement. Pour mettre en œuvre un tel changement, les acteurs, et plus particulièrement les directions, ont un rôle proactif à jouer afin d'assurer l'implantation du programme. Il est illusoire de penser qu'un tel changement puisse être piloté par des acteurs venant de l'extérieur du système, «étrangers aux cultures institutionnelles existantes» (Jonnaert et M'Batiko, 2004; 223). La réorganisation du travail enseignant doit être vue comme un enjeu du PFEQ et il est difficile de prévoir les changements potentiels, si changements il y a.

Sur le plan théorique, l'étude doit aussi fournir une vision nouvelle de la réorganisation du travail enseignant au secondaire en tenant compte de la culture inhérente aux établissements scolaires, des mesures mises en place pour favoriser l'appropriation et l'implantation du PFEQ ainsi que du leadership exercé.

Dans le prochain chapitre, pour arriver à comprendre la réorganisation du travail enseignant divers éléments théoriques sont pris en considération tels que l'acteur, leur marge de liberté et l'établissement scolaire.

CHAPITRE II

LES ASSISES CONCEPTUELLES DE L'ÉTUDE

Dans le cadre du présent chapitre, différents éléments théoriques seront abordés en s'appuyant principalement sur trois auteurs : Crozier, Friedberg ainsi que Gather Thurler. Le choix du modèle de Crozier et Friedberg, au détriment du modèle cybernétique ou fonctionnaliste, s'explique par le fait qu'il prend en considération un changement se produisant à l'intérieur d'une organisation impliquant des acteurs en relation les uns avec les autres et ceci en tenant compte de leurs jeux, de leurs atouts, de leurs stratégies et des relations de pouvoir. Le modèle systémique et stratégique de ces deux auteurs a donc été celui privilégié pour traiter de la réorganisation du travail enseignant dans un contexte où des changements importants sont demandés sur le plan de la collaboration professionnelle. Le modèle de Gather Thurler est, quant à lui, complémentaire à celui de Crozier et Friedberg parce qu'il ne dépend pas uniquement des jeux, des atouts, des stratégies et des relations de pouvoir entre les acteurs, mais aussi d'un ensemble de normes qui influencent la manière de voir la réalité et qui permet de prédire comment les acteurs vont réagir au changement. L'acteur, sa marge de liberté, ses atouts, ses stratégies, ses jeux ainsi que le système d'action concret seront traités selon la perspective de Crozier et Friedberg. La culture d'établissement sera explicitée en prenant appui la théorie de Gather Thurler.

2.1 L'acteur

Pour arriver à comprendre l'action organisée dans une organisation, on ne peut faire abstraction des individus qui en font partie. Cependant, plusieurs auteurs considèrent le comportement des individus sans tenir compte du contexte organisationnel dans lequel les stratégies des acteurs se jouent. Crozier et Friedberg (1981), quant à eux, considèrent que le système social ne peut exister que par les acteurs, que ce sont eux qui lui donnent vie et qui peuvent le changer. C'est dire que les espaces d'action à l'intérieur d'une organisation sont constitués d'acteurs qui réfléchissent, même s'ils ne possèdent pas toutes les informations; qui ont des intentions, même s'ils ne parviennent pas toujours à leur but; qui sont capables de faire des choix, même si ce n'est qu'intuitivement; qui peuvent s'adapter à une situation, ou du moins à la perception qu'ils en ont et ainsi mettre en œuvre des actions en fonction de celle-ci (Friedberg, 1993).

Donc, l'acteur est un être actif, qui n'assimile pas de façon passive le contexte l'entourant. Il s'adapte au jeu présent dans son cadre d'action tout en le modifiant par son action. L'acteur ne peut exister en dehors du système « qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action » (Crozier et Friedberg, 1981; 11). De même le système ne peut exister que par l'acteur qui lui donne vie et qui est en mesure de le changer.

Cette conceptualisation de l'acteur, telle que proposée par Crozier et Friedberg, nous amène à renoncer à l'utilisation du terme «bénéficiaire de changement», pour adopter celui « d'acteur » afin d'expliquer un changement planifié. Dans le présent chapitre, l'acteur au sein de l'organisation sera le sujet central. Pour arriver à mieux comprendre son rôle dans un processus de changement, celui-ci sera, tout d'abord, regardé en tenant compte de sa marge de liberté ainsi que de ses atouts.

2.1.1 Marge de liberté des acteurs

Dans un processus de changement, c'est l'analyse du système d'action, présent dans chaque organisation, qui permet de comprendre la manière dont les acteurs parviennent à travailler ensemble et à partager des objectifs tout en préservant leurs intérêts (Friedberg, 1972).

Dans une organisation, les acteurs disposent d'une certaine latitude dans leurs agissements. D'après Crozier et Friedberg (1981), ils gardent toujours une certaine « marge de liberté » (ce qui sous-entend une source d'incertitude tant pour les collègues que pour l'organisation dans son ensemble), mais doivent ajuster leurs stratégies en fonction de la conduite des autres acteurs, de la nature des jeux dans l'organisation ainsi que des contraintes posées par le système d'action concret existant. En d'autres termes, dans tout système organisé, l'acteur cherchera à tirer avantage de sa marge de liberté en usant de stratégies. Ses négociations avec les autres collègues auront pour but de l'amener, dans la mesure du possible, à obtenir satisfaction (*Ibid.*).

Comme les acteurs agissent toujours au sein d'un espace structuré, leur capacité d'action ou de choix est prédéterminée par leur appartenance culturelle et organisationnelle (Friedberg, 1993). La liberté des acteurs est restreinte par des conditions tant matérielles que sociales dominant leur contexte d'action, mais celles-ci n'éliminent pas leur possibilité de choisir pour autant. L'organisation apparaît alors comme un univers complexe composé de jeux, de négociations et de stratégies entre les acteurs. Mendras et Forsé (1983) vont dans le même sens en indiquant que les acteurs ne détiennent pas une marge de manœuvre absolue, une liberté totale. Ils doivent plutôt composer avec certaines limites et contraintes (construits sociaux) ainsi qu'avec les autres acteurs.

Par les rapports existant entre les acteurs, chacun va tenter de préserver une certaine marge de liberté et de négociation (zone d'incertitude). Selon Foudriat (2007), chaque organisation comporte des zones d'incertitude, c'est-à-dire des zones mal définies où les règles formelles sont insuffisantes. Pour les acteurs, ces zones sont des espaces où, « les contraintes étant moins fortes, ils ont une plus grande marge de liberté dont ils chercheront à tirer profit en essayant d'imposer une nouvelle règle qui les avantagera dans l'accomplissement de leurs tâches » (*Ibid.*; 167).

De fait, pour préserver sa zone d'incertitude, un acteur va tenter d'utiliser des stratégies dans le but de contraindre les autres membres de l'organisation, de façon à ce qu'il puisse satisfaire ses propres exigences et échapper à leur contrainte en protégeant sa marge de liberté. Chaque acteur cherche alors à protéger et même à élargir sa zone d'incertitude en vue de défendre ses propres intérêts et de poursuivre ses objectifs (Crozier et Friedberg, 1981). Pour y arriver, l'acteur peut se servir d'atouts dans ses rapports avec les autres.

2.1.2 Atouts

Dans une organisation, les rapports entre les acteurs (individuels ou collectifs) ne se déroulent pas dans un contexte égalitaire. En effet, ces rapports sont structurés par des relations de pouvoir et de dépendance (Crozier et Friedberg, 1981). Devant une situation problématique, un acteur peut entrevoir une opportunité à saisir pour avancer dans le « jeu » et ainsi obtenir un gain. Cependant, pour que l'acteur puisse y arriver, celui-ci doit pouvoir user au bon moment de ses atouts, c'est-à-dire des ressources qui sont pertinentes et mobilisables dans l'action. Il devra également posséder un certain niveau de compétences pour les manœuvrer.

Les atouts peuvent être de toutes sortes : des alliances, des ressources financières, des connaissances, etc. Ils peuvent être utilisés de manières différentes selon les

capacités de l'acteur. Ainsi, les savoirs, les compétences et l'expérience de chaque acteur lui procureront un avantage. Il poursuivra un but afin d'atteindre ses objectifs personnels. Mentionnons que les objectifs sont souvent très différents selon les individus ainsi que d'une organisation à l'autre (Mendras et Forcé, 1983).

2.2 L'établissement scolaire en tant qu'organisation

Avec les changements proposés par le ministère de l'Éducation, les acteurs ont été amenés à diversifier leurs pratiques et à apporter des transformations dans leur manière de travailler au cœur des établissements scolaires. Conséquemment, le rapport entre les enseignants risque de se complexifier pour donner lieu à un partage de leur mission traditionnelle d'autant plus qu'ils devront collaborer avec les autres enseignants appartenant au même cycle (Tardif et Lessard, 2000). Face à ces nouvelles demandes, l'établissement scolaire devient un « nœud stratégique » pour la mise en place des changements en éducation, car c'est au sein de celui-ci que se construisent le sens des pratiques professionnelles ainsi que les transformations (Gather Thurler : 2000, 12).

Selon Gather Thurler, les établissements scolaires constituent « des formes organisationnelles stables, qui survivent à maints changements dans leurs missions, leur environnement, leurs ressources » (2000 : 27). Les établissements scolaires apparaissent comme des organisations qui ne peuvent être perçues uniquement de manière rationnelle, car ils sont constitués d'êtres humains. Selon Ball (1996), les écoles sont considérées comme :

[...] des organisations complexes, contradictoires et, parfois, incohérentes comme tant d'autres. Elles se sont constituées au fil des temps et forment un assemblage de souvenirs, engagements, routines, idées brillantes et assimilations des politiques scolaires successives...elles dérivent, sombrent et se régénèrent » (traduit et cité dans Gather Thurler, 2000; 44).

L'organisation est considérée ici comme un phénomène construit et non naturel, c'est-à-dire que celle-ci n'a pas de sens en dehors du rapport entre les acteurs. En conséquence, aucune organisation ne peut exister dans l'abstrait; elle fait partie d'une communauté donnée, caractérisée par une structure sociale véhiculant certaines valeurs autour desquelles les acteurs structurent leur capacité collective (Crozier et Friedberg, 1981). Même si certains éléments restreignent l'éventail des choix des acteurs, ils n'éliminent pas nécessairement leur possibilité de choisir (Friedberg, 1993). En effet, quel que soit le degré « de contrainte qu'un système fait peser sur ses membres, ceux-ci le transforment constamment par leurs conduites, même si ces dernières prennent appui sur des éléments structurels de ce système et, ce faisant, en reproduisent certaines caractéristiques et certaines dimensions » (*Ibid.*, 19). De ce fait, l'établissement scolaire peut être considéré comme un système humain et, plus particulièrement, comme un système d'action concret.

2.2.1 L'établissement scolaire comme système d'action concret

Il existe plusieurs modèles théoriques concernant l'organisation, comme le modèle analytique ou systémique. Ce dernier s'avère particulièrement intéressant pour apporter une compréhension des modes d'action collective au sein d'une organisation en insistant sur les transformations se produisant à l'intérieur de celle-ci. Le modèle systémique privilégié sera celui de Crozier et Friedberg (1981), dont l'approche critique la distingue des autres modèles systémiques en ce qu'elle s'intéresse tout particulièrement au phénomène d'ordre organisationnel.

Selon Crozier et Friedberg (1981), l'organisation serait un système d'action concret à travers lequel s'opèrent des mécanismes de jeux et des rapports de pouvoir entre les acteurs. Un système d'action concret peut être défini comme « un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de ses jeux

et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux » (p. 286).

Crozier et Friedberg (1981) le considèrent le système d'action concret comme étant différent du système cybernétique (qui fonctionne de manière très précise à l'intérieur d'un modèle de régulation avec certaines contraintes) et du système des fonctionnalistes (comportant des mécanismes à caractère homéostatique assurant le maintien de l'équilibre à l'intérieur de celui-ci). En effet, la constitution et la dynamique du système d'action concret s'appuient plutôt sur l'union de deux modes de raisonnement, l'un stratégique et l'autre systémique, qui seront traités plus en profondeur dans ce même chapitre.

Foudriat (2007) précise que le système d'action concret est le produit des arrangements entre les acteurs, soit les règles de jeu cachées, qui définissent la nature des négociations acceptables ainsi que la limite de rupture de l'équilibre précaire entre leurs stratégies. Des organisations comme les établissements scolaires répondent très bien à cette définition du système d'action concret, même s'ils présentent des caractéristiques particulières telles que des objectifs définis plus clairement ainsi qu'une prise de conscience, de la part des acteurs, de l'existence de ces buts. Les organisations formelles (établissements scolaires) ne sont alors que superposition entre « nature et culture, propriétés construites et émergentes, contrainte et contrat, intention et hasard » (Friedberg, 1993; 155). C'est dire que les organisations sont un mélange de dispositifs formels et de structures émergentes.

Tout contexte d'action peut être sous-tendu par un système d'action concret, qui le structure au moyen d'une combinaison de mécanismes définissant la « pertinence des problèmes et des enjeux autour desquels les acteurs peuvent se mobiliser, et qui, partant, organisent, médiatisent et régulent à la fois les interdépendances objectives entre les participants et les processus d'échange qui s'ensuivent » (*Ibid.*, 156).

Dans cette étude, le changement se produisant au sein d'un système d'action doit être vu comme un enjeu, parce qu'il n'existe aucune certitude qu'il y aura réorganisation du travail enseignant. Ainsi, pour faire l'étude d'un changement et en comprendre les impacts sur les acteurs, il s'avère essentiel de l'analyser en tant que processus émergent.

2.3 Le changement planifié et émergent

La mise en place du PFEQ s'inscrit dans une démarche de changement planifié et fait écho aux nombreux avis, aux rapports d'études. Cette demande de changement découle d'une intention, d'une volonté de donner une direction à une démarche et d'atteindre un but précis. Plus précisément, le but recherché par le ministère de l'Éducation, en implantant ce nouveau programme dans les écoles, était de former au mieux les élèves en passant par un renouvellement des pratiques et une réorganisation du travail enseignant. Pour y arriver, des mesures ont été mises en place en vue de favoriser l'appropriation de ce programme ainsi que son implantation dans les écoles secondaires, et ce, tant à l'échelle du système (MEQ, les commissions scolaires) qu'au sein de chaque école. Le changement planifié suppose une suite d'étapes, de moyens « développés pour traduire en opérations un modèle de procédure » afin d'atteindre un objectif précis, lequel sera chapeauté par des acteurs tout au long du processus (Savoie-Zajc : 1993; 96). En conséquence, lors de la mise en place du PFEQ, le MEQ a instauré des mesures favorisant son appropriation et son implantation, notamment dans les écoles ciblées.

La perspective classique du changement planifié semble être à la base de l'implantation du PFEQ dans les écoles secondaires. Dans un pareil cas, «une organisation et son environnement comme entités relativement statiques où l'innovation planifiée s'appuie sur des décisions rationnelles et objectives» développées par des experts, mais laissant aussi une certaine place aux acteurs (Wood et Lebrun, 2004; 1). Ainsi, pour arriver à comprendre la dynamique de changement en marche au secondaire,

nous estimons qu'il est impossible de faire l'économie d'une analyse fine des rapports existants entre les acteurs.

En effet, selon Crozier et Friedberg, la perspective classique du changement planifié aurait une conception trop rationnelle des rôles prédéfinis par un « *deus ex machina* ». L'organisation serait alors vue comme un tout harmonieux, dans laquelle les acteurs adhèreraient naturellement aux attentes des autres (1981; 98). Or, pour saisir la dynamique évolutive d'une démarche organisationnelle de changement, le modèle systémique stratégique de Crozier et Friedberg sera celui privilégié, car il s'avère particulièrement intéressant pour apporter une compréhension sur les modes d'action collective au sein d'une organisation en insistant sur les transformations se produisant à l'intérieur de celle-ci en période de changement. Par ailleurs, un changement se produisant à l'intérieur d'un système humain, qui implique des acteurs en relation les uns avec les autres avec des intérêts divergents et même contradictoires, ne va pas de soi et se doit donc être examiné « comme un problème sociologique et systémique » (L'Hostie, 1998; 98). Au lieu de s'interroger uniquement sur les influences environnementales auxquelles une organisation est soumise, il faut plutôt : [...] chercher à comprendre les mécanismes de régulation qui gouvernent l'ensemble du système organisation/environnement et qui conditionnent les réponses des membres de l'organisation» (Friedberg, 1993; 93).

L'approche critique de Crozier et Friedberg permet d'apporter un éclairage intéressant sur l'étude d'un phénomène d'ordre organisationnel en tenant compte du rôle des acteurs et de leurs influences sur les autres (pouvoir). De plus, dans cette approche, ce qui caractérise l'organisation n'est plus de l'ordre de la stabilité, de l'harmonie, mais plutôt de la confusion, du déséquilibre, de la déstabilisation et des conflits (Séguin, 1991). Ainsi, le phénomène organisationnel ne peut être vu comme un phénomène naturel avec des « lois générales, universelles, que les hommes devraient observer pour constituer et maintenir les organisations », mais plutôt

comme un phénomène construit « des répertoires de solutions entre lesquelles les acteurs peuvent choisir et auxquelles ils peuvent en ajouter d'autres » (Crozier et Friedberg, 1981; 228). En d'autres termes, la manière dont un système social fonctionne ne peut être considérée comme ce qui permet de déterminer le comportement des acteurs, mais bien comme le résultat de leurs actions. Dans ce sens, l'organisation est alors le fruit d'un construit social (collectif) autour duquel vont être produits « le système, les structures et les règles » (L'Hostie, 1998; 73).

Le changement est vu comme un processus d'apprentissage collectif à travers lequel les acteurs engagent leurs capacités de manière à constituer de nouveaux construits. C'est donc à travers un processus de « type socio-politique » que les acteurs vont intervenir auprès des autres en négociant, en créant des alliances, en échangeant de manière à établir des consensus ou, inversement, à contraindre les membres de l'organisation à satisfaire leurs propres exigences (L'Hostie, 1998).

Le changement dans une organisation ne met pas seulement en jeu la volonté d'une seule personne, mais la capacité d'un groupe d'individus engagés dans un système à coopérer d'une manière différente dans une même action. Ainsi, le changement est vu comme un processus dans lequel se créent de nouveaux construits d'action collective assurant la collaboration entre les acteurs sans supprimer leurs libertés, et qui leur permet de développer de nouvelles capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles. Un changement réussi ne résulterait pas du remplacement d'un modèle par un nouveau conçu d'avance par des individus, mais proviendrait plutôt :

[...] « d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées, voire créées, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux dont la mise en œuvre libre, non contrainte, permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine » (Crozier et Friedberg, 1981; 391).

Dans un système d'activités humaines, lequel implique divers acteurs en relation les uns avec les autres, le changement ne va pas de soi. Malgré l'implantation d'un changement au sein d'une organisation, le système peut demeurer inchangé, ou plutôt maintenir ce qui existe déjà. Pour qu'une transformation réelle survienne au sein d'une organisation, la structure même du système doit se trouver modifiée. C'est ce que Crozier et Friedberg (1981) appellent un changement *systémique*. Et pour que ce type de changement devienne possible, il doit y avoir une transformation « des caractéristiques et des modes de régulation d'un système », donc des modifications au sein du système d'action existant, c'est-à-dire dans sa structure même (Crozier et Friedberg, 1981; 391).

Selon Savoie-Zajc, pour pouvoir conclure à un changement, il doit y avoir [...] « une modification, une altération profonde et durable » dans un système spécifique (1993; 31). En outre, cette dimension observable du changement doit correspondre à une modification [...] « des fonctions accomplies par ce système ou une nouvelle orientation de ce système dans l'environnement avec lequel il est en interaction » (*ibid.*).

Le changement de type organisationnel ne peut alors être vu comme un processus linéaire et unidirectionnel, car il est difficilement isolable entre deux points dans une réalité mettant en jeu des acteurs (Brassard, cité dans Toussaint et Laurin, 1999). Pour rendre compte d'un changement au sein d'une organisation, il est aussi nécessaire de prendre en considération les transformations des relations avec les autres (Bernoux, 2004).

Selon Crozier et Friedberg, le changement n'est pas un processus naturel, mais il émerge plutôt d'un:

[...] processus de création collective à travers lequel les membres d'une collectivité donnée apprennent ensemble, c'est-à-dire inventent et fixent de nouvelles façons de jouer le jeu social de la coopération et du conflit, et acquièrent les capacités cognitives, relationnelles et organisationnelles correspondantes (1981; 35).

2.3.1 Le processus du changement

Le désir d'amener un changement dans le travail des enseignants ne veut pas nécessairement dire que ceux-ci vont y répondre positivement. L'élaboration et la mise en œuvre d'un changement « ne peuvent se concevoir ni, à plus forte raison, se justifier en dehors et indépendamment du système d'action qui est l'objet du changement et dont les caractéristiques et modes de régulation en conditionnent toujours profondément le déroulement » (*Ibid.*, 390).

Le fait de considérer l'organisation en tant que système d'action concret, résultant des rapports que les acteurs entretiennent entre eux, a des conséquences profondes sur la manière dont un changement est perçu et envisagé, car aucune règle ou principe ne vient guider l'action du changement (Friedberg, 1993). Pour arriver à comprendre un changement à l'intérieur d'un système d'action concret, et ce, dans une perspective systémique et stratégique, il s'avère essentiel de faire ressortir les caractéristiques (règles des jeux) structurant les rapports entre les acteurs, afin de déterminer leurs stratégies et ainsi cerner les modifications qui ont été apportées au sein de l'organisation.

2.4 Notion de culture d'établissement

De nombreux auteurs se sont intéressés au concept de culture et à sa place dans l'analyse stratégique des organisations (Iribarne, 2005; Friedberg, 2005; Gather Thurler, 1994; Crozier et Friedberg, 1981). Parmi ceux-ci, Crozier et Friedberg, les deux grandes figures de l'analyse stratégique, ont été les premiers à donner une place

à la culture au sein des organisations, quoique leur vision ait été vivement critiquée et remise en cause au cours des dernières années.

Par exemple, selon Iribarne (2005), la manière dont Crozier et Friedberg conçoivent ce concept ne rend pas compte du contexte culturel au sein duquel les stratégies des acteurs prennent un sens et se déploient. De plus, celui-ci reproche également aux deux auteurs d'être contradictoires dans leurs propos, puisqu'ils démontrent à la fois un intérêt marqué pour l'analyse culturelle et une certaine réticence face à celle-ci.

Crozier et Friedberg accordent une place significative à la culture en reconnaissant que les acteurs vivent dans un contexte particulier et qu'il convient de découvrir, dans celui-ci, la nature des éléments qui le structurent. Toutefois, ils éprouvent une certaine réticence par rapport à l'analyse culturelle « au nom de la souveraine liberté des acteurs » (Iribarne, 2005; 153). De plus, Friedberg (2005) indique que la culture des acteurs délimite d'une certaine façon les jeux en leur procurant certaines capacités, mais que le contexte culturel ne permettrait pas de prédire la manière dont ils vont réagir face aux changements.

D'autres auteurs, tels que Gather Thurler, contestent la vision selon laquelle il n'est pas nécessaire de tenir compte du contexte culturel (valeurs, règles et objectifs qui sous-tendent l'organisation) dans lequel les acteurs construisent le sens du changement. Selon elle, la culture d'une organisation doit plutôt être perçue comme un code commun permettant aux acteurs d'être sur la même longueur d'onde en période de changement. La culture serait activement construite par les acteurs, en grande partie de façon inconsciente, et serait composée de « connaissances socialement partagées et transmises [...] à travers des actes et des produits, ainsi que par le langage : la manière dont les gens parlent de leur monde, ce dont ils parlent et ne parlent pas, avec qui et où » (Gather Thurler, 2000; 98).

La conception de la culture de Gather Thurler va bien au-delà de celle de Crozier et Friedberg. L'auteure est d'avis que les différences existant entre les acteurs

au sein d'un processus de changement ne tiennent pas uniquement compte des intérêts divergents ou des luttes de pouvoir. Elles dépendent aussi « d'un ensemble complexe et partiellement enfoui de valeurs, de croyances et de normes », et celles-ci vont déterminer, en partie, la manière dont les acteurs vont réagir face au changement ainsi que les moyens d'action qu'ils vont prendre pour y faire face (Gather Thurler, 1994; 23). En entrant dans une organisation, les acteurs vont subir le poids du passé inscrit dans la mémoire des membres les plus anciens à travers un processus de socialisation. La culture d'une organisation peut donc être conçue comme « le dénominateur commun des habitus individuels, comme la manière standard dont les membres du groupe réagissent aux événements, les interprètent et les évaluent ou dont ils font face aux problèmes posés ou pensent et mettent en œuvre le changement » (*Ibid.*, 24).

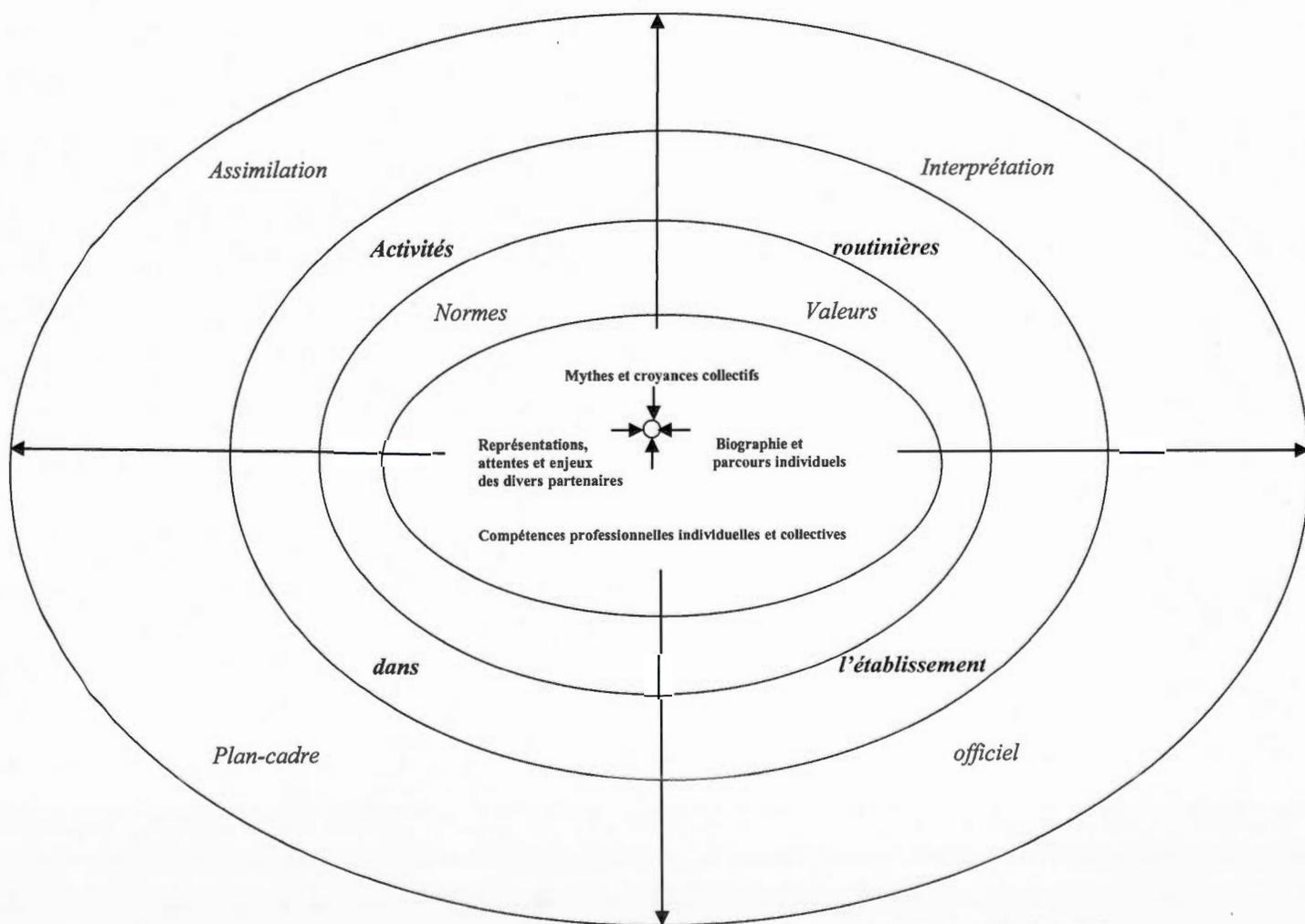
Dans leur ouvrage *L'acteur et le système* (1981), Crozier et Friedberg sont en désaccord avec cette conception de la culture selon laquelle une organisation est composée de traits culturels particuliers, de valeurs, de normes qui sont reçus et intériorisés par les nouveaux entrants et qui ont une influence sur leur manière de percevoir la réalité tout en guidant leurs moyens d'agir face à un changement. Pour sa part, Bernoux (2004) indique que les sociologues déterminent, comme c'est le cas pour Gather Thurler, la culture à partir des valeurs d'une organisation qui ont une certaine influence sur la personnalité des acteurs et qui sont les éléments de la conduite (style de vie) ainsi qu'un modèle de comportement à suivre. D'après ces deux auteurs, il y a donc lieu de penser que la culture a une influence sur la façon dont les acteurs vont construire le sens de leur changement.

2.4.1 L'analyse de la culture d'établissement et le changement

Gather Thurler (2000) distingue trois strates dans la culture de tout établissement scolaire (voir figure 2.1). Celles-ci permettent de comprendre

davantage les diverses interdépendances traversant le système, tout en déterminant les dynamiques en jeu ainsi que l'efficacité de « l'action collective ».

Figure 2.1
Les trois strates dans la culture d'établissement



Source : adapté de Gather Thurler (2000)

La première strate fait référence à l'assimilation, à l'interprétation au niveau local, ainsi qu'à tout ce qui touche aux valeurs, aux règles et aux représentations qui se retrouvent dans le système et sont reproduites dans les documents officiels tels que les règlements, les lois, etc. Cette strate nous apparaît comme étant la plus facile à déchiffrer, car elle correspond à la réalité quotidienne de l'organisation, à ce que les acteurs ont intégré tout au long de leur formation et de leur vécu professionnel (projet d'établissement, organigramme, etc.).

La deuxième strate comprend tout ce qui est interne à l'établissement, c'est-à-dire les modes de fonctionnement au-delà des normes provenant du système éducatif lui-même. Selon Gather Thurler, dans cette strate, on retrouve :

[...] ce qui régit le rapport aux savoirs, les normes et définitions explicites de l'efficacité, de la hiérarchie au sein de l'établissement, les modes de décision, d'information et de participation, les fêtes et autres rituels, les espaces, la répartition des ressources, le contrôle social, les rapports avec les parents et les autorités locales. Mais on retrouve aussi une certaine codification de ce qui est censé se passer en classe, le rapport avec les élèves, la réaction à la tricherie, à la déviance, aux arrivées tardives, la quantité de devoirs que les enseignants sont amenés à donner, la sévérité ou le laxisme avec lesquels on gère l'évaluation, etc.(2000; 114, 115).

Cette strate fait donc référence à l'ensemble des activités routinières se retrouvant sous des aspects analogues, au sein d'un établissement, d'une année à l'autre.

Enfin, la troisième strate est celle des non-dits, de ce qui fait partie de l'inconscient des acteurs. En effet, les acteurs ont intériorisé des normes et des valeurs (modèle) ou bâti, sans s'en rendre compte, une façon de faire qui se révèle être ce que tout le monde fait. Il en résulte que les acteurs vont agir en fonction des normes et des valeurs implicites à l'établissement.

Ces trois strates sont donc caractérisées par les valeurs, les perceptions, les savoirs et les aptitudes des acteurs, bref, par tout ce qui se rapporte aux pratiques tant individuelles que collectives, mais ne s'y limitent pas. À vrai dire, c'est à partir de plusieurs sources (mythes et croyances collectives; biographie et parcours individuels; compétences professionnelles individuelles et collectives; représentations, attentes et enjeux des divers partenaires) que l'équilibre instable propre à un système va se composer et se recomposer de manière continue. Ainsi, les trois strates vont avoir un rôle à jouer en intervenant « dans le traitement spécifique des changements potentiels » (*Ibid.*, 117).

Toujours selon cette même auteure, la majorité des acteurs appartenant à une organisation ne semblent pas trop éprouver de malaise avec la première strate, car elle correspond à la réalité concrète du système. Par contre, dans les établissements scolaires, il existe aussi une partie voilée traversant la deuxième strate et, plus particulièrement, la troisième. Les logiques internes de ces deux strates s'affrontent avec plus de force en période de changement :

[...] entre l'absolutisme et l'espoir des uns de pouvoir tout changer, et les craintes des autres de devoir abandonner des acquis difficilement négociés et routines sécurisantes, les conflits font surface, obligeant les enseignants à expliciter que ce qui, habituellement, était implicite, à accepter que les strates les plus cachées soient analysées, thématiques et, si nécessaire, remises en question (Gather Thurler, 2000; 117).

L'équilibre entre les trois strates ne va pas de soi. Ainsi, l'évolution de la culture d'établissement dépend, en grande partie, de la manière dont les acteurs vont accueillir un changement et arriver à « entretenir une réflexion et une communication constantes autour des problématiques professionnelles » (*Ibid.*, 119). Il y a donc lieu de s'attendre à ce que des changements ne puissent se produire et même être introduits s'il n'y a pas de confrontation sur le plan des pratiques permettant de

définir « progressivement le droit, la morale, les valeurs, et la finalité de l'action innovante et, enfin, de construire et reconstruire constamment son sens » (*Ibid.*, 118).

Avant de mettre en œuvre un changement au sein d'un établissement exigeant des transformations importantes tant sur le plan des représentations que des comportements, il s'avère essentiel « d'accorder une attention particulière au fonctionnement des établissements et à leurs cultures respectives, d'analyser leur tissu social et les modes d'interaction qui y sont en vigueur » (Gather Thurler, 2000; 102). Donc, en observant les composantes d'un établissement (culture), il est possible de prédire que des changements seront voués à l'échec. L'analyse du fonctionnement d'un établissement permet aussi de prévoir que certains moyens pour introduire un changement ne rencontreront ni les attentes espérées ni un terrain favorable.

La culture de chaque établissement influence donc la manière dont les acteurs vont interagir face à un changement. Gather Thurler indique que la culture d'un établissement détermine:

[...] jusqu'où il sera possible d'assimiler certains aspects du changement aux pratiques courantes, voire de consentir de petites accommodations au moindre coût et à partir de quand, et à quelle condition il faudra envisager une remise en question globale. La culture locale contribue largement à la manière dont l'école gère sa propre transformation (2000; 103).

Pour arriver à mieux comprendre le phénomène de changement organisationnel, il s'avère important de jeter un regard éclairant sur des processus souvent négligés au sein d'une organisation tels « le sens subjectif du changement, les non-dits, les normes; ou d'interpréter certains blocages du changement comme l'expression de divergences entre les valeurs et les représentations des uns et des autres » (Gather Thurler, 1994; 21). Ainsi, il importe de tenir compte de la dimension

culturelle de l'établissement scolaire et de prendre soin de comprendre ce qui a contribué ou nui au changement, car la manière dont les acteurs construisent et traitent un problème reflète l'une des composantes majeures de la culture de l'organisation.

2.5 Stratégies de changement des acteurs

Diverses stratégies peuvent être utilisées face à une demande de changement, parce que les acteurs faisant partie d'un même établissement peuvent réagir différemment en présence de celle-ci. En début de proposition, il est rare que les acteurs aient une vision claire et des visées cohérentes; ceux-ci ont plutôt de multiples projets qui sont plus ou moins ambigus et contradictoires (Crozier et Friedberg, 1981). En cours de route, un acteur peut décider d'en rejeter certains et en découvrir d'autres, pour ensuite reconsidérer sa position de départ et la réajuster.

En d'autres termes, il s'avère presque impossible de prédire à l'avance le comportement des acteurs face à un changement. Même si celui-ci est contraint et limité, il n'est jamais déterminé à l'avance. Un acteur adopte des comportements qui ont du sens pour lui, même s'ils ne sont pas rationnels par rapport au changement proposé.

2.5.1 Stratégies offensives et défensives

Ce type de comportement possède deux aspects : l'un offensif, lorsque l'acteur tente de saisir diverses occasions en vue de les porter à son avantage pour améliorer sa situation, et l'autre défensif, dans la mesure où l'acteur cherche plutôt à conserver ou à accroître sa capacité d'action. Ces deux aspects du comportement ne

sont pas nécessairement présents chez un individu dans des proportions égales. Ce qu'il faut plutôt considérer, c'est la dualité qui oppose ces deux termes de même que leur complémentarité (*Ibid*). Ainsi, chaque acteur va tenter de contraindre les autres de manière à combler ses propres besoins (stratégie offensive), tout en essayant d'échapper à leur emprise en protégeant sa marge de manœuvre (stratégie défensive). L'accent mis sur ces deux orientations stratégiques peut alors varier dans le temps, dépendamment de la situation et des occasions offertes aux acteurs. La mise en œuvre de ces mêmes orientations stratégiques se retrouve, quant à elle, liée aux jeux se produisant entre les acteurs.

2.5.2 Jeux des acteurs

Pour appréhender la dynamique organisationnelle impliquant les diverses stratégies des acteurs, il convient de tenir compte également de leur jeu. Dans leur livre « L'acteur et le système », Crozier et Friedberg (1981) utilisent le concept de jeu pour décrire un mécanisme concret à partir duquel les acteurs construisent et organisent leurs relations de pouvoir tout en gardant une certaine liberté. Le jeu concilie donc liberté et contrainte. L'acteur demeure libre, mais doit tout de même opter pour une stratégie rationnelle en fonction du jeu qui se déroule au sein de l'organisation et en respecter les règles pour l'avancement de ses intérêts.

Crozier et Friedberg ne sont pas les premiers à avoir introduit le concept de jeu. En effet, la théorie des jeux remonte à 1944, avec la publication de l'ouvrage « The theory of games and economic behavior » de Von Neumann, un mathématicien, et de Morgenstern, un économiste. Leur objectif était de fournir aux économistes des outils mathématiques adaptés à l'analyse des systèmes sociaux (Rasmusen, 2004). Ce concept fut ensuite repris par plusieurs disciplines économiques et par la sociologie, où le jeu était considéré à la fois comme un mode

d'apprentissage de la vie en société et un lien social. Crozier et Friedberg, quant à eux, le considèrent davantage comme « l'instrument essentiel de l'action organisée » [...] « l'instrument que les hommes ont élaboré pour régler leur coopération » (1981; 113). Dans cette optique, le fonctionnement d'une organisation ne peut être considéré comme le produit de l'adaptation d'un ensemble d'acteurs possédant leurs propres motivations face aux procédures et dont les rôles sont prévus par celle-ci. Il devrait plutôt être vu comme :

« [...] le résultat d'une série de jeux auxquels participent les différents acteurs organisationnels et dont les règles formelles et informelles, en définissant notamment les possibilités de gains et de pertes des uns et des autres, délimitent un éventail de stratégies rationnelles, c'est-à-dire gagnantes qu'ils pourront adopter s'ils veulent que leur engagement dans l'organisation serve leurs espoirs personnels, ou du moins ne les contrarie pas » (*Ibid.*, 114).

Selon les capacités des acteurs et les règles de jeux existant au sein de l'organisation, les stratégies de ceux-ci sont alors susceptibles de varier considérablement. ; [...] « elles peuvent être plus ou moins risquées, plus ou moins agressives ou, au contraire, plus ou moins défensives » (Crozier et Friedberg, 1981; 119). Les acteurs ne sont jamais totalement contraints; ils disposent toujours d'une certaine liberté dans leur agir.

2.5.3 L'analyse des stratégies de changement au sein de l'organisation

L'analyse des organisations et de l'action organisée ne peut faire abstraction des diverses stratégies, des jeux, de la marge de liberté et des atouts des acteurs. En effet, ces derniers ne sont pas des éponges absorbant le contexte qui les entoure, mais bien des individus stratégiques et actifs qui s'adaptent aux règles du jeu inhérentes à leur contexte, en les modifiant par leur action. L'analyse de la démarche stratégique de l'acteur doit alors tenir compte de la nature et des règles des jeux structurant les relations entre les acteurs et conditionnant leurs stratégies, pour ensuite en venir « aux

modes de régulation par lesquels ces jeux s'articulent les uns aux autres et sont maintenus en opération dans un système d'action » (Crozier et Friedberg, 1981; 452). Selon ces mêmes auteurs, l'analyse stratégique adopte une démarche hypothético-inductive à partir de laquelle de multiples actions sont menées, telles que l'observation, la comparaison et l'interprétation de divers mouvements d'interaction et d'échange à l'intérieur du système d'action.

2.6 Résistances aux changements (conflits)

Le concept de conflit a fait l'objet de nombreuses définitions au cours des années. Parmi celles-ci, l'une retient davantage notre attention, car elle s'applique à plusieurs situations compte tenu de son aspect général. Elle englobe les conflits se produisant au sein d'une organisation en considérant l'ensemble des modes d'expressions possibles, allant de l'hostilité à la contestation dans sa forme la plus subtile. Robbins, Judge et Gabilliet définissent le conflit comme étant :

[...] un processus qui prend forme lorsqu'une partie perçoit qu'une autre partie vient d'affecter négativement, ou s'apprête à affecter négativement une chose à laquelle elle tient. En d'autres termes, c'est une situation de désaccord ou d'antagonisme entre acteurs, situation résultant de la perception d'un différend en matière de ressources, d'objectifs ou d'enjeux et engendrant des comportements de perturbation ou de résistance (2006; 512).

De leur côté, Robbins, Judge et Gabilliet (2006) indiquent qu'il existe trois écoles de pensée (traditionnelle, humaniste et interactionniste) décrivant les conceptions du rôle du conflit à l'intérieur d'un groupe et au sein d'une organisation. La première, la conception traditionnelle, soutient que le conflit devrait être évité, car celui-ci est considéré comme étant néfaste et n'entraîne que des impacts négatifs au sein d'une organisation. Pour cette première école de pensée, le conflit est synonyme de « violence, de destruction et d'irrationalité » et doit être évité à tout prix (*Ibid.*,

513). Cette conception du conflit a prédominé dans les années 1930 et 1940 et était le résultat d'une communication déficiente entre les membres d'une organisation, mais aussi d'un manque d'ouverture et de confiance envers les autres.

La conception humaniste, quant à elle, voit le conflit comme quelque chose de naturel qui semble inévitable dans une organisation. En effet, plutôt que d'éviter le conflit, il faudrait apprendre à l'accepter et à vivre avec car celui-ci peut, parfois, se révéler bénéfique. Cette conception humaniste du conflit s'est imposée à la fin des années 1940 pour se poursuivre jusque dans les années 1970.

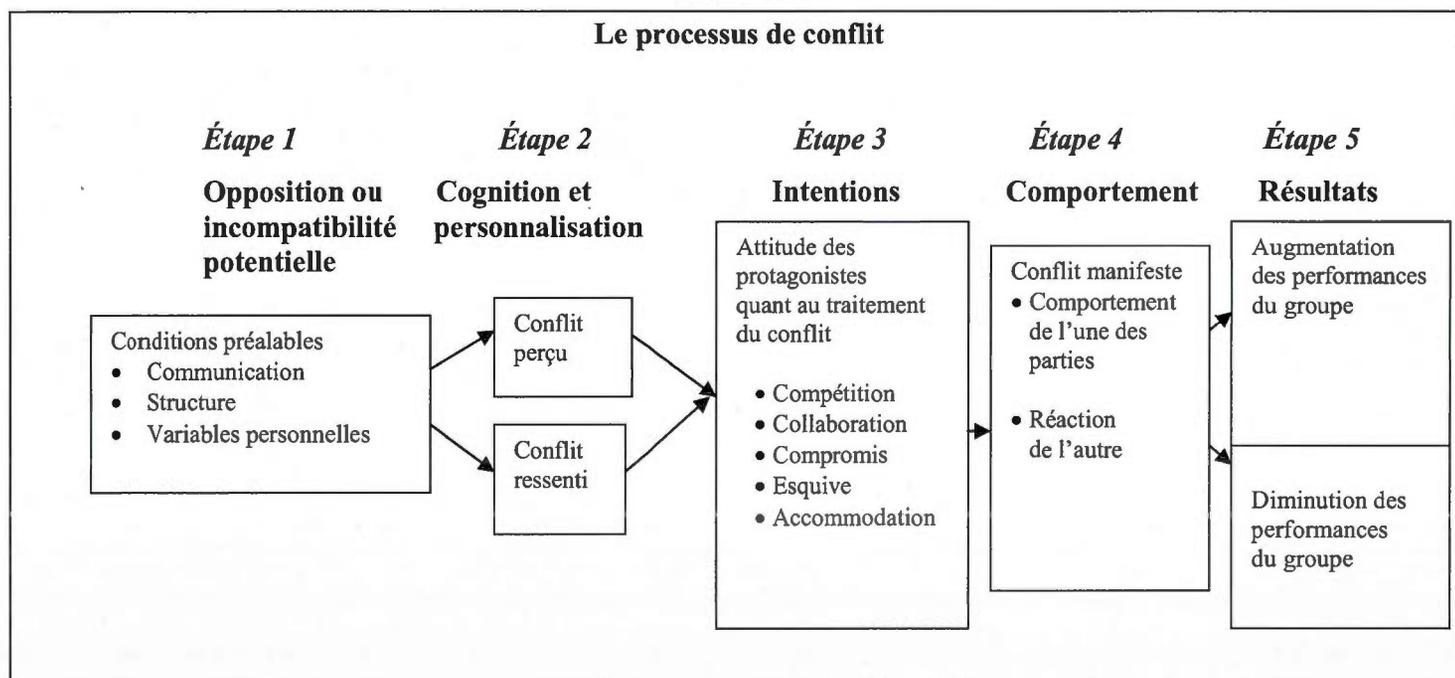
Enfin, la dernière conception s'apparente à celle de l'approche humaniste par la notion d'acceptation du conflit. Or, contrairement à celle-ci, l'école de pensée interactionniste va jusqu'à l'encourager, en prétendant que même un groupe ayant des valeurs de collaboration risque de ne plus être en mesure de répondre à une demande de changement s'il en vient à basculer dans l'apathie. Cette conception interactionniste conseille alors aux leaders du changement de conserver un certain degré de conflit à l'intérieur de l'organisation, de manière à assurer « la viabilité, l'esprit critique et la créativité » (*Ibid.*, 514). Par contre, cette conception ne prétend pas que les conflits soient toujours avantageux. Si certains conflits ont des effets constructifs en permettant aux acteurs d'améliorer leurs performances (conflits fonctionnels), d'autres ont des effets plutôt destructeurs en compromettant la réussite du changement (conflits dysfonctionnels).

Il existe donc plusieurs types de conflits pouvant se produire au cœur d'une organisation. D'ailleurs, selon Crozier et Friedberg, une organisation ne serait « qu'un univers de conflit, et son fonctionnement, le résultat des affrontements entre les rationalités contingentes, multiples et divergentes d'acteurs relativement libres [...]» (1981; 92). De plus, ces auteurs rejoignent les pensées humaniste et interactionniste en affirmant que le conflit ne résulte pas d'un dysfonctionnement organisationnel, mais qu'il est plutôt le prix qu'une organisation doit payer pour survivre. Ainsi donc, au sein d'une organisation, aucun apprentissage ne peut se réaliser en suivant une évolution harmonieuse. Dans la perspective

socioconstructiviste, le conflit peut être vu comme une manière de vérifier le sens de la construction des connaissances (Lafortune et Deaudelin, 2001). Dans un pareil cas, tout apprentissage requiert une certaine rupture. Le changement « véritable » implique donc une crise pour ceux qui appartiennent à l'organisation. Autrement dit, le but du changement étant de provoquer une transformation à l'intérieur de l'organisation, celui-ci implique également l'acceptation des crises pour y arriver (*Ibid.*).

Selon ces mêmes auteurs, les crises qu'est amenée à vivre une organisation constituent des occasions privilégiées de pouvoir analyser et comprendre les divers jeux se produisant entre les acteurs. Robbins, Judge et Gabilliet (2006) proposent un schéma expliquant les cinq étapes du processus de conflit (figure 2.2).

Figure 2.2



Source : Robbins, Judge et Gabilliet (2006)

La première étape du processus, l'opposition ou l'incompatibilité potentielle, se rapporte aux conditions susceptibles de provoquer un conflit. Même si ces conditions n'entraînent pas un conflit de façon directe, l'une d'entre elles doit tout de même être présente pour que celui-ci apparaisse. Trois sources ou causes de conflit sont présentes dans la figure 2 : la communication, la structure et les variables personnelles.

La première source, la communication, joue un rôle important dans l'évolution du conflit, en ce qu'elle est susceptible d'aboutir à une surcommunication. En d'autres termes, la communication reste fonctionnelle jusqu'à un certain point, au-delà duquel le manque ou la surcharge d'informations peut provoquer l'apparition d'un conflit.

La structure, quant à elle, réfère à plusieurs variables qui peuvent provoquer un conflit au sein d'une organisation, telles que « la compatibilité membres/objectifs, les styles de leadership, les systèmes de récompenses et le degré de dépendance entre les différents groupes » (*Ibid.*, 516). Par exemple, la diversité des objectifs entre les acteurs d'une même organisation risque de provoquer des frictions et s'avérer être une source majeure de conflit. Un leadership trop axé sur le contrôle des comportements risque également de renforcer le potentiel de conflit et même de privilégier certains acteurs au détriment des autres.

Les variables personnelles telles que la personnalité, les valeurs et les émotions constituent aussi une source potentielle de conflit. Certaines variables ont un plus grand impact que d'autres. Notamment, les valeurs jouent un rôle prépondérant dans une organisation et peuvent se trouver à l'origine d'une suite de mécanismes provoquant des préjugés et des contestations. La culture occupe une place importante dans la détermination des valeurs au sein d'un groupe. La perception face à un changement qu'aura une organisation par rapport à une autre

sera fonction de sa culture inhérente et des valeurs que celle-ci véhicule. Les émotions, pour leur part, peuvent engendrer le conflit en jouant sur les perceptions et en créant une tension entre les acteurs. Enfin, les types de personnalité au sein d'une organisation peuvent tout autant constituer des sources potentielles de conflit, soit en brimant les acteurs (dogmatisme) ou en ne laissant pas de place à leur liberté (autoritarisme).

La deuxième étape du processus de conflit (cognition et personnalisation) apparaît lorsque, au sein d'une organisation, les conditions précédemment mentionnées jouent un rôle négatif dans ce que l'une des parties tient à sauvegarder. Pour que l'étape 1 débouche sur un conflit, l'une des deux parties doit nécessairement en être affectée. À cette étape, la perception s'avère indispensable, car un conflit peut être perçu sans être ressenti. Donc les acteurs en cause peuvent avoir conscience d'un désaccord sans forcément en éprouver une tension ou de l'anxiété. Lorsque des émotions sont en jeu (anxiété, tension, frustration, etc.), le conflit ressenti survient alors. Cette étape est cruciale, puisque c'est à ce stade que le conflit commence à se clarifier et que des solutions se précisent.

Les intentions se retrouvent à la troisième étape du processus de conflit et se situent « à l'interface entre les perceptions et les émotions des individus, d'une part, et leur comportement apparent d'autre part » (*Ibid.*, 519). C'est à cette étape que les acteurs déterminent la manière d'agir face aux comportements des autres, soit en coopérant avec ceux-ci dans le but de les satisfaire, soit en comblant leurs propres besoins. Cinq intentions peuvent alors ressortir: le **forcing**, ayant pour but de satisfaire ses besoins sans tenir compte de l'impact de son comportement sur les autres; la **collaboration**, lorsque chacun des acteurs va tenter de satisfaire les intérêts des autres en ne lésant personne afin d'en arriver à un résultat avantageux pour tout le monde; l'**esquive**, qui est le fait de ne pas tenir compte d'un conflit en l'ignorant ou en évitant les acteurs avec lesquels ce désaccord est apparu; l'**accommodation**, qui

est la volonté, pour l'une des parties, d'apaiser le conflit en faisant passer les intérêts de l'autre avant les siens et **le compromis**, qui se fait lorsque les acteurs sont disposés à faire des concessions dans le but d'arriver à trouver un terrain d'entente.

La quatrième étape du processus, soit le comportement, représente le stade où le conflit est visible. Cette même étape concerne les discours, les gestes et les réactions des divers acteurs. À ce stade, chacun met en œuvre diverses stratégies qui peuvent parfois s'écarter des intentions de départ. Ces comportements entre acteurs provoquent donc diverses conséquences, lesquelles se répercutent sur l'organisation elle-même.

La dernière étape représente les résultats face à un conflit au sein d'un système (organisation). Robbins, Judge et Gabilliet (2006) soulignent que les résultats peuvent être fonctionnels ou dysfonctionnels. Dans le cas d'un résultat fonctionnel, le conflit s'avère être constructif du fait :

[...] qu'il améliore la qualité des décisions, qu'il stimule la créativité et l'innovation, qu'il encourage la curiosité, qu'il fournit le moyen d'exprimer les problèmes et de libérer les tensions, et qu'il développe un environnement propice à l'auto-évaluation et au changement (p. 524).

Cependant, il peut arriver que les conflits provoquent plutôt des résultats dysfonctionnels, c'est-à-dire qui affectent l'efficacité des acteurs faisant partie de l'organisation. D'autres conséquences indésirables peuvent apparaître à la suite d'un conflit, telles qu'une difficulté de communication, un appauvrissement de la cohésion ainsi qu'un détournement des objectifs au profit des luttes entre acteurs. Le cas échéant, le conflit risque d'entraver le fonctionnement de l'organisation et même de menacer sa survie.

Afin de mieux comprendre la dynamique de changement au sein d'une organisation scolaire et, plus précisément, d'un établissement scolaire, il s'avère nécessaire de tenir compte des conflits existant entre les murs de celui-ci afin de faire ressortir les divers jeux se produisant entre les acteurs. Le processus de conflit tel que proposé par Robbins, Judge et Gabilliet permet d'aller plus loin dans la démarche de compréhension d'un changement en s'intéressant aux conditions pouvant créer un conflit ainsi qu'aux résultats de la performance d'un groupe d'acteurs. Alors, pour arriver à saisir toute l'ampleur d'une démarche de changement, il est absolument nécessaire de tenir compte des conflits entre les acteurs, car tout apprentissage requiert une rupture qui ne peut avoir lieu sans crise et sans relation de pouvoir.

2.7 La question du pouvoir

Plusieurs auteurs définissent le pouvoir en tenant compte de sa dimension interpersonnelle (Dahl, 1957, cité dans Bélanger, Côté et Jacques, 1994; Bernoux, 1985, cité dans Bélanger, Côté et Jacques; Collerette, Delisle et Perron, 1997; Robbins, Judge et Gabilliet, 2006). Selon Dahl (*op.cit.*), le pouvoir d'une personne (A) sur une autre (B) correspondrait à la capacité de A d'obtenir que B accomplisse une chose qu'il n'aurait pas faite sans que A n'intervienne. Cette définition du pouvoir exprime l'idée qu'un acteur est capable d'en influencer un autre dans le but d'obtenir quelque chose de lui ou de faire en sorte que ses désirs s'accomplissent. Bernoux (1985, cité dans Bélanger, Côté et Jacques, 1994) estime que cette définition semble un peu fataliste, car l'acteur qui se fait imposer le pouvoir serait dépourvu face à l'autre ou complètement à sa merci. Aussi est-il d'avis que le pouvoir devrait plutôt se définir comme étant « la capacité de A d'obtenir que, dans sa relation avec B, les termes de l'échange lui soient favorables » (p.34).

Pour Robbins, Judge et Gabilliet (2006) ainsi que Colletette, Delisle et Perron (1997), dans toute relation de pouvoir entre deux acteurs, l'un d'eux tenterait d'influencer le comportement de l'autre de manière à ce que son pouvoir lui soit favorable. Le pouvoir d'un acteur ou d'un groupe serait donc en relation avec l'ampleur « de la zone d'incertitude que l'imprévisibilité de son propre comportement lui permet de contrôler face à ses partenaires » (Crozier et Friedberg, 1981; 72).

Dans la perspective systémique, la relation de pouvoir au sein d'une organisation est définie comme étant la capacité d'un acteur à exercer une influence sur d'autres en utilisant, à son avantage, ses propres ressources à travers l'échange, ce qui lui permet ainsi d'avoir une certaine maîtrise « des incertitudes organisationnelles cruciales pour les autres » (Foudriat, 2007; 163). C'est dire que la relation de pouvoir implique la possibilité pour certaines personnes d'agir sur d'autres. Il en résulte, en quelque sorte, un rapport de force dans lequel un acteur peut retirer davantage que l'autre, sans que chacun ne se retrouve dépourvu (Crozier et Friedberg, 1981).

D'après ces auteurs, le pouvoir réside dans la marge de liberté dont dispose chaque acteur impliqué dans un rapport de pouvoir, c'est-à-dire dans sa faculté, plus ou moins grande, de rejeter les demandes de l'autre. Ainsi, chaque individu possède une certaine marge de liberté pouvant être utilisée à son avantage, de manière à se donner du pouvoir sur les autres. Dans son ouvrage intitulé *Le pouvoir et la règle* (1993), Friedberg définit, quant à lui, le pouvoir en ces termes :

[...] la capacité d'un acteur à structurer des processus d'échange plus ou moins durables en sa faveur, en exploitant les contraintes et les opportunités de la situation pour imposer les termes de l'échange favorables à ses intérêts. C'est un échange négocié de comportements qui est structuré de telle sorte que tous les participants en retirent quelque chose, tout en permettant à quelqu'un (ou quelques-uns) d'en tirer davantage que les autres (p.118).

Dans la perspective systémique, la résolution de problèmes met en jeu le pouvoir, et ce, à travers les relations entre les acteurs. En effet, pour arriver à résoudre un problème, les acteurs sont tenus de s'engager dans des échanges, des négociations « cachées » dont le dénouement oppose les solutions des uns à celles des autres. L'issue de ce problème avantage certains acteurs au détriment des autres (Foudriat, 2007). Alors, face à une situation problématique, la manière dont un acteur va réagir en produisant une solution constitue « un instrument de conquête de pouvoir » face aux autres (*Ibid.*, 157).

D'après ce même auteur, les sources de pouvoir des acteurs se retrouvent à la fois au sein de l'organisation et dans leurs relations. À vrai dire, même s'il existe dans l'organisation des structures formelles et que les acteurs sont placés dans des positions contraignantes en raison de la présence de règles, ceux-ci conservent tout de même une certaine marge d'action, car le fonctionnement d'une organisation est « incertain et aléatoire » (p. 157). Ainsi, les incertitudes organisationnelles constituent des occasions pour les acteurs de s'engager dans des relations de pouvoir à travers le jeu, de manière à contrôler les zones d'incertitude affectant leur situation de travail. Les caractéristiques de l'organisation feront en sorte qu'il y aura une « distribution inégale des ressources, des contraintes, des jeux », ce qui positionne les acteurs différemment pour faire face aux problèmes (*Ibid.*, 157). Conséquemment, face aux situations problématiques, les acteurs ne s'engagent pas de la même manière et n'en retirent pas les mêmes bénéfices. Les acteurs qui domineront seront alors ceux qui auront été en mesure d'imposer « une certaine définition des problèmes à résoudre (et donc des incertitudes pertinentes) et d'affirmer leur maîtrise au moins partielle sur ces incertitudes » (Friedberg, 1993; 250).

Comme il a été expliqué précédemment, les relations de pouvoir entre les acteurs peuvent être définies comme étant des échanges négociés, mais celles-ci ne sont pas nécessairement conflictuelles (Friedberg, 1993). Effectivement, dans les

échanges entre les acteurs, chaque personne peut chercher à bonifier sa position de négociation en réduisant celle des autres, mais contribue en même temps, et ceci plus ou moins consciemment et volontairement, à maintenir une stabilité au sein de la relation. Donc, le jeu avec ses règles permet de maintenir une certaine stabilité dans les rapports entre les acteurs et définit :

[...] les différentes stratégies gagnantes parmi lesquelles les participants peuvent et doivent choisir s'ils veulent profiter de leur participation au jeu. Et avec ces stratégies gagnantes, il définit aussi les exigences minimales que chaque joueur doit satisfaire pour être accepté par les autres joueurs, c'est-à-dire pour pouvoir rester dans le jeu et continuer ses transactions avec eux. Il réduit donc la liberté d'action et la marge arbitraire de chacun des partenaires/adversaires dans le jeu, et, avec elles, leur possibilité de s'exploiter mutuellement : il fonde l'équilibre, qui n'est pas égalitaire, certes, mais qui constitue un arrangement ou un compromis acceptable, temporaire et contingent, dont l'intérêt et l'enjeu sont de réaménager la structure de pouvoir « initiale » afin de rendre la collaboration possible (Friedberg, 1993; 131-132).

2.7.1 Le pouvoir et l'organisation

Le pouvoir et l'organisation sont deux termes indissociables. L'organisation permet le déploiement des relations de pouvoir et « en fonde la permanence » (Crozier et Friedberg, 1981; 78). Le pouvoir ne peut alors exister par lui-même; il ne se déploie que dans une relation où des acteurs consentent à s'engager, à se lier l'un à l'autre pour l'accomplissement d'une tâche. Ainsi, c'est par son fonctionnement (organigramme et réglementation interne) que l'organisation aura une certaine influence sur la manière dont se déroulent les relations de pouvoir en contraignant la liberté d'action des acteurs, ce qui aura pour effet de déterminer « profondément l'orientation et le contenu de leurs stratégies » (*Ibid.*, 79).

Les caractéristiques structurelles de l'organisation vont constituer une barrière s'imposant aux acteurs, dans le sens où celles-ci permettent de structurer et de restreindre le « champ d'exercice des relations de pouvoir », en délimitant les manières de négocier (*Ibid.*, 78). D'une certaine manière, l'organisation a une influence sur la manière de jouer des acteurs en déterminant les atouts que chacun peut adopter dans une relation de pouvoir. Dans un autre sens, l'organisation conditionne la volonté des acteurs à utiliser leurs atouts dans la poursuite de leurs stratégies en déterminant les enjeux. Par contre, les acteurs n'accepteront de mobiliser leurs ressources et de s'exposer aux risques d'une relation de pouvoir qu'à la condition de trouver dans l'organisation « des enjeux suffisamment pertinents au regard de leurs atouts et de leurs objectifs, et suffisamment importants pour justifier une mobilisation de leur part » (*Ibid.*, 80).

La compréhension de la dynamique de changement dans un établissement scolaire implique nécessairement de faire ressortir les stratégies et les moyens que les acteurs vont déployer face à la demande de réorganisation du travail enseignant au secondaire, donc de tenir compte des relations de pouvoir existant au sein d'une organisation.

2.8 Les agents de changement dans un processus de changement planifié

Dans le contexte du PFEQ, l'instauration des cycles d'apprentissage implique que les enseignants revoient et diversifient leurs pratiques pédagogiques de manière à favoriser le développement des compétences des élèves (MEQ, 2004). Pour y arriver, des actions doivent être entreprises en vue d'apporter des modifications dans les comportements des enseignants, car la mise en œuvre d'un projet de changement ne peut se faire ni spontanément ni automatiquement. Le changement planifié doit être nécessairement construit et organisé par un certain leadership (Friedberg, 1993).

Avec l'implantation du nouveau programme, les directions d'école sont appelées à mettre en place des mesures dans le but de favoriser le travail en équipe et de permettre « de se former et de se concerter au sujet de l'application du PFEQ » (MELS, 2008; 2). D'après Pelletier, la mise en œuvre d'une réforme majeure du système d'éducation exige, de la part du dirigeant, d'être :

[...] un passeur de frontières, de frontières du connu à celles qui se dessinent et s'ouvrent dans l'action, mais dont l'imprécision des contours peut susciter des inquiétudes bien légitimes. Dans un tel contexte, diriger c'est d'abord apprendre à ouvrir une porte sur le changement sans en forcer l'habitation [...] (2005; 12).

Gather Thurler (1993) abonde dans le même sens en indiquant que le renouveau pédagogique s'implante difficilement sans l'aide de la direction et qu'en cas d'objection ou d'indifférence, le changement a de fortes chances d'être voué à l'échec à court ou à moyen terme. C'est donc à la direction que revient le rôle d'initier le changement, c'est-à-dire de créer une rupture entre la situation actuelle et celle demandée. C'est également au leader du changement que revient la gestion et l'animation du processus de changement ainsi que la responsabilité d'apporter les correctifs à la trajectoire au jour le jour (Friedberg, 1993). Toutes ces fonctions ne peuvent être assurées par une seule personne. Aussi le leader du changement peut-il partager, entre certains acteurs, l'animation et le pilotage. Bref, la tâche d'accompagnement au changement incombe principalement aux membres de la direction, mais se doit d'être accomplie en collaboration avec d'autres acteurs faisant partie de l'organisation.

2.8.1 Le partage du pouvoir

Pour la direction, le partage du pouvoir ne s'effectue pas sans d'abord faire un certain deuil : celui d'être le seul maître à bord à prendre les décisions. Or, piloter en

solitaire est la meilleure manière de ne pas changer le fonctionnement d'une organisation (Perrenoud, 2001). Pour Crozier et Friedberg, dans le processus de changement, l'expert (dirigeant de l'établissement) dispose de son pouvoir sur les acteurs pour accroître ses avantages aux dépens des autres, mais il ne peut le faire « que d'une certaine façon et dans certaines limites » (1981; 104). En effet, pour que le dirigeant soit en mesure d'user de son pouvoir, celui-ci doit continuer le jeu en satisfaisant, du moins en partie, les attentes des autres face à lui.

Pour arriver à produire des changements au sein d'un établissement scolaire, il faut en arriver à convaincre les acteurs, les mobiliser et surtout, leur donner davantage de pouvoir, donc les faire participer aux décisions importantes. Une démarche de changement doit déboucher sur un partage de pouvoir où le dirigeant doit rester ferme sur les objectifs à atteindre, mais ouvert sur les moyens de les atteindre (Inschauspé, 1998). Celui-ci doit donc être prêt à négocier des décisions qui relèvent de son autorité avec les acteurs, sans pour autant reprendre son pouvoir dès que les choses ne vont pas dans son sens. Partager le pouvoir signifie alors que tous les acteurs se sentent responsables et impliqués face au changement, de manière à ce que celui-ci provienne non seulement de l'extérieur (ministère, commission scolaire, etc.), mais aussi de l'intérieur de l'organisation (système d'action concret) (Perrenoud, 2001).

Le réseautage entre les membres d'une organisation devient un concept important à prendre en considération lors d'un processus de changement, car il s'avère essentiel pour permettre à un acteur de « valider ses actions, s'encourager à poursuivre, élargir son répertoire de stratégies, résoudre des problèmes jusqu'ici perçus comme insolubles. Somme toute, faire du possible avec de l'impossible » (Pelletier, 2005; 11).

2.8.2 Les stratégies de changement des agents

Dans une démarche de changement planifié, les agents ne peuvent mettre en place des transformations sans faire passer au préalable les acteurs par diverses étapes. À vrai dire, une démarche d'accompagnement nécessite, tout d'abord, l'adoption du changement par les acteurs. Autrement dit, ceux-ci doivent décider de s'engager dans le processus. À cette fin, les agents de changement mettent en place diverses activités dans le but de permettre aux acteurs d'appriivoiser la démarche de changement. Ces agents doivent d'abord réussir à créer une dynamique « à travers laquelle puisse se concrétiser progressivement une ligne directrice et se mettre en place une nouvelle logique de fonctionnement avec ses points d'appui organisationnels » (Friedberg, 1993; 337).

À l'étape de l'appropriation, l'accompagnement se fait dans une optique « métacognitive et réflexive » (Lafortune et Deaudelin, 2001; 191). Cette étape passe nécessairement par une série de décisions qui sont susceptibles d'ouvrir sur l'exploration de nouvelles avenues, en permettant aux acteurs de réfléchir et d'expérimenter sans être continuellement rappelés à l'ordre. Ensuite, l'appropriation doit laisser place à l'intégration, au cours de laquelle les acteurs, par le biais de la pratique réflexive, sont amenés à s'interroger « sur leur processus d'apprentissage et sur leur pratique » (*Ibid*).

La prise d'initiative doit mener à une démarche de changement s'appuyant sur la mise en place de « groupes-projets » capables d'aller rechercher l'expérience, les savoir-faire, bref, la participation des acteurs aux différents niveaux des étapes du processus de changement (Friedberg, 1993). Ces groupes constituent des joueurs de premier plan dans le pilotage et la diffusion du processus de changement. Ce sont eux qui concrétiseront l'impulsion de départ. C'est pourquoi ces acteurs ne pourraient

s'engager dans un tel processus sans avoir une certaine marge de manœuvre et des garanties. Autrement, leur participation sera vouée à l'échec.

Au-delà de l'appui essentiel de ces agents incontournables, la réalisation d'un changement nécessite aussi un engagement de la part des acteurs à suivre une formation continue centrée sur les besoins de la pratique. À défaut de mettre des énergies dans la mise en place de cette formation, le changement s'accompagne trop souvent « d'une paupérisation de ses objectifs premiers » (Pelletier, 2005; 11). Il s'avère difficile de revoir ses pratiques si l'on ne se donne pas la peine de les identifier, les expliciter et se les approprier de manière à les modifier. Réaliser une démarche de changement de pratiques nécessite donc un soutien réel, qui ne peut être assuré que par une formation adéquate ainsi qu'un accompagnement suffisant de la part des agents de changement et des « groupes-projets ».

Afin de mieux comprendre l'enjeu de la réorganisation du travail enseignant au sein des équipes pédagogiques au secondaire dans un processus de changement planifié, il s'avère indispensable d'étudier la dynamique socio-politique à travers une étude de cas. Pour ce faire, trois établissements scolaires seront examinés dans une perspective systémique stratégique, dans le but de faire ressortir les modes d'action collective présents dans ceux-ci. Un regard particulier sera posé sur les différentes stratégies des acteurs, leurs jeux, leur marge de liberté, leurs atouts, les conflits, le pouvoir, la culture d'établissement ainsi que le rôle des agents de changement dans un processus de changement planifié.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le cadre du présent chapitre, la méthode de recherche privilégiée, soit l'étude de cas et, plus particulièrement, l'étude multicas menée dans une perspective qualitative-interprétative, sera précisée ainsi que la justification des choix. Suivra la description des cas à l'étude, des unités d'investigation et la période visée par cette étude. Après quoi, la justification du choix des techniques d'investigation et des instruments de collecte de données utilisés seront présentés. Enfin, la manière dont les données ont été recueillies, mises en forme et analysées est exposée.

3.1 L'étude de cas

En tenant compte des objectifs et de la question de recherche formulés tout en considérant la nécessité de comprendre un phénomène sur une longue période de temps, il apparaît justifié d'opter pour une méthode de recherche qui permet de faire ressortir les « caractéristiques globales et significatives » des événements liés à la vie

réelle, telles que les processus organisationnels ou les changements se produisant dans un contexte précis (Yin, 1984). L'étude de cas peut permettre d'étudier un phénomène dans son contexte naturel.

S'il en est ainsi, c'est parce que cette méthode fournit un cadre à partir duquel il est possible d'observer l'interaction entre de nombreux facteurs de manière à voir comment se manifeste et évolue le phénomène à l'étude. Ainsi, d'après Yin (traduit et cité dans L'Hostie, 1998) :

La méthode de l'étude de cas permet de préserver l'unité acteurs/processus/contexte; elle s'avère donc particulièrement appropriée lorsqu'il s'agit d'étudier un phénomène complexe en tenant compte du contexte global où il se joue, considérant que des rapports étroits existent entre le phénomène et le contexte plus large qui l'englobe (p. 45).

Ainsi, comme le souligne Giroux (2003), l'étude de cas permet de fournir plusieurs éléments d'informations à propos des circonstances dans lesquelles un phénomène observé se produit. Ces données amènent alors le chercheur à mieux comprendre le contexte et la dynamique dans lesquels s'insère le phénomène étudié. En effet, l'étude de cas permet d'observer l'interaction entre plusieurs facteurs et ainsi « de rendre justice à la complexité et à la richesse des situations sociales » (Colerette, 1996; 77).

Cette approche, selon Merriam (1988), permet d'améliorer la compréhension du cas à l'étude et de faire émerger des interactions et des variables nouvelles et ainsi mener à une meilleure compréhension ou à une redéfinition du phénomène à l'étude. De manière à faire une sélection de cas mettant en évidence un phénomène particulier, il est important d'envisager le cas comme « un dispositif par le moyen duquel un objet peut être étudié » (Hamel, 1997; 91). En effet, un cas est toujours étudié dans un contexte, car il n'est pas possible d'étudier des cas lorsque ceux-ci

sont séparés de leur milieu. L'étude de cas ne peut être détachée « du contexte qui lui donne acte » (Hamel, 1997; 92). Le cas désigne alors ce par quoi l'étude de cas trouve sa raison d'être. C'est pourquoi le recours à l'étude de cas s'avère tout indiqué lorsque l'on cherche à comprendre le comment et le pourquoi des phénomènes se produisant dans un cadre précis (Yin, 1984).

Plusieurs avantages peuvent être associés à l'étude de cas, tels que « le caractère adaptatif et la forte validité interne de la démarche, la richesse des données diachroniques et processuelles qui permettent de développer une réflexion plus nuancée et une théorisation tenant compte de la complexité de son objet » (Giroux, 2003; 74). Par contre, cette approche comporte en même temps des éléments dont il faut à tout prix tenir compte si l'on veut mener à bien une recherche. Notamment, l'utilisation de diverses sources de données peut générer un matériel empirique substantiel que le chercheur doit traiter, et ce, tout au long du processus de collecte, de manière à maintenir la recherche dans la bonne voie. Pour y arriver, le chercheur doit garder une vision claire de son objet de recherche afin de faire ressortir les données permettant d'apporter une compréhension du phénomène à l'étude. Il importe de définir un processus de sélection des informations à conserver en fonction de l'objet de recherche, afin de retenir seulement les éléments pertinents à la recherche (Yin, 1994). Des allers-retours entre les sources de données permettront de puiser les éléments nécessaires au découpage, au traitement et au regroupement des données en catégories.

Le chercheur doit voir à ce que les données recueillies correspondent bien au phénomène à l'étude. Une manière de contrer les biais de validité est de se servir de plusieurs méthodes de collecte de données, dans le but de s'assurer que les éléments recueillis traduisent fidèlement la réalité observée et ne sont pas influencés par les structures cognitives du chercheur. Selon Denzin (cité dans Karsenti et Savoie-Zajc,

2004; 223) le succès de la validation reposerait « sur l'articulation complémentaire et compensatoire de différentes méthodes de collecte de données; les faiblesses d'une méthode sont souvent les forces d'une autre ». En conséquence, pour mener à bien une étude de cas, le chercheur doit développer diverses compétences dans plusieurs techniques de collecte de données, ce qui est recommandé lorsque l'on veut s'assurer de la validité des données.

Dans cette étude, le choix de cette méthode de recherche s'avère tout indiqué pour bien cerner la dynamique de changement à la suite de l'implantation et de l'application d'un programme scolaire, et ce, sur plusieurs années. C'est donc à travers l'étude de cas particuliers (école ciblée, école désignée et école ordinaire) que nous pensons arriver à une meilleure compréhension du phénomène.

3.2 Étude multicas

Si l'on vise à comprendre dans son ensemble un phénomène complexe s'étendant sur plusieurs années, il est important de mobiliser plusieurs ressources et de prendre en compte divers points de vue. L'utilisation de cas multiples plutôt que d'un seul a comme avantage d'augmenter le potentiel de généralisation d'un résultat ou d'une explication, tout en étant plus intéressante et convaincante pour le lecteur que des résultats provenant d'un seul cas (Merriam, 1998).

Par ce type d'étude, le chercheur tente d'identifier les processus et les conséquences qui se retrouvent dans les cas et de faire la lumière sur la manière dont ces processus sont influencés par les « variables contextuelles locales » (Karsenti et Savoie Zajc, 2004; 215).

L'étude multicas est donc à privilégier lorsqu'il est question de découvrir les convergences entre plusieurs cas. Elle permet l'analyse des particularités de chacun d'entre eux, et ce, à partir de deux mouvements d'analyse. Le premier a pour but de faire la description de chaque cas pour en tirer une interprétation théorique (analyse verticale). Le deuxième, pour sa part, rend possible la comparaison des cas entre eux à partir de catégories communes, en vue d'en abstraire les éléments convergents et d'en identifier les particularités (analyse horizontale). Cependant, le croisement entre les cas « ne constitue pas une forme d'évaluation de la fidélité ou de la transférabilité : [...] il sert seulement de base à une démarche permettant d'abstraire des traits ou des facteurs communs qui fonderont l'induction d'une compréhension plus fine de ce qui est partagé par les différentes situations » (Van der Maren, 1995; 239).

3.3 Étude de cas dans une perspective qualitative-interprétative

La perspective qualitative-interprétative sera utilisée pour faire l'étude de la dynamique d'un changement. D'après Savoie-Zajc, une démarche de recherche qualitative-interprétative se « moule à la réalité des répondants » et est animée par le désir d'arriver à comprendre le sens qu'une personne donne à sa propre expérience (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; 125). De plus, ce type de recherche tient compte des interactions entre les acteurs et avec l'environnement, ce qui amène le chercheur à comprendre, de manière intrinsèque, « la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique » (Savoie-Zajc dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; 126).

Dans cette étude, le chercheur aura à investiguer le terrain de façon à débusquer le sens que les acteurs donnent à leurs expériences face au processus de changement. Pour parvenir à ses fins, le chercheur doit alors s'appuyer sur diverses techniques de collecte de données lorsqu'il mène son enquête auprès des acteurs. Cette dernière permettra de recueillir des données qui viendront alors nuancer ou enrichir les informations recueillies au fur et à mesure de la démarche, ce qui favorisera une meilleure compréhension du phénomène de réorganisation du travail enseignant.

3.4 Les cas à l'étude

Pour réaliser cette étude, trois cas ont été choisis en fonction du début de l'appropriation et de l'implantation du PFEQ et du soutien reçu. Lors de l'implantation du PFEQ, le ministère a décidé de cibler une école par région en vue d'expérimenter le programme. Parallèlement aux écoles ciblées, soixante-dix écoles désignées par leur commission scolaire ont pu amorcer l'appropriation du PFEQ un an après que les écoles ciblées aient validé le contenu de ce programme. Par la suite, soit un an après les écoles désignées, toutes les écoles secondaires de la province ont pu appliquer progressivement le PFEQ. C'est par souci de représentativité de l'appropriation et de l'implantation du PFEQ que notre choix s'est arrêté sur ces trois types d'école.

Le premier cas à l'étude est celui d'une **école ciblée**. Le ministère de l'Éducation a entamé ses opérations de validation du PFEQ, pour le premier cycle du secondaire, en mandatant quinze écoles de la province d'expérimenter de nouveaux modes d'organisation scolaire et de dispenser de la formation à leurs enseignants. Le premier mandat de ces écoles fut d'entreprendre la validation du PFEQ, pour ensuite le mettre en place et en évaluer les conditions d'application. C'est en septembre 2002

que cette validation a débuté dans les écoles ciblées. L'objectif de cette démarche était, pour le ministère, de faire une collecte de données auprès de ces écoles afin d'évaluer l'évolution de l'application du PFEQ et d'identifier les conditions facilitant la mise en place du curriculum (MEQ, 2004). Une fois cette collecte de données réalisée, les résultats de l'expérience des écoles ciblées ont été diffusés à l'ensemble du réseau scolaire de différentes manières (responsables régionaux de la réforme, représentants des commissions scolaires, rencontres nationales des cadres, etc.). Le cas d'une école ciblée est donc intéressant à analyser, car de nombreux moyens ont été mis en place, par le ministère de l'Éducation, pour soutenir les acteurs faisant partie de ce type d'école lors de l'appropriation et de l'implantation du PFEQ.

Le deuxième cas à l'étude est celui de l'**école désignée**. Le choix de ce type d'école s'explique aussi par le fait que certains moyens ont été mis de l'avant par le ministère de l'Éducation, lors de l'appropriation du PFEQ, pour soutenir les écoles désignées. À cet effet, les Directions régionales du ministère de l'Éducation, dans chaque région du Québec, ont été mandatées pour mettre en place des tables d'échanges et de formation permettant aux écoles désignées de se rencontrer pour discuter de diverses questions en lien avec l'implantation et l'application du nouveau curriculum. En tout, sur l'ensemble du territoire québécois, soixante-dix écoles secondaires ont pris une longueur d'avance sur les autres en s'appropriant et en appliquant le PFEQ (MEQ, 2004). Par contre, les écoles désignées pouvaient amorcer l'appropriation une année après que les écoles ciblées aient validé les contenus du PFEQ. Pour ces raisons, il paraît intéressant de se pencher sur le cas de l'école désignée.

Le troisième cas à l'étude est l'école dite **ordinaire**. Ce terme est employé pour désigner une école qui n'a pas participé à l'implantation ou à l'application du PFEQ avec un soutien spécifique de la part du ministère de l'Éducation, comme c'est le cas pour les écoles désignées ou ciblées. L'école ordinaire était invitée à entamer l'implantation du PFEQ, mais sans recevoir d'encadrement spécifique. Le mandat des

commissions scolaires était alors de soutenir ces écoles dans l'implantation, en se référant à l'expertise développée par les écoles ciblées et les écoles désignées (MEQ, 2004). Les écoles ordinaires avaient le choix de débiter l'application du PFEQ en même temps que les écoles désignées ou d'attendre deux ans, soit en 2005-2006. Le cas de ces écoles est particulier à traiter, car aucun soutien réel du ministère de l'Éducation n'a été donné, sauf peut-être en ce qui concerne la participation des directions aux rencontres nationales.

3.5 Les unités d'investigation

Dans la présente étude, plusieurs unités d'investigation ont été retenues de manière à circonscrire de façon claire le terrain d'enquête à couvrir pour répondre aux objectifs de recherche. D'après L'Hostie (1998) :

Dans le cadre d'une étude qui fait appel à des sources de données nombreuses et diversifiées, il apparaît très important de définir clairement la ou les unités d'investigation qui guideront le chercheur tout au long du travail de collecte puis de découpage, d'organisation et d'analyse du matériel empirique recueilli (p. 112).

Pour répondre à la question de recherche de l'étude, nous avons choisi deux unités d'investigation, à savoir l'établissement scolaire en lui-même et les acteurs faisant partie du processus de réorganisation des établissements donnés. Ces deux unités d'investigation nous ont permis de circonscrire les limites du terrain à l'étude et de préciser les données à recueillir pour répondre à la question de recherche.

3.5.1 L'établissement scolaire

Afin de bien cerner le processus de réorganisation du travail enseignant, il s'avère important de prendre en considération le contexte d'une organisation concrète

et spécifique, c'est-à-dire l'établissement scolaire, car c'est à l'intérieur de celle-ci que les acteurs évoluent et que les changements se produisent.

Étant donné que nous voulions comprendre comment s'est construit le processus de réorganisation, nous avons recueilli des informations relatives au contexte organisationnel avant, pendant et après l'implantation. Une recherche d'informations relatives à l'évolution de ce processus ainsi que des enquêtes effectuées dans l'organisation auprès d'informateurs-clés ont permis de faire ressortir les informations relatives au « comment » et « sur quelles bases » s'est construite la réorganisation dans chacun des établissements. Ces informations avaient pour but de dresser un portrait de la phase d'implantation et d'application dans les trois types d'école, et ce, de manière à dégager le contexte dans lequel la réorganisation du travail enseignant a été effectuée.

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, un processus de réorganisation implique nécessairement une collaboration plus soutenue entre les divers acteurs. Aussi, comme chaque établissement scolaire peut réagir de façon différente à l'annonce d'un changement en fonction de sa culture et des caractéristiques propres à son milieu (système d'action existant et jeux de pouvoir), il s'est donc avéré indispensable, pour décrire le processus de réorganisation du travail enseignant, de tenir compte de certains éléments du contexte organisationnel.

Dans cette étude, des informations se rapportant au climat dans les écoles, aux rapports entretenus entre les acteurs, au soutien reçu ainsi qu'à la culture d'établissement ont été recueillies. De plus, pour arriver à bien comprendre le milieu dans lequel les acteurs évoluent, les relations de travail et les rapports sociaux entre ceux-ci ont été examinés, à partir du système d'action concret. Des données ont aussi été recueillies sur le partage du pouvoir et des responsabilités se rapportant aux

modes de fonctionnement habituels dans l'organisation. En outre, les efforts visant à accroître la collaboration au sein des établissements scolaires ont été considérés.

Cette première unité d'investigation s'est avérée utile pour dresser un portrait général de l'organisation d'établissements concrets et spécifiques en faisant ressortir les éléments du contexte, de la culture et du système d'action propres à ces derniers. Nous avons ainsi pu reconstituer la genèse et l'évolution du processus de réorganisation à partir de ces trois cas.

3.5.2 Les acteurs

La deuxième unité d'investigation correspond aux acteurs impliqués dans le processus de réorganisation. Tant individuellement que collectivement, ils ont participé, de manière plus ou moins active, au processus d'appropriation et d'implantation ainsi qu'aux tentatives de réorganisation du travail enseignant, et ce, à l'intérieur d'établissements scolaires concrets et spécifiques.

Plusieurs acteurs, comité ou équipes faisaient partie intégrante de ces processus, tels que des membres du personnel de direction, des enseignants ainsi que des professionnels de l'établissement. Pour ce qui est des comités ou des équipes (comités-réforme et équipes d'enseignants), ceux-ci peuvent être décrits comme des groupes de travail qui ont été mis sur pied, soit en étant mandatés ou en s'étant formés eux-mêmes, dans le but de soutenir l'implantation et la réorganisation dans les établissements scolaires ou de créer des situations d'enseignement-apprentissage.

Dans le cadre de cette étude, certaines informations ont été recueillies auprès des acteurs impliqués dans le processus de réorganisation afin d'examiner les actions posées en lien avec le leadership, les difficultés rencontrées, les réticences ou

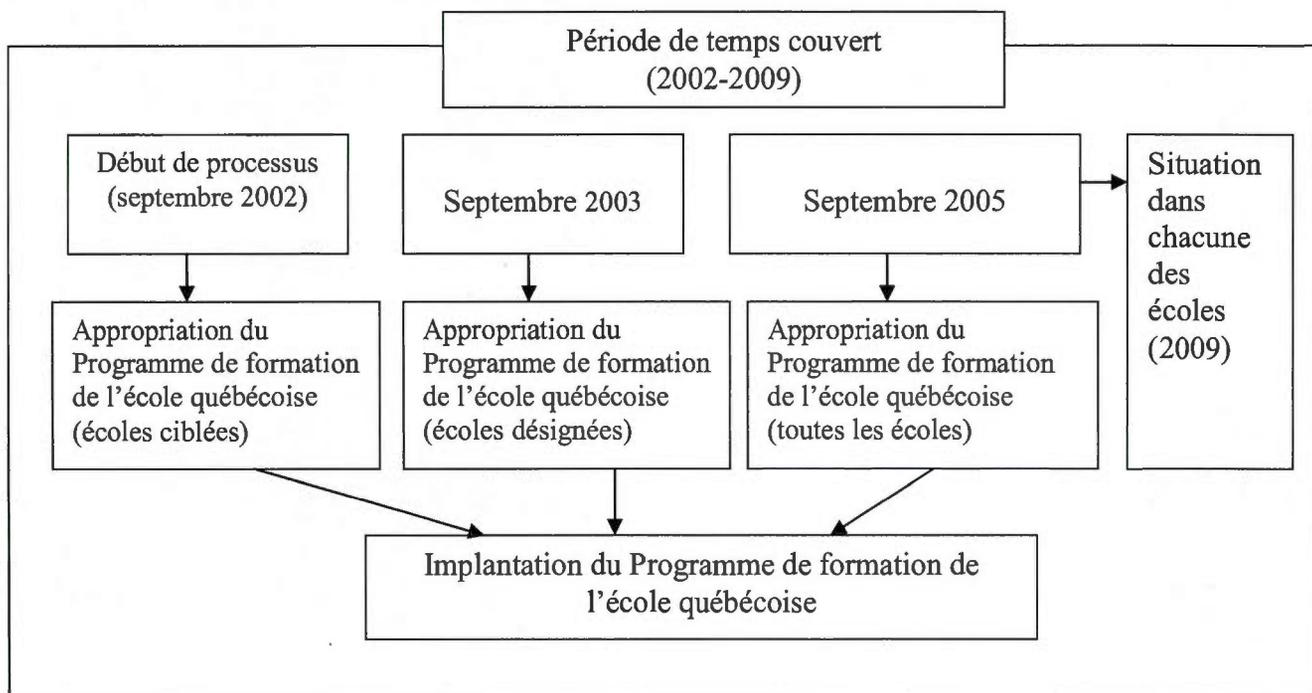
résistances, les conflits ou alliances. Les acteurs ont alors été questionnés de manière à comprendre qu'est-ce qui a été fait pour favoriser ou entraver cette démarche. Des entretiens et des entrevues ont été réalisés auprès de ces divers acteurs, afin de tirer des informations en lien avec leurs discours et leurs comportements à la suite de l'implantation du PFEQ et des changements survenus subséquentement. Le but de cette démarche était d'arriver à mieux comprendre les événements liés à l'implantation.

3.6 Période visée par l'investigation

De manière à répondre aux trois objectifs de recherche, à savoir :

1) Décrire le processus d'implantation du PFEQ vécu au sein de chacun des trois établissements scolaires étudiés (école ciblée, école désignée et école ordinaire) en vue d'une comparaison d'ensemble à la suite de l'implantation progressive du PFEQ dans ces écoles secondaires; 2) Dégager les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués en vue de favoriser la réorganisation du travail enseignant dans les écoles pour chacun des trois cas étudiés; 3) Analyser sur une base comparative l'état de la réorganisation du travail enseignant dans chacune des trois écoles étudiées, il s'avère important de délimiter l'espace-temps qui a été couvert par cette étude.

FIGURE 3.1 - Processus de changement et espace-temps



En référence à la figure 3.1, on peut remarquer que la période couverte par cette étude s'étend de 2002 à 2009, soit environ sept ans. Le début du processus est marqué par l'appropriation du PFEQ dans les écoles ciblées et s'est poursuivi jusqu'en 2005, avec l'implantation du PFEQ dans toutes les écoles secondaires de la province.

La figure 3.1 met en évidence deux aspects relatifs à l'implantation du PFEQ. Le premier se rapporte à la phase d'appropriation du Programme, appartenant déjà au passé, et qui a été investiguée pour mieux comprendre comment s'est amorcé le changement dans les établissements scolaires au secondaire. Cette première partie de

l'investigation a été menée presque totalement à partir d'un point de vue rétrospectif, étant donné que la phase d'appropriation se trouvait manifestement derrière nous.

Le deuxième aspect relatif à l'implantation concerne le processus de changement qui est encore d'actualité dans les écoles. Cette deuxième partie de l'investigation a été menée sur le terrain, en faisant de l'observation directe et en gardant comme objectif de voir de quelle manière les acteurs ont travaillé à réorganiser leur travail au sein des établissements scolaires. Ces deux aspects ont conduit à employer la méthode historique en combinant diverses techniques d'enquête.

3.7 Méthode historique

La présente étude de cas emprunte à la méthode historique ses procédés de reconstitution du passé afin de mieux comprendre le phénomène de réorganisation du travail enseignant à travers les années. Il est important de mentionner que ce type de démarche ne permet que de se concentrer sur les périodes importantes ayant marqué la réorganisation du travail enseignant, car il est impossible de reconstituer le passé dans son intégralité. Ainsi, la reconstitution de moments particuliers de la démarche de changement ne constitue évidemment qu'une histoire partielle, mais si ce travail de reconstruction s'appuie sur des procédures éprouvées, il offre des appuis quant à la justesse de cette histoire.

Pour établir l'histoire récente du phénomène à l'étude, nous avons estimé qu'il fallait investiguer le début du processus d'appropriation. Diverses techniques d'enquête ont été utilisées en vue de décrire et d'analyser les événements qui ont

marqué cette réorganisation ainsi que les changements, avant et pendant l'implantation.

En ce qui concerne le processus d'appropriation et d'implantation, nous avons recueilli des informations sur les pratiques pédagogiques, le mode de travail collectif ainsi que les stratégies et moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués en vue de favoriser la réorganisation du travail enseignant dans l'école. En procédant ainsi, il a été possible de dégager des informations sur le processus de réorganisation du travail enseignant.

3.8 La sélection des sites (établissements)

Pour sélectionner les trois établissements scolaires, une exploration pré-terrain a été réalisée dans une région du Québec, et ce, dans le but de faciliter les allers-retours et d'être rapidement disponible pour les diverses rencontres avec les acteurs. Dans cette région, trois écoles d'une même commission scolaire ont été approchées, car celles-ci présentaient un intérêt étant donné qu'elles provenaient d'un même territoire.

Même si une seule école avait été ciblée dans cette région, un pré-terrain a été effectué auprès de celle-ci de manière à connaître son intérêt à participer à la recherche. Le cas des écoles désignées et ordinaires est différent, car plusieurs sont présentes en région. Parmi, ces dernières, un pré-terrain a également été réalisé afin d'en sélectionner une de chaque type à partir de certains critères de sélection. Plus précisément, pour être choisies, les écoles devaient avoir conservé certaines traces du processus d'implantation et d'application du PFEQ et avoir déjà commencé à mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage. Ce pré-terrain avait une visée

exploratoire, avec pour objectif l'identification des écoles prêtes à s'investir dans l'étude et réceptives à une investigation auprès des membres du personnel.

3.9 Techniques de collecte de données et outils en fonction des unités d'investigation

Afin de recueillir les données se rattachant aux unités « établissement scolaire » et « acteurs », trois techniques de collecte ont été retenues : la recherche documentaire, l'entrevue semi-dirigée et l'observation.

3.9.1 La recherche documentaire sur l'établissement scolaire

Une **recherche documentaire** a été réalisée dans chacune des écoles sélectionnées afin de réunir des écrits fournissant des informations pertinentes sur l'évolution du processus de réorganisation (documents et plans de travail, projet éducatif). Pour chacun des établissements scolaires, une rencontre a été effectuée au mois de janvier auprès des informateurs-clés (deux directeurs et deux directeurs adjoints) dans le but de recueillir les écrits qui ont été clairement identifiés puis photocopiés afin d'être conservés.

Pour informer les gens du milieu, nous avons fait parvenir une lettre au responsable de l'enseignement secondaire de la commission scolaire. Puis, des contacts davantage personnalisés ont été établis avec des directeurs et directeurs adjoints dans plusieurs écoles secondaires, après qu'ils aient manifesté leur intérêt

à participer. Il s'agissait ainsi d'obtenir au moins trois personnes dans chacune des écoles (ciblée, désignée et ordinaire).

3.9.2 Les entrevues semi-dirigées avec les acteurs

Avant d'effectuer les entrevues sur le terrain, il était important de connaître l'histoire et la situation de l'organisation de manière à bien préparer notre entrée (Giroux, 2003). À cette fin, certains éléments du corpus documentaire se sont avérés d'une grande aide pour réaliser les entrevues auprès des personnes cibles qui ont, à leur tour, fourni des informations sur le processus d'appropriation et d'implantation.

Après la recherche documentaire, une première séquence d'entrevues semi-dirigées a été réalisée auprès des membres de la direction de chacune des écoles, afin de recueillir des renseignements supplémentaires sur la manière dont le processus de réorganisation s'est réalisé, de l'appropriation à l'implantation. Les questions posées touchaient la préparation de la mise en place du processus d'implantation, les aspects expérimentés au cours de la première année, le soutien reçu ainsi que le réaménagement des locaux et des horaires (annexe 1.1). Au total, deux directeurs et deux directeurs adjoints ont participé aux entrevues (tableau 3.9).

Le choix des directions d'école s'explique par le fait que lors de la mise en œuvre du PFEQ, celles-ci ont été ciblées pour assurer un certain leadership dans l'appropriation et l'implantation du programme. De plus, ces premiers informateurs-clés ont permis de pister le chercheur sur d'autres personnes cibles à interroger, lesquelles ont fourni, à leur tour, des informations pertinentes sur l'évolution du processus de réorganisation. Les informations recueillies ont ainsi permis d'établir des protocoles d'entrevue plus serrés qui ont été proposés aux autres acteurs.

Une fois la période pré-terrain réalisée, il devient important de se rendre directement dans les établissements scolaires en vue d'y recueillir des informations permettant de répondre aux objectifs de la recherche. Conséquemment, deux entrevues de type semi-dirigées ont été menées auprès des membres du personnel (enseignants et soutiens pédagogiques). Le choix des enseignants s'est fait en fonction de la diversité des domaines d'enseignement (français, mathématiques, arts plastiques, anglais, univers social ainsi que science et technologie) et des années d'expérience (tableau 3.9.1). Pour les soutiens pédagogiques, ce sont les directions qui ont soumis les noms des personnes intéressées à participer à la recherche (tableau 3.9.2).

La première entrevue concernait le contexte d'implantation et d'application (annexe 1.2) et la deuxième était centrée, plus spécifiquement, sur la planification de l'enseignement, le matériel utilisé en classe ainsi que l'évaluation (annexe 1.3). Ces entretiens nous ont permis de recueillir des documents pertinents pour la recherche (situations d'enseignement-apprentissage et plans de cours).

Tableau 3.9 – Directeurs des trois écoles

	École ciblée		École désignée	École ordinaire
	<i>Directeur adjoint 1</i>	<i>Directeur 2</i>	<i>Directeur 3</i>	<i>Directrice adjointe 4</i>
Sexe	Homme	Homme	Homme	Femme
Année(s) d'expérience	1 an	5 ans	11 ans	7 ans

Tableau 3.9.1 – Enseignants des trois écoles

Enseignants de l'école ciblée					
	<i>Enseignant 1</i>	<i>Enseignant 2</i>	<i>Enseignant 3</i>	<i>Enseignant 4</i>	
Sexe	Femme	Femme	Homme	Femme	
Années d'expérience	25 ans	10 ans	30 ans	6 ans	
Domaine	Arts plastiques	Arts plastiques	Mathématiques	Anglais	
Enseignants de l'école désignée					
	<i>Enseignant 5</i>	<i>Enseignant 6</i>	<i>Enseignant 7</i>	<i>Enseignant 8</i>	
Sexe	Homme	Homme	Homme	Femme	
Années d'expérience	14 ans	10 ans	17 ans	9 ans	
Domaine	Français	Univers social (géographie et histoire)	Science et technologie	Français	
Enseignants de l'école ordinaire					
	<i>Enseignant 9</i>	<i>Enseignant 10</i>	<i>Enseignant 11</i>	<i>Enseignant 12</i>	<i>Enseignant 13</i>
Sexe	Femme	Femme	Femme	Femme	Homme
Années d'expérience	9 ans	17 ans	19 ans	18 ans	30 ans
Domaine	Mathématiques	Français	Français	Science et technologie	Mathématiques

Tableau 3.9.2 – Soutiens pédagogiques

	École ciblée	École désignée
	<i>Soutien pédagogique 1</i>	<i>Soutien pédagogique 2</i>
Sexe	Femme	Femme
Années d'expérience	23 ans	5 ans

3.9.3 L'observation

L'observation, dans le milieu à l'étude, est une autre façon d'aller recueillir des informations permettant de mieux saisir la dynamique interne des établissements étudiés. L'observateur s'intéresse ainsi à une situation dans laquelle il peut se retrouver en relation de façon plus ou moins explicite avec le sujet observé et où il

procède à une cueillette des données portant sur diverses composantes du contexte, sur des informations en lien avec les comportements et sur du concret (Canter Kohn et Nègre, 2003). L'observation est considérée comme un instrument de recueil de données qui s'inscrit dans un processus global.

3.9.3.1 L'établissement scolaire

Dans cette étude, le chercheur s'est immergé dans l'environnement physique (bureaux des membres du personnel enseignant, salles de classe) en recueillant des informations sans s'adresser directement aux sujets. Ainsi, des observations directes ont été faites de façon à décrire les lieux (arrangement des bureaux et matériel disponible), pour ensuite être consignées dans un journal de recherche.

3.9.3.2 Les acteurs

Lors de notre séjour sur le site, des **observations** ont été réalisées de manière à observer les acteurs au quotidien, dans leur milieu de travail. Au cours de cette étude, plusieurs séjours, échelonnés sur une période de cinq mois, ont été effectués dans chacun des trois établissements étudiés, soit de janvier à juin 2009. De façon plus spécifique, quatre périodes d'observation d'une demi-journée ont été réalisées dans l'école ciblée, trois périodes d'observation d'une demi-journée plus une autre d'une journée ont été effectuées au sein de l'école désignée, et quatre périodes d'une demi-journée ont été consacrées à faire de l'observation dans l'école ordinaire. Ces observations touchaient principalement les interactions entre divers acteurs dans les salles de classe. C'est à partir d'indicateurs qu'une grille d'observation a été construite dans le but d'examiner le contexte en classe. Elle désignait alors les

comportements à observer : l'enseignement, les interactions avec les élèves et l'organisation. Ces observations jumelées avec les entrevues semi-dirigées ont permis d'avoir une vue d'ensemble du processus de réorganisation du travail enseignant ainsi que des stratégies et moyens mis de l'avant par les acteurs en vue de favoriser ou, au contraire, d'entraver cette réorganisation. C'est également grâce à ces méthodes qu'il a été possible de mettre en perspective les changements survenus à la suite de l'implantation du PFEQ.

Tableau 3.9.3 - Plan de collecte des données

Unités d'investigation	Techniques de collecte	Sources d'information	Aspects documentés
Établissement scolaire	Recherche documentaire (constitution d'un corpus documentaire pertinent); Entrevues semi-dirigées; Observation dans le milieu	Documents écrits apportant des informations pertinentes sur l'appropriation et l'implantation du PFEQ et la réorganisation du travail enseignant (documents de travail, procès-verbaux, etc.); Informateurs-clés; Aménagement de locaux	Genèse et évolution du processus d'appropriation et d'implantation du PFEQ (temps forts); Caractéristiques institutionnelles
Acteurs	Entrevue semi-dirigée; Observation dans le milieu	Acteurs rencontrés (échantillon); Observation en contexte de classe	Processus d'appropriation et d'implantation; Organisation du travail enseignant

3.10 L'analyse systématique de l'information

La collecte des données a permis de recueillir un volume appréciable de matériel empirique provenant de la recherche documentaire, des entrevues et des observations. De manière à traiter et analyser tout ce contenu, l'analyse systématique est la méthode qui a été privilégiée, puisqu'elle permettait de recourir à des procédés de réduction des données. En fait, cette méthode permet au chercheur de mettre de l'ordre dans les données recueillies, de manière à pouvoir en tirer un sens (Van de Maren, 2003). L'analyse systématique comporte trois phases importantes : la préparation de l'analyse, l'analyse de la qualité des données et la synthèse des données. Celles-ci seront explicitées dans les prochains paragraphes.

3.10.1 Préparation de l'analyse

La première étape, la préparation de l'analyse, demande au chercheur de posséder une bonne vue d'ensemble de la situation dans laquelle le problème se pose, de façon à ce qu'il puisse être capable de se la représenter (dimensions d'analyse). Cette représentation doit déboucher sur l'établissement d'une grille d'analyse ou sur sa construction, s'il n'en existe aucune. Dans notre cas, une grille d'analyse a été bâtie à partir des données issues de la recherche documentaire, des écrits sur la mise en place du PFEQ ainsi que d'éléments du cadre théorique (culture d'établissement, leadership exercé, etc.). Cet outil nous a permis de dégager des dimensions et sous-dimensions d'analyse (tableau 3.10). Un canevas d'entrevue a aussi été réalisé à partir de ces mêmes dimensions et a été utilisé lors des rencontres avec les membres du personnel de l'école ainsi que ceux de la direction. Le matériel recueilli lors des entrevues a permis de fournir des réponses à la question de recherche. Comme l'indique Van Der Maren (2003), les questions doivent être posées de manière à

obtenir une détection facile des réponses dans le matériel. Autrement dit, l'extraction des passages significatifs doit s'en trouver simplifiée. Dans la présente étude, la segmentation a été réalisée en tenant compte de chacune des questions et des réponses obtenues.

Tableau 3.10 – Grille d'analyse

Dimensions analysées	Sous-dimensions analysées
1. Contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ	1.1 Climat
	1.2 Rapports entretenus entre les acteurs
	1.3 Collaboration
2. Contexte d'implantation du PFEQ	1.4 Rencontres préliminaires d'information sur le PFEQ
	1.5 Démarche pour être une école ciblée ou désignée
	2.1 Accueil de la démarche proposée par le MEQ
	2.2 Préparation pour mettre en place le processus d'implantation
	2.3 Étapes d'appropriation
	2.4 Implantation du PFEQ
	2.5 Aspects expérimentés les premières années
	2.6 Acteurs piliers dans l'école
	2.7 Soutien reçu
	2.8 Soutien donné
3. Mise en place du PFEQ (membres du personnel)	3.1 Accueil du PFEQ
	3.2 Réticences ou résistances face au PFEQ
	3.3 Intérêt et enthousiasme face au PFEQ
	3.4 Difficultés rencontrées
	3.5 Conflits ou alliances

4. Mise en place du PFEQ (directions)	4.1 Rapports avec les membres du personnel
	4.2 Stratégies et moyens mis de l'avant pour implanter le PFEQ
	4.3 Rôle de la direction
	4.4 Leadership exercé
5. Période de mise en œuvre du PFEQ	5.1 collaboration professionnelle
	5.2 Pratiques pédagogiques
	5.3 Évaluation
	5.4 Suites
	5.5 Aidant
	5.6 Plus grandes difficultés

3.10.2 L'analyse des traces

La deuxième étape, l'analyse de traces, sert à effectuer la codification de l'information à l'aide de signes distinctifs, afin de pouvoir classer le matériel qui sera par la suite comparé. Il est donc important de lire l'ensemble du matériel recueilli et de le marquer, pour en venir à faire un pont entre les différents passages et la question de recherche qui y sont liées. D'après Van Der Maren :

[...] pour qu'un codage soit efficace, on s'attend à ce qu'il soit assez discriminant, c'est-à-dire qu'un même extrait ne puisse être codé par plusieurs marques concurrentes. La rigueur exige aussi que le codage soit réalisé d'une manière constante ou standardisée (fidèle), c'est-à-dire que les mêmes codes soient attribués de manière systématique aux unités de même sens (2003; 168).

Lorsque le codage a été effectué, un tri des segments permet d'ordonner les informations en tenant compte des questions posées, de façon à ce que l'on puisse procéder ensuite à un classement en fonction des catégories de réponses. Dans le cadre de cette étude, un premier mouvement de codage a été fait. Pour la question de recherche, nous avons ainsi regroupé les réponses qui s'y rattachaient en fonction des dimensions d'analyse. Par la suite, pour chacune des dimensions, nous avons effectué un recouplement des réponses par école (ciblée, désignée et ordinaire). Ce mouvement

d'analyse avait pour but de dresser un portrait général de chacun des cas en fonction du contexte de l'établissement scolaire avant, pendant et après l'implantation du PFEQ. C'est à partir de la description de chacun des cas qu'un deuxième mouvement d'analyse a été fait. Nous avons alors comparé les cas en faisant ressortir les convergences et les particularités selon les dimensions d'analyse.

3.10.3 L'analyse des données

À cette phase de l'analyse systématique, il est important de vérifier l'opération de codage de manière à s'assurer de la validité de l'étude. Cette étape s'effectue en prenant du recul face aux données, afin de savoir si les réponses ont été classées dans les bonnes dimensions d'analyse. Dans notre cas, cette opération d'analyse des données s'est avérée efficace et aucun biais n'a été relevé.

3.10.4 Synthèse des données

Lorsque l'analyse des données est terminée, il est essentiel de construire un sens, c'est-à-dire de donner une signification à ces dernières. Pour ce faire, le chercheur doit rassembler les données semblables pour construire des catégorisations, qui lui permettront de condenser les réponses en un mot ou une expression. Cette étape permet de réduire les données, ce qui les rend plus faciles à analyser en vue de la comparaison. Grâce à cette mise en relation des données (réponses à chacune des questions), nous sommes parvenue à dresser un portrait des trois cas à l'étude.

3.10.5 Mouvements d'analyse

Un premier mouvement d'analyse nous a menée à la description narrative. Nous avons alors dressé un portrait général de chacun des cas en fonction du contexte de l'établissement scolaire avant, pendant et après l'implantation du PFEQ. Ce premier mouvement a donc tenu compte du contexte organisationnel à divers moments du processus d'implantation du PFEQ. Cette description avait comme but, pour chacun des trois cas étudiés, de dégager les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués en vue de favoriser la réorganisation du travail enseignant dans l'école.

C'est à partir de la description de chacun des cas qu'un deuxième mouvement a été fait, soit en réalisant une analyse comparative de ceux-ci en faisant valoir les convergences et les particularités. Il s'agissait de comparer l'ampleur de la réorganisation du travail enseignant dans chacune des trois écoles étudiées, en considérant le climat de l'établissement avant l'implantation du PFEQ, la dynamique relationnelle entre les acteurs, la collaboration, l'accompagnement et la période de mise en œuvre.

Le troisième mouvement d'analyse fait référence à la théorisation, c'est-à-dire à la mise en relation des données recueillies à partir des portraits qui se dégagent des trois cas et de faire des liens avec le cadre théorique. D'après Giroux (2003) et Hamel (1997), à cette étape, le but de l'exercice est de s'élever au-dessus des données pour passer à un niveau théorique supérieur, donc de faire la comparaison entre les résultats de l'analyse et la littérature scientifique et empirique, dans l'optique de structurer une discussion théorique.

Dans la section suivante, ces trois mouvements d'analyse seront davantage décrits et explicités.

CHAPITRE IV

L'ANALYSE DES CAS

Dans le cadre de ce chapitre, nous rendons compte des résultats de l'analyse des cas de manière à comprendre le phénomène de réorganisation du travail enseignant dans les trois écoles à la suite de l'implantation du PFEQ.

Tout d'abord, une description du processus d'implantation du PFEQ, tel qu'il a été expérimenté dans chacun des établissements scolaires étudiés, est présentée à partir de la recherche documentaire. Elle se rapporte aux thèmes 1 et 2, soit le contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ et le contexte d'implantation du PFEQ (section 4.1 pour l'école ciblée, 4.5 pour l'école désignée et 4.9 pour l'école ordinaire). Puis, nous faisons état, pour chacun des cas étudiés, des stratégies et des moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués en vue de favoriser la réorganisation du travail enseignant. Les thèmes 3 et 4 sont alors abordés, en l'occurrence la mise en place du PFEQ par les membres du personnel et par l'équipe de direction (section 4.2 pour l'école ciblée, 4.6 pour l'école désignée et 4.10 pour l'école ordinaire). Par la suite, une description de l'ampleur de la réorganisation du travail enseignant dans chacune des trois écoles est proposée, et ce, à partir du thème 5: la période de mise en œuvre du PFEQ et les observations faites (section 4.3 pour l'école ciblée, 4.7 pour l'école désignée, 4.11 pour l'école ordinaire). Enfin, une comparaison d'ensemble est faite ainsi qu'une analyse sur une

base comparative dans le but de faire la lumière sur l'ampleur de la réorganisation du travail enseignant dans chacune des trois écoles étudiées (section 4.13). Dans chacune des sections, une discussion a été proposée (section 4.4 pour l'école ciblée, 4.8 pour l'école désignée et 4.12 pour l'école ordinaire).

ÉCOLE CIBLÉE

4.1 Contexte de l'établissement avant l'implantation et contexte d'implantation du PFEQ

Dans le but de favoriser la compréhension du processus de réorganisation du travail enseignant, il s'avère important de répondre au premier objectif de recherche *en décrivant le processus d'implantation du PFEQ vécu au sein de l'école ciblée*. Pour y arriver, le contexte de l'établissement avant l'implantation ainsi que le contexte en cours d'implantation du PFEQ seront examinés.

4.1.1 Contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ

Au sein de l'école ciblée, le *contexte* et le *climat de l'établissement* avant l'implantation du PFEQ sont décrits comme étant ouverts au changement, mais dans lesquels des résistances se font sentir. Le directeur de l'école ciblée précise : « [...] à l'époque, même si les gens avaient une certaine ouverture au changement, il y avait des résistances au sein du personnel enseignant. Tout changement provoque inévitablement des résistances qui peuvent être réduites par la diffusion

d'information, permettant ainsi aux enseignants de mieux comprendre ce qui leur est demandé¹». À ce sujet, un enseignant indique que les résistances aux changements peuvent s'expliquer par le fait que « [...] l'inconnu fait toujours peur aux gens, surtout lorsqu'il implique des modifications dans leur quotidien, car les enseignants sont inquiets à l'idée de perdre leur acquis² ».

En ce qui a trait à la *dynamique existant entre les divers acteurs*, les rapports ont presque tous été décrits comme étant bons, et ce, tant par les membres de la direction que du personnel enseignant : *«L'atmosphère de travail ainsi que le climat de l'école sont assez agréables, à part quelques personnes qui ne veulent pas s'intégrer aux autres³». La collaboration*, au sein de l'établissement scolaire, se traduit par un travail entre enseignants ayant des affinités naturelles et appartenant au même niveau. Par ses propos, le directeur-adjoint abonde en ce sens : *« [...] les enseignants pour qui la collaboration a toujours été présente dans leur façon de travailler vont encore l'utiliser. Par contre, pour ceux qui n'ont jamais privilégié le travail collaboratif, la venue du PFEQ ne changera pas leur manière de travailler⁴».* Chez les enseignants spécialistes, la collaboration est aussi présente, mais encore là, les affinités personnelles entre collègues sont importantes : *« [...] la collaboration se fait souvent entre enseignants qui partagent la même vision, et ce, dépendamment de la matière enseignée⁵ ».*

Par contre, d'après l'enseignant qui offre le soutien pédagogique et le directeur, la collaboration se fait difficilement entre les enseignants du secondaire, car ceux-ci travaillent habituellement chacun de leur côté et se considèrent comme des spécialistes de leur matière. Ainsi, la collaboration ne se fait pas naturellement; elle

¹ Extrait de l'entrevue avec le directeur-adjoint 1.

² Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 1.

³ Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 1.

⁴ Extrait de l'entrevue avec le directeur-adjoint 1.

⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 2.

doit être sollicitée par les membres de la direction : « [...] *les enseignants ne le font pas par eux-mêmes*⁶ ». En outre, un enseignant spécialiste précise que la collaboration n'est pas toujours chose du quotidien dans le milieu, sauf peut-être pour ceux qui enseignent la même matière ou au même niveau: « [...] *entre les enseignants d'une même matière, il y a des échanges de matériel ou de moyens d'évaluation, mais ce n'est pas systématique*⁷ ».

4.1.2 Mise en place des mesures d'appropriation du PFEQ

Avant de proposer son établissement scolaire comme école ciblée, le directeur avait déjà amorcé plusieurs formations et pris différentes mesures dans le but d'entamer l'appropriation de la philosophie de la mise en place du PFEQ. Son objectif était de passer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage, en mettant davantage l'accent sur l'apprenant.

En 2000-2001, la commission scolaire a travaillé, avec les gestionnaires des écoles secondaires, sur des stratégies d'implantation et d'appropriation des contenus, ainsi que sur la philosophie et les orientations du PFEQ. Le directeur de l'école ciblée indique « [...] *que pour permettre aux directeurs de chacune des écoles de bien comprendre les origines du PFEQ, le Programme des programmes*⁸ *ainsi que le Rapport Corbo*⁹ *leur ont été présentés de manière à faire en sorte que le PFEQ soit*

⁶ Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 1.

⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 3.

⁸ Les travaux menant au renouvellement du curriculum ont conduit à la création d'un nouveau type de programme, lequel chapeaute les programmes d'ordre disciplinaire. On l'appelle le Programme des programmes. Il identifie un certain nombre de compétences transversales et de compétences liées à divers domaines d'expérience de vie, qui doivent être transmises dans toutes les activités de l'école et ce, du préscolaire à la fin des études secondaires.

⁹ Le rapport Corbo (du nom de son président, Claude Corbo), aussi connu sous le titre de *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, est un rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire.

moins «top down». [...] comme c'est un construit qui provient des États généraux sur l'éducation¹⁰, il est important de diminuer le «top down»¹¹.

Pour faire suite à ces rencontres, les membres de la direction ont décidé de mettre sur pied un modèle à appliquer, pour faciliter la compréhension et l'appropriation de la philosophie derrière le PFEQ au secondaire. Ce plan d'action comprenait quatre phases, soit : l'introspection, l'analyse des pratiques, la recherche et le perfectionnement. Lors de la première phase, un questionnaire a été proposé à l'ensemble du personnel concernant différents aspects de l'école, tels que l'encadrement, l'enseignement, les services à l'élève et les activités parascolaires. Le but visé était de repérer les stratégies efficaces et les principales difficultés éprouvées de manière à pouvoir y répondre. En écho à cette première phase, des équipes multidisciplinaires ont été formées pour mettre en commun les éléments importants et en faire l'analyse¹². Les résultats obtenus ont permis de faire ressortir, notamment, que les stratégies gagnantes employées par la majorité des répondants étaient le travail en équipe et l'apprentissage par projets. À l'inverse, les principales difficultés évoquées par les enseignants concernaient l'enseignement morcelé, qui a eu des incidences majeures sur le transfert de connaissances fait par les élèves.

En ce qui concerne la phase sur la recherche et le perfectionnement, cinq équipes interdisciplinaires et interclasses, formées d'enseignants et de professionnels, ont été mises en place pour effectuer une recherche sur cinq thèmes précis, soit le processus d'apprentissage, le concept de compétence, la pédagogie par projets, les

¹⁰ Le Rapport final de la Commission propose dix chantiers, ainsi que les tâches qui s'y rattachent, pour réformer le système d'éducation. Ces chantiers constituent autant de voies d'articulation de la mission éducative autour de deux axes : la vie pédagogique et l'organisation du système éducatif.

¹¹ Extrait de l'entrevue avec le directeur 2.

¹² Extrait de la documentation.

contenus pédagogiques et les pratiques évaluatives. Comme rien n'avait été proposé encore du côté du MEQ à propos des contenus pédagogiques, l'équipe a plutôt décidé de se pencher sur les éventuelles difficultés liées à l'implantation. Ces dernières sont l'aménagement de l'environnement physique, la grille-matières et les budgets d'achat d'équipements et de fonctionnement. Ce plan d'action a permis d'informer tout le personnel enseignant et de susciter des échanges lors de journées pédagogiques.

En 2002, un travail de recherche documentaire a également été fait sur le cerveau, le principal organe de l'apprentissage, dans le but de faire comprendre son fonctionnement aux membres du personnel. Les cinq équipes interdisciplinaires et interclasses formées d'enseignants et de professionnels ont pris connaissance de plusieurs livres traitant du fonctionnement du cerveau en lien avec les apprentissages. Au terme de ces lectures, des résumés de chacun des chapitres ont été faits et transmis à chaque membre du personnel sur leur poste d'ordinateur. Les enseignants ont ensuite été invités à expérimenter certains éléments théoriques dans le but de les faire vivre ultérieurement aux élèves¹³.

4.1.3 Contexte d'implantation du PFEQ

Par l'entremise de ses Directions régionales, un appel d'offres a été lancé par le MEQ dans le but d'inviter les écoles intéressées à devenir une école ciblée. Avant de poser sa candidature, l'école ciblée à l'étude a dû effectuer différentes *démarches* pour présenter le projet. Tout d'abord, elle a réuni les membres de la Table administrative, composée de tous les membres de la direction, et de la Table de gestion, laquelle inclut les représentants de chacune des matières, pour discuter des différentes fonctions d'une école ciblée. Ces mêmes fonctions sont l'expérimentation

¹³ Extrait de la documentation.

un an à l'avance de certains aspects du programme de formation, ainsi que l'engagement dans une démarche d'accompagnement. Rappelons que les écoles ciblées devaient d'un an les écoles désignées, en étant accompagnées par des personnes ressources du MELS dans la mise en place du PFEQ. À la suite de cette rencontre, le projet de devenir une école ciblée a été proposé lors d'une assemblée générale réunissant tout le personnel de l'école, ainsi qu'au Conseil d'établissement. La majorité des gens présents à ces deux rencontres ont accepté la proposition de devenir « école ciblée ».

Une fois l'école nominée, les membres de la direction et certains enseignants ont participé à des *rencontres préliminaires d'information sur le PFEQ*, lesquelles étaient des rencontres nationales destinées plus particulièrement aux gestionnaires de l'éducation, de même qu'à des sessions de formation pour les personnes-ressources¹⁴.

Pour amorcer l'implantation du PFEQ, des démarches ont été menées auprès des enseignants de première secondaire. La première étape d'implantation a été de remettre à tous les membres du personnel scolaire un exemplaire du PFEQ, en leur demandant de lire et de s'approprier les trois premiers chapitres ainsi que celui lié à leur domaine d'apprentissage. En guise de suivi à cette première étape, trois ateliers d'une demi-journée ont été proposés par les agents multiplicateurs et les membres de la direction. Le premier avait pour thème «la vision du programme» et était offert au mois d'octobre, dans le but de travailler sur les trois premiers chapitres, soit ceux se rapportant aux visées du programme de formation, aux domaines généraux de formation ainsi qu'aux compétences transversales. Des discussions et des activités étaient prévues pour favoriser cette implantation. Le deuxième atelier était consacré à l'analyse d'une situation d'apprentissage (plus spécifiquement aux éléments essentiels à retenir pour la concevoir) et le troisième, à l'élaboration d'une

¹⁴ Extrait de la documentation.

situation d'apprentissage à partir d'un canevas à suivre. À chacune des rencontres, des équipes de huit enseignants étaient formées. Au sortir de ces trois ateliers, les enseignants ont eu à préparer deux SAÉ en suivant le canevas proposé par le MEQ. Deux jours et demi de libération étaient prévus au calendrier pour s'acquitter de cette tâche. L'année suivante, les enseignants de première secondaire ont eu à reprendre ces différentes SAÉ et à en faire l'analyse. À cette fin, deux à trois rencontres d'une journée étaient prévues dans le calendrier afin de permettre aux enseignants d'échanger sur les bons coups et les difficultés rencontrées lors de l'élaboration des SAÉ. Au cours de la deuxième année d'implantation, le processus de formation a été le même pour les nouveaux membres du personnel scolaire de première secondaire et ceux de deuxième secondaire¹⁵.

Dans cette école, quatre agents multiplicateurs (trois enseignants spécialistes et un enseignant offrant du soutien à la pédagogie) ont été des *acteurs piliers* en soutenant le personnel enseignant et en collaborant avec les membres de la direction en vue de mettre sur pied diverses formations. En outre, l'école a reçu du soutien de la part de sa commission scolaire, et plus particulièrement des services éducatifs, qui lui a fourni « [...] *des documents avec des stratégies d'implantation*¹⁶ ». Malgré cela, l'école a déploré un manque de ressources (notamment de conseillers pédagogiques).

En conséquence, pour *soutenir et accompagner* cette école, des mesures ont été mises en place par le MEQ. Un accompagnateur désigné par le MEQ a alors collaboré avec les personnes ressources (agents multiplicateurs) de l'école ciblée pour évaluer les SAÉ (tâches complexes) et les productions d'élèves, afin d'être en mesure de faire un retour avec les membres du personnel scolaire. Un soutien particulier a aussi été offert aux membres de la direction par le MEQ. Ceux-ci ont pu

¹⁵ Extrait de la documentation.

¹⁶ Extrait de l'entrevue avec le directeur 2

participer à cinq réunions par année à Québec et à Montréal, pour partager leurs expériences relatives à la mise en œuvre du PFEQ et chercher ensemble des solutions aux difficultés se présentant dans leur école. De plus, un réseautage entre les membres de la direction des écoles ciblées, à partir d'un site Web, a été mis en place dans le but de leur permettre de partager leurs questionnements, leur expertise ainsi que l'état d'avancement de l'implantation et de l'application du PFEQ dans leur école. Une fois par année, des groupes de discussion ont été formés avec des enseignants appartenant aux écoles ciblées. Enfin, diverses formations ont été proposées aux membres du personnel scolaire de l'établissement, dont l'une sur les processus d'apprentissage et l'autre sur l'enseignement coopératif. La première formation, d'une durée d'une journée, avait pour but de faire expérimenter concrètement les processus d'apprentissage et la seconde, d'une durée de trois jours, de faire connaître tous les aspects de l'enseignement coopératif¹⁷.

De 2003 à 2006, des collectes de données ont été réalisées auprès des membres de la direction, des enseignants et du personnel des services éducatifs complémentaires. Au printemps de chaque année scolaire, les membres de la direction des écoles ont eu à compléter un questionnaire en lien avec l'organisation pédagogique et le personnel des services éducatifs complémentaires. Les enseignants, quant à eux, ont dû répondre à des questions concernant leur perception de la mise en œuvre du PFEQ. Les résultats de cette collecte révèlent que plus les enseignants travaillent avec le PFEQ, mieux ils le comprennent et plus ils sont à l'aise pour l'appliquer. Étant donné l'ampleur des changements impliqués par la mise en œuvre du nouveau pédagogique, cette évolution s'effectue de façon progressive, mais continue (MELS, 2008). En complément à ce questionnaire, les enseignants ont eu comme tâche de remettre, deux fois par année, la description d'une SAÉ réalisée en

¹⁷ Extrait de la documentation.

classe à partir du PFEQ. À celle-ci, ces enseignants ont eu à joindre les outils d'évaluation utilisés ainsi que trois productions d'élèves (l'une représentant la majorité des élèves, une autre mettant en valeur l'aisance d'un élève à utiliser ses compétences, et une dernière produite par un élève éprouvant des difficultés)¹⁸.

Le *système d'affectation* présent dans cette commission scolaire permet aux enseignants de demander une réaffectation à chaque année scolaire. Toutefois, à la deuxième année d'implantation, seulement 11 enseignants sont restés sur une possibilité de 28 : « [...] *il a donc fallu tout recommencer les ateliers, ce qui a été une catastrophe*¹⁹ ». Par contre, il n'est pas possible de relier ces départs exclusivement à la mise en place du PFEQ au sein de l'école ciblée, car « [...] *le changement d'école d'un seul enseignant pour une autre peut créer un effet domino et ainsi provoquer des mouvements de personnel*²⁰ ».

De plus, malgré les différents efforts mis en place par les membres de la direction pour effectuer un **réaménagement** de la plage horaire afin de permettre une plus grande concertation entre les enseignants, ces changements n'ont pu avoir lieu. Les raisons évoquées concernent « [...] *l'optimisation des locaux et le transport scolaire qui ne permettent pas de changer les horaires*²¹ ». Par contre, des réaménagements ont été faits au sein des salles des enseignants, avec la création de locaux pour chaque cycle d'enseignement. Dans ces salles, les bureaux sont disposés en grand rectangle, ce qui permet aux enseignants de tous se voir lorsqu'ils sont à leur table de travail.

¹⁸ Extrait de la documentation.

¹⁹ Extrait de l'entrevue avec le directeur 2.

²⁰ Extrait de l'entrevue avec le directeur 2.

²¹ Extrait de l'entrevue avec le directeur 2.

4.2 Mise en œuvre du PFEQ : les premiers moments

Dans le but de bien saisir le processus de mise en œuvre du PFEQ, il s'avère important de répondre au deuxième objectif de recherche en *dégageant les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués au sein de l'école ciblée*. Pour ce faire, nous analyserons la mise en place du PFEQ tant par les membres du personnel que par la direction.

L'accueil de la démarche proposée par le MEQ ne s'est pas fait sans difficulté. En effet, le personnel scolaire de l'école ciblée a ressenti certaines craintes face à celle-ci, car les enseignants « [...] *ne savaient pas vraiment dans quoi ils s'embarquaient*²² ». La mise en place du PFEQ a provoqué chez les enseignants un sentiment d'insécurité, car plusieurs ont eu l'impression « [...] *que ce qu'ils avaient fait depuis le début n'était plus adéquat et qu'il fallait tout changer*²³. *Ainsi, tout le monde est arrivé sur la pointe des pieds et en se disant : montre-moi ce que tu veux que je change dans ma façon d'enseigner et sécurise-moi sur mes pratiques en cours de route*²⁴ ». D'autres enseignants ont plutôt eu l'impression de s'être lancés dans le vide, de recevoir une «brique» sur la tête, comme en témoigne ce passage : « [...] *j'ai eu la sensation qu'on nous tirait dans la piscine sans avoir essayé dans un petit peu moins d'eau*²⁵. *Pour le moment, je ne peux pas dire que je maîtrise encore la réforme, il faut la prendre bouchée par bouchée*²⁶ ». Pour certains, la mise en place du PFEQ n'a pas amené beaucoup de changements dans leur pratique, étant donné

²² Extrait de l'entrevue avec le directeur 2.

²³ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

²⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 1.

²⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

²⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 3.

que ceux-ci travaillaient déjà en projet ou manifestaient tout simplement une ouverture. La déclaration qui suit illustre cette réalité : « [...] *il y avait bien des choses qui ne fonctionnaient pas dans le système d'éducation. Le fait de travailler différemment, avec une autre approche, va sûrement permettre de rejoindre plus de jeunes. Je suis une personne ouverte aux changements, alors je me suis dit pourquoi ne pas expérimenter, car nous n'avons rien à perdre et tout à gagner*²⁷ ».

Donc, l'accueil du PFEQ a suscité des *réticences ou des résistances, mais également de l'intérêt et de l'enthousiasme*. Des réticences ont été exprimées par rapport à la formalité des évaluations, comme nous pouvons le constater dans le témoignage de cet enseignant : « [...] *avec le PFEQ, tu ne peux plus évaluer en pourcentage, c'est maintenant une grosse panique d'évaluer des compétences disciplinaires*²⁸. [...] *La pire période a été celle de l'évaluation, on voyait un surplus de travail*²⁹ ». Des enseignants spécialistes ont aussi formulé de l'inquiétude face au programme : « [...] *on ne savait pas ce que l'implantation du PFEQ allait amener comme travail, on était inquiets de tout*³⁰. [...] *La première année que tu vis l'implantation, c'est angoissant*³¹ ». Au sein de cette école, entre sept et neuf personnes ont exprimé de l'enthousiasme. La plupart d'entre eux avaient en moyenne 25 ans d'expérience : « [...] *certains enseignants trouvaient qu'il était temps d'apporter des changements dans les manières d'enseigner*³² ».

Le changement de directeur à plusieurs reprises a constitué l'une des principales difficultés énoncées par les acteurs lors de la mise en place du PFEQ et a

²⁷ Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 1.

²⁸ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 2.

²⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 3.

³⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

³¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 2.

³² Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 1.

eu pour effet d'amener les enseignants à se sentir « *moins accompagnés*³³ » et à ne plus vouloir faire partie « *d'une école ciblée*³⁴ ». En outre, les enseignants ont eu le sentiment que le MEQ n'était pas préparé adéquatement, car « *[...] les informations arrivaient au compte-gouttes. Il est certain que le plan semblait beau, mais il y avait un manque de préparation qui entourait l'implantation*³⁵ ». Par conséquent, les enseignants se sont sentis laissés à eux-mêmes et incompetents. Voici ce que deux enseignants ont affirmé à ce sujet : « *[...] tu lis le programme, tu te rends compte que tu peux faire ce que tu veux autant que tu couvres la matière. Tu es un peu laissé à toi-même et il y a eu un manque d'encadrement de la part des dirigeants. Il y avait beaucoup de liberté dans le programme, et peut-être même trop*³⁶ », « *[...] Je suis convaincu qu'il y a des enseignants qui se sont demandé s'ils allaient être capables d'incorporer ces changements dans leurs pratiques*³⁷ ». En raison de ces difficultés, des **conflits** ont éclaté entre les acteurs. Un enseignant a même indiqué que « *[...] le PFEQ, c'est une raison de plus pour être divisé*³⁸ ». Le temps de concertation est aussi devenu un élément de conflit, comme nous pouvons le voir dans la déclaration suivante : « *[...] au début, c'était un terrain miné, il n'était pas facile de trouver du temps. L'école a facilité le temps de concertation au début du processus d'implantation. Mais maintenant, c'est impossible de se rencontrer au même moment, il faut se prendre du temps avant ou après la classe ou au cours des journées pédagogiques*³⁹ ».

Lors de la mise en place du PFEQ, les enseignants ont vu leur **rôle** comme étant de s'approprier le programme et de l'adopter, « *[...] parce que c'est mon travail*

³³ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

³⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

³⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 3.

³⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

³⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 1.

³⁸ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 2.

³⁹ Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 1.

de le faire⁴⁰ ». Le rôle des membres de la direction, quant à lui, a été perçu comme en étant un facilitateur et un aidant, comme le prouve ce commentaire: « [...] ceux-ci nous ont proposé un support technique. Ils nous ont tenus informés et sécurisés pendant tout le processus d'implantation⁴¹ ». Les membres de la direction voyaient aussi leur rôle comme étant d'apporter un soutien aux membres du personnel enseignant en « [...] diffusant l'information »⁴² et en étant « [...] des gestionnaires et des superviseurs pédagogiques, car lorsqu'un enseignant ne respecte pas les demandes, il est important de réagir »⁴³. Dans le témoignage qui suit, nous pouvons toutefois remarquer que certains enseignants percevaient le leadership exercé par les membres de la direction comme une pression : « [...] au début, il y avait une pression très positive tandis qu'après, devant notre refus de rester école ciblée, il y avait des pressions plus négatives. Notre désir de ne plus être une école ciblée était aussi lié aux nombreux changements de directeurs qui amenaient des modifications dans la manière d'implanter le PFEQ et dans l'accompagnement⁴⁴ ». Malgré tout, les membres de la direction ont décrit les rapports avec les enseignants comme étant bons.

Pour soutenir et appuyer les enseignants dans cette démarche de changement, les membres de la direction ont mis en place des stratégies et des moyens afin de permettre à l'équipe-école de « s'approprier une démarche pour ensuite travailler sur les stratégies pour implanter le PFEQ⁴⁵ ». Le directeur de l'école ciblée indique « [...] que pour arriver à mettre en place le processus d'implantation du PFEQ, il a fallu donner du temps aux enseignants pour expérimenter et faire des retours

⁴⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 2.

⁴¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 1.

⁴² Extrait de l'entrevue avec le directeur-adjoint 1.

⁴³ Extrait de l'entrevue avec le directeur-adjoint 1.

⁴⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

⁴⁵ Extrait de l'entrevue avec le directeur 2.

réflexifs, lors des journées pédagogiques, de manière à faire ressortir les bons coups et les difficultés»⁴⁶.

4.3 Mise en œuvre du PFEQ : le développement

La période de mise en œuvre du PFEQ au sein de l'école ciblée a occasionné certains changements dans le *travail enseignant*, en amenant les enseignants à réaliser davantage des projets communs. La collaboration entre enseignants d'un même cycle [...] nous a permis de connaître les autres matières et d'alimenter nos projets⁴⁷ ». Aussi, les rencontres entre enseignants ont été plus fréquentes : « [...] il y a davantage de rencontres de planification en début d'année scolaire lors des journées pédagogiques⁴⁸ ». Par contre, des obstacles ont été observés pour mettre en place le travail enseignant, tels que « [...] la difficulté à rencontrer les enseignants du même cycle et à se trouver du temps pour travailler ensemble⁴⁹ ». Cela est d'autant plus problématique lorsque le travail se traduit par des discussions dont le contenu n'est pas toujours en lien avec la tâche d'enseignant.

Les propos des enseignants sont divergents en ce qui a trait à l'utilisation du *matériel*. En effet, pour certains, l'usage du volume et du cahier d'activités est resté le même : « [...] l'utilisation n'a pas vraiment changé avec l'arrivée du PFEQ⁵⁰ ». Par contre, d'autres laissent de côté le volume et le cahier d'activités pour inventer et construire leur propre matériel. Les modifications dans les *pratiques pédagogiques* des enseignants se traduisent par une alternance entre l'enseignement magistral et la

⁴⁶ Extrait de l'entrevue avec le directeur 2.

⁴⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 1.

⁴⁸ Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 1.

⁴⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

⁵⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

mise en action des élèves par la résolution de problèmes ou un travail collaboratif. Par contre, pour la plupart des enseignants, la meilleure méthode pour transmettre l'information demeure un enseignement « [...] *des notions de base de manière magistrale, avec des exemples, pour ensuite laisser du temps aux élèves pour faire des exercices*⁵¹ ». Cela démontre que ceux-ci n'ont pas apporté de modifications dans leur manière de transmettre la matière à la suite de l'implantation du PFEQ.

Les changements dans l'*évaluation* se traduisent par l'utilisation de grilles et de SÉ. Par contre, plusieurs enseignants indiquent que l'évaluation « [...] *n'a pas changé beaucoup*⁵² » et que les examens sont encore construits de la même manière, sauf « [...] *que maintenant, il faut décortiquer la note en tenant compte des compétences*⁵³ ».

Au cours de la période de mise en œuvre, ce qui s'est révélé *le plus aidant* pour les enseignants a été le fait « [...] *de pouvoir assister à diverses formations*⁵⁴ » et « [...] *d'avoir un soutien*⁵⁵ ». Les plus *grandes difficultés* rencontrées concernaient « [...] *le trop grand nombre d'élèves par groupe et l'intégration des EHDA*⁵⁶ », « [...] *le manque de sous et de matériel*⁵⁷ » et le nombre important de *doubleurs* « [...] *enlevez-nous-les et nous allons faire la réforme*⁵⁸ ». D'après les enseignants, plusieurs *mesures* devraient être prises pour donner *suite* à l'appropriation du PFEQ, telles que « [...] *des ajustements dans le PFEQ et dans*

⁵¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 3.

⁵² Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 3.

⁵³ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

⁵⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 3.

⁵⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 3.

⁵⁶ Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 1.

⁵⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 4.

⁵⁸ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 2.

*l'évaluation*⁵⁹ », « [...] *la diminution du nombre d'élèves par classe*⁶⁰ » et le fait « [...] *d'apporter un support aux enseignants qui ont un groupe difficile*⁶¹ ».

4.4 Discussion (caractéristiques du cas)

Dans notre discussion, le contexte de l'établissement précédant l'implantation, le contexte d'implantation ainsi que la période de mise en œuvre du PFEQ seront traités de manière à apporter une compréhension du phénomène de réorganisation du travail enseignant en marche au secondaire, en faisant ressortir les éléments importants pour chacun des objectifs spécifiques.

Dans le cas de l'école ciblée, certains thèmes seront davantage pointés, car ceux-ci permettent de mieux saisir le processus de changement. De manière à décrire l'implantation du PFEQ, nous examinerons le contexte et le climat de l'école, la dynamique existant entre les acteurs, la collaboration, l'accueil réservé à la démarche et aux changements ainsi que les difficultés rencontrées (voir annexe 1 : *Outils utilisés lors de la collecte des données*). Les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs, tels que la préparation et les étapes d'appropriation pour mettre en place le PFEQ, le réaménagement des horaires et des locaux, les acteurs piliers au sein de l'école ainsi que l'accompagnement reçu par la commission scolaire et le MEQ, seront approfondis (annexe 1). Le travail entre enseignants, les pratiques pédagogiques, le matériel pédagogique et l'évaluation seront enfin considérés pour procéder à l'analyse de l'ampleur de la réorganisation du travail enseignant pendant la période de mise en œuvre du PFEQ (annexe 1).

⁵⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 1.

⁶⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 2

⁶¹ Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique.

4.4.1 Description du contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ

Dans l'ensemble, les enseignants ont démontré une ouverture au changement, mais certains ont exprimé des résistances et de la peur à l'idée de modifier leur façon de faire. Pour certains, ces résistances se traduisent par des appréhensions face au changement demandé qui peuvent être expliquées par une rupture entre leur manière de faire et celle demandée. Pour ces acteurs, les changements ont pu être perçus, à première vue, comme étant peu nécessaires (Crozier et Friedberg, 1981). Au début de l'introduction du changement, ils n'avaient pas nécessairement une vision claire de ce qui leur était demandé, et c'est alors que les craintes ou les doutes se sont installés. C'est pourquoi certains acteurs ont décidé de conserver des comportements qui avaient du sens pour eux, même si ceux-ci n'étaient pas en adéquation avec le changement demandé. Ils ont également saisi différentes occasions susceptibles de les mettre à leur avantage, en vue d'améliorer leur situation (*ibid*). En revanche, pour d'autres enseignants, le changement s'est avéré plus facile à accepter, parce qu'ils y trouvaient de l'intérêt et des gains par rapport à l'investissement qui était fait.

Dans cet établissement, la dynamique entre les divers acteurs se traduit, tant pour les membres de la direction que pour les enseignants, par un climat agréable. Comme l'indiquent Tardif et Lessard (2000), les relations qui sont établies au sein de l'école permettent de déboucher sur des collaborations professionnelles et favorisent l'esprit d'équipe, mais cela ne signifie pas qu'il y a nécessairement une collaboration réelle entre les enseignants sur le plan pédagogique.

La plus souvent, ce sont les affinités naturelles présentes entre les enseignants qui leur permettent de travailler en collaboration. Par contre, dans cette école, la collaboration se limitait souvent à des échanges entre enseignants de même matière

relativement à l'accomplissement d'une tâche demandée. La plupart du temps, chacun assumait individuellement sa part du travail plutôt que de fournir une participation active à une œuvre commune. Autrement dit, la culture de travail était davantage caractérisée par l'individualisme que par la collaboration entre enseignants appartenant au même cycle. L'une des conditions favorisant la mise en place d'un changement repose principalement sur une action concertée entre les acteurs, laquelle ne peut se réaliser que lorsqu'une véritable culture de collaboration est présente. Malheureusement, cela ne semblait pas être le cas dans cette école. Même si le climat se voulait agréable, la collaboration professionnelle entre les enseignants n'était pas chose du quotidien. En somme, la dynamique existant entre les acteurs ne permet pas de conclure à une collaboration efficace.

De plus, l'important roulement de personnel dans cet établissement ne permettait pas de favoriser le développement de liens entre les enseignants. En effet, pour que la culture de collaboration se développe à l'intérieur d'une organisation, la stabilité y est essentielle. Il faut viser le maintien d'une relation de confiance entre les acteurs (Gather Thurler, 1994). Le départ de plusieurs enseignants n'aide en rien l'établissement d'une culture de collaboration.

4.4.2 Description du contexte de l'établissement au cours de l'implantation du PFEQ

Avant que son école ne soit ciblée, le directeur a entrepris diverses démarches pour s'assurer l'adhésion et la mobilisation des membres des différentes tables et du personnel scolaire. Or, malgré l'accord des enseignants, la mise en place du PFEQ a suscité de la crainte et de l'insécurité relativement à certaines parties de son contenu. Afin d'aider les acteurs à apprivoiser la démarche de changement, le leader (directeur

de l'établissement scolaire) a donc mis en place différentes mesures pour faciliter l'appropriation et l'implantation du PFEQ.

Très tôt dans le processus et tout au long de la phase d'implantation, les membres de la direction ont mis en place des moyens visant à informer l'ensemble des acteurs, tant individuellement que collectivement, sur les contenus, la philosophie et les orientations du PFEQ. Ainsi, de nombreux thèmes ont été traités afin de permettre au personnel enseignant d'échanger sur certains éléments théoriques et de faire des expérimentations. En outre, plusieurs ateliers et formations ont été proposés aux acteurs dans le but de travailler sur les trois premiers chapitres du programme (les visées, les domaines généraux de formation et les compétences transversales), ainsi que sur la conception et l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.

Cela dit, la clé de la réussite d'un changement réside dans la capacité d'un système à créer des dispositifs, permettant aux acteurs de mettre en réseau leurs compétences professionnelles, et à construire des liens entre leurs croyances, leurs pratiques et ce qui leur est demandé (Gather Thurler, 2001). Au sein de l'école ciblée, diverses mesures ont été adoptées pour favoriser l'appropriation et l'application du PFEQ, mais souvent celles-ci visaient principalement à informer les acteurs sur les différents aspects théoriques et pratiques, sans nécessairement favoriser la création de liens et les échanges entre les confrères de travail. Deux jours de libération ont été alloués pour la préparation d'une SAÉ et durant les journées pédagogiques, du temps était également accordé aux enseignants pour réaliser des retours réflexifs. Par contre, aucune information donnée par les membres de la direction ne permet de croire que d'autres moments ont été prévus à l'horaire pour l'assimilation et les échanges. Il est donc difficile de conclure que de telles mesures suffisent pour dégager des objectifs partagés ou des consensus clairs et mettre en place les changements demandés. L'appropriation doit laisser place à un travail réflexif faisant émerger une prise de conscience et amenant les acteurs à porter un

regard sur leur pratique (Lafortune et Deaudelin, 2001). Le changement ne peut être durable que s'il s'opère au plus profond des pratiques et des représentations des acteurs. Pour que l'appropriation locale de la réforme soit vouée à la réussite, l'accompagnement et les formations doivent viser une transformation durable des pratiques professionnelles que seuls le temps, l'exercice et le rappel des fondements pédagogiques qui légitiment le changement peuvent amener (CSÉ, 2003). Des séances d'information ainsi que des formations dispensées dans un court intervalle de temps ne peuvent suffire à transformer des pratiques bien ancrées. Il importe donc de prévoir davantage de temps pour la formation, la concertation, l'innovation ainsi que l'expérimentation et même de l'étendre sur plusieurs années (*ibid*).

De fait, le changement ne peut se résumer seulement à une demande du haut vers le bas (c'est-à-dire du MEQ vers les écoles et les acteurs du milieu scolaire dans le cas de l'école ciblée). Il doit être volontairement assumé par tous et passer par le dialogue à l'interne afin d'assouplir l'organisation du travail. Au sein de l'école ciblée, des tentatives de réaménagement de la plage horaire ont été faites par les membres de la direction en vue de faciliter les échanges entre enseignants, mais celles-ci se sont soldées par un échec, ce qui a rendu la collaboration professionnelle encore plus difficile.

Pour favoriser la démarche d'implantation, les membres de la direction se sont entourés d'une équipe d'enseignants (quatre agents multiplicateurs) afin de mettre en place, et ce, de façon conjointe, diverses formations, et de soutenir les enseignants dans le processus de changement en les documentant sur différents thèmes. Ce type de soutien est essentiel dans une démarche de changement, car il permet d'aller chercher l'adhésion et l'engagement des acteurs tout au long de celle-ci. Ces enseignants constituaient des partenaires de première importance dans l'animation ainsi que la diffusion du processus de changement et ont servi de relais pour

concrétiser l'impulsion de départ (Friedberg, 1993). Le changement n'émane donc pas du remplacement d'un modèle par un autre, mais d'un processus collectif à travers lequel sont mobilisées les différentes ressources de chacun des acteurs (Crozier et Friedberg, 1981).

Un partenariat a également été construit avec le MEQ ainsi que la commission scolaire, lequel se traduisait par la mise en place de mesures de soutien et d'accompagnement. L'une des conditions énumérées par le Conseil supérieur de l'éducation (2003) pour favoriser l'appropriation locale du PFEQ était la mise sur pied d'un pilotage ministériel clairement affiché ainsi qu'un suivi des activités, ce qui a été fait pour cette école. De plus, diverses mesures ont été introduites par les membres de la direction pour assurer un leadership, mais certaines se sont soldées par du mécontentement, comme nous l'avons expliqué précédemment.

Dans le cas à l'étude, les membres de la direction, et plus précisément le directeur, ont pris l'initiative de présenter leur école pour que celle-ci devienne «ciblée». Mais avant de franchir cette étape, le directeur avait déjà entamé différentes formations et pris des mesures dans le but d'amorcer l'appropriation de la mise en place du PFEQ. Au début de l'implantation, le leadership exercé par les membres de la direction a été vu, par les enseignants, comme un facilitateur et un soutien. Par contre, après le départ du directeur ayant introduit le PFEQ, les enseignants ont manifesté leur désir de ne plus appartenir à une école ciblée et ont ressenti une pression négative de la part des dirigeants de l'établissement scolaire. Lors de la mise en place d'un changement, le leader ne doit pas uniquement mettre en œuvre une action une fois que celle-ci a été conçue, donc persuader, former et éduquer sans relâche, mais aussi tenir compte du point de vue des acteurs face au changement (Crozier et Friedberg, 1981). Un tel processus implique alors des actions et des

réactions, des négociations et de la collaboration entre acteurs. En cas d'objection, il revient au leader (dans le présent cas le directeur de l'école) de créer une rupture entre la situation actuelle et la situation demandée et d'apporter des correctifs (Friedberg, 1993). Dans le cas de l'école ciblée, aucune mention n'a été faite par les enseignants quant à la mise en place par le directeur de mesures particulières pour pallier cette situation, ce qui a provoqué le mécontentement des enseignants et un désir de ne plus participer à la mise en place du PFEQ en tant qu'école ciblée.

4.4.3 Description de la période de mise en œuvre du PFEQ

Les changements demandés dans leur travail ont amené les enseignants à mieux connaître les autres matières. Par contre, les projets communs entre enseignants étaient difficilement réalisables compte tenu du manque de temps pour se rencontrer et de la culture plutôt individualiste existant dans cette école.

Les demandes du PFEQ concernaient une gestion collective des activités d'apprentissage et d'évaluation. Le programme proposait également la structure en cycles, laquelle avait pour but de mettre en commun les compétences professionnelles grâce auxquelles les enseignants peuvent prendre en charge les difficultés d'apprentissage et trouver des stratégies d'intervention partagées. Cette manière de fonctionner en cycles ne semble pas se faire de façon naturelle et spontanée, étant donné le peu de temps que les enseignants ont pour se côtoyer. À partir des commentaires émis par les enseignants et les membres de la direction ainsi que des observations faites sur le terrain, on peut remarquer que le travail en cycles n'est pas chose du quotidien et qu'il se traduit souvent par des discussions dont le contenu n'est pas toujours en lien avec leur tâche et ce qui est demandé par le PFEQ. En

outre, compte tenu de la culture davantage individualiste que collaborative, les enseignants sont le plus souvent amenés à travailler en solo et n'échangent pas beaucoup ou très peu sur les activités d'apprentissage et d'évaluation.

Dans le PFEQ, une pratique de la différenciation est aussi demandée aux enseignants afin de mettre en place des stratégies et des ressources diversifiées auprès des élèves. Autrement dit, l'uniformité de l'enseignement doit maintenant laisser place à des situations d'apprentissage complexes et signifiantes, pour lesquelles la mise à profit des ressources ne sera pas identique d'un élève à l'autre. Au sein de l'école ciblée, les modifications dans les pratiques pédagogiques des enseignants se traduisent par une alternance entre l'enseignement magistral et la mise en action des élèves par la résolution de problèmes ou par un travail collaboratif. Cependant, la majorité du personnel enseignant préfère transmettre les notions de base de façon magistrale, pour ensuite laisser du temps aux élèves pour la réalisation d'activités dans le cahier d'exercices. Cette manière de dispenser la matière entre en contradiction avec ce qui est demandé par le MEQ, car l'enseignement magistral ne doit pas être prioritairement utilisé mais plutôt employé au besoin. À la suite de la première phase du plan d'action pour l'appropriation de la philosophie du curriculum au secondaire, les équipes multidisciplinaires ont fait ressortir que les stratégies gagnantes à utiliser pour favoriser l'organisation du travail étaient le travail en équipe entre enseignants ainsi que la pédagogie de projets. Par contre, comme on peut le constater, il y a des contradictions entre ce qui devrait être fait et les pratiques pédagogiques mises en place. Donc, même si les enseignants reconnaissent que ces pratiques sont gagnantes, rien ne laisse entrevoir que des changements ont été apportés, ce qui peut s'expliquer par le fait que les nouvelles stratégies ainsi que les différentes pratiques pédagogiques mises de l'avant n'ont pas été perçues comme étant plus efficaces que les anciennes.

En ce qui a trait au matériel pédagogique utilisé, la construction de celui-ci par les enseignants n'est pas monnaie courante. D'après Lebrun (2007), le manuel scolaire devient souvent la porte d'entrée du changement et permet aux enseignants de mieux l'accepter et de le mettre en place. Son utilisation peut ainsi servir à supporter l'enseignement, mais à condition d'être utilisé à bon escient et de posséder un contenu diversifié. Dans le cas de cette école, l'utilisation qui est faite du manuel scolaire ne constitue pas un complément à l'enseignement; elle vient plutôt le guider.

En résumé, des difficultés sont ressorties relativement à la mise en place du PFEQ dans cet établissement scolaire. Notamment, le trop grand nombre d'élèves par groupe, l'intégration des élèves en difficulté dans les classes, le manque de moyens financiers et de matériel ainsi que la grande quantité de «doubleurs» ont été énoncés comme des facteurs susceptibles de contrecarrer l'application du PFEQ. Lors du processus d'implantation d'un changement, il s'avère essentiel de mettre en place des conditions facilitantes qui vont permettre aux enseignants d'intégrer des modifications à leur quotidien et dans leur routine. Selon les informations recueillies dans le milieu, il est possible de faire ressortir que certains éléments concernant l'appropriation du PFEQ sont venus freiner l'implantation (mouvement de personnel, changement de directeur, etc.), tandis que d'autres ont plutôt favorisé la mise en place de certains changements (acteurs piliers, accompagnement, etc.). Il est donc possible d'affirmer que même si certaines conditions facilitantes ont été instaurées, d'autres ont plutôt nui à l'implantation du PFEQ, ce qui rend difficile la réorganisation du travail enseignant.

ÉCOLE DÉSIGNÉE

4.5 Contexte de l'établissement avant l'implantation et contexte d'implantation du PFEQ

Afin d'apporter une meilleure compréhension au processus de réorganisation du travail enseignant, il s'avère important de répondre au premier objectif de recherche en *décrivant le processus d'implantation du PFEQ vécu au sein de l'école désignée*. Pour y arriver, le contexte de l'établissement avant l'implantation ainsi que le contexte en cours d'implantation du PFEQ seront examinés.

4.5.1 Contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ

À l'intérieur de l'école désignée, *le climat* se veut être ouvert sur les changements, mais face à l'implantation du PFEQ, les acteurs ont émis une certaine appréhension : « [...] il y avait des gens plus ouverts que d'autres, mais il y avait des craintes surtout chez ceux qui étaient près de la retraite⁶² ». Les *rappports entretenus* entre les acteurs se traduisaient différemment selon leur position hiérarchique dans l'école. Le directeur a décrit les rapports entre les acteurs comme étant difficiles : « [...] avec l'arrivée d'un nouveau directeur et du nouveau personnel, les relations n'étaient pas faciles au début⁶³ ». Pour leur part, les enseignants considéraient plutôt

⁶² Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 2.

⁶³ Extrait de l'entrevue avec du directeur 3.

les rapports comme étant bons, voire excellents, et qu'il existait une « [...] *très bonne dynamique entre les divers acteurs*⁶⁴ ». Les opinions divergent aussi en ce qui a trait à **la collaboration** entre les acteurs. Le directeur et un enseignant spécialiste ne semblent pas abonder dans le même sens que les autres acteurs et ont affirmé que le travail se faisait chacun pour soi : « [...] *avec le programme par objectifs, les enseignants n'allaient pas de l'avant pour amorcer la collaboration, c'était plutôt chacun pour soi*⁶⁵ ». Pour d'autres, en revanche, la collaboration était chose du quotidien : « [...] *nous étions une équipe soudée tant au niveau de l'encadrement qu'au niveau des projets, nous soumettions une idée et nous la faisons*⁶⁶ ».

4.5.2 Mise en place des mesures précédant l'implantation du PFEQ

Avant l'implantation du PFEQ, comme le directeur a changé à trois reprises dans cette école, il est difficile de cerner avec exactitude les mesures qui ont été prises alors. Par contre, un an avant l'implantation, l'établissement a amorcé la mise en place du programme «*Agir autrement*⁶⁷», en offrant diverses formations dans le but de faire connaître les tenants et les aboutissants de celui-ci. À son arrivée sur les lieux, le nouveau directeur a donc eu à continuer la mise en place du programme «*Agir autrement*» et à lancer l'implantation du PFEQ.

⁶⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

⁶⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

⁶⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 7.

⁶⁷ Programme ayant pour but de développer des moyens pour favoriser la réussite et lutter contre le décrochage scolaire chez les élèves vivant dans des conditions socio-économiques difficiles.

4.5.3 Contexte d'implantation du PFEQ

Le processus pour devenir une école « désignée » est différent de celui de l'école « ciblée ». En effet, ce sont les commissions scolaires de chacune des régions qui ont reçu le mandat de désigner une ou plusieurs écoles afin d'expérimenter des aspects de la réforme du curriculum, et ce, à partir de mises en candidature (soumission du projet lors d'une rencontre du personnel et lors d'un conseil d'établissement)⁶⁸. Dans le cas de cette école, les *démarches* entreprises par le directeur ont été de contacter les responsables de la commission scolaire pour leur faire connaître leur volonté de devenir une école désignée, étant donné que celle-ci était la seule sur le territoire à offrir uniquement le premier cycle du secondaire et que le personnel scolaire était d'accord avec cette mise en candidature. À la suite de la nomination de l'école, le directeur ainsi que deux enseignants ont participé à des *rencontres préliminaires d'information* sur le PFEQ, soit des rencontres nationales et de personnes-ressources.

Pour entamer l'implantation du PFEQ, des démarches ont été faites auprès du personnel scolaire de première secondaire. La première étape d'implantation a été de tenir une rencontre avec les enseignants pour leur expliquer les fondements du PFEQ et faire comprendre « l'obligation légale de la mise en place du PFEQ⁶⁹ ». À la suite de cette réunion, les membres du personnel ont eu à lire les trois premiers chapitres du PFEQ. Afin de les aider à mieux s'approprier le programme ainsi que pour les initier à sa nomenclature et à sa structure, trois ateliers d'une journée ont été présentés entre novembre 2002 et janvier 2003, et ceci, sur deux journées de planification. Les deux premiers ateliers avaient pour but d'aider les acteurs scolaires à se faire une représentation mentale des différents concepts en lien avec le PFEQ et

⁶⁸ Extrait de la documentation.

⁶⁹ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

d'en apprendre le vocabulaire. Dans le cadre de ceux-ci, différentes activités ont été proposées par le directeur de l'école, dont la distribution d'un document à remplir par les enseignants à propos de leurs connaissances face aux changements demandés par le PFEQ ainsi qu'une présentation au sujet de la comparaison entre le système actuel et celui amené par le nouveau curriculum. Ensuite, de manière à favoriser l'appropriation des concepts de base associés au PFEQ, le personnel enseignant a été amené à compléter des exercices (devinettes et associations d'idées). Pour terminer, un retour a été fait en groupe pour effectuer les corrections de ces exercices et partager sur les nouveaux concepts. Le troisième atelier, pour sa part, avait pour but de préparer les enseignants à bâtir une SAÉ à partir de la présentation des critères spéciaux présentés aux enseignants et de l'expérimenter en groupe. Au terme de ces trois ateliers, les enseignants ont eu pour mandat de bâtir deux SAÉ, soit une en janvier et l'autre vers la fin de l'année scolaire. *«Au début, pour la construction de leurs SAÉ, les enseignants y allaient par essais et erreurs⁷⁰»*. Deux jours de libération pouvaient être utilisés par les enseignants pour la construction de ces SAÉ. Par contre, le directeur indique que *«[...] seulement deux d'entre eux ont utilisé cette libération⁷¹»*. Lors des deux premières années d'implantation, des retours ont été faits sur les SAÉ avec tous les membres du personnel enseignant, pour faire le point et répondre aux interrogations soulevées par celles-ci. Des formations ont été aussi offertes aux enseignants concernant la différenciation des apprentissages (deux rencontres d'une journée) et l'évaluation des apprentissages (une rencontre d'une journée). De plus, lors de journées pédagogiques, différents sujets en lien avec l'application du PFEQ ont été amenés par le directeur et les agents multiplicateurs. Enfin, des lieux d'échange ont été créés pour discuter de l'appropriation et de l'application du PFEQ (café pédagogique) au cours des journées pédagogiques⁷².

⁷⁰ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

⁷¹ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

⁷² Extrait de la documentation.

Dans cette école, deux agents multiplicateurs ont constitué des *acteurs piliers* au début du processus d'implantation. Le directeur indique que ces deux enseignants ont été «[...] *des poteaux pour ceux et celles qui éprouvaient des difficultés en plus de m'aider à piloter l'implantation du PFEQ*⁷³». Toutefois, en raison de problèmes interpersonnels entre les agents multiplicateurs et les membres du personnel au cours de la deuxième année d'implantation, le directeur a pris la décision de piloter seul le projet dans le but de diminuer les tensions avec les enseignants.

En ce qui concerne l'implantation, cette école a *reçu du soutien* de la part de la commission scolaire et de la Direction régionale du MEQ. Au début, le directeur éprouvait de la réticence par rapport à ces rencontres, car « [...] *il ne voyait pas ce que les autres écoles pouvaient lui apporter, mais finalement ces réunions ont été très intéressantes* »⁷⁴. Lors de rencontres formelles assurées par les services éducatifs de la commission scolaire, des échanges ont été faits avec d'autres directeurs d'école afin de discuter du processus de mise en place (réaménagement des horaires et de la grille-matière). Lors de ces occasions, l'école ciblée était présente, mais « [...] *on aurait aimé que celle-ci nous fournisse davantage d'information sur leur manière de faire l'implantation du PFEQ* »⁷⁵.

4.6 Mise en œuvre du PFEQ : les premiers moments

Dans le but d'obtenir une meilleure compréhension du processus de mise en place du PFEQ, il s'avère important de répondre au deuxième objectif de recherche en *dégageant les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués au sein de l'école désignée*. À cette fin, la mise en place du PFEQ par les membres du personnel et la direction sera examinée.

⁷³ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

⁷⁴ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

⁷⁵ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

La mise en place du PFEQ a été *bien accueillie* par la plupart des acteurs, mais a demandé une certaine appropriation des concepts et des contenus. Malgré le bon accueil réservé au PFEQ, les changements demandés ont mené un enseignant spécialiste à une réorientation professionnelle. Au cours de l'implantation, les *résistances et les réticences* se sont surtout fait sentir en lien avec « [...] les changements apportés dans les matières ⁷⁶ », « [...] l'ambiguïté des programmes et des contenus ⁷⁷ » et « [...] la construction de SAE ⁷⁸ ». Des *conflits* ont même éclaté au sujet de la manière de faire l'évaluation, car « [...] des enseignants font encore des évaluations sommatives ⁷⁹ ». D'autres *difficultés* ont été relevées par les membres de l'équipe-école, telles que « [...] la venue d'un nouveau directeur en début d'implantation ⁸⁰ », « [...] le manque d'intérêt vis-à-vis les formations ⁸¹ », « [...] l'absence de conseiller pédagogique pour soutenir les enseignants ⁸² » et « [...] l'insuffisance d'outils pédagogiques et de SA ⁸³ ». Par contre, des *alliances* se sont créées, amenant ainsi « [...] des échanges plus fréquents en équipe, et ce, dépendamment des affinités personnelles entre les enseignants ⁸⁴ ». De plus, ils ont démontré *de l'intérêt et de l'enthousiasme* à la perspective « [...] de faire travailler les élèves en projet sans l'obligation de consulter les manuels scolaires ⁸⁵ », « [...] d'avoir à bâtir des cours à partir du nouveau programme ⁸⁶ » et « [...] d'expérimenter des SE ⁸⁷ ».

⁷⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

⁷⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

⁷⁸ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

⁷⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 7.

⁸⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 7.

⁸¹ Extrait de l'entrevue avec les enseignants 4 et 5.

⁸² Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

⁸³ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

⁸⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

⁸⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

⁸⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 7.

⁸⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

Lors de la mise en place du PFEQ, le *rôle d'enseignant* a été perçu comme «[...] un contrat à réaliser avec le MEQ et un engagement plus important envers les élèves⁸⁸», « [...] un mandat de rayonnement sur les autres enseignants⁸⁹ » et « [...] une expérimentation et une construction des SE⁹⁰ ». *Le rôle du directeur*, quant à lui, est vu par les enseignants comme en étant un de facilitateur et d'aidant, comme le laisse entendre ce témoignage : « [...] il a toujours été à l'écoute de nos besoins et quand il avait à faire passer un message, il le faisait toujours bien⁹¹ ». Par contre, à leurs yeux, ce même rôle présentait aussi ses limites, puisque le directeur aurait «[...] amené la réforme avec de la paperasse, il y avait parfois un manque de leadership de sa part⁹² ». Le directeur, de son côté, se considérait comme : « [...] un coordonnateur donnant des mandats précis en mobilisant les enseignants vers le changement et en suscitant la collaboration »⁹³.

Les stratégies et les moyens mis de l'avant par le directeur pour l'implantation visaient à : « [...] devancer de deux ans l'implantation du PFEQ par une dérogation de la grille-matière et à amener les grandes lignes du PFEQ en annonçant les couleurs du MEQ à l'avance. Pour favoriser la concertation entre les enseignants, les locaux ont été déplacés et aménagés de manière à permettre à tous les enseignants de se retrouver dans un même endroit, ce qui n'était pas le cas auparavant⁹⁴ ».

⁸⁸ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 5.

⁸⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

⁹⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

⁹¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 5.

⁹² Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

⁹³ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

⁹⁴ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

4.7 La mise en œuvre du PFEQ : le développement

Au sein de l'école désignée, les opinions divergent au sujet du **travail enseignant**. Certains acteurs indiquent que celui-ci n'a pas changé « [...] *il y avait déjà beaucoup de collaboration entre enseignants*⁹⁵ », tandis que d'autres affirment que le travail se fait davantage en cycles, par le biais « [...] *des rencontres avec les enseignants des autres matières*⁹⁶ ».

Les propos des enseignants sont également divergents en ce qui a trait à l'utilisation du **matériel**. En effet, dans certains cas, la priorité est accordée au volume, dans d'autres, au cahier d'activités, alors que certains préfèrent utiliser les deux. Par contre, certains enseignants délaissent le volume et le cahier d'activités pour construire leur matériel de A à Z à partir du PFEQ. Sur le plan des **pratiques pédagogiques**, les propos sont contradictoires. Ainsi, selon la matière enseignée, les changements ne sont pas semblables ou de même nature. Pour certains enseignants, le PFEQ n'a pas changé grand-chose comme ces dires nous permettent de le constater : « [...] *personnellement, il n'y a pas eu beaucoup de changement dans ma matière*⁹⁷ ». D'autres, au contraire, ont observé de grandes transformations dans leurs pratiques : « [...] *il y a eu une grosse évolution dans les pratiques* »⁹⁸, « [...] *maintenant, il est important de développer des techniques de recherche plutôt que d'apprendre en mémorisant tout par cœur*⁹⁹ », « [...] *Il faut partir des intérêts des*

⁹⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8

⁹⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 7

⁹⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

⁹⁸ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 5.

⁹⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 5.

jeunes, changer les façons d'organiser les classes en faisant davantage travailler en équipes et en décloisonnant les groupes¹⁰⁰ ».

Depuis 5 ou 6 ans, des changements ont aussi été perçus dans la manière de faire **l'évaluation** : « [...] nous faisons développer des stratégies de recherche aux jeunes de manière à ce qu'ils soient en mesure de trouver les réponses par eux-mêmes, en articulant leur pensée¹⁰¹ ». Par contre, cette nouvelle façon de faire l'évaluation a amené « [...] une surcharge de travail¹⁰² » et la construction de « [...] **SÉ** et de **SAÉ**¹⁰³ ».

Les enseignants ont identifié plusieurs éléments qui ont facilité le **soutien** lors de la mise en place du PFEQ, tels que : « [...] le fait d'expérimenter le PFEQ à petite dose en ayant des outils pédagogiques mieux adaptés au contexte actuel¹⁰⁴ », « [...] le temps de concertation accordé par les membres de la direction¹⁰⁵ », « [...] le temps d'appropriation¹⁰⁶ » et le fait « d'être appuyés par la commission scolaire¹⁰⁷ ». Par contre, des **difficultés** ont aussi été rencontrées comme : « [...] le fait de ne pas avoir de conseiller pédagogique¹⁰⁸ », « [...] d'avoir été trop vite dans l'implantation¹⁰⁹ », « [...] le nombre élevé d'élèves par classe » et « [...] d'avoir eu un manque de leadership de la part de la direction¹¹⁰ ». En ce qui concerne les **suites** à donner au PFEQ, les enseignants indiquent qu'il serait important : « [...] d'avoir plus de

¹⁰⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

¹⁰¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

¹⁰² Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 2.

¹⁰³ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 5.

¹⁰⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 7.

¹⁰⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

¹⁰⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

¹⁰⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

¹⁰⁸ Extrait de l'entrevue avec le directeur 3.

¹⁰⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

¹¹⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

concertation entre les enseignants¹¹¹ », « [...] que les gens du MEQ viennent nous rencontrer et regardent ce qui a été fait et ce qui n'a pas été fait¹¹² », « [...] de réajuster les programmes et de se rééquilibrer entre ce qui a été présenté et ce qui peut réellement se faire¹¹³ », « [...] de supporter encore les enseignants avec d'autres formations¹¹⁴ » et « [...] de consolider ce qui a été amené¹¹⁵ ».

4.8 Discussion (caractéristiques du cas)

Dans le cadre de cette discussion, le contexte de l'établissement précédant l'implantation, le contexte d'implantation ainsi que la période de mise en œuvre du PFEQ seront traités de manière à favoriser la compréhension du phénomène de réorganisation du travail enseignant en marche au secondaire en faisant ressortir les éléments importants pour chacun des objectifs spécifiques.

En ce qui concerne l'école désignée, certains thèmes seront davantage pointés, car ceux-ci permettent d'apporter un meilleur éclairage sur le processus de changement. De manière à décrire le processus d'implantation de PFEQ, le contexte et le climat de l'école, la dynamique relationnelle existant entre les acteurs, la collaboration, l'accueil de la démarche et des changements ainsi que les difficultés rencontrées seront examinés. Les stratégies et les moyens, mis de l'avant par les principaux acteurs tels les acteurs piliers au sein de l'école, ainsi que l'accompagnement reçu par la commission scolaire seront approfondis. Le travail entre enseignants, les pratiques pédagogiques et le matériel pédagogique seront

¹¹¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 5.

¹¹² Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

¹¹³ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 8.

¹¹⁴ Extrait de l'entrevue avec le soutien pédagogique 2.

¹¹⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 6.

considérés pour procéder à l'analyse de l'ampleur de la réorganisation du travail enseignant pendant la période de mise en œuvre du PFEQ.

4.8.1 Description du contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ

Au sein de l'école désignée, le climat est décrit comme étant ouvert aux changements, mais des appréhensions ont été exprimées ainsi que des craintes, surtout chez les enseignants qui sont près de la retraite. Dans le cas à l'étude, les difficultés qui ressortent se réfèrent principalement aux modifications demandées dans les pratiques des enseignants. Il n'est pas toujours facile d'apporter des changements, surtout lorsqu'il est question d'abandonner sa routine (ses anciens cercles vicieux) pour une nouvelle qui est souvent perçue comme étant plus couteuse et moins efficace. De plus, certains changements demandent plus de temps, comme c'est le cas pour les pratiques pédagogiques (CSÉ, 2003). Alors, il n'est pas surprenant de constater que des craintes et des résistances peuvent s'installer à la suite de l'annonce de modifications dans les pratiques des enseignants, surtout chez ceux qui sont à quelques années de la retraite, car ces ruptures nécessitent des changements importants dans un court laps de temps.

Dans cette école, la dynamique est décrite comme étant difficile entre les enseignants et le directeur au début de son mandat à l'intérieur de cet établissement. Dès son arrivée dans cette école, ce dernier a mis en place des mesures pour amorcer l'implantation du PFEQ, sans prendre le temps de vraiment connaître la culture de l'établissement. Or, il n'est pas facile de mettre en place une innovation sans tenir compte du fonctionnement de l'organisation, surtout lorsque celle-ci nous est inconnue au départ (Gather Thurler, 1994). L'implantation rapide, qui n'a pas su tenir compte de la culture de l'établissement, a sûrement constitué un élément de

tensions entre le directeur et les enseignants, d'autant plus que les changements demandés touchent des sphères importantes de leur vie, leur travail.

La collaboration est perçue différemment selon qu'on se rapporte à l'enseignant spécialiste, au directeur ou aux enseignants. D'une part, la collaboration est vue comme quasi inexistantes tandis que, d'autre part, on la considère comme faisant partie intégrante du quotidien. Il existe donc une contradiction importante entre la perception du directeur (acteur ayant un regard externe) et celle des enseignants (qui ont plutôt un regard interne). Trois niveaux de collaboration possibles existent entre les enseignants (Little, 1990). À un premier niveau, les relations sont de nature sociale et se bornent à des conversations anecdotiques entre les enseignants. À un deuxième, les relations concernent plutôt l'entraide, alors que les enseignants partagent leurs idées de manière informelle, à la demande d'une tierce personne. Enfin, à un troisième niveau, le partage des idées fait référence à des discussions sur des sujets pédagogiques ou disciplinaires, lesquelles peuvent amener des changements dans les pratiques. Par contre, selon Howden et Kopiec (2002), le travail en collaboration comprend davantage d'éléments de «co-enseignement», de préparation, d'observation, d'élaboration et d'aide sur le plan pédagogique. À la lumière de ces informations et des observations réalisées sur le terrain, il est difficile d'affirmer que la collaboration entre les enseignants de cette école désignée ressemble à celles de la définition de Howden et Kopiec. Elle se situerait davantage entre les niveaux deux et trois de collaboration. En effet, les enseignants partagent leurs idées et échangent en ce qui concerne l'encadrement et les projets, sans pour autant faire de «co-enseignement».

4.8.2 Description du contexte de l'établissement au cours de l'implantation du PFEQ

Lors de l'implantation du PFEQ, le directeur de l'école désignée a mis en place différentes mesures dans le but d'aider les enseignants à s'approprier la nomenclature du programme à partir d'ateliers et de formations. Au cours de la première année, trois jours ont été consacrés à la présentation des concepts, à l'apprentissage du vocabulaire ainsi qu'à la préparation pour bâtir une SAÉ. À la suite de ces ateliers, les enseignants ont eu à réaliser deux SAÉ et une journée de rencontre a été consacrée à faire le point et à répondre aux interrogations soulevées par celles-ci. Lors de trois journées pédagogiques, les enseignants ont reçu diverses formations et des lieux d'échange ont été créés pour leur permettre de discuter de l'appropriation et de l'application du PFEQ. Ainsi, très tôt dans le processus, le directeur a instauré une panoplie de moyens visant à informer l'ensemble des acteurs, mais a surtout mis en place des moments de réflexion permettant aux enseignants d'échanger et de se bâtir une vision commune du changement demandé. Pour favoriser l'adhésion à un changement, il s'avère primordial d'investir des efforts dans la formation continue et dans les dispositifs d'accompagnement, et ce, à l'échelle de l'établissement scolaire (Perrenoud, 2002). Au sein de cette école désignée, des stratégies et des mesures ont été mises en place afin de convaincre les enseignants des bienfaits de ces changements. Néanmoins, ce travail d'accompagnement et de réflexion ne semble pas avoir permis aux enseignants d'effectuer une prise de conscience par rapport à leur pratique car, pour la majorité, la nomenclature du PFEQ n'a pas nécessairement été mise en application.

Pour faciliter la démarche d'implantation, le directeur s'est entouré de deux enseignants (agents multiplicateurs), lesquels avaient pour mandat de lui apporter un soutien et de l'aider à piloter l'implantation du PFEQ. Par contre, en raison des

problèmes interpersonnels entre ces agents et les enseignants, ce partenariat a pris fin. Les difficultés survenues à la suite de l'introduction des agents multiplicateurs au sein de l'organisation auraient sans doute pu être investiguées davantage pour permettre d'apporter des correctifs à la situation, car piloter en solitaire constitue la meilleure façon de ne pas changer le fonctionnement d'un système (Perrenoud, 2001). Pour arriver à initier un changement, des actions doivent être prises par le leader pédagogique (directeur dans ce cas-ci) de manière à entraîner des modifications dans le comportement des enseignants. Par contre, même si le directeur se fait épauler par sa commission scolaire et par la direction régionale du MEQ, une transformation durable n'est possible que si des conditions de travail et de collaboration sont instaurées à l'intérieur de l'organisation de manière à produire une dynamique apprenante entre les acteurs (Gather Thurler et Bronckart, 2004). Un pilotage non partagé aboutit à des décisions qui sont prises sur papier, mais qui n'ont pas d'effet dans la réalité. Il en résulte que les acteurs ne comprennent pas l'esprit du changement et ne l'appliquent pas (Perrenoud, 2001). Il y a donc lieu de s'interroger sur l'influence d'un tel pilotage dans un processus de changement, qui a peut-être été amené davantage avec de la «paperasse» sans miser sur la collaboration avec les enseignants et le partage d'une vision commune. Est-ce que toutes les conditions gagnantes ont été mises en place pour favoriser le changement?

4.8.3 Description de la période de mise en œuvre du PFEQ

Les changements demandés dans leur travail ont amené les enseignants à faire davantage de projets communs en cycles. De manière à favoriser les échanges et la concertation, le directeur a alors aménagé la salle des enseignants afin que tous puissent se retrouver dans un même endroit. Toutes ces mesures prises par le directeur ont probablement contribué à faciliter la collaboration, mais elles ne

suffisent pas pour bâtir une vision commune autour du projet de changement. En effet, aucun dirigeant ne peut forcer les acteurs à travailler ensemble contre leur gré. Il peut bien, à travers la gestion du personnel, créer des pseudo-équipes pédagogiques et leur demander de travailler de façon collaborative en aménageant des locaux pour favoriser les échanges, mais encore là, rien ne garantit les résultats. Pour soutenir le travail en cycles des enseignants, des mesures doivent être mises en place (temps et formations) en vue de favoriser la création et le renforcement d'une culture professionnelle commune (*ibid*). De plus, même si les enseignants de cette école prétendent que le travail entre eux se fait davantage en cycles, il ne correspond pas encore à ce qui est demandé par le PFEQ, c'est-à-dire à une gestion collective des activités d'apprentissage et d'évaluation (MEQ, 2004).

Sur le plan des pratiques pédagogiques, les changements observés ne sont pas de même nature d'un enseignant à l'autre. Pour certains, aucune modification n'a été apportée à leurs pratiques pédagogiques depuis l'apparition du PFEQ. Pour d'autres, ces changements se traduisent par de nouvelles manières de transmettre les informations ou de faire travailler les élèves. Lors d'une demande de changement, les acteurs ne s'engagent pas de la même manière. En outre, un acteur peut voir dans le changement une opportunité à saisir, dont il est possible de retirer éventuellement certains avantages, alors que pour un autre, le même objet peut être perçu comme une contrainte dont il faut s'accommoder. Certains acteurs ont ainsi pris la décision de conserver leurs pratiques pédagogiques, car elles avaient du sens pour eux et ne demandaient pas de rupture entre les anciens et les nouveaux cercles vicieux (Crozier et Friedberg, 1981).

Diverses difficultés ont été identifiées par les enseignants, telles que l'absence de soutien de la part de conseillers pédagogiques, la trop grande rapidité d'implantation du PFEQ, le nombre élevé d'élèves par classe ainsi que le manque de leadership de la part du directeur de l'établissement. Pour remédier à ces difficultés,

les enseignants ont émis le désir de pouvoir être davantage accompagnés en ayant accès à d'autres formations, de manière à consolider ce qui a été déjà amené par le MEQ. Pour qu'un changement se réalise, il est essentiel d'investir sur une longue période dans la formation continue et dans d'autres dispositifs d'accompagnement (Perrenoud, 2002). Toutefois, aucune information donnée par le directeur ne nous permet de conclure que d'autres formations ou ateliers étaient prévus afin de permettre aux enseignants de consolider leurs apprentissages. En d'autres termes, aucune condition facilitante n'a été instaurée pour permettre aux enseignants de comprendre les changements demandés par rapport à leur quotidien et à leur routine.

ÉCOLE ORDINAIRE

4.9 Contexte de l'établissement avant l'implantation et contexte d'implantation du PFEQ

Dans le but de mieux saisir le processus de réorganisation du travail enseignant, il s'avère important de répondre au premier objectif de recherche en *décrivant le processus d'implantation du PFEQ vécu au sein de l'école ordinaire*. Pour ce faire, le contexte de l'établissement avant l'implantation ainsi que le contexte en cours d'implantation du PFEQ seront examinés.

4.9.1 Contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ

Au sein de l'école ordinaire, le *contexte* et le *climat de l'école* semblent être propices au changement, on retrouve une minorité de gens fermés : « [...] il y avait deux groupes, un groupe de gens inquiets et un groupe qui voulait prendre un nouvel

*envol*¹¹⁶ ». Les *rappports entretenus entre les acteurs* ont été qualifiés de bons et même d'excellents. Par contre, les opinions divergent entre la direction et les enseignants en ce concerne la *collaboration* entre les différents acteurs. En effet, aux yeux des membres de la direction, le travail entre les enseignants semble se traduire par de l'individualisme, mais avec une certaine collaboration à l'intérieur d'une même discipline. En revanche, pour les enseignants, la collaboration a toujours existé entre les acteurs, comme en témoignent ces paroles : « [...] nous avons essayé bien des choses, des projets interdisciplinaires et entre les matières¹¹⁷ ».

4.9.2 Mise en place des mesures précédant l'implantation du PFEQ

Lors de rencontres à la commission scolaire, un partage d'idées a été effectué avec l'école ciblée concernant certains aspects de la mise en place du PFEQ, notamment la formation d'une équipe d'agents multiplicateurs. Ce type d'équipe était présente au sein de l'école ciblée et ces échanges entre les deux directeurs ont permis à l'école ordinaire de mettre en place, elle aussi, ce type d'équipe. Cette dernière avait surtout pour rôle de proposer différentes formations, de soutenir les membres de la direction dans le processus d'implantation et de faire le relais avec les enseignants. Les membres de la direction, accompagnés de l'équipe d'agents multiplicateurs, ont alors dispensé plusieurs formations en abordant des thématiques se rapportant à divers courants pédagogiques très peu connus des enseignants. Cette initiative leur a permis d'explorer d'autres approches, entre autres celle de l'apprentissage coopératif.

¹¹⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

¹¹⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

D'autres formations ont également été offertes aux enseignants sur des sujets tels que la gestion de classe, la différenciation pédagogique et la pédagogie socioconstructiviste. Toutes ces formations ont été données par les membres de la direction et par l'équipe d'agents multiplicateurs, chacune se déroulant en une journée. De plus, la directrice adjointe a fourni du contenu sur ces sujets en produisant des résumés qu'elle a ensuite remis à tout le personnel scolaire¹¹⁸.

4.9.3 Contexte d'implantation du PFEQ

Dans le mandat donné aux écoles secondaires par le MEQ, l'école ordinaire avait le choix d'entamer l'application du PFEQ en même temps que les écoles désignées ou d'attendre en 2005-2006. Dans le cas de l'école ordinaire à l'étude, le début de l'application du PFEQ s'est fait en même temps que les écoles ciblées, comme nous pouvons le constater dans cette affirmation de la directrice-adjointe : « [...] on a débuté en même temps que l'école ciblée et parfois nous étions même en avance sur eux¹¹⁹ ». Bref, pour cette école, la période d'implantation du PFEQ a été la même que pour l'école ciblée et l'école désignée.

Tout comme ce fut le cas pour l'école ciblée et l'école désignée, les membres de la direction de l'école ordinaire ont aussi assisté aux *rencontres préliminaires d'information sur le PFEQ*, soit les rencontres nationales et de personnes ressources offertes par le MEQ, qui ont eu lieu avant et pendant l'implantation du programme. À la suite de ces rencontres, la directrice des services éducatifs a réuni les membres de la direction des différentes écoles de la commission scolaire pour leur permettre

¹¹⁸ Extrait de la documentation.

¹¹⁹ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

d'échanger et de continuer les discussions pédagogiques¹²⁰. Ces rencontres se faisaient habituellement sur le chemin du retour, autour d'un repas. De plus, à la commission scolaire, des rencontres formelles et informelles ont été effectuées au sujet des diverses parties du programme, de l'encadrement local ainsi que de l'évaluation. La directrice-adjointe de l'école ordinaire indique « [...] à la commission scolaire, il y avait des personnes qui croyaient en la réforme et qui nous ont transmis le goût de la faire. Aussi, nous étions très en avance et nous nous nourrissions beaucoup entre les membres de la direction à ces rencontres, car il n'y avait pas de conseiller pédagogique. Je me trouve privilégiée d'avoir suivi cette cohorte et d'être allée aux rencontres des personnes ressources qui étaient principalement faites pour les enseignants¹²¹ ».

Pour permettre aux enseignants du premier cycle du secondaire de *s'approprier les contenus du PFEQ*, ceux-ci avaient à lire les trois premiers chapitres. À la suite de ces lectures, ces enseignants ont tous été libérés pour assister à des formations données par des personnes ressources (en l'occurrence la société GRICS¹²² et Jacqueline Caron¹²³). En effet : « [...] on demandait aux enseignants de lire les contenus et d'avoir le PFEQ avec eux. On libérait 30 enseignants en même temps et une personne-ressource venait animer des rencontres, six rencontres d'une journée par année. Les enseignants étaient alors libérés massivement¹²⁴ ».

Ces dernières ont permis aux membres du personnel enseignant, entre autres, de se familiariser avec ce qui avait déjà été fait aux trois premiers cycles du primaire et de pouvoir témoigner à partir d'expériences vécues en lien avec l'implantation et

¹²⁰ Extrait de la documentation.

¹²¹ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

¹²² La société GRICS est spécialisée dans la gestion informatique administrative et pédagogique (évaluation).

¹²³ Jacqueline Caron a donné des formations sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles.

¹²⁴ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

l'appropriation des contenus. Des formations ont aussi été offertes par le MEQ aux membres du personnel scolaire afin de les familiariser avec les contenus du PFEQ et, plus particulièrement, avec les domaines de formation (deux jours de formation pour chaque domaine). Parallèlement aux formations offertes par le MEQ, des ateliers ont été offerts par des formateurs de la GRICS sur l'évaluation et sur la manière de construire une SAÉ. Ces ateliers, d'une durée d'une journée chacun, ont réuni des enseignants appartenant au même domaine de formation et ont été donnés pendant cinq semaines. À la suite de ceux-ci, les enseignants ont eu à produire des SAÉ à partir de critères précis¹²⁵. Par contre, contrairement à ce qui avait été demandé aux enseignants de l'école ciblée, « [...] il n'y avait pas de SAÉ à produire, et ce, tant que nous ne sommes pas arrivés à l'évaluation en deuxième secondaire. C'était des expériences et nous demandions aux enseignants d'en faire une, mais on n'obligeait pas¹²⁶ ».

Au cours de la *première année d'implantation*, le discours des membres de la direction a surtout été orienté vers le développement des compétences, comme en témoignent leurs paroles : « [...] notre premier objectif était d'amener les enseignants à faire des tâches qui les mettent en action. Nous n'avons pas fait les situations d'apprentissage tout de suite, car nous ne savions pas ce que devait contenir les SA. C'est peut-être plus vers la fin de la première année et au début de la deuxième année que nous avons eu plus d'informations¹²⁷ ».

La directrice adjointe et quelques membres du corps enseignant (équipe d'agents multiplicateurs) ont été les principaux *acteurs piliers* dans l'implantation. De plus, la responsable des services éducatifs ainsi que le directeur d'une autre école

¹²⁵ Extrait de la documentation.

¹²⁶ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

¹²⁷ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

leur ont apporté un grand soutien. Toutefois, cette école déplore le fait que dans la commission scolaire, il n'y a pas eu de conseiller pédagogique pour les aider dans l'implantation. Dans un autre ordre d'idées, cette école a mis en branle des projets de **réaménagement** de la plage horaire, de manière à favoriser la concertation entre les enseignants: « [...] nous avons proposé l'idée de faire des horaires qui permettent aux enseignants du même cycle d'être plus souvent libérés en même temps, mais ce qui nous a toujours arrêtés, c'est le transport scolaire¹²⁸ ».

4.10 Mise œuvre du PFEQ : les premiers moments

Il s'avère maintenant important de répondre au deuxième objectif de recherche en *dégageant les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs impliqués au sein de l'école ordinaire*. Par conséquent, nous examinerons de quelle façon la mise en place du PFEQ a été effectuée tant par les membres du personnel que par la direction.

À vrai dire, la mise en place du PFEQ au sein de l'école ordinaire a été accueillie de manières différentes chez les enseignants. En effet, certains acteurs ont indiqué que le temps était venu d'apporter des changements aux programmes, car « [...] ceux-ci avaient besoin d'un renouveau¹²⁹ ». Par contre, d'autres enseignants ont exprimé un sentiment d'insécurité face à la mise en place du PFEQ et des commentaires négatifs ont été soulevés quant aux résultats de l'implantation : « [...] les enseignants se demandent pourquoi ils doivent encore changer leur façon de faire¹³⁰ ». Des **réticences et des résistances** se sont également fait sentir sur le

¹²⁸ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

¹²⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

¹³⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 10.

plan des changements dans l'évaluation : « [...] avec les compétences, c'est maintenant plus ardu de faire l'évaluation »¹³¹. Certains enseignants, quant à eux, montrent des réserves par rapport au travail des élèves en équipe. L'un d'entre eux s'exprime à ce chapitre : « [...] moi, j'ai de la difficulté à faire travailler les élèves en équipes, je n'ai jamais aimé ça parce que je trouve qu'ils sont bruyants. Aussi, je trouve que les élèves perdent leur temps, il y en a peut-être deux qui travaillent bien et quatre qui vont perdre leur temps¹³² ». D'autres **difficultés** ressorties en ce qui concerne la mise en place du PFEQ touchaient principalement l'achat du matériel : « [...] nous sommes conscients que lorsque nous allons avoir fait l'achat du matériel, nous allons être obligés de l'utiliser. Si tu fais une erreur en achetant le matériel, c'est une erreur qui va se répercuter sur plusieurs années¹³³ », l'évaluation : « [...] la correction est de beaucoup alourdie¹³⁴ », le manque de temps : « [...] nous aurions eu besoin de plus de temps pour s'approprier la nouvelle terminologie et pour faire les lectures¹³⁵ », le manque de collaboration : « [...] il y avait une partie des gens qui ne voulaient pas s'engager et une autre partie qui était contente de collaborer¹³⁶ » et les demandes faites par les membres de la direction : « [...] lorsque la direction nous demandait de faire des SA, on sentait une pression¹³⁷ ». Malgré ces obstacles, la directrice-adjointe indique que les **rapports entre les divers acteurs** étaient très bons.

Lors de la mise en place du PFEQ, le **rôle** de certains enseignants a été de s'approprier le programme et de l'adopter, comme l'un d'eux nous l'explique dans ce passage : « [...] il fallait que je m'implique et que je travaille fort pour m'approprier

¹³¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

¹³² Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 10.

¹³³ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

¹³⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 10.

¹³⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 11.

¹³⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 11.

¹³⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 9.

*tout ça*¹³⁸ ». Pour d'autres, l'occasion semblait toute désignée pour rayonner auprès de leurs collègues : « [...] j'y croyais beaucoup et j'ai aidé les autres¹³⁹ ». Le **rôle de la directrice-adjointe** a été vu, par les enseignants, comme « [...] un facilitateur et un aidant. Elle nous a donné des formations et elle était à l'écoute de nos besoins¹⁴⁰ » et « [...] elle nous a apporté beaucoup d'aide¹⁴¹ ». Les **stratégies et les moyens** mis de l'avant par les membres de la direction, pour lors de l'implantation du PFEQ, tenaient compte des réalités du milieu : « [...] on a souvent fait des choix-école qui allaient en fonction de notre milieu et non pas de l'imposition qui venait de la commission scolaire¹⁴² ». Ils visaient à soutenir les enseignants et favorisaient la discussion avec ceux-ci : « [...] il fallait soutenir les enseignants qui étaient en difficulté, [...] sur tous les points, et discuter ensemble¹⁴³ ».

4.11 Mise en œuvre du PFEQ : le développement

La période de mise en œuvre du PFEQ a entraîné des changements dans le travail enseignant. Les deux témoignages qui suivent illustrent bien ce fait : « [...] nous sommes ensemble dans le même département et c'est maintenant plus facile de se voir et de faire des projets ensemble »¹⁴⁴, « [...] on se consulte plus, mais c'est dépendamment des gens qui sont sur place et le travail se fait davantage en interdisciplinarité¹⁴⁵ ».

¹³⁸ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 9.

¹³⁹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 11.

¹⁴⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

¹⁴¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

¹⁴² Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

¹⁴³ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

¹⁴⁴ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 10.

¹⁴⁵ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

Les propos des enseignants sont divergents en ce qui a trait à l'utilisation du **matériel**. En effet, dans la majorité des cas, la priorité est accordée au volume et au cahier d'activités : « [...] les élèves ont encore à utiliser le volume et à faire des exercices dans leur cahier d'activités¹⁴⁶ ». Cependant, pour une minorité, le volume et le cahier d'activités sont laissés de côté au profit de l'utilisation du matériel reproductible. Sur le plan des **pratiques pédagogiques**, le travail individuel des élèves devient moins fréquent. Il y a davantage de place accordée au travail d'équipe et par projet : « [...] il y a plus de travail en groupe¹⁴⁷ », [...] « avant, c'était actif; maintenant, c'est très actif¹⁴⁸ ».

La manière de procéder à **l'évaluation** a aussi changé car dorénavant, « [...] les enseignants évaluent des compétences et il ne faut pas que ce soit fait n'importe comment¹⁴⁹ ».

Pendant la période de mise en œuvre, ce qui s'est révélé le plus **aidant** a été « [...] d'être avec les autres en collaboration¹⁵⁰ ». Par contre, des **difficultés** importantes sont apparues : « [...] l'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires [...] n'a pas facilité les changements pédagogiques demandés par le PFEQ » et « [...] le désir d'apprendre des élèves [...] semble avoir diminué¹⁵¹ ». Aussi, d'après les enseignants, plusieurs **mesures** devraient être adoptées pour donner suite à l'appropriation du PFEQ, telles que l'augmentation « [...] des moyens financiers

¹⁴⁶ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 11.

¹⁴⁷ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 11.

¹⁴⁸ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

¹⁴⁹ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

¹⁵⁰ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 11.

¹⁵¹ Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 12.

pour se doter de matériel dans les classes¹⁵² ». Enfin, « [...] un travail devrait être fait sur l'évaluation, car il reste beaucoup de travail à faire pour que celle-ci se fasse correctement¹⁵³ ».

4.12 Discussion (caractéristiques du cas)

Dans le cadre de cette discussion, le contexte de l'établissement précédant l'instauration du programme, celui de son implantation ainsi que la période de mise en œuvre du PFEQ seront traités de manière à faciliter la compréhension du phénomène de réorganisation du travail enseignant en marche au secondaire en faisant ressortir les éléments importants pour chacun des objectifs spécifiques.

Dans le cas de l'école ordinaire, certains thèmes qui seront davantage pointés, car ceux-ci permettent de bien cerner le processus de changement. De manière à décrire le processus d'implantation du PFEQ, le contexte et le climat de l'école, la dynamique existante entre les acteurs, la collaboration, l'accueil de la démarche et des changements ainsi que les difficultés rencontrées seront examinés. Les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs, tels que les piliers au sein de l'école, ainsi que l'accompagnement reçu par la commission scolaire seront également approfondis. Le travail entre enseignants et la directrice-adjointe, les pratiques pédagogiques et le matériel pédagogique, seront considérés pour finalement procéder à l'analyse de l'ampleur de la réorganisation du travail enseignant pendant la période de mise en œuvre du PFEQ.

¹⁵² Extrait de l'entrevue avec l'enseignant 10.

¹⁵³ Extrait de l'entrevue avec la directrice-adjointe 4.

4.12.1 Description du contexte de l'établissement avant l'implantation du PFEQ

Dans l'ensemble, les enseignants ont décrit le contexte et le climat de l'établissement scolaire, avant l'implantation du PFEQ, comme étant ouverts au changement, mais une partie de ceux-ci ont exprimé de l'inquiétude face à de futures modifications dans leur pratique. L'accueil de la mise en place du PFEQ a aussi créé un sentiment d'insécurité. Par contre, d'autres acteurs ont adhéré à ces changements en indiquant que le temps était venu d'apporter des modifications au programme. L'acceptation du changement a pu être motivée par différentes raisons, dont le désir de voir changer les pratiques actuelles qui ne donnent pas entièrement satisfaction ou de permettre à de nouvelles idées d'émerger (Huberman, 1973). Les plus résistants au changement, quant à eux, affirment que ce qui est demandé par le MEQ va à l'encontre de leur manière de faire, ou encore que le coût du changement dépasse les bénéfices pouvant en être retirés (Brassard, 1999). C'est donc au leader que revient le rôle de créer une rupture entre la situation actuelle et celle demandée et d'apporter des correctifs à la trajectoire (Friedberg, 1993). Ce thème sera discuté plus longuement lorsqu'il sera question du contexte de l'établissement au cours de l'implantation du PFEQ.

Au sein de cette école, la dynamique relationnelle existant entre les divers acteurs se traduit par un climat agréable. Cependant, les opinions divergent entre le directeur et les enseignants en ce qui concerne la perception de la collaboration. De l'avis de la directrice-adjointe, les enseignants font majoritairement preuve d'individualisme, même si l'on peut observer un certain degré de collaboration entre collègues d'une même discipline. Les enseignants, de leur côté, voient plutôt la collaboration comme faisant partie du quotidien. C'est dire qu'il existe une contradiction entre la vision de la directrice-adjointe et la perception qu'ont les

enseignants de la collaboration. Il y a donc lieu de s'interroger sur le type de collaboration présent dans cet établissement, car en plus de la contradiction mentionnée plus haut, l'une des difficultés rencontrées lors de la mise en place du PFEQ s'avère être le manque de collaboration. Existe-t-il véritablement une collaboration entre les enseignants?

4.12.2 Description du contexte de l'établissement au cours de l'implantation du PFEQ

Dans cette école ordinaire, diverses formations ont été mises en place par la directrice adjointe avant l'implantation du PFEQ dans le but d'en faciliter son appropriation. Lors de la première année d'implantation, des formations ont été présentées aux membres du personnel enseignant par le MEQ et une personne ressource, en vue de les familiariser avec les contenus du programme. Parallèlement à celles-ci, des ateliers ont été dispensés par des formateurs externes sur des sujets tels que l'évaluation et la façon de construire une SAÉ. En tout, treize jours de libération ont été octroyés aux enseignants pour qu'ils puissent assister à ces différentes rencontres. En outre, des activités axées sur la définition de concepts ont été proposées de manière à permettre la constitution d'un vocabulaire commun. Toutefois, ces activités doivent être accompagnées d'expériences menant aux échanges, puisque l'appropriation doit aussi laisser place à l'intégration. C'est par le biais de la pratique réflexive que peut émerger une prise de conscience. Autrement dit, de tels changements ne peuvent passer que par des modifications profondes tant des représentations que des comportements, qui se réalisent grâce à une réflexion continue sur les pratiques ainsi qu'avec un travail en concertation (Gather Thurler, 1994). Il apparaît donc pertinent de s'interroger sur l'impact qu'ont pu avoir ces formations, puisque la collaboration ne semble pas être dominante dans cet établissement. D'ailleurs, aucune information fournie par la directrice-adjointe ne

nous permet de croire que d'autres moments ont été prévus à l'horaire pour l'assimilation et l'échange d'informations, sauf ceux offerts lors des formations et des ateliers. Cependant, cette directrice a su s'entourer d'acteurs internes et externes dans la démarche de changement.

Une équipe d'agents multiplicateurs a été formée dans le but de proposer, avec la directrice adjointe, diverses formations et de servir de relais auprès des enseignants. Lors de la mise en place du changement, le leader a décidé de s'associer à d'autres acteurs de manière à faciliter l'organisation et la diffusion de l'information. Cette directrice a été appuyée par les services éducatifs de la commission scolaire ainsi que par un directeur d'une autre école qui lui ont apporté un grand soutien au cours de l'implantation. Le changement ne peut se faire de façon ni spontanée ni automatique, il doit être construit et organisé par un certain leadership (Friedberg, 1993).

Dans le cas de cette école ordinaire, la directrice-adjointe a pris l'initiative, de concert avec les membres du personnel enseignant, d'amorcer l'implantation du PFEQ en même temps que l'école ciblée. Le leadership exercé par cette directrice a été décrit par les enseignants comme étant facilitant et aidant. Par contre, des difficultés sont ressorties lors de l'implantation du programme, soit le manque de temps pour s'approprier la nouvelle terminologie et pour faire des lectures, ainsi que la pression exercée, de la part de la directrice-adjointe, pour la construction des SAE.

4.12.3 Description de la période de mise en œuvre du PFEQ

Les changements demandés dans leur travail ont amené les enseignants à se concerter davantage et à réaliser des projets communs. Toutefois, il est difficile de conclure que le travail en cycles constitue une habitude pour eux, étant donné que la

gestion collective des activités d'apprentissage et d'évaluation ne semble pas être chose du quotidien. En effet, la mise en place du PFEQ a amené les enseignants d'un même cycle à se retrouver dans un endroit commun et à travailler davantage en interdisciplinarité, mais la réussite dans le travail collaboratif dépend des enseignants qui sont sur place au même moment et des affinités personnelles entre ceux-ci. De plus, même si des efforts de réaménagement de la plage horaire ont été faits par la directrice-adjointe, ceux-ci se sont soldés par un échec qui a rendu les rencontres et les échanges encore plus difficiles entre enseignants appartenant au même cycle.

Dans cet établissement, les enseignants ont constaté que les modifications dans les pratiques pédagogiques les amenaient à travailler davantage par projets. Par ailleurs, nos observations sur le terrain démontrent qu'ils ont souvent recours au cahier d'exercices, qui ne semble pas correspondre au travail par projet, même si ces manuels sont approuvés par le MEQ. On peut donc noter qu'il y a une diversification des pratiques pédagogiques utilisées en classe par les enseignants, mais qui ne se reflète pas nécessairement dans le choix du matériel pédagogique. Dans la majorité des cas, les enseignants utilisent exclusivement les volumes et les cahiers d'exercices.

D'autres difficultés sont ressorties lors de la mise en place du PFEQ au sein de cet établissement scolaire. Parmi celles-ci, l'intégration des élèves TDAH ainsi que la baisse du désir d'apprendre des élèves sont des facteurs influençant l'implantation du PFEQ, car ils ne peuvent être contrôlés par la directrice-adjointe. Ainsi, aucune mesure prise par celle-ci n'aurait pu permettre de pallier ces difficultés. Néanmoins, pour donner suite au processus d'implantation, les enseignants ont exprimé le désir de travailler sur l'évaluation. Lors d'un changement de cette envergure, il est important d'investir, pendant quelques années, dans la formation continue et dans des dispositifs d'accompagnement (Perrenoud, 2000). Or, aucune information donnée par la directrice-adjointe ne nous permet de conclure que d'autres formations ou ateliers

ont été prévus de manière à permettre aux enseignants de consolider leurs apprentissages en lien avec l'évaluation.

4.13 Comparaison entre les trois cas (inter-cas)

À la lumière des discussions proposées pour chacun des cas, il est maintenant possible de faire une comparaison d'ensemble des suites de l'implantation du PFEQ dans les écoles secondaires à l'étude.

4.13.1 Climat de l'établissement avant l'implantation du PFEQ

Au sein des trois établissements scolaires, le climat est décrit comme étant ouvert au changement, mais offrant quelques résistances qui s'expriment par des appréhensions face au PFEQ. Dès la mise en place du programme, on peut remarquer que les enseignants sont divisés à la perspective de modifier leur manière de travailler. En effet, dans les trois écoles, une partie des enseignants démontre une ouverture au changement se traduisant par un désir de renouveler leurs pratiques pédagogiques. Par contre, certains manifestent des résistances ou des appréhensions, par exemple ceux qui sont à quelques années de la retraite et qui ne veulent pas modifier leur façon de faire, comme c'est le cas au sein de l'école désignée. On peut aussi remarquer que même si le climat avant l'implantation n'est pas hostile au changement, les acteurs n'y ont pas tous répondu de manière positive. Certains enseignants ont même décidé de ne pas y adhérer du tout en optant pour le statu quo. Il est donc possible de constater, dans chacun des établissements, que même si certains acteurs prétendent que le climat est ouvert au changement, leur manière d'y répondre reflète le contraire. En outre, les enseignants peuvent se montrer favorables à la réforme sur certains points, comme dans leur façon de travailler, tout en

demeurant fermés sur d'autres, et ce, tout dépendant de ce qu'ils ont à perdre ou à gagner. Dans les trois cas à l'étude, il est donc difficile de prétendre que le changement se fait plus facilement si le climat de l'établissement y est propice et surtout, on ne peut s'attendre à ce que tous les acteurs y adhèrent automatiquement.

4.13.2 Dynamique entre les acteurs avant l'implantation du PFEQ

La dynamique entre les acteurs diffère d'un établissement scolaire à l'autre. De manière générale, les rapports entretenus entre les enseignants sont décrits comme étant bons mais on retrouve quelques exceptions, notamment au sein de l'école désignée où l'arrivée d'un nouveau directeur et de nouveaux enseignants vient modifier la dynamique et rendre les liens plus difficiles à établir lors du changement. En revanche, au sein de l'école ciblée et de l'école ordinaire, de bonnes relations entre les enseignants et les membres de la direction ont favorisé les liens, lesquels ont abouti à des collaborations professionnelles et au développement d'un esprit d'équipe. Cela dit, même si la dynamique de ces établissements scolaires a eu une influence sur l'adhésion des acteurs au changement, on peut remarquer que ce ne sont pas tous les acteurs qui l'ont approuvé et qui y ont participé. Par ailleurs, le type de collaboration n'était pas le même pour toutes les écoles.

4.13.3 Collaboration

Au sein des trois établissements scolaires, la collaboration entre enseignants se fait majoritairement par affinités naturelles ou entre collègues d'une même discipline. Par contre, dans le cas des écoles désignée et ordinaire, quelques acteurs semblent travailler davantage de façon individuelle. Même si une partie des acteurs de chacun des établissements indiquent qu'un travail de collaboration est présent, les

échanges qui s'y font se bornent souvent à l'accomplissement d'une tâche demandée pour laquelle chacun assume isolément une partie plutôt que de participer à une œuvre commune. Dans l'école ciblée, il est difficile de conclure qu'un travail de collaboration est présent, car l'important mouvement de personnel et le changement de directeur sont venus freiner l'implantation lors de la deuxième année et ainsi modifier la culture existante pour la rendre plus individualiste. Au sein de l'école désignée, on voit que des efforts sont faits par les enseignants pour créer un climat de collaboration, mais le travail effectué se traduit davantage par un partage d'idées sans vraiment rechercher l'atteinte de buts communs. C'est dans l'école ordinaire qu'une plus grande collaboration a été observée et la mise sur pied de projets sont choses du quotidien entre enseignants, ce qui ne semble pas être le cas dans les deux autres établissements. Il est toutefois difficile de conclure que le travail en cycles se fait naturellement et facilement dans cette école, car aucun moyen instauré par les membres de la direction n'a permis de faciliter les échanges entre enseignants. La mise place de mesures (périodes libres au même moment, libération conjointe, etc.) aurait sûrement permis de favoriser les échanges et le travail entre les enseignants appartenant à un même cycle.

4.13.4 L'implantation du PFEQ (accompagnement)

Pour favoriser l'appropriation du PFEQ, les membres de la direction des trois écoles ont mis en place différents moyens dans le but d'informer l'ensemble des acteurs sur les contenus, les fondements et les orientations. On peut remarquer qu'au sein de l'école ciblée, des mesures ont été adoptées en ce sens par le MEQ (par le biais de l'accompagnement des directions d'écoles et des enseignants), ce qui n'a pas été le cas dans les deux autres écoles. Cet accompagnement a permis aux enseignants et aux membres de la direction de l'école ciblée de mieux comprendre le programme et d'être plus à l'aise lors de son application. Par contre, même si l'école désignée et

l'école ordinaire n'ont pas disposé d'un pilotage ministériel, ces dernières ont été soutenues par les services éducatifs de leur commission scolaire. Ce soutien pourrait davantage être considéré comme une aide ponctuelle, mais il a permis à ces deux établissements de recevoir des informations importantes sur l'application du PFEQ (par l'intermédiaire de rencontres d'échange et de formations des directeurs). On peut donc constater que l'école ciblée a été avantagée en ce qui concerne les mesures mises en place par le MEQ. Malgré tout, elle n'a pas été soutenue par un leadership de la part des membres de la direction.

Les changements de directeurs ont eu des conséquences négatives dans l'accompagnement, allant jusqu'à amener des enseignants à vouloir mettre fin à leur participation en tant qu'école ciblée. Dans les deux autres écoles, à défaut de recevoir le même accompagnement que l'école ciblée, le leadership exercé par les membres de la direction a été perçu comme un facilitateur et un aidant tout au long de l'implantation du PFEQ, ce qui a influencé positivement tout le processus. En d'autres termes, même si l'école ciblée a reçu un accompagnement de la part du MEQ, on peut constater que l'implantation ne s'est faite ni plus facilement ni plus rapidement que dans les deux autres écoles. Il ne suffit donc pas de mettre en place des moyens visant à informer les enseignants sur les différents aspects de l'implantation; il faut également assurer un certain leadership lors de la mise en place de ces mesures en incitant les acteurs à faire un travail réflexif faisant émerger une prise de conscience.

Malgré le fait que, dans les trois écoles, des moments de libération ont été utilisés pour permettre aux enseignants d'échanger sur les tenants et les aboutissants du PFEQ, aucune information ne nous permet de conclure que ceux-ci les ont amenés à se bâtir une vision commune du changement demandé. De plus, l'échec du réaménagement de la plage horaire, au sein de l'école ciblée et de l'école ordinaire,

n'a pas permis de faciliter la mise en place de moments d'échange. À vrai dire, dans les trois établissements scolaires, deux des obstacles relevés par les enseignants étaient le manque de temps ainsi que la difficulté à trouver des moments pour échanger et réaliser des projets communs. On voit donc que dans les trois établissements, ces réalités n'ont en rien facilité la réflexion et ont entraîné des conséquences négatives sur l'appropriation et l'implantation du PFEQ.

4.13.5 Période de mise en œuvre du PFEQ

Sur le plan des pratiques pédagogiques, les changements ne sont pas de même nature entre les enseignants des trois écoles. Pour quelques enseignants des établissements scolaires, les modifications dans les pratiques pédagogiques se traduisent par de nouvelles manières de transmettre les apprentissages ou de faire travailler les élèves. Par contre, un grand nombre d'acteurs continuent de transmettre, le plus souvent, les apprentissages par l'enseignement magistral. Le même phénomène est aussi observable en ce qui concerne l'utilisation du matériel pédagogique. Ainsi, la plupart des enseignants utilisent de manière conventionnelle le volume et le cahier d'exercices non pas comme complément à la matière, mais plutôt comme guide et référence. Une minorité d'enseignants, de leur côté, ont apporté de légères modifications à leurs pratiques ainsi qu'à leur utilisation du matériel pédagogique. En somme, pour la majorité des enseignants de l'école ciblée et de l'école désignée, le statu quo est de mise. Cependant, on peut constater que dans l'école ordinaire, même si le travail en cycles ne se fait pas naturellement, la majorité des enseignants font des efforts pour travailler davantage en concertation en réalisant des projets communs.

4.14 Interprétation des résultats

À la suite de la comparaison inter-cas qui vient d'être effectuée, il convient de s'engager dans une interprétation des résultats de manière à mieux comprendre le processus d'implantation du PFEQ en marche dans les écoles depuis quelques années. Pour ce faire, nous aborderons successivement la question du changement, en faisant ressortir les exigences du MEQ en lien avec le PFEQ, ainsi que les conditions émises par le CSÉ pour favoriser l'appropriation locale. Suivra une discussion dans laquelle nous traiterons des résultats auxquels devrait aboutir le changement.

La première question que nous devrions poser peut se formuler ainsi : y a-t-il eu un véritable changement au sein des trois établissements à l'étude? En portant un regard critique sur les résultats de l'étude multicas, nous pouvons constater que le changement s'est avéré fort modeste, avec quelques variations d'un établissement à l'autre. Pour bien cerner tout le processus de changement, il importe de faire ressortir les exigences du MEQ en lien avec la collaboration, de manière à considérer ce qui a été réalisé au cœur des établissements à l'étude. Par la suite, nous analyserons la mise en place du programme qui a été effectuée dans ceux-ci en nous intéressant plus spécifiquement au leadership local exercé par les membres de la direction.

4.14.1 Collaboration

Dans le PFEQ, l'une des orientations proposées par le MEQ était de favoriser une collaboration à partir de laquelle les membres du personnel de l'école sont invités à mener des «actions concertées» et à collaborer «pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle» (MEQ, 2003). La collaboration se veut un moyen de conduire les

enseignants à avoir recours, de façon systématique, à des situations d'apprentissage multidisciplinaires et à travailler en équipe-cycle afin de partager et de comprendre les difficultés d'apprentissage, pour éventuellement trouver des stratégies d'intervention.

Nos observations réalisées démontrent que même si les relations entre les différentes classes d'acteurs sont décrites comme étant bonnes, il n'y a pas eu de modifications majeures dans la dynamique existant entre les acteurs. Ainsi, on ne peut pas parler d'un véritable travail de collaboration, mais plutôt d'une continuation des jeux présents au sein de l'organisation, lesquels sont, en partie, caractérisés par l'individualisme. Les relations entre les enseignants s'établissent à partir d'affinités personnelles et se limitent à la mise sur pied de projets communs sur une base ponctuelle, et ce, tant au sein de l'école ciblée que dans l'école ordinaire. En ce qui concerne l'école désignée, l'arrivée d'un nouveau directeur en début d'implantation du PFEQ a rendu les rapports difficiles avec les enseignants et créer un climat non favorable aux échanges.

Pouvait-on s'attendre à des changements majeurs sur les plans de la collaboration entre enseignants alors que les conditions essentielles à la création d'un tel climat n'ont pas été mises en place? Il est permis d'en douter. En effet, pour qu'un changement soit réalisable, il est primordial d'insister sur la réorganisation du travail au sein de l'établissement, et celle-ci doit passer par un réaménagement des emplois du temps des enseignants. Si, dans les trois établissements, des périodes de formation ont été créées, ces dernières laissaient peu de temps pour les échanges nécessaires aux prises de décision commune concernant les orientations de l'établissement sur les plans pédagogique et didactique. Le temps était davantage consacré aux procédures formelles et structurelles qu'aux moments de réflexion en continuité. Aucun réaménagement d'horaire n'a été possible au sein des écoles ciblée et ordinaire afin de prévoir des moments pour l'échange et la concertation.

De l'avis du CSÉ (2003), pour arriver à transformer les pratiques professionnelles des enseignants, il est important, voire essentiel, d'offrir de solides dispositifs de formation continue, sans perdre de vue que ceux-ci doivent encourager la réflexion sur les pratiques, inciter à la collaboration et s'inscrire dans une approche d'évaluation permettant la transformation de l'agir professionnel.

De plus, pour en arriver à une collaboration, les acteurs doivent jouer un rôle dans le processus de changement, c'est-à-dire que celui-ci doit être le résultat d'une co-construction et non d'une action décrétée par les membres de la direction (collaboration contrainte). Il s'avère donc fondamental de favoriser le travail collectif et d'amener le développement d'une culture de collaboration propice à l'échange d'idées et de projets communs. Ces moments auraient permis aux enseignants de développer des liens entre eux et de partager des expériences.

Les mesures visant l'appropriation et l'implantation du PFEQ n'ont pas permis de créer les conditions nécessaires pour favoriser la participation active au processus de changement (formation et libérations), mais ont plutôt joué un rôle déterminant dans la manière dont s'est organisée l'action collective. Lorsque les enseignants évoluent dans un environnement où ils doivent entrer en relation les uns avec les autres (jeux d'influence, de pouvoir, etc.) et qu'un changement prévu demande une collaboration de leur part, on assiste souvent à des modifications de représentations. Une approche plus participative des acteurs dans la démarche de changement comporte inévitablement des risques pour les dirigeants, comme une remise en question des modifications demandées. Nous n'avons qu'à penser au cas de l'école ciblée, où les enseignants ont fait connaître leur volonté de ne pas poursuivre la démarche. Dans cette institution, le directeur ne semble pas avoir pris le temps de discuter avec les enseignants et a plutôt fait le choix de continuer en tant qu'école ciblée. Le seul cas où l'on peut observer une mince ouverture à la collaboration est

celui de l'école ordinaire, dans laquelle un plus grand nombre d'acteurs ont manifesté un intérêt à travailler conjointement. Malgré tout, il n'est pas possible de conclure qu'une véritable culture de collaboration était présente au sein des trois établissements telle que préconisée par le MEQ.

En lien avec ce qui a été observé sur le terrain, il est possible de joindre certains éléments de la théorie de Crozier et Friedberg et de celle de Gather Thurler. Si nous prenons appui sur la théorie de Crozier et Friedberg (1981), il n'est pas possible de parler de changement «systémique» au sein des trois écoles étudiées, car aucune modification de la structure existante ne s'est réalisée et n'a donné lieu à de nouvelles capacités relationnelles et organisationnelles (transformation du système d'action). Pour qu'il y eut une transformation du système d'action, les acteurs auraient dû être amenés à collaborer autrement dans la même action, donc à modifier leur manière d'agir collectivement face à un changement et non pas reproduire les schèmes habituels. Le changement aurait dû passer par une modification profonde des représentations et des comportements des acteurs, qui aurait été possible si des mesures avaient permis une posture réflexive alliée à un bon niveau de formation en didactique et en pédagogie (Gather Thurler, 1994). Comme les changements sur le plan de la dynamique relationnelle entre les acteurs se sont avérés fort modestes et que ceux-ci ont été accueillis avec des réticences, il est fort probable que la culture de l'établissement n'était pas propice à la collaboration et qu'aucune mesure n'ait permis de travailler ces lacunes.

De plus, comme l'indique Gather Thurler, le type de culture en place au sein des établissements scolaires peut faciliter ou, au contraire, entraver la mise en œuvre d'un changement. Aussi est-il essentiel d'accorder une attention particulière au fonctionnement des établissements et à leur culture. Il est plus difficile de s'attendre à des modifications dans un établissement où les enseignants pratiquent l'individualisme, mais cela peut devenir concevable là où il existe une culture

davantage axée sur la collaboration. Ainsi, les enseignants répondront positivement au changement demandé s'il s'accorde avec leur façon de penser et d'agir ainsi qu'avec leurs valeurs. Comme on peut le constater, l'introduction du PFEQ, et plus particulièrement de la collaboration, n'était pas en accord avec la manière de fonctionner des enseignants, alors il n'est pas surprenant de constater la faible ampleur des changements. En revanche, au sein de l'école ordinaire, une plus grande collaboration était présente, ce qui explique une implantation plus satisfaisante du changement.

4.14.2 Leadership local

Tout au long du processus de changement, il est essentiel que celui-ci soit amené et construit par un leader. En effet, comme l'indique le CSE, l'une des conditions de réussite d'un changement passe nécessairement par un leadership local fort qui travaille « à instaurer une culture et une dynamique institutionnelle qui soient mobilisées et stimulées par les changements apportés au curriculum et à la pédagogie » (2003; 40). Au sein des écoles secondaires étudiées, le leadership a été exercé principalement par les membres de la direction.

Nos observations réalisées démontrent que le rôle joué par les membres de la direction, lors de l'appropriation et de l'implantation et du PFEQ, a principalement consisté à mettre en place des mesures (formations, rencontres d'échanges, etc.) et à déléguer certaines parties de l'animation. Ces initiatives ont créé l'impulsion de départ, mais n'ont pas permis de provoquer un changement avec les anciennes pratiques des enseignants. Pour en arriver à des transformations dans la façon de faire de ces derniers, il est important de leur donner davantage de pouvoir en les faisant participer aux décisions.

Au début de l'implantation du PFEQ, les membres de la direction se sont associés à des acteurs piliers afin de faciliter la création de diverses formations et de soutenir le personnel enseignant. Par contre, cette collaboration a été de courte durée, surtout au sein de l'école désignée où, à la suite de problèmes interpersonnels avec les enseignants, le directeur a décidé de reprendre complètement le pouvoir. En outre, au sein de l'école ciblée, le leadership exercé par les membres de la direction n'a pas permis d'apporter les corrections de trajectoire qui s'imposaient face aux pressions exercées par les enseignants désireux d'abandonner le projet.

Les membres de la direction n'ont pas réussi à intéresser les enseignants, à obtenir leur collaboration ainsi qu'à les mobiliser pour qu'ils puissent intégrer les changements demandés à leur pratique. Beaucoup de pression était exercée sur ces acteurs qui se retrouvaient devant l'obligation de participer aux formations et de se plier aux exigences des membres de la direction. Par exemple, le directeur de l'école ciblée n'a pas pris en compte les doléances des enseignants, mais s'en est tenu au scénario élaboré par le MEQ. Ces derniers se sont sentis incompris, donc insatisfaits, et cette école s'est retrouvée devant une impasse. Pareille situation a amené les enseignants à rejeter le changement et à poursuivre leurs anciennes pratiques. Nul doute que l'appropriation et l'implantation auraient été différentes si les membres de la direction des trois écoles s'étaient entourés d'acteurs à qui ils auraient délégué une partie du pilotage du processus et si les mesures mises en place avaient permis de rallier les enseignants autour du projet de changement, donc de mobiliser leur contribution.

La mise en place des modifications a sans doute été difficile pour les membres de la direction parce que le changement était imposé par le MEQ et non pas construit complètement par eux. Ces leaders étaient donc tenus de se l'approprier tout en instaurant à la fois des mesures pour l'amorcer. Ils auraient dû, à titre de guides, détenir une longueur d'avance sur les enseignants afin de les accompagner et de leur

fournir un appui solide. Les orientations et le sens du changement se doivent d'être compris par les membres de la direction et, pour que ce soit possible, ces notions nécessitent d'être clairement établies et explicitées. Quant à la vision du changement, elle doit être construite collectivement. Comme il est possible de le remarquer, au sein de ces trois établissements, le sens du changement a été davantage imposé par le MEQ et amené par les membres de la direction, sans que ne soit vraiment offerte aux enseignants la chance d'en partager les étapes.

Davantage de support et d'accompagnement ont été offerts par le MEQ à l'école ciblée, comparativement aux deux autres écoles. Toutefois, malgré cet accompagnement, les moyens employés par le MEQ pour soutenir l'école ciblée alliés au leadership exercé par les différents directeurs n'ont pas suffi, ce qui a conduit la majorité des acteurs à ne pas adhérer au changement.

En lien avec ce qui a été observé sur le terrain, il est possible de rattacher certains éléments de la théorie de Friedberg (1993). Ainsi, tout processus de changement, planifié ou non, doit inévitablement être coordonné par un leader. Celui-ci doit être le porte-parole de l'importance d'apporter des changements et mettre en place des mesures pour donner l'impulsion au processus. Cette dernière ne doit pas donner des précisions quant aux objectifs finaux du changement, mais permettre «la création d'une dynamique à travers laquelle puisse se concrétiser progressivement une ligne directrice et se mettre en place une nouvelle logique de fonctionnement avec ses points d'appui organisationnels» (Friedberg, 1993; 337). Cette série de décisions doit laisser place à une concertation avec les acteurs concernés par le changement, afin de leur permettre de réfléchir et d'expérimenter sans être sans cesse remis en cause. Comme les changements demandés furent imposés, tout d'abord, par le MEQ et ensuite appliqués sans consultation par les membres de la direction, il n'est pas difficile de comprendre pourquoi les enseignants n'y ont pas adhéré. Par conséquent, on peut se rendre compte qu'il n'y a eu ni concertation ni temps accordé

aux enseignants pour co-construire une vision commune du changement. Il est donc important de garder en tête que l'engagement des acteurs dans le processus est indispensable et que sans celui-ci, le changement risque d'être voué à l'échec.

Le leadership exercé au sein d'une organisation doit nécessairement mener à la mise sur pied de «groupes-projets» capables de mobiliser les autres acteurs par le changement (Friedberg, 1993). Ceux-ci doivent constituer le relais entre les acteurs et le leader et être au service d'une orientation d'où découlent des diagnostics amenant des solutions aux problèmes rencontrés. Dans les trois établissements à l'étude, ces groupes ont plutôt été formés pour aider le leader à mettre en place des formations et ont servi de relais pour transmettre l'information. Cependant, ils n'ont pas été constitués pour co-construire la vision du changement, et ce, tant au niveau de son appropriation que de son implantation.

On peut donc en déduire que les résultats auxquels aboutit le changement se traduisent par une incohérence entre ce qui a été demandé par le MEQ, ce qui a été proposé par le CSÉ pour faciliter l'appropriation et l'implantation du PFEQ et les actions mises en place par les membres de la direction. Il n'est donc pas étonnant de constater que les changements se sont révélés modestes au sein des trois établissements. Par contre, en ce qui concerne l'école ordinaire, il est possible de remarquer une plus grande collaboration entre les acteurs, qui est probablement attribuable au leadership exercé par la directrice-adjointe et à l'accueil qu'ont réservé les enseignants au changement.

CONCLUSION

La recherche entreprise dans le cadre de cette étude doctorale a permis d'apporter une meilleure compréhension de la mise en place du PFEQ au premier cycle du secondaire au sein des établissements scolaires. Pour arriver à mieux cerner le résultat auquel aboutit finalement le processus d'implantation du PFEQ en marche dans les écoles secondaires depuis quelques années, il nous a été nécessaire de préciser la stratégie d'enquête ainsi que le plan de collecte des données. En effet, comme la période d'investigation s'échelonne sur plusieurs années, nous avons dû reconstituer le contexte précédant ladite recherche, c'est-à-dire celui de d'appropriation et de l'implantation du programme. De manière à extraire les données pertinentes à l'étude, nous avons recueilli des documents écrits et réalisé des entrevues semi-dirigées, ce qui nous a ainsi permis de relater la trame événementielle antérieure à la recherche. De plus, pour connaître la situation dans chacun des établissements, des entrevues et de l'observation ont été réalisées auprès de divers acteurs (membres de la direction d'école, enseignants et soutiens pédagogiques). Pour nous assurer de la validité des données recueillies, nous avons eu recours à différentes techniques de collecte en vue d'obtenir un portrait représentatif de la réalité.

Dans le but de bien saisir le phénomène de réorganisation du travail enseignant à la suite de l'implantation du PFEQ, nous avons décidé d'analyser le cas de trois écoles spécifiques. Nous nous sommes donc intéressées à une école ciblée, qui a débuté l'appropriation du PFEQ avant les autres écoles en étant accompagnée par le MEQ, à une école désignée, soutenue par sa Direction Régionale du MEQ, ainsi qu'à une école ordinaire, n'ayant pas reçu de soutien spécifique de la part du

MEQ mais de sa commission scolaire. Le choix de ces trois cas nous a permis, dans un premier temps, d'enrichir les connaissances dont nous disposions jusqu'à maintenant au sujet de l'appropriation et de l'implantation du PFEQ dans les écoles secondaires au premier cycle. Dans un deuxième temps, il nous a menés à adopter un point de vue nouveau sur le sujet à l'étude. Le regard que nous avons posé sur la réorganisation de ces écoles était inédit, puisque celles-ci ont été analysées de l'intérieur, c'est-à-dire en considérant les rapports entre les acteurs, le leadership exercé et la culture propre à chaque établissement. Il en résulte une compréhension multicas éclairante, en ce qu'elle permet de faire ressortir les étapes importantes d'une démarche de changement impliquant plusieurs acteurs en relation.

Pour en arriver à mieux comprendre le phénomène de réorganisation du travail enseignant, nous avons décrit le processus d'implantation du PFEQ vécu au sein des trois établissements ainsi que les stratégies et les moyens mis de l'avant par les principaux acteurs. De cette description, il ressort que les moyens proposés dans chacun des établissements ont bien davantage servi à informer les membres du personnel scolaire qu'à développer un consensus ou des objectifs partagés. Aucune de ces mesures n'a entraîné de transformations durables au sein du travail enseignant. Par contre, au sein de l'école ordinaire, les enseignants ont davantage travaillé en interdisciplinarité à la suite des formations offertes.

Il est essentiel, pour un leader, d'instaurer des mesures en vue de favoriser un changement, mais il ne doit pas le faire seul. Dans les trois établissements scolaires, le leadership n'a pas été exercé de la même façon et les membres de la direction ne sont pas tous alliés à des acteurs pour les aider. En ce qui a trait à l'école ciblée, on peut remarquer que plusieurs facteurs ont entravé l'implantation de la réforme. Ainsi, les changements de directeurs ont sûrement influencé le désir des enseignants de mettre fin à leur participation au projet d'école ciblée. Comment peut-on inciter les enseignants à modifier leur manière d'agir lorsque les personnes mettant en place le

changement ne possèdent pas la même vision? Il n'est donc pas surprenant de constater que le changement s'est avéré fort modeste dans cette école, pour ne pas dire quasi inexistant. Dans l'école désignée, le manque de leadership du directeur, l'arrivée de celui-ci dans une période charnière du changement ainsi que la reprise du pouvoir dans des moments de conflit n'ont pas été des éléments facilitants. Comment s'attendre à des modifications majeures de la vision des enseignants lorsque le leader ne tient pas compte lui-même de la culture inhérente à l'établissement? Enfin, même si l'école ordinaire n'a pas reçu un accompagnement de même nature et aussi important que dans les deux écoles évoquées précédemment, nous pouvons observer que le leadership exercé et la culture d'établissement ont favorisé un plus grand mouvement de changements chez les enseignants. Ce fait est attribuable à la direction adjointe qui a davantage soutenu la démarche des enseignants et s'est ainsi montrée aidante tout au long de l'appropriation et de l'implantation du PFEQ. À la lumière de ces trois cas, on peut donc conclure que les moyens et les stratégies mis en place par le leader ainsi que le soutien apporté par celui-ci ont une grande influence dans la manière de percevoir le changement et d'y répondre.

À cet égard, les résultats de cette étude rejoignent la théorie de Crozier et Friedberg (1981), qui indiquent que les acteurs doivent jouer un rôle dans le processus de changement. En effet, la réussite de ce dernier serait attribuable à une co-construction entre les acteurs et non uniquement à une action décrétée par un leader. Aussi le changement doit être la résultante d'un dispositif d'accompagnement mis en place par un leader, tout en tenant compte de la marge de liberté des acteurs, de leurs atouts, de leurs jeux, etc. Ces éléments ne manqueront pas d'influencer le parcours et rendent l'issue du changement difficile à prédire.

Le leader qui veut provoquer un changement aura à instaurer des dispositifs d'action visant ce dernier comme finalité. Cependant, cet accompagnement ne doit pas être fait de façon trop rigide, mais plutôt laisser place à des ajustements au fur et à

mesure en tenant compte de la réalité du terrain. Cela implique une flexibilité par rapport aux imprévus. Le leader doit donc être à l'écoute des demandes venant des acteurs impliqués et attentif aux changements qui surviennent tout au long du processus. Il lui incombe de faire preuve d'ouverture, de manière à apporter des correctifs au besoin, et d'être conscient que les changements demandés pourront avoir un impact sur le déroulement de la démarche. Par conséquent, le leader a tout intérêt à favoriser les échanges et la concertation avec les acteurs et entre ceux-ci. Un autre aspect majeur qui ressort de la recherche que nous avons menée est l'importance pour le leader de s'allier et de partager le pouvoir avec d'autres acteurs.

Un autre facteur à ne pas négliger lors de la mise en place d'un changement est la culture inhérente à l'établissement. En effet, il ressort de cette étude que même si un processus de changement est planifié, que des dispositifs d'accompagnement sont mis en place par le leader et que celui-ci est accompagné par un groupe d'acteurs ou par des instances, la culture de l'établissement va déterminer, en partie, la manière dont les acteurs vont réagir face au changement ainsi que les moyens d'action qu'ils vont prendre. Autrement dit, la culture locale aura des répercussions sur la manière dont chaque établissement va gérer sa propre transformation.

Pour les cas de l'école ciblée et de l'école désignée, l'individualisme ressortait davantage chez les enseignants. En outre, l'important roulement de personnel au sein de l'école ciblée n'a sûrement pas contribué à favoriser une culture davantage propice à la collaboration. C'est dans l'école ordinaire qu'une plus grande ouverture à la collaboration s'est manifestée, notamment par un intérêt à travailler conjointement, sans que nous puissions pour autant conclure à une culture de collaboration.

Ces différentes constatations nous ont conduits à l'analyse de l'ampleur de la réorganisation du travail enseignant dans chacune des trois écoles étudiées. Elles indiquent qu'aucune modification majeure n'a été observée dans la dynamique

existant entre les acteurs. Les changements se sont surtout traduits par la mise sur pied de projets communs. Certes, des mesures ont bel et bien été instaurées en vue de favoriser l'implantation de la réforme, telles qu'un accompagnement visant à informer et à former les enseignants, mais ces dernières n'ont pas permis d'encourager la réflexion et les échanges. L'affiliation des membres de la direction avec des acteurs piliers, quant à elle, a été de courte durée et s'est soldée par une reprise du pouvoir par le leader.

Il s'avère donc essentiel, dans une conjoncture où la gestion locale tend à s'intensifier et dans laquelle d'importants changements sont demandés, de choisir et de mettre en place des moyens favorisant les échanges entre les acteurs, tout en tenant compte de la culture inhérente propre à chaque établissement. Cela implique aussi, pour le leader du changement, d'être en mesure de modifier certains éléments du plan initial lorsque survient un conflit.

Cette recherche aura permis une meilleure compréhension de la réorganisation du travail enseignant à partir de trois cas distincts. Dans une optique de généralisation théorique plus poussée, il aurait été préférable de réaliser l'étude dans d'autres établissements scolaires, afin de pouvoir isoler les caractéristiques communes. Par contre, les résultats que nous avons obtenus gardent toute leur valeur, car ils ont permis de faire ressortir les aspects importants caractérisant une démarche de changement impliquant plusieurs acteurs.

Enfin, une limite de cette recherche réside dans le fait de ne pas avoir pris en considération le contexte social entourant l'appropriation et l'implantation du PFEQ. Certes, cet aspect est important, mais notre intention de recherche visait à comprendre le résultat auquel aboutit le processus d'implantation du PFEQ en marche dans les écoles secondaires depuis quelques années. Étant donné la nature prescriptive de ce programme, les enseignants se devaient de l'appliquer malgré les revendications de

certaines acteurs, ce qui venait grandement diminuer leur marge de manœuvre. Notre intention n'est pas de mettre de côté l'aspect du contexte social lors d'un changement, mais nous pensons que cet objet de recherche pourrait faire partie d'une autre recherche.

ANNEXE 1

OUTILS UTILISÉS LORS DE LA COLLECTE DES DONNÉES

- 1.1 Entrevue semi-dirigée avec les membres de la direction**
- 1.2 Première entrevue semi-dirigée avec les membres du personnel**
- 1.3 Deuxième entrevue semi-dirigée avec les membres du personnel**
- 1.4 Dimensions à observer en contexte de classe**

1.1 Entrevue semi-dirigée avec les membres de la direction

- 1) **Introduction** : explication des objectifs de la recherche, de l'intérêt pour les membres de la direction à participer à la recherche (avantages et retombées), consentement et enregistrement.

- 2) **Contexte de l'établissement scolaire avant l'implantation du PFEQ :**
 - a) Comment qualifieriez-vous le contexte, le climat de votre école avant l'implantation du PFEQ? (ouvert ou fermé au changement)
 - b) Comment décririez-vous les rapports entretenus entre les différents acteurs, la dynamique existante? (enseignants, membres de la direction, autres membres du personnel)
 - c) Avant l'implantation du PFEQ, est-ce possible d'affirmer qu'il existait un climat de collaboration entre les enseignants? Pouvez-vous décrire le type de collaboration? Comment cette collaboration se manifestait-elle?

- 3) **Mise en place du PFEQ (membres du personnel) :**
 - a) Comment ont-ils accueilli le PFEQ? (son appropriation et son implantation)
 - b) Ont-ils exprimé des réticences ou des résistances (inquiétudes), ou au contraire ont-ils exprimé de l'intérêt, un enthousiasme? Quels étaient-ils?
 - c) Y a-t-il eu des conflits ou, au contraire, avez-vous été témoin d'alliances, de collaboration (entre les membres, au niveau des idées, du contenu du PFEQ) au cours de l'appropriation et de l'implantation du PFEQ?
 - d) Quelles ont été les principales difficultés rencontrées par les membres de l'équipe-école relativement à l'appropriation et à la mise en place du PFEQ? Quelles ont été les solutions apportées?
 - e) Y a-t-il eu des acteurs qui ont influencé davantage l'appropriation ou l'implantation du PFEQ? De quelle manière?

4) Mise en place du PFEQ (membres de la direction) :

- a) Quel était votre rapport avec les membres du personnel avant l'implantation du PFEQ?
- b) Quels ont été vos stratégies et les moyens que vous avez mis de l'avant pour implanter le PFEQ? (réorganisation du travail enseignant)
- c) Dans votre école y a-t-il eu un groupe porteur de l'implantation du PFEQ?
- d) Comment qualifieriez-vous votre rôle en tant que directeur d'école en lien avec l'implantation du PFEQ?

5) Période de mise en œuvre du PFEQ (depuis 5-6 ans) :

- a) À votre avis, qu'est-ce qui a changé depuis 5-6 et de quelle manière?
 - Sur le plan du travail enseignant (travail en cycle, collaboration, etc.)
 - Sur le plan des pratiques pédagogiques
 - Sur l'évaluation
- b) Qu'est-ce qui reste à faire? Quelles seront les suites?
- c) Quelles ont été les plus grandes difficultés pour implanter le PFEQ?
- d) Qu'est-ce qui a été le plus aidant?

6) Conclusion :

- a) Autre(s) commentaire(s) à formuler?

1.2 Première entrevue semi-dirigée avec les membres du personnel

- 7) **Introduction** : explication des objectifs de la recherche, de l'intérêt pour les enseignants à participer à la recherche (avantages et retombées), consentement et enregistrement.

- 8) **Fonction** :
 - a) À l'emploi de l'école X depuis combien d'années?
 - b) Enseignant depuis combien d'années?
 - c) Matières enseignées au cours des dernières années?

- 9) **Contexte de l'établissement scolaire avant l'implantation du PFEQ** :
 - d) Comment qualifieriez-vous le contexte, le climat de votre école avant l'implantation du PFEQ? (ouvert ou fermé au changement)
 - e) Comment décririez-vous les rapports entretenus entre les différents acteurs, la dynamique existante? (enseignants, membres de la direction, autres membres du personnel)
 - f) Avant l'implantation du PFEQ, est-ce possible d'affirmer qu'il existait un climat de collaboration entre les enseignants? Pouvez-vous décrire le type de collaboration? Comment cette collaboration se manifestait-elle?

- 10) **Mise en place du PFEQ (membres du personnel)** :
 - f) Comment avez-vous accueilli le PFEQ? (son appropriation et son implantation)
 - g) Avez-vous exprimé des réticences ou des résistances (inquiétudes) ou, au contraire, avez-vous exprimé de l'intérêt, un enthousiasme? Quels étaient-ils?
 - h) Y a-t-il eu des enseignants qui ont exprimé des réticences ou de l'intérêt? Quels étaient-ils?

- i) Quelles ont été les principales difficultés rencontrées par les membres de l'équipe-école relativement à l'appropriation et à la mise en place du PFEQ? Quelles ont été les solutions apportées?
- j) Y a-t-il eu des conflits ou, au contraire, avez-vous été témoin d'alliances, de collaboration (entre les membres, au niveau des idées, du contenu du PFEQ) au cours de l'appropriation et de l'implantation du PFEQ?
- k) Y a-t-il eu des acteurs qui ont influencé davantage l'appropriation ou l'implantation du PFEQ? De quelle manière?

11) Mise en place du PFEQ (membres de la direction) :

- e) Quel était votre rapport avec les membres de la direction avant l'implantation du PFEQ?
- f) Dans votre école y a-t-il eu un groupe porteur de l'implantation du PFEQ?
- g) Comment qualifieriez-vous votre rôle en tant qu'enseignant lors de l'implantation du PFEQ?
- h) Comment qualifieriez-vous le rôle des membres de la direction lors de l'implantation du PFEQ? Quel était le type de leadership exercé?

12) Période de mise en œuvre du PFEQ (depuis 5-6 ans) :

- b) Avec l'implantation du PFEQ, qu'avez-vous modifié depuis 5-6 ans et de quelle manière?
 - Sur le plan du travail enseignant (travail en cycle, collaboration, etc.)
 - Sur le plan des pratiques pédagogiques
 - Sur le plan de l'évaluation
- b) D'après vous, qu'est-ce qui reste à faire? Quelles seront les suites?
- c) Quelles ont été les plus grandes difficultés pour implanter le PFEQ? (à quel niveau)
- d) Qu'est-ce qui a été le plus aidant?

13) Conclusion :

- b) Autre(s) commentaire(s) à formuler?
- c) Prochaine rencontre

1.3 Première entrevue semi-dirigée avec les membres du personnel

1) Matériel pédagogique utilisé :

- a) Quel matériel pédagogique utilisez-vous? (cahier d'activités, volumes des maisons d'édition, matériel photocopié, affiches, matériel audiovisuel, etc.)
- b) De quelle manière est-il utilisé en classe? À quelle fréquence?
- c) Votre matériel est-il imposé par l'école (enseignants de la même matière) ou avez-vous pu le choisir? Avez-vous bâti du matériel seul, en équipe?

(Regarder avec eux le matériel utilisé)

2) Planification de cours et enseignement :

- a) De quelle manière votre planification de cours a-t-elle changé depuis l'implantation du PFEQ? (plan de leçons, structure des activités d'enseignement)? Se fait-elle seule ou en équipe?

(les questionner sur leur planification)

- b) Quels sont les formules pédagogiques, les méthodes et les moyens d'enseignement utilisés lors des cours? (les décrire en lien avec la planification des cours et du matériel pédagogique)
- c) Quel genre d'activité(s) utilisez-vous pour favoriser l'apprentissage des élèves? Utilisez-vous une pédagogie active?

3) Évaluation :

- a) Quels sont les moyens utilisés pour évaluer les élèves? (examens, situations d'évaluation, etc.) Utilisez-vous les mêmes que vos collègues?
- b) Comment avez-vous bâti vos SAÉ et vos SÉ (seul ou en équipe, en cycles ou en équipes construites)? Utilisez-vous celles qui sont dans les volumes?
- c) Comment faites-vous pour évaluer la progression des élèves en lien avec les compétences? (grilles, notes dans un cahier, etc.)
- d) En discutez-vous avec vos collègues?
- e) Qu'est-ce qui a le plus changé dans l'évaluation?

(Regarder avec eux des exemples d'évaluation)

BIBLIOGRAPHIE

- Amis critiques de la réforme (2006), *Au nom de ses finalités, poursuivre et réussir la réforme engagée*. Récupéré en 2006 de <http://www.reussirlareforme.qc.ca/> novembre 2006.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, CRIRES.
- Bélangier, L., Côté, N. et Jacques, J. (1994). *La dimension humaine des organisations*, Boucherville, Éditions Gaëtan Morin.
- Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris, Éditions du Seuil.
- Brassard, A. (1999). « La gestion d'une situation de changements multiples et continus : quelques pistes à considérer », dans P. Toussaint et P. Laurin [dir.], *L'accélération du changement en éducation* (81-113), Montréal, Éditions Logiques.
- Canter Kohn, R. et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris, L'Harmattan.
- Collerette, P. (1995). *Les enjeux communicationnels de la gestion du changement dans une organisation*, Thèse de doctorat, Université Paul Valéry.
- Collerette, P. (1996). « Étude de cas (méthode des) », dans A. Mucchelli [dir.], *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (1997). *Le changement planifié : une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Corriveau L., Deblois, C. et Castonguay, C. (1999). « La transformation de la culture d'établissement des établissements scolaires québécois dans un contexte

d'accélération du changement », dans P. Toussaint et P. Laurin [dir.], *L'accélération du changement en éducation* (115-134), Montréal, Éditions Logiques.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1981). *L'acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil.

Dufour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles; méthodes d'amélioration du rendement scolaire*, Bloomington, National Educational Service.

Friedberg, E. (1972). *L'analyse sociologique des organisations*, Paris, L'Harmattan.

Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle; dynamique de l'action organisée*, Paris, Éditions du Seuil.

Friedberg, E. (2005). « La culture "nationale" n'est pas tout le social ». Réponse à Philippe d'Iribarne, *Revue Française de Sociologie*, mars 2005, vol. 46, n°1, p. 177-193.

Foudriat, M. (2007). *Sociologie des organisations ; la pratique du raisonnement*, Paris, Pearson Education.

Fullan, M. (2003). « Les leaders du changement », *Vie pédagogique*, septembre-octobre 2003, p.5-8.

Gather Thurler, M. (1993). *Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation*, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201993/MGT-1993-02.html>, 1993.

Gather Thurler, M. (1994). *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ?*, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201994/MGT-1994-02.html>, 1994.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

Gather Thurler, M. (2004). « Stratégies d'innovation et place des acteurs », dans M. Gather Thurler et J.-P. Bronckart (édit.), *Transformer l'école* (99-125), Bruxelles, De Boeck.

Gather Thurler, M. et Bronckard, J.P. (édit.) (2004). *Transformer l'école*, Bruxelles, De Boeck.

Giroux, N. (2003). « L'étude de cas », dans Y. Giordano (coord.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* (41-84), Colombelles, éditions EMS.

Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.

Hopkins, D. et al. (1994). *School improvement in an Era of change*, Londres, Cassell.

Huberman, A.M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Paris, Unesco.

Inchauspé, P. (1998). « Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directions d'établissement », dans G. Pelletier et R. Charron [dir.], *Diriger en période de transformation* (47-62), Montréal, Association francophone des directeurs d'établissement scolaire.

Iribarne, P. (2005). « Analyse stratégique et culture : un nécessaire retour aux sources ». Réponses aux auteurs, *Revue Française de sociologie*, vol. 46, n °1, p. 151-193.

Joannert, P. et M'Batika, A. (2004). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M.-F. (2004). « Cognitivism et socioconstructivisme: des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation », dans Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, *Les réformes curriculaires : Regards croisés* (p.15-47), Québec, Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel en éducation, 3^e édition*. (2005). Montréal, Guérin.

Lessard, C. et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*, <http://www.labripro.umontreal.ca/images/pdf/CSQreflexions2001-rapport.pdf>

L'Hostie, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement : le cas d'un cégep*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

Mendras, H. et Fossé, M. (1983). *Le changement social : tendances et paradigmes*. Paris, Armand Colin.

Merriam, S.B. (1988). *Case study in education : A qualitative approach*, Jossey-Bass, San Francisco (California).

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (revised and expanded from case study research in education)*, Jossey-Bass, San Francisco (California).

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1996a). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996: exposé de la situation*, Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec (2008). *Recherche sur la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire : rapport de recherche 2003-2006*, Québec, ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport.

Painchaud, G. et Lessard, C. (1998). *La réforme de l'éducation au Québec; le curriculum*,

http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Painchaud_Lessard_A1998_01.html, 1998.

Paillé, P. et Mucchelli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Pelletier, G. (1998). « Activer le changement et l'innovation : des pistes pour l'action », dans G. Pelletier et R. Charron [dir.], *Diriger en période de transformation* (31-46), Montréal, Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires.

Pelletier, G. (2005). « La profession enseignante au temps des réformes », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens [dir.], *De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Perrenoud, P. (1999). *Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs*,

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_08.html

Perrenoud, P. (2001). *Les défis de l'évaluation dans le contexte des cycles d'apprentissage pluriannuels*,

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_22.html

Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage : une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Poisson, Y. (1992). *La recherche qualitative en éducation*, Sillery, Presses de l'Université du Québec.

Rasmusen, E. (2004). *Jeux et information : initiation à la théorie des jeux*, Bruxelles, De Boeck.

Robbins, S., Judge, T. et Gabilliet, P. (2006). *Comportements organisationnels*, Paris, Pearson Education.

Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*, Éditions logiques, Montréal.

Séguin, F. (1991). *Changement planifié et développement des organisations. Théories de l'organisation, personnes, groupes, systèmes et environnements*, sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier, Sillery, Presses de l'Université du Québec.

Tardif, J. et Lessard, C. (2000). *L'école change, la classe reste*,

http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=16&id_article=997,

Tardif, J. (2000). « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie pédagogique*, vol. 114, février-mars 2000, p. 17-21.

Toussaint, P. et Laurin, P. (1999). *L'accélération du changement en éducation : trajectoire et conséquences*, Montréal, Éditions Logiques.

Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

Vincent, S. (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 », dans Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, *Les réformes curriculaires : Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Yin, R.K. (1984). *Case study research. Design and methods*, Sage Publications, Beverly Hills (California).

Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*, 2^e édition, Sage Publications, Thousand Oaks (California).

Wood, J. M. et Lebrun, N. (2004). *Les réformes en éducation au Québec : réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place. 7e Biennale de l'Éducation et de la Formation. Débat sur les recherches et les innovations. Lyon*, <http://www.inrp.fr/biennale/>