

Université de Montréal

**LA RÉCEPTION AFFECTIVE ET COMPORTEMENTALE DU PROGRAMME D'ÉCR
CHEZ LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE : ANALYSE DE L'IMPLANTATION ET DE
LA MISE EN ŒUVRE D'UNE INNOVATION ÉDUCATIVE**

Par Anne-Marie Duclos

Département d'andragogie et de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D)
en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Août 2017
© Anne-Marie Duclos, 2017

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

La réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du
primaire : analyse de l'implantation et de la mise en œuvre d'une innovation éducative

présentée par:

Anne-Marie Duclos

est évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

François Bowen, président-rapporteur

Bruno Poellhuber, directeur de recherche

Sivane Hirsch, membre du jury

Sonia Lefebvre, examinatrice externe

Serge J. Larivée, représentant de la doyenne

Remerciements

Je remercie du fond du cœur mon directeur de recherche, M. Bruno Poellhuber, qui a fait preuve de soutien et de compréhension, surtout dans la dernière année de mon doctorat, où des problèmes de santé sont venus brasser les cartes. Puis, mes collègues et amies Caroline Levasseur et Marjorie Vidal qui m'ont aidée dans mes derniers milles avant le dépôt de cette thèse. Les autres membres du jury doivent aussi être remerciés pour leurs commentaires justes et pertinents qui m'ont permis d'améliorer la qualité de ce document. Je voudrais aussi remercier tous mes amis qui ont souligné différentes étapes dans le parcours de cette aventure doctorale dont Norman Nawrocki, Philippe Caron et Gabriel Dumouchel, pour ne nommer que ceux-là. C'est avec beaucoup d'émotions que je dédie cette thèse à mon père qui m'a appris que je pouvais tout faire dans la vie.

Résumé et mots-clés

Cette thèse doctorale, qui prend la forme de quatre articles scientifiques, est une étude sur la réception affective et comportementale du programme « Éthique et culture religieuse » (ÉCR) chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre. Les objectifs principaux étaient de 1) Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants en lien avec la mise en œuvre du programme d'ÉCR; 2) Décrire la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignantes. Ce deuxième objectif est composé de deux sous-objectifs : A) identifier les niveaux d'utilisation d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR; B) explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre.

Dans le cadre de cette thèse, quatre articles en vue d'atteindre l'objectif de départ sont présentés. Le premier article constitue une partie du cadre conceptuel, tandis que les trois derniers présentent, au chapitre IV, les résultats de cette étude.

Au chapitre premier, la problématique entourant l'implantation du programme d'ÉCR est mise en relief : déconfectionnalisation du système éducatif québécois, contexte social, politique et juridique particulier, approche par compétences dans laquelle il s'insère, ressources pédagogiques et formation limitées, imposition d'une posture professionnelle, manque de recherches sur les enseignants du primaire et le programme d'ÉCR, ainsi que l'importance de la réception affective et comportementale des enseignants dans notre compréhension du phénomène à l'étude.

Au deuxième chapitre, trois perspectives organisationnelles (le rationalisme, le gradualisme et l'hybridation), ainsi que cinq modèles de changement et d'innovations [les modèles de Rogers (2003), Cros (2004), Fullan (2007), Lewin (1951) et de Hall & Hord (2014)] sont présentés et critiqués pour en arriver au choix épistémologique. Ensuite, un premier article expose une partie de la théorie et fait état des connaissances sur les facteurs qui peuvent influencer l'adhésion et la mobilisation des enseignants en contexte d'implantation de réformes ou de programmes éducatifs. À l'aide d'un important corpus d'études théoriques et empiriques sur le sujet, est présenté bien humblement le modèle théorique FAMCÉ (Facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif). Ces facteurs permettent de mieux comprendre la réception du changement en éducation du point de vue des agents d'implantation. Cet article fait suite à un premier article de la même revue qui critique vivement le concept de résistance au changement et y apporte une alternative dans la compréhension du processus d'implantation de programmes éducatifs et des agents qui y sont concernés. Ce chapitre mène à la question et objectifs de recherche.

Le premier article expose une partie de la théorie et fait état des connaissances sur les facteurs qui peuvent influencer l'adhésion et la mobilisation des enseignants en contexte d'implantation de réformes ou de programmes éducatifs. À l'aide d'un important corpus d'études théoriques et empiriques sur le sujet, est présenté bien humblement le modèle théorique FAMCÉ (Facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif). Ces facteurs permettent de mieux comprendre la réception du changement en éducation du point de vue des agents d'implantation. Cet article fait suite à un premier article de la même revue qui critique vivement le concept de résistance au changement et y apporte une alternative dans la compréhension du processus d'implantation de programmes éducatifs et des agents qui y sont concernés.

Le chapitre III indique la méthodologie utilisée dans cette recherche exploratoire mixte avant d'en arriver aux résultats qui prennent la forme de trois articles qui sont présentés au chapitre IV.

Le deuxième article rapporte les résultats au questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations [SoC] de 114 enseignants du primaire de la région montréalaise, ce qui correspond au premier objectif de recherche. Les résultats montrent que la plupart des répondants sont peu préoccupés par le programme d'ÉCR, qu'ils souhaiteraient avoir davantage d'informations à son sujet et que plusieurs pensent à le remplacer. La principale recommandation est l'utilisation de ce questionnaire aux directions d'établissement afin de mieux comprendre et de mieux gérer l'implantation d'innovations éducatives en agissant sur les préoccupations dominantes des enseignants en cours de mise en œuvre.

Le troisième article présente les niveaux d'utilisation de dix enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec le programme d'ÉCR. À l'aide du Branching Interview de Hall & Hord (2014), les niveaux d'utilisation de ces répondants seront situés, ce qui correspond au sous-objectif 2A de cette recherche doctorale. Les données issues des entrevues semi-dirigées permettent de mieux comprendre plusieurs caractéristiques pour chacun des niveaux d'utilisation du programme d'ÉCR, du point de vue des enseignants interrogés. Les résultats tendent à indiquer que la plupart des enseignants interviewés sont des utilisateurs relativement avancés du programme d'ÉCR, selon les analyses du Branching Interview. La diversité des caractéristiques des répondants donne matière à discussion en lien avec certaines recherches sur le genre, l'expérience et la formation.

Le quatrième et dernier article donne voix à des enseignants du primaire en lien avec leurs perceptions du programme d'ÉCR et de sa mise en œuvre (sous-objectif 2B). En considérant les principaux thèmes émergents des dix entrevues exploratoires semi-dirigées, les répondants viennent à discuter de plusieurs éléments liés à des thèmes déjà abordés en problématique tels que la posture professionnelle, la formation reçue, la disponibilité des ressources matérielles et humaines, l'évaluation des compétences, etc. Les résultats concordent avec la problématique et tendent à indiquer que les conditions néfastes d'implantation du programme d'ÉCR ont été perçues par les enseignants. Cependant, les répondants relèvent quelques points positifs du programme d'ÉCR sur eux et les élèves. Les résultats regroupés en trois principales catégories

amènent à explorer les perceptions des enseignants en lien avec les conditions d'implantation, la mise en œuvre et les effets perçus sur les élèves et les enseignants du programme d'ÉCR.

Au chapitre V sont ensuite synthétisés les résultats obtenus afin de mettre en relation différentes découvertes de cette recherche sur la réception affective et comportementale d'enseignants du primaire du programme d'ÉCR. Le modèle CBAM de Hall & Hord (2014), ainsi que différents modèles et théories du changement et d'innovation en éducation ont permis de traiter et/ou d'enrichir l'analyse des résultats. Plusieurs réflexions supplémentaires sont discutées dans la dernière partie du chapitre avant de conclure avec les limites et contributions de cette étude. En conclusion, cette thèse suggère qu'une mauvaise implantation de programme invite l'échec de sa mise en œuvre et que l'aspect humain du changement des enseignants doit nécessairement être pris en compte.

Mots-clés: programme « Éthique et culture religieuse », théories de l'innovation et du changement en éducation, Facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif, enseignants, Stages of Concern, Branching Interview, Levels of Use, CBAM.

Abstract

This doctoral thesis, comprised of 4 distinct scientific articles, centers around a study on the emotional and comportemental reception of the Ethics and Religious Culture (ERC) program by elementary school teachers of the Montreal area in relation with its adoption and implementation. The main objectives were 1) to analyze the teachers' stages of interest and concerns related to the implementation of the ERC program; 2) to describe the reception and the implementation of the ERC program from the perspective of elementary teachers. This second objective is further comprised of two sub-objectives: A) to identify the teachers' levels of use of the ERC program; B) to explore the elementary teachers' perceptions of the ERC program and its implementation. To achieve these objectives, we first present an article exposing our conceptual framework. The three other articles, collected under chapter IV, present the results of this study.

The first chapter addresses the research problem which highlights issues surrounding the implementation process of the ERC program: the deconfessionalization of Quebec's educational system, its social, political and judicial context, its alignment with the competency-based approach, its limitations in term of training and teaching resources, the professional posture required, and the lack of research on the specifics of large-scale program implementation in elementary school and the reception of change by teachers.

In the second chapter, we present the three foremost perspectives on organizational change (rationalism, gradualism and hybrid) as well as five specific models of change and innovation [Rogers (2003), Cros (2004), Fullan (2007), Lewin (1951), et Hall & Hord (2014)] in a critical light to better justify our epistemic choices. As mentioned, the first article illustrates the theoretical background and the state of scientific knowledge on the different factors that can influence the adhesion and the mobilization of teachers in the context of implementation of educational programs and reforms. Following the analysis of a large body of theoretical and empirical studies on the subject, we humbly present the FAMEC model (Factors of Adhesion and Mobilization in Educational Change). The inventoried factors allow for a better understanding of the reception of change in educational context from the perspective of the agents responsible for its implementation. This article acts as a response to a precedently published paper in the same journal criticizing the concept of resistance to change and proposes an alternative in explaining the difficulties encountered by agents tasked with implementing new educational programs. This chapter concludes with our research objectives.

The second article, centered around our first objective, reports on results obtained from 114 elementary teachers from the Montreal area with the Stage of Concerns (SoC) questionnaire. Those results show that most participants report little preoccupation with the ERC program, that they would need more information on the subject and that many would like it replaced. Our principal recommendation is directed at principals and supports the use of this questionnaire to foster a better understanding on the implementation of educational innovations and facilitate the follow-up on teachers' main preoccupations with implementation.

The third chapter is devoted to the methodological aspect of this exploratory study of mixed methods design. Each of the articles, at Chapter IV, also detail the specific methods used.

The third article investigates the levels of use of the ERC program of ten elementary teachers from the Montreal region. Using the Hall & Hord (2014) branching interview we situated the participants on their level of use as per sub-objective 2A of this thesis. Information obtained from these interviews allows for a better understanding of the current use of the ERC programs by the participants. Results tend to indicate that most interviewees are relatively advanced users of the program. The diversity in personal and professional characteristics of the participants leads to discussions in relation with previous studies on the relation between implementation of change and the gender, professional experience and the level of training of the agents.

The fourth and last article gives voice to the elementary teachers interviewed about their perception of the adoption and implementation of the ERC program (sub-objective 2B). As it pertains to the principal emerging themes from the exploratory semi-directed part of the interview, participants discussed problematic areas such as professional posture, training received, disponibility teaching material and human resources, students assessment, etc. Results were grouped in three principal categories to better explore teachers' perceptions in relation to condition of implementation, adoption of the program and perceived effects on students and teachers.

Finally, chapter V summarizes the sum of our results from the current study on emotional and comportemental reception of the ERC program by elementary teachers. This global analysis brings forth the Hall & Hord (2014) CBAM model and other theoretical perspectives of change and adoption of innovation in education to better enrich our discussion. Several further reflections are shared in this last part of our study and the limits and contributions of the study are outlined. In conclusion, this doctoral thesis suggests that a lacking implementation process on the part of an educational program's stakeholders invites a lacking adoption and mobilization on the part of the agents of change, pointing directly to the importance of the human dimension of the implementation process.

Keywords: Ethics and Religious Culture program, theories of innovation and change in education, factors of adhesion and mobilization in educational change, elementary school teachers, Stages of Concern, Level of Use, CBAM.

Table des matières

Résumé et mots-clés	iii
Abstract	vi
Table des matières	viii
Liste des tableaux et des figures	xiv
INTRODUCTION	15
CHAPITRE I	17
PROBLÉMATIQUE	17
1.1. Procédures et critères de recension.....	17
1.2. L'implantation du programme d'ÉCR: un changement majeur.....	19
1.2.1. La déconfessionnalisation du système éducatif québécois	19
1.2.2. Contexte social, juridique et politique du programme d'ÉCR	21
1.3. Le Programme de formation de l'école québécoise et l'approche par compétences	23
1.3.1. La réforme, l'approche par compétences et le point de vue des enseignants	26
1.4. La disponibilité des ressources et une formation limitée	28
1.5. L'imposition d'une posture professionnelle.....	29
1.6. Manque de recherches sur les enseignants du primaire et le programme d'ÉCR	33
1.7. La réception affective et comportementale des enseignants.....	37
1.8. Objet de recherche.....	40
CHAPITRE II	43
CADRE THÉORIQUE.....	43
2.1. Les perspectives rationaliste, gradualiste et hybride en éducation.....	44
2.1.1. La perspective rationaliste	46
2.1.1.1. L'organisation dans la perspective rationaliste	46
2.1.1.2. La perspective rationaliste du changement et de l'innovation	46
2.1.1.3. Les comportements dans la perspective rationaliste.....	47
2.1.1.4. L'individu et ses relations sociales dans la perspective rationaliste	47

2.1.1.5. Le pouvoir face au changement dans la perspective rationaliste	48
2.1.1.6. Le rationalisme en éducation	48
2.1.1.7. Critique du rationalisme	49
2.1.2. La perspective gradualiste	51
2.1.2.1. L'organisation dans la perspective gradualiste	52
2.1.2.2. La perspective gradualiste du changement et de l'innovation	52
2.1.2.3. Les comportements dans la perspective gradualiste	53
2.1.2.4. L'individu et ses relations sociales dans la perspective gradualiste.....	53
2.1.2.5. Le pouvoir face au changement dans la perspective gradualiste	53
2.1.2.7. Critique du gradualisme	54
2.1.3. La perspective hybride	55
2.1.3.1. Critique de l'hybridation.....	59
2.1.3.2. Choix épistémologique	60
2.2. Présentation des principaux modèles de changement et d'innovation en éducation	63
2.2.1. Présentation du modèle de diffusion de l'innovation de Rogers	63
2.2.1.1. Critique du modèle de Rogers.....	66
2.2.2. Présentation de la théorie de l'innovation de Cros	67
2.2.2.1. Critique de la théorie de l'innovation de Cros.....	68
2.2.3. Présentation du modèle de Fullan	69
2.2.3.1. Critique du modèle de Fullan	71
2.2.4. Présentation de la théorie de Lewin	72
2.2.4.1. Critique du modèle de Lewin	76
2.2.5. Présentation du modèle de Hall & Hord	78
2.2.5.1. Les stades d'intérêts et de préoccupations.....	81
2.2.5.2. Les niveaux d'utilisation	85
2.2.5.3. Critique du modèle de Hall & Hord	88
2.2.6. Justifications du choix du modèle CBAM	91
2.3. Présentation du premier article	93
Premier article	94
Résumé	95
Abstract	95
Introduction.....	96

Définitions adhésion et mobilisation.....	96
L'adhésion en opposition avec le rejet.....	97
La mobilisation en opposition avec le désengagement	97
Liens entre l'adhésion et la mobilisation.....	97
État des connaissances.....	99
Les facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif.....	99
Conclusion	111
2.4. Question spécifique et objectifs de recherche.....	112
CHAPITRE III	113
MÉTHODE DE RECHERCHE.....	113
3.1. Type de recherche	113
3.2. Descriptions des instruments.....	114
3.2.1. Le questionnaire.....	115
3.2.2. L'entrevue.....	117
3.3. Procédures de recueil.....	121
3.4. Descriptions des participants	122
3.5. Considérations d'ordre éthique	124
3.6. Règles de scientificité	125
3.6.1. Pertinence et validité	125
3.6.2. Fiabilité	126
3.7. Analyse des données	128
3.7.1. Analyse des données quantitatives.....	128
3.7.2. Analyse des données qualitatives	129
3.8. Principaux défis méthodologiques	131
3.8.2. Transférabilité	132
3.8.3. Non-fixité des résultats	133
CHAPITRE IV.....	136
RÉSULTATS.....	136
4.1. Présentation du deuxième article	138
Deuxième article.....	139
Résumé.....	140
Abstract	140

Introduction et problématique	141
Tensions entre l’approche centralisée et l’autonomie locale	142
Le rôle des directions d'établissement: support et compréhension.....	143
Les enseignants : ces agents clés du changement	144
L'implantation du programme Éthique et culture religieuse	145
Cadre théorique.....	146
Les Stades d'intérêts et de préoccupations.....	147
Objectif de recherche	149
Méthodologie	150
Sujets	150
Instrumentation.....	150
Déroulement	153
Considérations éthiques.....	153
Méthodes d'analyse des données	154
Résultats	154
Profil A	155
Profil B	156
Profil C	157
Profil D	158
Discussion	159
Conclusion	164
4.2. Présentation du troisième article.....	168
Troisième article.....	169
Résumé.....	170
Introduction.....	170
Cadre théorique.....	173
Le modèle CBAM	173
Méthodologie	176
Description des participants.....	176
Description des instruments	177
Analyse qualitative des données	180
Résultats	180

Niveaux d'utilisation	180
Discussion	185
Conclusion	191
4.3. Présentation du quatrième article	193
Quatrième article	194
<i>Résumé</i>	195
Introduction et problématique de recherche	195
Orientations théoriques	197
Méthodologie	199
Description des participants.....	199
Description de l'instrument.....	200
Analyse qualitative	201
Résultats	202
Conditions d'implantation.....	203
Utilisation du programme d'ÉCR	205
Effets et impacts du programme.....	207
Discussion	209
Conclusion	212
CHAPITRE V.....	214
DISCUSSION	214
5.1. Résumé des chapitres précédents	214
5.2. Synthèse des résultats.....	216
5.2.1. Les stades d'intérêts et de préoccupations.....	217
5.2.2. Les niveaux d'utilisation	218
5.2.3. Les perceptions des enseignants.....	219
5.2.4. Les stades d'intérêts et de préoccupations et les perceptions des enseignants	220
5.3. Réflexions supplémentaires en lien avec les objectifs de recherche	224
5.3.2. La valeur de l'approche hybride	224
5.3.5. La posture professionnelle d'impartialité	225
5.3.4. « Personne n'est contre la vertu »	226
5.3.3. « Faire avec ».....	228
CONCLUSION	231

<i>Limites</i>	231
<i>Contributions</i>	233
ANNEXES.....	258
ANNEXE I : SENS, COMPOSANTES ET CRITÈRES D'ÉVALUATION DES TROIS COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'ÉCR, PROGRAMME PRIMAIRE.	259
ANNEXE II: QUESTIONNAIRE SUR LES STADES D'INTÉRÊTS ET DE PRÉOCCUPATIONS.....	261
ANNEXE III : ENTREVUE SUR LES NIVEAUX D'UTILISATION (LOU).....	268
ANNEXE IV : GUIDE DE L'ENTREVUE EXPLORATOIRE	269
ANNEXE V: DESCRIPTION DES NIVEAUX D'UTILISATION DU MODÈLE CBAM.....	270
ANNEXE VI : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT: QUESTIONNAIRE	279
ANNEXE VII : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT: ENTREVUE.....	283
ANNEXE VIII : Courriel d'invitation pour la sollicitation des participants au questionnaire	286
ANNEXE IX : Courriel d'invitation pour la sollicitation des participants à l'entrevue.....	287
Références.....	236

Liste des tableaux et des figures

TABLEAU 1: SYNTHÈSE DES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES TROIS PERSPECTIVES EN LIEN AVEC LE CHANGEMENT ET L'INNOVATION.....	62
TABLEAU 2. COMPOSANTES DE L'INNOVATION SELON CROS.....	67
TABLEAU 3 : STADES ÉVOLUTIFS D'INTÉRÊTS ET DE PRÉOCCUPATIONS	83
TABLEAU 4 : NIVEAUX D'UTILISATION D'UNE INNOVATION	87
TABLEAU 5 : OBJECTIFS ET INSTRUMENTS DE RECHERCHE.....	115
TABLEAU 6 : OBJECTIFS DE RECHERCHE ET ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES	122
TABLEAU 7 : RÉCAPITULATIF DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES ET DES PARTICIPANTS.....	124
TABLEAU 8 : RÉSULTATS DES NIVEAUX D'UTILISATION DES CODAGES LOU	130
TABLEAU 9 : OBJECTIFS DE RECHERCHE ET ARTICLES PROPOSÉS	137
TABLEAU 10 : NIVEAUX D'INTÉRÊTS ET DE PRÉOCCUPATIONS D'UNE INNOVATION.....	149
TABLEAU 11 : CLASSEMENT DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE SUR LES STADES D'INTÉRÊTS ET DE PRÉOCCUPATIONS	151
TABLEAU 12 : INTENSITÉ RELATIVE DES STADES DE PRÉOCCUPATIONS	155
TABLEAU 13 : STADES DOMINANTS	155
TABLEAU 14 : GENRE, ANNÉES D'EXPÉRIENCE ET HEURES DE FORMATION EN ÉCR DES RÉPONDANTS ...	177
TABLEAU 15 : NIVEAUX D'UTILISATION DU PROGRAMME D'ÉCR CHEZ LES RÉPONDANTS	181
TABLEAU 16 : FORMATION, GENRE ET EXPÉRIENCE EN LIEN AVEC LES NIVEAUX D'UTILISATION	187
TABLEAU 17 : DESCRIPTIONS DES PARTICIPANTS	200
TABLEAU 18 : CATÉGORISATION DES 13 PRINCIPAUX THÈMES	203
TABLEAU 19 : OBJECTIFS ET RÉSULTATS DE RECHERCHE	216
TABLEAU 20 : INTENSITÉ RELATIVE DES SOC ET POURCENTAGE DES CAS DES THÈMES ÉMERGENTS.....	221
FIGURE 1: MACRO CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT.....	40
FIGURE 2 : DIMENSIONS ET STRATÉGIES DE L'HYBRIDATION	58
FIGURE 3 : LE MODÈLE DE DIFFUSION DE L'INNOVATION DE ROGERS	64
FIGURE 4 : INTERACTION DES FACTEURS QUI AFFECTENT L'IMPLANTATION SELON FULLAN	71
FIGURE 5 : LES TROIS PHASES DU MODÈLE DE CHANGEMENT DE LEWIN	75
FIGURE 6 : LES TROIS DIMENSIONS DIAGNOSTIQUES DU CBAM	80
FIGURE 7: POSITIONS DES MODÈLES DE CHANGEMENT ET D'INNOVATION SUR LE CONTINUUM DES PERSPECTIVES ORGANISATIONNELLES	90
FIGURE 8: FACTEURS D'ADHÉSION ET DE MOBILISATION FACE AU CHANGEMENT ÉDUCATIF (FAMCÉ).....	99
FIGURE 9: LOU BRANCHING INTERVIEW	120
FIGURE 10 : COURBE MOYENNE DU PROFIL A	156
FIGURE 11: COURBE MOYENNE DU PROFIL B	157
FIGURE 12 : COURBE MOYENNE DU PROFIL C.....	158
FIGURE 13: COURBE MOYENNE DU PROFIL D	159

INTRODUCTION

Le changement imposé en éducation est un sujet de plus en plus considéré par les chercheurs dans le domaine des politiques éducatives. Dans une perspective d'ajustement à la société du XXI^e siècle, mais aussi pour tenter de devancer les besoins futurs en matière de croissance économique OCDE (2013), l'avènement d'une « épidémie de changements » (Levin, 1998) dans le milieu de l'éducation ces dernières décennies a suscité de sérieuses questions quant à l'utilité et l'efficacité de l'implantation de ces innovations (Hargreaves, 2005). En effet, plusieurs s'entendent à dire que les réformes éducatives ainsi que la mise en œuvre de nombreux programmes de formation se solderaient par une répétition d'échecs : « so much reform, so little change » (Payne, 2008). Malgré ces tentatives souvent vaines d'implanter de nouvelles réformes (Fullan, 2010), les décideurs semblent continuer d'imposer aux agents qu'ils considèrent exécuteurs de changements éducatifs. Ces changements sont aussi de plus en plus fréquents et de nature de plus en plus importante. Devant l'accélération, mais aussi l'échec de ces demandes, de nombreux auteurs recommandent de se pencher de plus près sur le processus du changement en éducation et sur les différents aspects qui y sont rattachés, y compris ceux qui y font face: les enseignants¹ (Anderson, 2010; O'Connor, 2008; Zembylas, 2004).

C'est la raison pour laquelle cette thèse porte sur la réception d'enseignants du primaire du programme « Éthique et culture religieuse » (2008) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] en lien avec son implantation et sa mise en œuvre en classe. Les procédures de recension sont d'abord décrites avant de problématiser l'implantation du programme d'ÉCR et le contexte particulier dans lequel s'inscrivent le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) [PFEQ], ainsi que le programme « Éthique et culture religieuse » [ÉCR]. Le manque de recherche sur la réception affective et comportementale des enseignants en contexte de

¹ Bien que les femmes soient majoritaires dans le domaine de l'enseignement primaire, le terme « enseignants » ainsi que tous les autres termes masculins qui s'y prêtent (agents, citoyens, etc.), incluent tout autant les femmes que les hommes.

changement est relevé, considérant son importance dans le champ d'études, ce qui mène à l'objet de recherche.

Au chapitre II seront vues les définitions et critiques des approches rationaliste, gradualiste et hybride sur le continuum de l'interprétation et de la gestion du changement en éducation. Avant d'en arriver à la question spécifique et les sous-objectifs de recherche, cinq modèles de changements dominants seront présentés. Un premier article dressera ce qui apparaît être les principaux facteurs personnels, sociaux et contextuels à considérer dans l'implantation de tout changement éducatif majeur et qui pourrait influencer certains aspects affectifs et comportementaux des enseignants devant l'imposition d'un changement. Afin d'analyser certains aspects affectifs et comportementaux des enseignants du primaire face à la mise en œuvre du programme d'ÉCR, le Concerns-Based Adoption Model (CBAM) sera utilisé, modèle qui a souvent permis de prédire et d'expliquer les niveaux d'intérêts/préoccupations (niveau affectif) et d'utilisations (niveau comportemental) des enseignants face à une innovation, soit l'objet du changement. L'innovation est, dans ce cas-ci, le programme d'ÉCR.

Le chapitre III permettra de décrire la méthodologie envisagée ainsi que les limites projetées de cette recherche. Le chapitre IV présentera trois articles scientifiques qui explicitent les résultats issus de cette étude en lien avec la réception affective et comportementale d'enseignants du primaire de la région montréalaise du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre. Ce qui mène au chapitre V et permet une discussion générale sur l'ensemble des résultats avant de terminer avec les limites et contributions de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

De par le poids de la mondialisation et de la globalisation dans les secteurs publics, l'approche rationaliste constitue une tendance privilégiée dans l'implantation de changements en éducation. C'est aussi dans cette perspective rationaliste issue des entreprises du début du 20^e siècle que les enseignants doivent tenter de mettre en œuvre les innovations imposées, telles que le PFEQ et le programme d'ÉCR dans ce cas-ci. Dans un premier temps, la procédure de recension des écrits sera présentée, puis seront tracées les grandes lignes du processus de déconfectionnalisation du système d'éducation québécois, ainsi que le contexte social, juridique et politique dans lequel s'insère le programme d'ÉCR. Dans un deuxième temps, le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) et l'approche par compétences seront brièvement présentés avant d'explorer certaines caractéristiques d'implantation du programme d'ÉCR telles que les ressources humaines et matérielles disponibles, ainsi que l'imposition d'une nouvelle posture professionnelle. Ces éléments amèneront à constater un manque de recherches sur les enseignants du primaire et le programme d'ÉCR. Le lien étroit entre la réception affective et comportementale des individus dans l'organisation justifiera l'intérêt de recherche, soit la réception affective et comportementale des enseignants du primaire dans le contexte d'un changement éducatif majeur, lui-même influencé par le système organisationnel.

1.1. Procédures et critères de recension

Pour réaliser ce projet doctoral, une recherche relativement vaste et itérative a été effectuée pour ensuite la restreindre par l'ajout de mots-clés en lien avec l'intérêt de recherche

dans les grandes bases de données scientifiques (Eric [ProQuest et Ovid], Érudit, Francis, PsycINFO, REPÈRE, CAIRN, Dissertations & Theses [ProQuest] et Éduthèse: thésaurus de l'éducation), ainsi que dans le catalogue universitaire Atrium sous les termes: « Educational Change », « Educational Reform », « Educational Innovation », « Educational Program Implementation », « Teacher Behavior », « Teacher Response », « Change Agents », « Change Strategies », « CBAM/ Concerns-Based Adoption Model », « Teacher Attitudes », « Teacher Concerns », ainsi que certains jumelages parmi ces mots-clés. Le terme « Éthique et culture religieuse » a été lancé dans REPÈRE. Les recherches ont été centrées sur les articles scientifiques datant de 2002 à aujourd'hui, avec « peer review ». En ajoutant « teachers reaction » aux termes « educational change » et « educational reform », entre 70 et 200 résultats de recherche ont été obtenus, ce qui a permis d'identifier la position plus spécifique des agents de changements dans le contexte de la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives, thème de cette recherche. Les articles dont l'objet d'étude n'était pas les enseignants et/ou l'analyse de l'implantation d'un changement éducatif ont été rejetés, ce qui a réduit les résultats environ de moitié. À certains moments, certains auteurs influents, tels que Fullan, Anderson, Weick, Hargreaves, Datnow, Leithwood, Cochran-Smith, Berman, etc. ont été ciblés ainsi que des revues jugées prestigieuses par la communauté scientifique tels que *Journal of Educational Change*, *Communication Studies* publié par Taylor and Francis, *Teaching and Teacher Education* publié par ELSEVIER, *Educational Researcher* et *Review of Educational Research*, principalement. En présence des références recueillies, la connaissance sur les enseignants devant l'imposition d'un changement éducatif a été approfondie.

En effet, la réalisation de plus de cinquante fiches de lecture et résumés a permis de faire ce premier tour d'horizon sur les recherches portant spécifiquement sur les enseignants et les réformes éducatives. Comme il a été vu, il semble pertinent de centrer l'étude sur les enseignants du primaire vis-à-vis la mise en œuvre du programme « Éthique et culture religieuse ». La présente recherche contribue à élargir le champ de connaissances en lien avec les agents d'implantation et les changements éducatifs imposés. Les éléments relevés dans la problématique: macro contexte et micro contexte d'implantation, disponibilité des ressources financières et humaines, imposition d'une posture professionnelle, ainsi que les aspects affectifs et comportementaux des

enseignants devant l'imposition d'une innovation éducative, serviront d'assises pour l'interprétation ultérieure des résultats.

1.2. L'implantation du programme d'ÉCR: un changement majeur

L'une des principales caractéristiques dans l'implantation du programme d'ÉCR est qu'il représente non pas un changement mineur ou un amas de modifications, mais un changement d'une importance majeure. D'une part, parce que le programme d'ÉCR marque l'étape finale à la déconfessionnalisation de notre système d'éducation québécois, où le vivre-ensemble est favorisé dans une société de plus en plus diversifiée. D'autre part, parce que son implantation s'inscrit dans un contexte social, juridique et politique particulier. Les sections qui suivent présentent cette déconfessionnalisation ainsi que le contexte dans lesquels est instauré le programme d'ÉCR.

1.2.1. La déconfessionnalisation du système éducatif québécois

La société québécoise possédant des racines religieuses profondes et fortement influencées par le catholicisme, le système éducatif l'était tout autant, dirigé par le clergé jusqu'à la création du premier ministère de l'Éducation, en 1964. Dans cette section sera tracé un bref historique du processus de déconfessionnalisation du système d'éducation au Québec. C'est le document fondateur du système éducatif québécois qu'est le Rapport Parent (Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec) qui allait, dès les années soixante, marquer le pas en ce qui concerne la déconfessionnalisation en éducation. On peut y lire qu'un système d'enseignement public non confessionnel serait plus ouvert à accueillir tous les enfants sans brimer la liberté de conscience des croyants comme des non-croyants tout en respectant la dignité de la personne humaine (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966).

Comme l'explique le troisième tome du Rapport Parent, le premier principe de cette recommandation de non-confessionnalité dans l'enseignement public est celui de la neutralité religieuse, c'est-à-dire de la séparation entre l'autorité de l'État et la liberté citoyenne d'avoir ou de ne pas avoir de religion. Par conséquent, dans une société pluraliste comme le définissait déjà

la Commission, l'État doit accorder un traitement égal envers toutes les religions, ainsi qu'aux croyants comme aux non-croyants. La liberté de conscience constitue le deuxième principe sur lequel s'appuie la position du Rapport Parent face à la place de la religion à l'école, considérant que le domaine de la religion et spiritualité constitue un domaine privilégié de la liberté propre à chacun (Ibid, 1966). Autrement dit, le domaine de la liberté de conscience doit être respecté par l'État et traité sans contrainte pour tous les citoyens. Cependant, comme l'éducation au Québec était en piètre état et que le rapport constitué de près de 1500 pages proposait plusieurs autres recommandations, la question de la déconfessionnalisation à l'école fut, à cette époque, secondaire.

Quelque trois décennies plus tard, c'est le rapport du Groupe de travail sur la place de la religion à l'école de 1999 (communément appelé le Rapport Proulx) qui ramena le débat de la laïcisation du système scolaire québécois, c'est-à-dire la séparation de l'État et de la religion dans le domaine de l'éducation. Afin de ne pas créer de discriminations religieuses relevant de la Charte des droits et libertés, mais aussi dans le but de refléter les principes québécois « de la diversité religieuse, de l'intégration sociale et de l'égalité des citoyens » (Milot, 2012, p. 48), l'État s'est ainsi dirigé vers une position de neutralité à l'égard des confessions religieuses. En 1997, les articles 111 et 111.1 de la Loi sur l'instruction publique menèrent au remplacement des commissions scolaires confessionnelles par des commissions scolaires linguistiques. En 2000, la loi 118 abolissait officiellement le statut confessionnel des écoles publiques ainsi que de ses structures éducatives gouvernementales. C'est à la suite de l'adoption de la loi 95 en juin 2005 que les cours d'enseignement religieux confessionnel et de l'enseignement moral furent remplacés par le cours d'éthique et de culture religieuse. Depuis septembre 2008, ce cours dont les deux finalités sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun, est obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire. Cette déconfessionnalisation représente un moment significatif pour l'école québécoise qui amène avec elle de nouveaux défis, notamment, pour les enseignants.

Le programme « Éthique et culture religieuse » (MELS, 2008) [ÉCR] constitue le premier programme complet obligatoire s'inscrivant dans l'approche par compétences depuis le PFEQ de 2001. Il vise l'atteinte de trois compétences: - réfléchir sur des questions éthiques; - manifester une compréhension du phénomène religieux; et - pratiquer le dialogue. Ces trois énoncés de

compétences possèdent un descriptif, des composantes, des critères d'évaluation ainsi que des attentes de fin de cycle (Annexe I). L'implantation du programme d'ÉCR représente l'aboutissement du processus de déconfessionnalisation du système scolaire québécois (MELS, 2008) entamé depuis les années soixante. Il touche aux croyances des enseignants, des parents, des élèves et de la communauté et entraîne un « changement profond » au regard de notre système d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2008).

Dans cette section a été dressé le processus qui amena la déconfessionnalisation du système éducatif, issu principalement du Rapport Parent et du Rapport Proulx, puis d'une série de lois et de procédures juridiques, ce qui mène au contexte social, juridique et politique plus large.

1.2.2. Contexte social, juridique et politique du programme d'ÉCR

L'implantation du programme d'ÉCR découle de plusieurs années de réflexion et de débats sociaux. Devant cette déconfessionnalisation « qui marque un tournant important dans l'histoire de l'éducation au Québec » (Bouchard & Pierre, 2006, p. 79). Elle est le fruit de la sécularisation progressive et rapide de la société québécoise où la fréquentation hebdomadaire des églises, par exemple, ne relevait plus de l'évidence sociale, même si, sur le plan identitaire, les Québécois se déclaraient toujours catholiques. L'enseignement de la religion à l'école était alors discutable (Milot, 2012).

En effet, une vaste enquête composée de six études est initiée par le Groupe d'études sur la place de la religion à l'école en 1998. Ces six études touchent au phénomène religieux et culturel au Québec (étude n° un), aux attentes sociales à l'égard de la religion à l'école (étude n° deux), au discours de l'État québécois sur la religion à l'École (étude n° trois), à la place de la religion dans les autres provinces canadiennes (étude n° quatre), aux droits et aux valeurs vis-à-vis la religion à l'école (étude n° cinq), ainsi qu'aux droits de la personne et à ceux des parents en matière d'éducation religieuse (étude n° six). L'étude deux est particulièrement intéressante puisqu'elle a permis une consultation parlementaire auprès de la population où les 2234 parents, 1194 enseignants et 602 directeurs se disent favorables à une laïcité ouverte à l'école (Milot & Proulx, 1998). Suite aux résultats de cette consultation, l'important Rapport Proulx de 1999 (Groupe de travail sur la place de la religion à l'école) recommande un enseignement culturel des religions à l'école.

Cependant, bien que « La laïcisation de l'institution scolaire et la sécularisation de la société québécoise apparaissent comme les conditions qui rendent possible le programme d'éthique et culture religieuse » (Estivalèzes, 2012, p. 3), la mise en place du programme d'ÉCR a suscité et suscite encore plusieurs contestations. D'abord, des critiques reliées à l'atteinte à la liberté de la religion et à la promotion du relativisme où l'Association des parents catholiques du Québec (APCQ) ainsi que l'association de parents nommée la Coalition pour la liberté en éducation (CLÉ) s'opposent principalement à la suppression de l'enseignement confessionnel à l'école. Puis, le Mouvement laïque québécois (MLQ) ainsi que le Conseil du statut de la femme revendiquent le retrait du volet de la culture religieuse pour ne conserver que celui de l'éthique. Finalement, l'Assemblée des évêques catholiques du Québec redoute la perte de la dimension spirituelle des religions tandis que certains syndicats d'enseignement dénoncent la difficulté pour les enseignants de se retrouver dans des contextes de conflits et d'affrontements, entre autres. À ces arguments s'ajoutent évidemment ceux de certains chercheurs, sociologues, philosophes, théologiens et autres acteurs spécialistes qui entretiennent les critiques et l'apparence d'un manque de consensus face au programme d'ÉCR, alors que l'enseignement religieux confessionnel avant 2008 devenait aussi une source de grandes remises en questions.

L'implantation du programme d'ÉCR représente non seulement un défi important et ambitieux, mais relève presque d'une utopie, comme le mentionne Leroux (2007), un des principaux concepteurs du programme d'ÉCR. Ce vaste chantier, qui ne peut trouver un modèle équivalent pour se guider, est un choix radical et inédit. Dans notre société pluraliste, la justification du programme d'ÉCR trouve son sens dans la construction d'une démocratie plus ouverte et tolérante (Ibid, 2007). Ainsi, l'implantation du programme d'ÉCR dans les écoles québécoises serait perçue comme une richesse indéniable pour le respect de la diversité de notre société. Or, certains parents n'ont pas partagé cet avis en ce qui a trait à l'introduction des grandes religions du monde à leurs enfants. En effet, plus de 2300 demandes d'exemption ont été déposées aux commissions scolaires, dont quelques-unes ont fait l'objet de procès. Aucune demande n'a été acceptée, y compris celle amenée en appel devant la Cour suprême du Canada en 2012. Effectivement, le jugement final va dans le même sens que le celui de la Cour supérieure du Québec de 2009, soit que le cours d'Éthique et de la culture religieuse, ainsi que la présentation globale des diverses religions sans obliger l'enfant à y adhérer, non seulement ne briment pas la

liberté de conscience et de religion, mais que cette suggestion « revient à rejeter la réalité multiculturelle de la société canadienne et méconnaître les obligations de l'État québécois en matière d'éducation publique. » — Extrait du jugement (Cour suprême du Canada, 2012).

Selon Milot (2012), les divers débats et tensions que génère la question de la place de la religion à l'école découlent principalement de divergences de points de vue concernant notamment les questions de l'identité nationale et de la formation de l'élève. Cet enjeu social, voire politique, devient ainsi « un enjeu d'éthique publique » (Larouche, 2006, p. 7). Il est donc peu dire que: « La culture religieuse ouvre certes une période de remise en question qui ébranle l'identité » (Bouchard & Pierre, 2006, p. 40). Les enseignants se retrouvent donc face à ce nouveau paradigme pédagogique résultant d'un choix sociétal qu'est celui de la laïcité scolaire, dans un contexte où le débat sur la place de la religion à l'école se poursuit encore.

Or, comme les enseignants sont peut-être moins volontairement impliqués dans ce contexte social, politique et juridique de l'implantation du programme d'ÉCR qu'ils le sont dans leur travail au quotidien, il est possible de penser que ce contexte se répercute moins directement sur eux que le sont les ressources humaines et matérielles mises à leurs dispositions pour mettre en œuvre le programme, par exemple. Le Programme de formation de l'école québécoise, les ressources disponibles, l'imposition d'une nouvelle posture professionnelle, le manque de recherches sur les enseignants et le programme d'ÉCR ainsi que la pertinence de s'intéresser à eux font l'objet des prochaines sections.

1.3. Le Programme de formation de l'école québécoise et l'approche par compétences

Au cours des dernières années, plusieurs réformes éducatives furent implantées dans la plupart des pays industrialisés afin de s'inscrire dans la course à l'innovation dans ce monde globalisé. Au Québec, ce fut le Programme de formation québécois de 2001 (PFEQ), aussi appelé le nouveau pédagogique, qui constitua un changement important pour notre système d'éducation. Afin de mieux comprendre le contexte d'implantation du programme d'ÉCR, il

importe d'abord de dresser un bref historique du PFEQ et de l'approche par compétences dans lequel il s'inscrit avant de voir le point de vue des enseignants par rapport à la réforme.

Dans les années soixante, le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (communément appelé le Rapport Parent) marquait le visage de l'éducation au Québec au niveau de ses structures et de sa philosophie. À cette époque, l'enseignement au Québec connaît une réorganisation complète grâce au Rapport Parent et connaît un premier grand courant curriculaire : les programmes-cadres. Puis, l'enseignement est réorienté par la réforme des années quatre-vingt qui préconise la pédagogie par objectifs. Enfin, la Commission des États généraux de l'éducation de 1995-1996 constitua les bases de la dernière réforme de l'éducation sous forme de deux constats: rénover le système éducatif (*Prendre le virage du succès*, 1997) et revoir le curriculum (*L'école, tout un programme*, 1997). Dans ce dernier énoncé de politique éducative, la ministre de l'Éducation de l'époque explique que ce virage consiste à passer au succès du plus grand nombre d'élèves possible (Ministère de l'Éducation, 1997). L'égalité des chances et l'intégration sociale constituent les fondements de cette troisième réforme pédagogique.

En 2001, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) fût intégré graduellement dans les écoles. La pédagogie par objectifs est remplacée par l'approche par compétences (APC) où la notion de compétence se définit comme suit: « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006, p. 4). Alors que le programme pédagogique précédent se basait principalement sur le béhaviorisme de par ses objectifs d'apprentissage successifs et articulés par ordre de complexité nommés taxonomies, le PFEQ ajoute un second courant déjà présent dans d'autres systèmes éducatifs de plusieurs pays: le constructivisme. En effet, le MELS indique que le behaviorisme et le constructivisme constituent les deux courants de pensée dont s'inspire le Programme (p. 5). La mémorisation des connaissances à l'aide d'exercices répétés marque encore sa conception de l'apprentissage à laquelle on intègre au PFEQ plusieurs éléments d'apprentissage d'inspiration constructiviste, où « l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan. Il est favorisé de façon toute particulière par des situations qui représentent un réel défi pour l'élève, c'est-à-dire des situations qui entraînent une remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles » (Ibid, p. 5).

Ce nouveau programme se caractérise donc par une approche par compétences, où sont favorisées des situations complexes qui provoquent une remise en question des connaissances et représentations de l'élève. Cette nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement influence le rôle de l'enseignant qui est maintenant considéré comme un guide et un accompagnateur plutôt qu'un « transmetteur » de savoirs (MELS, 2001). Comme l'élève est maintenant appelé à s'engager dans ses apprentissages, le pouvoir de l'enseignant se décentralise vers l'élève qui apprend à travers ses propres constructions, suscité par des situations d'apprentissage et d'évaluations (SAÉ). L'approche par compétences ainsi que la décentralisation de certaines tâches administratives ont des impacts directs sur la tâche enseignante. Ces nouvelles prescriptions ministérielles du PFEQ exigent de nouveaux modes d'organisation et d'évaluation pour les enseignants (Dulude & Dembélé, 2012). En fait, elles incitent à enseigner et à évaluer en fonction de compétences (habiletés, attitudes, comportements et connaissances). Les méthodes pédagogiques des enseignants doivent être revues afin de respecter l'intégration des savoirs suivant le référentiel commun. Effectivement, alors que l'ancien programme était formulé en termes d'objectifs correspondant à des contenus extérieurs à faire acquérir aux élèves, le PFEQ est caractérisé par une approche par compétences indissociables de l'individu qui les met en œuvre. De plus, le programme de 2001 prend appui sur une conception de l'apprentissage issue des sciences cognitives plutôt que sur l'ancienne conception béhavioriste dominante. Ces deux caractéristiques du nouveau programme constituent des passages majeurs pour l'enseignant, tant sur le plan pédagogique qu'organisationnel (Legendre, 2008).

Cette approche par compétences représente l'un des éléments les plus critiqués du nouveau programme de formation. En effet, certains y dénoncent les savoirs relégués au second plan au profit des savoir-faire (Crahay, 2006), ou même que les compétences sont un assujettissement au monde du travail (Boutin, 2004). Par opposition, d'autres y voient plutôt une valorisation des démarches de pensée et du transfert des apprentissages dans différents contextes (Fourez, 1999; Tardif, 2006). Bref, en dépit du fait que cette réforme ait été et soit encore critiquée, certains chercheurs la voient d'un bon œil (Lafortune & [et coll.], 2011). Cette section amène à se demander : qu'en est-il du point de vue des enseignants qui sont en charge de mettre en œuvre ce programme?

1.3.1. La réforme, l'approche par compétences et le point de vue des enseignants

La vision dominante en éducation correspond à une certaine rationalisation au niveau des performances des élèves, et donc, de l'enseignant qui en devient le responsable. Dans l'implantation d'une politique éducative, il semble pertinent de savoir si les enseignants ont une vision qui rejoint celle des décideurs.

À cet effet, une étude exploratoire de type qualitatif, réalisée auprès de 18 enseignants d'histoire au secondaire de différentes régions du Québec, a permis de mieux comprendre leurs convictions idéologiques et pédagogiques ainsi que leurs représentations de l'enseignement de l'histoire et de la formation à la citoyenneté dans le cadre de la réforme de l'éducation (Moisan, 2010). Les résultats montrent que les enseignants ont une interprétation différente de leur métier et de leur mandat de celle présentée dans les programmes. De plus, leurs explications des compétences et du sens à leur donner sont confuses et imprécises (Ibid, 2010). Bien que ces résultats ne puissent se prêter à la généralisation, ils représentent tout de même un éclairage intéressant en ce qui concerne les visions et représentations des enseignants devant certains programmes ministériels.

Une enquête menée par le MELS en 2005-2006 auprès de 10 000 administrateurs scolaires, enseignants et éducateurs montre que les deux tiers des enseignants se disent « déçus de la réforme », que la moitié déplore le manque de formation pour aider les élèves en difficultés et que 70% considèrent « les méthodes et les critères d'évaluation ne sont pas clairs » (Mellouki, 2010, p. 2). Bien que les critiques soient divisées en ce qui concerne les effets de la réforme de l'éducation, certains déplorent la marge existante entre le discours officiel qu'a voulu porter le MELS et ce qui est réalisable considérant les contraintes organisationnelles, matérielles et humaines (Gauthier, 2005; Mellouki, 2010). Ainsi, les résultats souhaités par les décideurs qui concernaient l'amélioration des apprentissages et la réussite scolaire des élèves semblent non seulement ne pas être atteints, mais, dans certains cas, produire des effets contraires aux intentions de départ (Boileau, 2006; Chouinard, 2006). Il y aurait donc certains décalages entre les changements désirés lors de l'implantation du PFEQ (2001) et ce que les enseignants ont adopté ou intégré à leurs pratiques, alors que « la plupart des enseignants interrogés semblent

éprouver à la fois un malaise et une ambivalence vis-à-vis du fonctionnement que la réforme leur demande. » (Mellouki, 2010, p. 4).

Une vaste enquête auprès de 427 enseignants du primaire et du secondaire concernant la façon dont ils ont vécu cette réforme (Cardin, Falardeau, & Bidjang, 2013) fait ressortir certaines insatisfactions des enseignants. Mentionnons que, sur les 48 questions fermées de type Likert du questionnaire en ligne, il était possible pour les répondants d'ajouter des commentaires, ce qui a permis d'illustrer certains résultats. D'abord, 83,2% des enseignants disent s'être approprié la réforme par eux-mêmes plutôt que par les formations suivies, même s'ils en reconnaissent la pertinence. De plus, malgré un certain appui de leur milieu direct (direction, commission scolaire), les enseignants soulignent le manque de support et de cohérence de la part du MELS. Comme le mentionnent les auteurs de cette étude, les enseignants ne se sont sentis ni accompagnés ni entendus: « À part quelques personnes, les enseignants sont écœurés de se faire imposer des choses irréalistes et de ne pas écouter [sic] les demandes des enseignants sur le terrain (Enseignant no 30) » (Cardin et al., 2013, p. 17). Finalement, 75,5% des répondants enseignants du primaire et du secondaire sont en désaccord avec l'idée que le MELS reconnaît davantage leur compétence et professionnalisme depuis la réforme (Ibid). Cardin et al. (2013) concluent que, malgré une certaine adhésion aux fondements de cette réforme, « celle-ci n'a pas vraiment passé le test de son application en salle de classe, notamment sur le plan des pratiques enseignantes et des apprentissages des élèves. » (p. 29). Toutes ces données portent à penser que la participation, la collaboration et la confiance entre les différents acteurs du changement dans le cadre de l'implantation du PFEQ sont insuffisantes et/ou manquantes. Les problèmes de structurations et l'absence des moyens pour transformer l'école, les réformes n'atteignent pas leur objectif qui est celui de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Tardif, 2013).

De cette analyse, le problème ne semble pas nécessairement provenir du fait que la réforme, l'approche par compétences ou le programme d'ÉCR constituent de mauvaises innovations, mais plutôt que le contexte ainsi que la façon dont ils ont été implantés présentent des défaillances assez importantes pour qu'elles se soient répercutées au niveau de leur efficacité. Du point de vue des enseignants, le problème ne semble pas tant être la réforme ou les programmes en soi que les contraintes sous lesquelles ils ont dû gérer leur mise en œuvre et les contextes dans

lesquels ils doivent continuer d'enseigner. Devant ces nouvelles prescriptions ministérielles, la disponibilité des ressources humaines et matérielles, dont la formation, devient donc essentielle.

1.4. La disponibilité des ressources et une formation limitée

La disponibilité des ressources humaines (accompagnement, formateurs, conseillers pédagogiques, spécialistes terrain) et matérielles (financement des matériels pédagogiques, services complémentaires et des formations) est un élément de base dans la mise en œuvre d'une nouvelle politique éducative.

Dans son étude sur le rôle de certains états des États-Unis et provinces du Canada dans la mise en œuvre de réformes éducatives, Levin (1998) souligne que, de façon générale, le financement en éducation est perçu comme un coût et non comme un investissement, et qu'un engagement financier limité de la part du gouvernement peut miner les efforts reliés à l'implantation d'une politique. Concernant le programme d'ÉCR, certaines particularités sont à noter quant aux ressources et à la formation. Par exemple, la diffusion de l'innovation, c'est-à-dire la communication du programme d'ÉCR, ainsi que la formation des enseignants n'a été réalisée qu'au même moment de son implantation. Pour Rogers (2007), afin de maximiser les chances de réussite de l'adoption d'un changement, la diffusion d'une innovation doit être préalable à son implantation plutôt que simultanée.

La formation nécessite un investissement financier et humain indispensable à l'implantation d'une politique éducative. Les investissements financiers, souvent concentrés dans la phase d'élaboration, doivent être mieux répartis et plus équitables entre l'élaboration, l'implantation et l'évaluation. Sans les ressources et le support nécessaires, l'obtention d'une innovation durable dans le temps est difficile à atteindre (Bellah & Dyer, 2009). Au Québec, il fallait former près de 23 000 enseignants de niveau primaire et 2400 spécialistes du secondaire dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Cette implantation à grande échelle et simultanée pour tous les degrés d'enseignement (excepté pour le troisième secondaire), prévoyait un peu plus d'un an pour former les dizaines de milliers d'enseignants selon le modèle de communautés de pratiques avec expertises régionales chapeautées par le Comité national de soutien au plan de formation

en Éthique et culture religieuse. Alors que la complexité du programme requérait une formation et un accompagnement significatifs, la majorité des enseignants n'ont reçu que deux ou trois journées de formation, dû à la fin précoce du financement, ce qui a provoqué des conséquences néfastes dans la mise en œuvre du programme dans les écoles (Cherblanc & Lebuis, 2011). L'implantation a donc été rapide, marquée par une préparation insuffisante pour les enseignants (Durand, 2009) qui n'ont reçu une formation que d'une moyenne de 10 à 15 heures.

Les nombreux changements et réformes imposés par le MELS ne laissent pas le temps aux enseignants de s'approprier l'innovation, ce qui semble contre-productif. Cet effet d'empilement contribue à l'échec des changements en éducation en plus d'essouffler les enseignants, comme il en sera question un peu plus loin (sections 1.6. et 1.7.). Il est à noter que certains évaluent l'implantation d'une innovation de trois à cinq ans (Hall & Hord, 2014). Lorsque l'innovation implique un changement important dans le rôle des acteurs, certains estiment que cette durée peut atteindre entre cinq et huit ans (VanderVegt & Vandenberghe, 1992). Une façon de faire qui serait plus propice à de réelles portées serait d'implanter un seul changement majeur à la fois, et ce, sur une plus grande période de temps.

1.5. L'imposition d'une posture professionnelle

La mise en œuvre nationale du programme de formation « Éthique et culture religieuse » (MELS, 2008) place, pour la toute première fois, les enseignants face à une posture professionnelle d'impartialité. Ainsi, les enseignants doivent s'abstenir d'émettre leurs croyances, convictions et points de vue en demeurant objectifs devant les savoirs liés aux religions et philosophies qu'ils doivent transmettre (Comité sur les affaires religieuses, 2007, [CAR]). Autrement dit, les enseignants doivent appliquer un devoir de réserve sur leurs convictions et opinions. Parallèlement à cette posture professionnelle, ils sont également appelés à promouvoir la diversité des cultures tout en soulignant la tradition des confessions religieuses à la base de la société québécoise, ce qui demande une gestion délicate de l'enseignement en lien avec les cultures et les phénomènes religieux (Leroux, 2007). Dans le programme d'ÉCR, ces exigences sont décrites comme suit:

l'enseignant fait preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Ainsi, pour ne pas influencer les élèves dans l'élaboration de leur point de vue, il s'abstient de donner le sien. Lorsqu'une opinion émise porte atteinte à la dignité de la personne ou que des actions proposées compromettent le bien commun, l'enseignant intervient en se référant aux finalités du programme. (MELS, 2008, p. 290)

Mais que signifie « faire preuve d'un jugement empreint d'objectivité et d'impartialité »? Gravel & Lefebvre (2012) associent six aspects communs aux termes de neutralité, d'impartialité et d'objectivité : l'abstention; l'absence d'influence; l'attitude scientifique; le détachement de sa vision propre et la réflexivité; les règles et normes communes et; la nature volontaire (p. 199). L'idée est donc de s'abstenir de répondre aux questions personnelles posées par les élèves dans le but de ne pas les influencer (Ibid, 2012). À l'opposé, Gagnon (2012) se questionne sur la pertinence d'une telle exigence, alors que le fait de donner son opinion en tant qu'enseignant n'influence pas nécessairement celles des élèves. De plus, alors que l'enseignant doit maintenant favoriser la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun par la recherche et la promotion de valeurs québécoises communes, celles-ci ne sont jamais clairement énoncées par le MELS (Gravel & Lefebvre, 2012). Pour plusieurs, cette nouvelle posture professionnelle constitue l'un des principaux défis de la mise en œuvre du programme d'ÉCR (Béland & Leblais, 2008). Aussi, ces auteurs expriment-ils certaines réserves quant à la posture bivalente qui demande de guider l'élève tout en demeurant en retrait sur le plan des convictions, considérant qu'en ÉCR, « les degrés de sérénité et de liberté intérieure sont loin d'être uniformes. » (Lucier, 2006, p. 210).

Par une telle exigence d'ordre déontologique, on tente aussi de faire la promotion d'une conception de l'éthique et des règles de conduite auxquelles les acteurs doivent souscrire et de prévenir des écarts de conduite (Roy, 2009). Il y a là un ensemble de valeurs jugées adéquates et raisonnables pour justifier les comportements attendus des enseignants. À cet effet, le programme d'ÉCR exige de l'enseignant qu'il se présente comme un citoyen réfléchi et exemplaire (Leroux, 2007).

Or, malgré ces normes qui départagent les pratiques acceptables de celles qui ne le sont pas dans l'enseignement de l'ÉCR, l'écart constaté entre les valeurs « imposées » par l'organisation et les

valeurs pratiquées peut demeurer important, ce qui pourrait créer rejet et résistance de la part des enseignants. Afin de réduire cet écart, Roy (2009) suggère notamment d'implanter des processus d'accompagnement pour les employés afin de discuter de la mission organisationnelle, plutôt que de chercher à modifier la culture des employés. Selon cet auteur, la visée de ces structures d'accompagnement est d'atténuer les tensions provoquées par les divergences de valeurs individuelles, professionnelles, organisationnelles et sociales. Trop souvent, les décideurs sous-estiment ce genre de conflits inhérents à l'imposition d'une vision, d'une posture ou d'un ensemble de valeurs, ce qui menace l'adhésion à un projet commun et suscite la démobilisation (Lafortune, Ettayebi, & Jonnaert, 2007). Pour Lebuis (2010), il importe de considérer l'autonomie et le jugement professionnels des enseignants dans la formation et la mise en œuvre du programme d'ÉCR afin d'en arriver à un réel travail de collaboration.

En effet, comme l'a montré l'analyse de Rondeau (2010) de la formation des enseignants en ÉCR par l'équipe régionale du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, le souci d'établir de réels échanges avec les enseignants sur le terrain a contribué à faire place à un climat de confiance, de complicité, de motivation et d'engagement. De plus, allier la qualité du leadership exercé au souci de comprendre la réalité des enseignants contribue à une formation réussie. Toujours selon Rondeau (2010), même pour les universitaires en éducation, peu sont ceux qui ont une très bonne connaissance du terrain et des exigences de ses pratiques, ce qui peut provoquer une certaine méfiance chez les enseignants à qui l'on impose des innovations éducatives (réformes pédagogiques, nouveaux programmes, modes d'évaluation, etc.).

Les valeurs favorisées dans la mise en œuvre du programme d'ÉCR et dans son enseignement que sont l'impartialité, l'objectivité et le devoir de réserve indiquent, de manière implicite, ce qui serait inacceptable quant à la posture des enseignants. À cet effet, il est possible de penser que le devoir de réserve exigé suscite une dissonance émotionnelle, c'est-à-dire que les émotions des enseignants ne correspondent pas avec celles qui sont acceptées, surtout si les valeurs proposées entrent en contradiction avec les leurs (O'Connor, 2008). Pour répondre à certaines normes, des chercheurs soulignent que les enseignants doivent alors entreprendre un travail émotionnel où ils doivent induire, supprimer ou inhiber différentes émotions au travail afin de maintenir une identité publique et professionnelle appropriée (Hochschild, 1983; Isenbarger & Zembylas, 2006).

Ce travail émotionnel peut représenter une préoccupation pour l'enseignant dans le cas de l'imposition d'une posture professionnelle et des valeurs d'objectivité et de réserve qui la sous-tendent.

Pour certains, un enseignement axiologiquement neutre est impossible (Jackson, 1968) alors qu'un conflit émerge d'un malaise : « ce malaise est celui d'une réserve artificielle ou seulement correcte, par opposition à une attitude d'authenticité » envers ses élèves (Leroux, 2008, p. 181). En effet, l'on retrouve une tension éthique au niveau des valeurs professionnelles entre l'authenticité et l'impartialité ainsi qu'une conception moralisatrice de l'impartialité imposée visant à convaincre les enseignants d'adopter les « bonnes pratiques » et les « bonnes valeurs » afin d'éviter les dérapages (Roy, 2009). Ce qui est problématique selon l'auteur puisque les valeurs seraient des motivations intrinsèques à l'action qu'il est impossible d'imposer aux autres une fois que la socialisation primaire de l'enfant est complétée.

De son côté, Lucier (2006) souligne la difficulté pour les enseignants d'adopter une posture d'impartialité dans la mise en œuvre du programme d'ÉCR où les contenus d'apprentissage sont souvent subjectifs sur les plans émotif et socioculturel : « Expliquer sans réduire ni endoctriner, décoder sans décaper ni ajouter, analyser sans détruire ni rationaliser : le défi est énorme » (p. 210). Gagnon (2012) renchérit en soulignant que non seulement cette posture n'est pas simple à adopter, mais que le « vivre ensemble » et le « bien commun » ne sont pas non plus faciles à cerner. Bref, une posture professionnelle d'impartialité imposée et caractérisée par un changement de paradigme au niveau de l'enseignement des religions à l'école pourrait possiblement influencer l'intérêt et les préoccupations des enseignants ainsi que leurs niveaux d'utilisation quant au programme d'ÉCR.

Dans un contexte d'imposition de réforme, il importe de vérifier les points de vue des enseignants face aux nouveaux éléments impliqués dans leurs pratiques pédagogiques (Rousseau, 2004). Qui plus est, concernant cette délicate posture professionnelle, l'on peut s'interroger sur la façon concrète d'intervenir en classe. Y aurait-il d'autres postures professionnelles à envisager et susceptibles d'être adoptées en ÉCR pouvant être moins contraignantes pour les enseignants et plus enrichissantes pour les élèves?

1.6. Manque de recherches sur les enseignants du primaire et le programme d'ÉCR

Cette section présentera quelques recherches qui se sont intéressées à ces agents d'implantation dans le contexte de l'implantation du programme d'ÉCR. D'abord, il faut savoir que les enseignants du primaire à qui l'enseignement du programme d'ÉCR a été imposé sont des généralistes et non des spécialistes des grandes philosophies et religions du monde. En effet, doivent être enseignés sous forme de situations d'apprentissage planifiées par l'enseignant du primaire: le christianisme, le judaïsme, les spiritualités des peuples autochtones, l'islam, le bouddhisme, l'hindouisme, le protestantisme et l'orthodoxie, en plus d'autres religions « selon la réalité et les besoins du milieu » (MELS, 2008, p. 325) et d'expressions culturelles en dehors des adhésions religieuses, tout en insistant sur l'apport du catholicisme et du protestantisme dans le patrimoine religieux de notre société (Ibid). Ces défis pourraient particulièrement importants pour les enseignants du primaire.

D'abord, de 2006 à 2008, le MELS a expérimenté le programme d'ÉCR dans huit écoles pilotes où les enseignants du primaire, les directions d'établissement et les conseillers pédagogiques ont été sondés indistinctement par un questionnaire en ligne. Les résultats sur la perception des membres des équipes-écoles semblent généralement positifs, mais la méthodologie utilisée n'a pas permis d'identifier les réponses spécifiques aux enseignants (référence inaccessible). Ainsi, les failles dans les études ne permettent pas de comprendre ni la position (ou points de vue) des enseignants par rapport à leur nouvelle posture professionnelle ni la vision et aux valeurs qui sous-tendent les nouveaux savoirs culturels et religieux qu'ils doivent transmettre.

En 2010, l'équipe de Bouchard, Desruisseaux & Gagnon procédait à une pré enquête auprès de 75 enseignants du primaire de différentes régions du Québec concernant leurs perceptions du programme d'ÉCR. Bien que la moitié des répondants (53,3%) considère le programme d'ÉCR comme étant un changement positif, 28% sont d'avis qu'il ne change rien et 18,7% estiment qu'il représente un changement négatif. En ce qui concerne le niveau de satisfaction des enseignants du primaire par rapport au programme, les résultats se présentent ainsi: 8% = très satisfaits; 50,7% = satisfaits; 21,3% = insatisfaits; 9,3% = très insatisfaits et 10,7% sont indifférents. Les compétences « pratiquer le dialogue » et « réfléchir sur des questions éthiques » sont jugées très

importantes par les enseignants du primaire (84,5% et 72% respectivement), alors que la compétence « comprendre le phénomène religieux » est très importante pour moins de la moitié des répondants (44%). À cet effet, il est intéressant de prendre connaissance de l'analyse qualitative de certaines justifications apportées par les enseignants : soit les répondants se montrent favorables à la culture religieuse en justifiant leurs réponses par les gains en ouverture aux autres cultures, sans en mentionner ceux pour l'héritage du Québec, soit ils se montrent défavorables à la culture religieuse en évoquant la perte de la culture québécoise, sans en mentionner l'importance d'une ouverture aux autres cultures. L'héritage religieux québécois et l'ouverture aux autres cultures semblent se situer dans des sphères séparées, voire indépendantes, reflétant peut-être une certaine opposition entre « notre » culture et celle des autres. Cette dualité pourrait aussi dévoiler « certaines tensions entre le discours social dominant au Québec, prêchant une ouverture accrue à la diversité religieuse, et l'attachement séculaire d'autres segments de la population au patrimoine chrétien » (Tremblay, 2009, p. 68). À cet effet, l'étude qualitative basée sur l'observation de futurs enseignants et d'enseignants en premières années de carrière ainsi que sur les discussions avec eux à propos de leur posture professionnelle et l'implantation du programme d'ÉCR au Québec indique qu'une prise de conscience en lien avec leurs croyances, leurs préjugés ainsi que leur identité est nécessaire dans le succès de la mise en œuvre du programme (Knott, 2011).

L'étude de Bouchard, Desruisseaux & Gagnon (2011) révèle que les principales remises en question des enseignants face au programme d'ÉCR reposent sur la pertinence d'appliquer un programme visant spécifiquement à dialoguer et à réfléchir, alors que les élèves le font déjà quotidiennement dans de multiples occasions. De plus, les enseignants jugent trop jeunes les élèves de six à huit ans pour suivre des cours d'ÉCR et ce, qu'ils soient en faveur ou non du programme. Bref, les auteurs recommandent d'approfondir cette pré enquête à un échantillon plus grand et à l'aide d'une méthodologie complémentaire, alors qu'un malaise émerge en lien avec la posture professionnelle que cette dimension n'a pas été explicitement questionnée.

Comme il a été vu, la mise en œuvre du programme d'ÉCR est caractérisée par un encadrement législatif (amendement à la Constitution canadienne et modification de la Loi sur l'Instruction publique, 1997, 2000, 2005), dans un contexte où le débat sur la place de la religion à l'école se

poursuit encore (Comité sur les affaires religieuses, 2007). En effet, la question de la culture religieuse a provoqué une polarisation du débat dans une « laïcité encore ambiguë et en apparence facilement déstabilisée » (Leroux, 2007, p. 12). Bref, le programme « Éthique et culture religieuse », encore en évolution lors de sa mise en œuvre en 2008, était aussi entouré de remises en question politiques, juridiques et sociales, sans compter le peu de justifications sur la pertinence de son implantation (Cherblanc & Lebuis, 2011) et une cessation de son financement pour la formation en 2009 alors que la formation des enseignants représentait le défi le plus considérable dans l'implantation du programme d'ÉCR (Béland & Lebuis, 2008). Vis-à-vis un échéancier trop court pour un programme lui-même en évolution, et un « contexte d'épuisement organisationnel », dépassant les capacités d'adaptation des enseignants (Cherblanc & Lebuis, 2011), ces auteurs recommandent de prévoir une période d'implantation suffisante, de valoriser un mode de formation mixte axé sur la coopération et de prendre en compte la diversité et la spécificité des milieux d'implantation.

Parallèlement à ces caractéristiques d'implantation jugées défavorables pour certains (Bergeron, 2012; Cherblanc & Lebuis, 2011), il est opportun de se demander si le MELS avait clairement énoncé à la population, mais surtout aux enseignants, les fondements de sa décision d'imposer ce nouveau programme. Notons qu'un manque de clarté des objectifs visés de la part des décideurs aux agents exécuteurs dans l'imposition d'un changement peut se répercuter dans sa mise en œuvre. Béland & Lebuis (2008) expliquent que les enseignants ne peuvent répondre aux demandes qui sont faites sur eux, dont celle d'une nouvelle posture professionnelle, s'ils ne comprennent pas les raisons qui les justifient.

Enfin, la recherche exploratoire descriptive de Bergeron (2012) sur les représentations de 14 enseignants du primaire de différentes régions du Québec à l'égard de l'implantation du « Programme éthique et culture religieuse » met en lumière les principales critiques des enseignants qui reposent d'abord sur les difficultés liées à l'évaluation des compétences du programme d'ÉCR (dont l'aspect subjectif de l'évaluation et l'ampleur de celle-ci), sur la valeur de la formation reçue, puis sur l'absence de matériel au moment de l'implantation. Un enseignant s'exprime :

Bon, premièrement je considère qu'à la fin des deux journées de formation, je n'avais pas encore une idée claire de c'est quoi la différence entre l'éthique et la morale. Donc non, ce n'est pas suffisant. C'était plus de l'ordre de l'information. C'était aussi plus de l'ordre de : « Regarde, on te présente un programme, donc là maintenant va dans ta classe, ouvre-le et étudie-le ». C'était plus un peu ça. Les profs, on n'a pas le temps de faire ça. Peu de profs vont prendre le temps de faire ça. Donc il est resté sur la tablette. (p. 242).

De plus, l'étude de Bergeron fait état de certaines lacunes telles dans l'implantation du programme d'ÉCR : 1) une analyse incomplète des milieux d'implantation; 2) une prise en compte limitée des enseignants dans le processus de mise en œuvre; 3) des disparités régionales concernant la nécessité du volet culturel pour les enseignants des régions éloignées et; 4) un manque d'explications claires sur ce qui a poussé le MELS à imposer le programme d'ÉCR. Aujourd'hui, l'implantation du programme d'ÉCR se caractérise par « une certaine déficience de l'enseignement du programme dans les écoles » et par « une grande disparité entre les régions et les écoles » (Cherblanc & Lebuis, 2011). Les milieux spécifiques dans lesquels a été implanté ce programme unique ne semblent pas avoir été pris en considération dans la perspective adoptée, ce qui pourrait expliquer ces déficiences et disparités entre les régions et les écoles.

Bergeron (2012) mentionne également que les formations offertes aux enseignants ne répondaient pas à leurs besoins pédagogiques et qu'ils estimaient que le programme leur avait été imposé déclenchant ainsi un sentiment d'insécurité et d'incompétence. Concernant le matériel disponible, un second répondant explique: « le matériel ne venait pas en même temps que l'implantation [...] alors je me suis encore débrouillé avec du matériel que j'ai inventé. [...] Ça été vraiment un aspect négatif parce qu'on n'avait pas de volumes, on n'avait rien. » (p. 243). En ce qui concerne la place de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse dans la planification, un enseignant mentionne: « Ce n'est pas dans nos priorités. On a tellement d'autres choses; souvent on est tellement en survie que ça ne fait pas partie d'une priorité. Donc, souvent ça va passer en dernier. C'est la première matière qu'on va tasser ». (p. 244). Finalement, voici ce que la plupart des enseignants disent à propos du rôle de passeur culturel qu'ils doivent maintenant adopter: « Mais là où j'accroche en tant que passeur, c'est jusqu'où je dois aller pour faire comprendre les religions. Et là, j'ai un malaise, je ne me vois pas parler de la religion chrétienne, sans parler de la foi [...]. Il y a une zone grise. » (p. 245- 246).

L'étude de Bergeron (2012), qui fait le parallèle entre l'implantation du programme d'ÉCR et les quatre stades de l'ingénierie de la formation (analyse, conception, réalisation et évaluation) propose plusieurs recommandations en concluant que la mise en œuvre du programme d'ÉCR a souffert de plusieurs failles. En effet, selon l'auteure, le CSÉ avait déjà recommandé au MELS de faire appel à des chercheurs spécialisés dans le domaine de la gestion du changement afin de maximiser la réussite de l'implantation d'innovations en éducation. Or, ces ressources n'ont pas été utilisées. Enfin, l'une des questions d'entrevues de cette étude ayant suscité le plus de réactions fut celle sur la consultation des enseignants par rapport au programme d'ÉCR où les participants ont répondu à l'unanimité qu'ils n'avaient pas été consultés. Évidemment, cet échantillon de 14 enseignants ne peut porter à une généralisation, mais ces résultats posent la pertinence de continuer à s'intéresser aux enseignants du primaire face à l'implantation du programme d'ÉCR. La section qui suit montre en quoi les enseignants constituent des agents clés dans l'implantation d'une innovation éducative.

1.7. La réception affective et comportementale des enseignants

Puisqu'ils y participent directement, le rôle des enseignants détermine principalement le succès ou l'échec de la mise en œuvre d'un programme ou d'une politique éducative à grande échelle (Weinbaum & Supovitz, 2010). À cet effet, plusieurs auteurs ont démontré la relation entre l'attitude et le comportement et qu'une corrélation importante existe lorsque les mêmes éléments caractérisent à la fois l'attitude et le comportement qui lui est associé (Ajzen & Fishbein, 1977; Petty & Cacioppo, 1981). Comme il devient essentiel de mieux comprendre les émotions et comportements des agents chargés d'implanter une innovation éducative (Williams, Foulger, & Wetzel, 2009), une grande partie de la littérature s'appuie maintenant sur l'aspect affectif des individus pour observer ou prédire un changement de comportement dans l'organisation (Sieben & Wettergren, 2010; Weisinger, 2005).

Qui plus est, la compréhension de la réception affective est sous-estimée dans l'étude des réformes considérant que ces réactions peuvent influencer de manière significative la mise en œuvre de changements en éducation : « Educational change is inevitably a deeply emotional sense-making experience for teachers. » (Zembylas, 2010, p. 231). Considérer cette sensibilité des

enseignants, attribuée à l'aspect affectif, est essentiel, particulièrement dans un contexte de changement où ceux-ci doivent concilier leurs valeurs et émotions aux demandes extérieures. Selon Hargreaves (2001), il ne faudrait pas penser que les enseignants réagiront tous de la même manière, soit qu'ils seront tous enthousiastes et en accord avec ce qu'on attend d'eux. Une telle demande pour l'uniformité met en évidence la relation de pouvoir impliquée dans les efforts de réforme et cherche à limiter le rôle des enseignants à celui d'un exécuteur. Les réformateurs doivent reconnaître la diversité des réponses affectives liée au changement et offrir des possibilités aux agents d'implantation de créer leurs propres espaces pour adapter leur enseignement. Comme le mentionne Hargreaves (2001), une meilleure compréhension des émotions implique un renversement dans plusieurs processus de politiques éducatives. Ce faisant, elles doivent sérieusement envisager la réception affective des enseignants causée par les demandes qui sont faites sur eux, en lien avec les contenus, les normes d'enseignement et les standards prescrits.

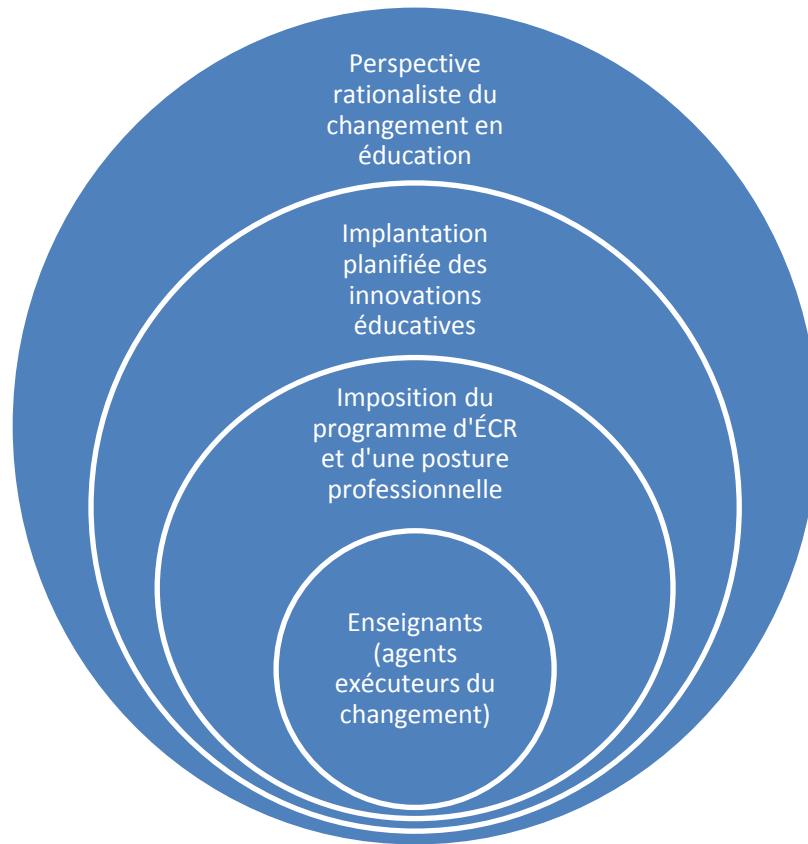
À cet effet, Bareil (2008) souligne que l'agent d'implantation est ouvert, disponible et disposé à l'apprentissage, la formation et aux efforts que requiert le changement de pratiques que lorsqu'il a trouvé « des réponses satisfaisantes à ses inquiétudes » (p. 94), d'où l'importance de tenir compte des informations que fournissent les intérêts et préoccupations des enseignants. Certaines inquiétudes sont normales et légitimes dans un contexte de changement important alors qu'une tension existe chez l'humain face à la nouveauté entre son désir de changer et son besoin de sécurité, ce qui provoquerait davantage de préoccupations que d'oppositions (Ibid, 2008). Une recherche démontre d'ailleurs que les traits de personnalité qui relèvent de la résistance au changement des agents d'implantation ne représentent pas un aspect déterminant dans l'adoption de comportements favorables ou non à l'innovation. En effet, l'étude de Bareil, Savoie & Meunier (2007) réalisée auprès de 321 employés d'un hôpital du Québec démontre que le contexte du changement serait plus important que les facteurs de personnalité (liés à la résistance au changement) considérant le changement imposé. En effet, 77% des répondants se situent dans un modèle situationnel, c'est-à-dire que l'intensité de leur inconfort varie selon la nature du changement, et 23% rejoignent le modèle dispositionnel, c'est-à-dire que leur niveau d'inconfort est plutôt stable, indépendamment du type de changement. Parmi ces derniers répondants (23%), 6,2% d'entre eux sont toujours très peu inconfortables face au changement;

5,3% le sont faiblement; 5,3% sont modérément inconfortables; 4,4% sont plutôt inconfortables et; seulement 2,2% sont très inconfortables, quel que soit le changement. L'étude conclut que très peu de gens sont réellement fermés au changement et permet de comprendre que la gestion du changement doit être réalisée en fonction du type de changement et des incidences de sa mise en œuvre sur l'être humain.

Comme le souligne Hargreaves (2004), les émotions et le changement sont indissociables. Dans son étude, Hargreaves souligne la frustration, la colère et l'ennui comme principaux sentiments négatifs dans l'imposition de changements éducatifs. La surcharge des demandes qui sont faites sur eux, perçue comme limitative de leur autonomie et de leur efficacité professionnelles, ainsi que l'intensification du travail suscitée par les changements de politiques éducatives perçue par les enseignants (Lessard, Kamanzi, & Larochelle, 2008) seraient d'autres explications à « l'échec » de la mise en œuvre d'innovations éducatives. En effet, lorsque les enseignants résistent aux politiques d'une réforme, ils le font souvent parce qu'elles menacent leur sentiment d'identité professionnel et leurs liens émotionnels avec leurs élèves et collègues par une surcharge du curriculum, ainsi que par une intensification de leur travail et du contrôle extérieur sur eux (Zembylas, 2010, p. 222). Ces réactions des enseignants devant une implantation imposée montrent d'une part que les enseignants ne sont pas insensibles par rapport à ce qu'on leur demande de mettre en œuvre, et d'autre part, que l'implantation d'un programme et la perspective dans laquelle elle s'inscrit peuvent affecter la réception des enseignants, voire la mise en œuvre.

La figure 1 montre l'emboîtement que cette recherche tente d'étudier, soit que la mise en œuvre des enseignants d'un programme imposé se situe dans un contexte d'implantation ainsi qu'une perspective idéologique et organisationnelle qui la sous-tend. Le macro contexte de l'enseignement dans lequel les enseignants doivent exécuter le changement s'insère dans une perspective dominante du changement en éducation, soit le rationalisme qui sera présenté à la section 2.1. Cette perspective amène une implantation planifiée des innovations éducatives, c'est-à-dire qui est organisée de façon prédéterminée. C'est le cas pour l'imposition du programme d'ÉCR et de la posture professionnelle associée à son enseignement.

Figure 1: Macro contexte de l'enseignement



1.8. Objet de recherche

Il importe de souligner que les différentes sections de la problématique, soit le contexte général de l'implantation du programme d'ÉCR, la réforme dans lequel il s'inscrit, les conditions d'implantation (ressources humaines et matérielles), l'imposition d'une posture professionnelle, le manque de recherches sur la réception affective et comportementale des enseignants parallèlement à l'importance de s'y intéresser dans le cadre de l'implantation nationale d'un nouveau programme sont tous des aspects largement inexplorés dans le cadre de l'implantation et de la mise en œuvre du programme d'ÉCR au Québec. Cet état de situation dénote un écart

entre ce que la recherche a montré et ce qu'il est pertinent de savoir (Bourgeois, 2016), tant au niveau social que scientifique. En effet, les sections précédentes indiquent qu'il y a un problème au niveau de l'implantation et de la mise en œuvre d'innovations éducatives, et que les conditions d'implantation peuvent être limitées, particulièrement du point de vue des agents chargés de mettre en œuvre l'innovation. De plus, l'implantation et la mise en œuvre d'une innovation influencent souvent les résultats (Derzon, Sale, Springer, & Brounstein, 2005) et elles représentent toutes deux des parties essentielles du processus d'évaluation de tout programme (Durlak, 2010).

Les recherches montrent aussi que les agents d'implantation sont « affectés » par les changements dans leurs milieux de travail (Bareil, 2008) et qu'il existe des relations étroites entre les émotions et les comportements des acteurs du système organisationnel (Williams et al., 2009). Malgré la pertinence de s'intéresser au point de vue des enseignants dans ce contexte, on note un manque de recherche sur les enseignants du primaire et le programme d'ÉCR. Sur le plan scientifique, la méthodologie ainsi que l'analyse qui en sera faite pourront contribuer à l'avancement des connaissances en ce que les réceptions affectives et comportementales des enseignants face à l'imposition d'un programme éducatif seront interprétées. Cette triangulation (Patton, 2002) peu étudiée à travers les recherches pourra fournir des données intéressantes sur l'analyse conjointe de ces aspects affectifs et comportementaux du modèle théorique et procédural qui sera utilisé pour cette étude.

Les retombées potentielles de cette recherche amèneront à s'interroger sur les façons dont les innovations éducatives sont implantées et sur les conditions facilitantes de celles-ci. Les données recueillies pourront aussi contribuer à développer des interventions ciblées en cours d'implantation d'un nouveau programme, en fonction des besoins évolutifs des enseignants. Ce faisant, les résultats pourraient augmenter les chances de réussite de l'implantation d'innovations éducatives. De plus, cette étude donne voix aux agents d'implantation et les résultats pourront représenter des données importantes sur l'implantation et la mise en œuvre d'un nouveau programme éducatif du point de vue des enseignants. Elle pourra aussi contribuer à identifier les conditions défavorables à l'implantation d'innovations éducatives, ainsi que celles disponibles pour leurs résolutions. Finalement, la relation étant établie entre l'aspect affectif et

comportemental des acteurs du système, cette étude permettra approfondir les connaissances en ce qui concerne la réception affective et comportementale des enseignants face à l'implantation et la mise en œuvre d'une innovation éducative.

L'objectif général de cette recherche consiste à analyser la réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre seront tracées les principales caractéristiques de trois écoles de pensée que sont le rationalisme, le gradualisme et l'hybridation, afin que quelques critiques soient émises pour chacune des trois perspectives dans le cadre de l'implantation d'un programme éducatif. Puis, cinq modèles de changement seront présentés, le modèle de diffusion de l'innovation de Rogers (2003), la théorie de l'innovation de Cros (2004), le modèle prescriptif du changement de Fullan (2007), le modèle de changement de Lewin (1951) et le modèle *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) de Hall & Hord (2001), suivis de leurs critiques et du choix épistémologique. Finalement, à travers le premier article de cette thèse, seront relevés les facteurs qui peuvent influencer les aspects affectifs et comportementaux des enseignants dans l'imposition d'un changement ou d'une innovation éducative, soit le modèle des Facteurs d'adhésion et de mobilisation des agents d'implantation face au changement éducatif (FAMCÉ). Le chapitre se termine avec la question générale, l'objectif et les sous-objectifs de recherche. Mais d'abord, voyons une brève synthèse du vocabulaire utilisé dans l'ensemble de cette étude.

Les termes souvent utilisés dans la littérature scientifique pour nommer les principaux courants organisationnels en éducation sont issus des recherches antérieures principalement américaines, dans des secteurs tels que la sociologie de l'organisation et la psychologie sociale (Cros, 1997). Les termes anglophones « top-Down » et « Bottom-up » peuvent donc être utilisés en éducation pour parler des grandes approches organisationnelles en opposition, ainsi que les termes

« rationnelle », « empirico-rationnelle », « traditionnelle » ou « anarchie organisée » (Ibid). Quant à Baby (2012), ce sont les termes « approche fonctionnaliste » et « approche de la sociologie critique » qui sont utilisés pour parler des deux principaux courants du changement à l'école dans une perspective sociologique. Bref, la terminologie utilisée est relativement large et peut, dans certains, ne se référer qu'à une théorie particulière et exclure du même coup les autres termes. Pour ce qui est de la troisième école de pensée apparue plus récemment, l'approche hybride (ou hybridation) possède aussi son vocabulaire. Parsons (1995) semble avoir été le premier auteur à utiliser « *hybride* » dans les écrits sur les politiques publiques qu'il définit comme suit : « Approches ou modèles qui incorporent et développent les éléments des approches « *top-Down* » et « *Bottom-up* » » (p. 471). D'autres expressions sont utilisées qui réfèrent au concept « hybride », tel que « semi-hiérarchie » (Zusman, 1986), « dyade centralisation/décentralisation » (Legendre, 2002) ou processus centralisation/décentralisation » (Fuhrman, 1993). Pour les besoins de cette étude, seront donc utilisés les termes francophones « rationalisme », « gradualisme » et « hybridation ». La recherche qui a été faite jusqu'à présent indique que l'utilisation de ces termes pour se référer aux principaux courants ou perspectives organisationnelles en éducation est appropriée à cette étude. Ce vocable est donc l'initiative de l'auteure de cette recherche.

2.1. Les perspectives rationaliste, gradualiste et hybride en éducation

Depuis les années '70, plusieurs sciences, dont la sociologie de l'organisation et la psychologie sociale, se sont intéressées à l'école en tant qu'organisation afin de mieux saisir son fonctionnement et l'améliorer. En effet, les rôles, les règles et la structure des relations de l'école font d'elle une organisation au fonctionnement comparable à celui d'une entreprise dotée d'une structure organisationnelle nommée le système social (Schlechty, 2005). C'est pourquoi, dans l'implantation d'un nouveau programme de formation, d'une réforme éducative ou de nouvelles approches pédagogiques, par exemple, les dirigeants doivent tenter de mieux comprendre cette organisation, les comportements qui les sous-tendent et les normes qu'ils proposent de changer afin de s'assurer d'une implantation réussie. Certains modèles de changement et d'innovation en relation avec trois grands courants organisationnels que sont le rationalisme, le gradualisme et l'hybridation pourraient servir de balises importantes pour tenter de comprendre ce qui semble

nous échapper : le changement éducatif. Dans un premier temps, ces trois écoles de pensée organisationnelles seront dégagées. Puis, seront présentés cinq principaux modèles de changement et d'innovation en éducation, tout en offrant une analyse critique de ces modèles et perspectives.

Les lectures, notamment en gestion et en psychologie organisationnelles, ont permis d'identifier trois courants principaux qui sous-tendent les façons de percevoir et de gérer le changement en éducation. Les efforts ont donc été concentrés dans l'articulation de trois écoles de pensée qui recourent les nombreux courants organisationnels. Cette catégorisation permet d'en opposer les deux extrêmes dans l'analyse de l'implantation du changement, soit les perspectives rationaliste (associé à la vision traditionaliste de l'organisation) et gradualiste (davantage relié à une conception progressiste de l'organisation). À ces deux conceptions théoriques du changement s'ajoute la perspective hybride qui allie le rationalisme et le gradualisme. Comme l'école constitue une forme d'organisation, ces trois conceptions seront transposées dans le domaine de l'éducation.

En effet, le système scolaire possède les mêmes caractéristiques qu'une organisation, c'est-à-dire une structure, une culture et des stratégies. Il représente un organe influent d'abord composé d'êtres humains (Fullan, 2007; Hall & Hord, 2001). Au niveau de l'école québécoise, les stratégies ou missions éducatives auxquelles l'organisation tente de répondre sont l'instruction, la socialisation et la qualification. Pour s'assurer de rencontrer ses visées éducatives, le système coordonne l'école par différents moyens : présence de règles de fonctionnement, distribution de rôles hiérarchiques et division de rôles internes, tous teintés par une culture spécifique. L'école qui fait face à un changement ou une innovation, doit être étudiée et comprise comme étant une organisation formée par les mêmes composantes. Ainsi, les implications d'une vision rationaliste, gradualiste ou hybride de l'organisation par rapport au changement sont notables puisqu'elles déterminent la façon dont le changement sera élaboré, implanté et contrôlé au sein du système social. Sont maintenant présentés les principes fondamentaux de ces trois écoles de pensée qui proposent des visions différentes de l'organisation, du changement et de l'innovation, des comportements, de l'individu et de ses relations ainsi que du pouvoir. Ces éléments couvrent les aspects indispensables de l'organisation, de son fonctionnement et de ses attributs. La section

suiivante explique comment différentes perspectives organisationnelles peuvent profondément influencer la gestion du changement à plusieurs niveaux. Voici ces trois principales conceptions de l'organisation que sont le rationalisme, le gradualisme et l'hybridation.

2.1.1. La perspective rationaliste

La synthèse qui est proposée emprunte les travaux dans le domaine de la gestion organisationnelle développé au courant de la période de la Révolution industrielle du XIX^e et XX^e siècles qui s'appuie sur l'idéologie rationaliste d'Auguste Comte et de Karl Popper, notamment. Le rationalisme est un mode de pensée selon lequel tout ce qui existe a une explication rationnelle et peut être décrit par la raison humaine. Il prône donc l'usage de la raison dans toutes les activités de connaissance. Le rationalisme, au sens large, cherche à organiser les choses d'une manière la plus efficace possible en supprimant ce qui est inutile et en se fondant sur la logique et la science (Fayol, 1918).

2.1.1.1. L'organisation dans la perspective rationaliste

L'école de pensée rationaliste est basée sur le postulat que le travail constitue une activité désagréable pour la majorité des gens et repose sur une perception négative du travailleur. Elle considère que, sans le contrôle étroit des dirigeants, les comportements des employés refléteront la paresse, la lenteur et la flânerie, et que l'appât du gain constitue leur motivation première (Lewin, 1951). Les premières définitions de l'organisation s'inscrivant dans le modèle rationaliste qualifiaient celle-ci de machinale et d'entité artificielle (Lagacé, 1986).

2.1.1.2. La perspective rationaliste du changement et de l'innovation

L'école de pensée rationaliste définit le processus de changement comme une succession rigide d'événements planifiés par les décideurs et l'innovation, comme une tentative délibérée d'introduire un changement dans le but d'aménager le système (Hassenforder, 1972). Le changement y est radical et rapide. En étant basé sur l'idée que le changement, d'abord technique et rationnel, est une solution à un problème, tout ce qui ne cadre pas avec les objectifs de départ est considéré comme étant nuisible et indésirable pour l'organisation (Ford & Crowther, 1922).

2.1.1.3. Les comportements dans la perspective rationaliste

La perspective rationaliste se caractérise par un encadrement étroit du travail et des tâches par les dirigeants dans le but de réduire les incertitudes et d'enrayer les comportements néfastes ou non désirés des individus (Maillet, 1993). Le rationalisme prédit que le changement organisationnel se produit à travers la sélection et le remplacement de comportements. Pour y arriver, les dirigeants de ce modèle traditionnel de l'organisation doivent exercer une surveillance importante des subordonnés (Meny & Thoenig, 1989) et imposer avec fermeté des méthodes de travail précises aux employés. Le rationalisme s'inscrit dans le béhaviorisme en ce qu'il recherche une typologie ainsi qu'une certaine influence sur les comportements dans le but de mouler l'individu à un environnement extérieur plutôt que l'inverse. Cette « généralisation comportementale » permettrait de prédire et de contrôler les résultats attendus de la part des décideurs (Roethlisberger & Dickson, 1939). Comme cette école de pensées laisse peu de place à l'influence des systèmes social et environnemental sur les changements imposés, elle cherchera plutôt l'uniformisation des comportements des agents d'implantation, ceux-ci perçu comme des exécuteurs des commandes externes. Par contre, l'on sait que la stricte application de la rationalisation de l'organisation provoqua par le passé de graves conflits sociaux ainsi que des problèmes d'absentéisme et de productivité (Bernoux, 1985).

2.1.1.4. L'individu et ses relations sociales dans la perspective rationaliste

Le rationalisme définit l'individu au travail comme un être isolé du groupe. La collaboration est exclue de cette école de pensée puisque celle-ci rejette le dialogue entre les exécutants et la direction afin d'améliorer la productivité (Jaques, 1951). En attribuant tout le pouvoir aux dirigeants vus comme seule source scientifique et non discutable, cette perspective rationalise l'organisation, les comportements et les rapports sociaux de l'individu (Amblard, Bernoux, Herreros, & Livian, 1996). Dans cette perspective, il est difficile de percevoir l'acteur terrain et son rapport aux autres comme un élément à prendre en considération, si ce n'est que pour répondre aux objectifs prédéterminés des décideurs. L'individu est perçu comme un exécuteur des demandes qui sont faites sur lui.

2.1.1.5. Le pouvoir face au changement dans la perspective rationaliste

Dans les fondements épistémologiques de la perspective rationaliste, le pouvoir est reconnu comme étant « scientifique » et qui ne peut être remis en question (Taylor, 1911). Afin de procéder à une réduction de l'incertitude, il faut augmenter le pouvoir du haut vers le bas « Car ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs » (Crozier & Friedberg, 1977, p. 20). La réduction des incertitudes qui concerne la relation entre la variable d'une activité et son influence sur le résultat constitue une visée fondamentale du courant rationaliste. Cette approche hiérarchique unidirectionnelle vise à justifier rationnellement les changements prescrits afin de les faire adopter et ainsi régler les problèmes de performance des travailleurs (Mayo, 1933).

2.1.1.6. Le rationalisme en éducation

En éducation, l'optique rationaliste exclut les enseignants de l'élaboration et des modes d'implantation des réformes tout en intensifiant le contrôle et les tâches propres à la profession enseignante: « Cette rationalisation technique du travail [enseignant] est cohérente avec l'intensification du contrôle et la responsabilisation du travail. » (Lessard, Desjardins, Schwimmer, & Anne, 2008, p. 167). Pour plusieurs, cette perspective traditionnelle rationaliste, bien que moins puriste, représente l'approche la plus répandue et le plus utilisée du côté des réformes éducatives (Nunnery, 1998). Les réformes éducatives se baseraient donc sur la théorie classique du management qui place l'importance première à la planification, l'organisation en tant que structure, la coordination et le contrôle (Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002). La fidélité des résultats par rapport au modèle de la réforme prévu par les décideurs est l'élément d'implantation recherché dans la phase de l'évaluation de la politique et de ses « standards ». L'implantation serait donc l'habileté à obtenir les résultats désirés (Pressman & Wildavsky, 1973). C'est pourquoi les variations locales dans l'implantation d'un programme, par exemple, sont perçues comme des problèmes qu'il faut soustraire ou éliminer par un contrôle accru avant qu'ils n'adviennent. Dans certains cas (le programme américain *No left child behind*, par exemple), les enseignants qui n'adoptent pas les comportements souhaités ont pu se voir responsables de l'échec des mesures imposées (Datnow et al., 2002). Bien que cette conception se soit assouplie dans l'école de pensée rationaliste du début du 20e siècle, elle y demeure fortement influente (Crozier & Friedberg, 1977). Par exemple, au Québec, les réformes éducatives 1) sont imposées

par les décideurs aux agents exécuteurs avec trop peu de consultations; 2) se font généralement à grande échelle, de façon uniforme et indépendamment des spécificités des différents milieux, et; 3) sont implantées de manière totale et simultanée plutôt que par étapes. Le rationalisme sous différents points de vue (organisation, changement et innovation, comportements, individus et relations sociales, pouvoir et éducation) qui viennent d'être présentés permet une critique de cette approche.

2.1.1.7. Critique du rationalisme

Comme il a été vu, l'approche rationaliste perçoit les problèmes liés à l'implantation du changement ou de l'innovation au niveau local, soit des agents exécuteurs, ce qui constitue une limite de cette école de pensée. En effet, des études ont montré que certaines réformes ne répondaient pas complètement aux intentions des élaborateurs des politiques parce que ceux-ci n'étaient pas sensibles à la culture de l'école ou à la complexité du quotidien des enseignants (Berman & McLaughlin, 1978; Sarason, 1982). Fullan (2007) associe l'échec des changements éducatifs à cette division entre les décideurs et les agents d'implantation. Les concepteurs ou les décideurs d'un nouveau curriculum traversent un processus où ils acquièrent leurs propres interprétations, mais lorsqu'il est présenté aux enseignants, il n'y a plus d'espace pour eux pour cette construction de sens. C'est la raison pour laquelle on assisterait à tant d'échecs dans l'implantation d'innovations. Celles qui ont été réussies l'ont été parce qu'il y a eu une bonne combinaison d'idées, de bonnes décisions dans l'implantation et un support adéquat (Ibid, 2007). Comme le soulignaient Patterson, Purkey & Parker (1986), l'organisation du système éducatif ne doit pas être perçue comme une entité rationnelle, mais aurait avantage à accepter la possibilité que le produit final ne ressemble pas aux intentions initiales des dirigeants, surtout si les exécutants ne participent ni à la définition des besoins ou des problèmes locaux ni à l'élaboration de solution ou d'objectifs. La position de Rogers (2003) sur la vision traditionnelle des organisations est claire : les modèles de planification rationnelle ne fonctionnent pas (p. 108). Mentionnons à cet effet que, dans les années '70, les réformes éducatives américaines et québécoises basées sur le modèle rigide d'implantation n'eurent pas les résultats escomptés (Carpentier, 2012), ce qui entraîna plusieurs critiques. En effet, dans l'approche « top Down », privilégier la perspective des décideurs et négliger la réalité des autres acteurs, notamment ceux sur le terrain, irait à l'encontre de l'inévitable adaptation des politiques des acteurs chargés d'exécuter les normes prescrites (Ibid, p. 16-17). Alors que l'inefficacité du système top Down

dans l'implantation des politiques éducatives est dénoncée (Cohen, Moffitt, & Goldin, 2007), les décideurs politiques continueraient d'adopter le même type d'approche organisationnelle dans le cadre de l'implantation de changements éducatifs, soit une approche unilatérale du haut vers le bas (Harris, 2011).

Un autre problème relevé de la rationalisation des organisations est que, non seulement elle n'atteint généralement pas les objectifs espérés (Larrasquet & Claveranne, 2009), mais que ce mode de fonctionnement crée en lui-même certaines dysfonctions. Mentionnons par exemple l'apathie et la passivité des employés (Gouldner, 1954), les comportements rigides qui nuisent à l'actualisation de l'entreprise ou de l'organisation (Merton, 1936), la pression pour l'impersonnalité et la perte d'alliés dans la maîtrise des « zones à problèmes » (Crozier & Friedberg, 1977), la fragmentation ainsi que le cloisonnement entre les agents, ce qui nuit à leur coopération essentielle (Selznick, 1949). Ces études, pour la plupart empiriques, montrent les conséquences néfastes du modèle rationaliste en plus de déclencher des dysfonctions où la structure doit se renforcer davantage pour tenter de contrôler et de combattre ces problèmes, ce qui crée une intensification de ceux-ci (cercle vicieux) (Gouldner, 1954).

En plus de la rigidité top-Down qui ne considère pas ou pas suffisamment les acteurs terrain, la perspective rationaliste ne prend pas compte non plus de la complexité environnementale dans laquelle est implantée l'innovation, ce qui constitue son propre échec (Friedberg, 2010). En effet, plusieurs composantes inhérentes à l'organisation sont exclues de cette conception, telles que les facteurs motivationnels (excluant l'attrait du salaire), l'influence et la complexité du système social, l'importance de l'apport cognitif et affectif aux comportements des acteurs ainsi que les effets des rapports de pouvoir sur l'individu. Ainsi, par son insuffisance théorique, l'école de pensée traditionnelle de l'organisation et de ces différentes composantes s'inscrit dans une vision limitée de l'être humain et de son environnement. Cette vision utopique de l'organisation considère l'agent exécuteur comme un être inébranlable, même lors de modifications internes ou externes importantes. Encore aujourd'hui, dans certains systèmes éducatifs, cette conception demeure semblable, évidemment inavouée, dans l'espoir des décideurs de voir réagir de manière stable, imperturbable et généralisée les enseignants dans les moments de changements significatifs. Cette conception ordonnée dénature l'acteur face à son environnement en le

réduisant à un être incomplet et séparable de ses fonctions cognitives et sociales. L'être humain n'est pas une machine, mais un être social possédant des émotions et qui interagit avec son environnement.

Notons tout de même que le modèle technocrate, décrit par plusieurs comme n'étant pas l'approche efficace pour imposer un changement éducatif (Sabatier, 1998; Sarason, 1982), a tout de même connu une emprise dans le monde organisationnel et éducatif des dernières décennies. En effet, le rationalisme a permis à l'organisation d'être l'objet d'analyses empiriques et scientifiques, ce qui n'était pas le cas avant la fin du XIXe siècle où les méthodes étaient plus rustiques. Force est d'admettre que, malgré les nombreuses critiques faites à son endroit, cette rationalisation a tout de même mené à une meilleure optimisation de l'organisation (Friedberg, 2010). Cependant, ce n'est que dans une vision moins « puriste » que le rationalisme n'a pas pour objectif ultime de substituer le travail mental par le travail prescrit, mais de fixer un cadre. Il est possible de connaître des gains en matière d'efficacité organisationnelle et l'autonomie des acteurs dans leurs activités ne fait pas disparaître l'utilité d'une certaine rationalisation. Aussi, cette analyse critique permet d'en venir à la conclusion que l'approche rationnelle n'est pas qu'inefficace et qu'il peut être intéressant de la mettre à profit si et seulement si on la combine à l'approche gradualiste pour en arriver à une troisième perspective qui sera exposée au point 2.1.3.

Cependant, dans le but de maximiser les chances de réussite de la mise en œuvre d'un réel changement éducatif, il serait souhaitable de tenir compte du sens que les agents d'implantation accordent à ces changements (Fullan, 2007), du contexte d'implantation (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004) et du système social concerné (Rogers, 2003), et d'adopter une perspective davantage gradualiste.

2.1.2. La perspective gradualiste

La présente section s'inspire des travaux en biologie et en gestion organisationnelle pour y trouver le terme « gradualisme ». Dans le cas qui nous intéresse, la vision gradualiste assume que l'environnement influence l'être humain et que celui-ci tente de s'y adapter en modifiant ses attitudes ou ses comportements, comme le notait Darwin dans sa théorie de l'évolution,

notamment. Devant les demandes environnementales, l'humain s'ajuste petit à petit au milieu ambiant afin d'arriver à un équilibre (Andreff, 2007).

2.1.2.1. L'organisation dans la perspective gradualiste

Contrairement à l'école traditionnelle rationaliste (Taylor, 1911; Weber, 1922) la perspective gradualiste rejette l'idée que l'organisation puisse être étudiée de manière objective et prédictive (Cossette, 2004) et place l'individu et sa perception au centre de sa recherche (Schütz, 1953; Silverman, 1970). Ce courant inscrit l'innovation comme un processus complexe et incertain qui peut connaître d'importantes variations lors de sa mise en œuvre (Berman & McLaughlin, 1976). Les données sur le processus d'innovation sont obtenues par les perceptions des acteurs clés et peuvent permettre d'expliquer les différents taux d'adoption de l'innovation (Rogers, 2003). Le changement est aussi considéré comme étant un processus graduel et évolutif (Tyack & Cuban, 1995), et non un événement dans le temps (Fullan, 1982; Hall & Loucks, 1977; Hargreaves, 2004). Louis et Miles (1990) expliquent cette complexité imprévisible de la perspective évolutive fondée sur l'hypothèse que l'environnement autant intérieur qu'extérieur des organisations est souvent chaotique.

2.1.2.2. La perspective gradualiste du changement et de l'innovation

Le gradualisme est une conception modérée qui assume que le changement constitue un processus lent et progressif. Cette école de pensée prône une transition graduelle par une accumulation de changements micros évolutifs et successifs. Cette perspective adaptative suggère que le changement organisationnel doit être ponctué par plusieurs petits changements graduels, plutôt que par de grands changements révolutionnaires (Ingham, 1995). Elle conçoit le changement comme un processus non linéaire qui s'étale sur une certaine période de temps. Dans ce cas-ci, il n'est ni un événement fixe ni une réponse comportementale attendue, mais une transformation complexe, évolutive et graduelle. L'impact du changement dépend de son ampleur, de sa durée, de sa profondeur et de l'interaction entre les différentes phases, mais aussi des agents qui y font face (Mercier, 2002).

2.1.2.3. Les comportements dans la perspective gradualiste

Dans la perspective gradualiste de l'organisation, les agents impliqués dans le changement produisent un sens, une compréhension individuelle ainsi que des réactions et des sentiments face au changement. Contrairement au rationalisme, les comportements ne sont pas séparés des structures cognitives et affectives de l'être humain (Foudriat, 2011). La construction de sens, la volonté personnelle et/ou la motivation occuperaient une place importante dans ce qui mène aux comportements reliés à l'adoption de l'innovation ou du changement. De nombreux modèles de changement et d'innovation en éducation montrent une perspective progressiste des comportements en ce qu'ils sont inséparables d'une construction de sens, voire d'une adoption délibérée d'agir dans le sens du changement imposé ou non, et de maintenir l'utilisation de ces pratiques ou de les abandonner.

2.1.2.4. L'individu et ses relations sociales dans la perspective gradualiste

La perspective gradualiste considère les relations sociales sous l'angle de la coopération et de la collaboration, reliées à l'aspect affectif de l'être humain (Friedberg, 2010). À l'opposé de la perspective traditionnelle rationaliste, l'école gradualiste mise plutôt sur la négociation et le support ainsi que sur l'établissement des relations de confiance entre les acteurs. Les agents locaux sont considérés comme une équipe ayant besoin d'être supportée par un style de gestion qui offre des espaces de partenariat ainsi qu'un ensemble de ressources facilitantes. Le processus du changement où se construit le sens constitue une expérience complexe à la fois individuelle et collective (Fullan, 2007).

2.1.2.5. Le pouvoir face au changement dans la perspective gradualiste

La perspective gradualiste accepte l'augmentation des incertitudes et de l'imprévisibilité par la diminution du pouvoir sur l'organisation ainsi que sur les membres qui la composent. En effet, la perspective progressiste des organisations implique une augmentation de l'autonomie et des pratiques professionnelles des opérateurs exécutants (Cros & Adamczewski, 1996). Ainsi, la réduction des incertitudes de l'approche traditionaliste cause la réduction du professionnalisme, surtout dans un contexte de changement où la capacité d'adaptation, le jugement et l'action professionnels pourraient être garants d'une implantation en profondeur (Fullan, 2009). Bref, le pouvoir est mieux réparti entre les différents agents impliqués dans le processus du changement.

2.1.2.7. Critique du gradualisme

Dans la perspective gradualiste, le changement est insaisissable, car il est chaotique et crée une rupture, une crise ou un choc par rapport à l'état initial. À l'instar de Fullan (2007), il pourrait être préférable de travailler en ce sens au niveau des changements éducatifs où le changement est abordé sous l'angle de sa signification individuelle et collective. Pour l'auteur, la question du « sens » est centrale dans le changement éducatif puisque le changement y est non seulement une cible constamment en mouvements, mais il dépend d'un environnement social influent. Les solutions doivent donc provenir d'un « sens partagé » (*shared meaning*) (Ibid, p. 5).

Par exemple, la revue de littérature de Hairon & Dimmock (2012) basée sur l'analyse de documents officiels et des conversations entre les auteurs, directeurs et enseignants, conclut que le système anglo-américain fortement hiérarchique pourrait représenter l'une des principales difficultés dans le développement des communautés d'apprentissage professionnelles. En effet, trois difficultés potentielles dans la mise en œuvre de ce modèle ont été relevées: la surcharge de travail des enseignants, l'ambiguïté et/ou l'inefficacité relative de la communauté d'apprentissage professionnelle ainsi que le système hiérarchique. Ces difficultés semblent plutôt relevées de la perspective rationaliste.

Parallèlement, une recherche exploratoire sur la construction de sens et la réception d'un nouveau programme chez vingt enseignants de mathématiques du secondaire (März & Kelchtermans, 2013) indique que le processus d'implantation d'un changement est beaucoup plus complexe que la simple exécution de prescriptions. En effet, l'analyse qualitative des entretiens semi-structurés mène à plusieurs conclusions intéressantes. Évidemment, les résultats montrent l'importance d'une bonne formation des enseignants en lien avec le nouveau curriculum et les nouvelles connaissances pédagogiques. Par ailleurs, plus d'attention devrait être portée aux attitudes, sentiments et croyances des enseignants, ainsi qu'à leurs possibles influences sur les changements de pratiques (Batanero & Diaz, 2010). Finalement, une étude empirique sur les perceptions des enseignants par rapport au nouveau curriculum et à leurs comportements d'enseignement (Yan, 2012) mentionne que l'écart entre les demandes extérieures et les pratiques des enseignants peut être relié : aux défis professionnels et psychologiques des

enseignants envers le changement planifié; à la résistance des élèves; au manque de support des administrateurs et aux conséquences d'une culture d'évaluation. Une approche gradualiste semble favoriser le support des enseignants et possiblement, l'amélioration de l'implantation d'un changement éducatif (Ibid). À plusieurs niveaux, et principalement sous l'angle des relations sociales plus assouplies, de l'individu mieux considéré et du pouvoir davantage partagé, la perspective gradualiste semble plus favorable que l'approche rationaliste dans l'implantation d'un changement éducatif.

Par contre, l'approche du haut vers le bas (*Bottom-up*) a aussi connu certaines critiques, dont celles de Derouet & Dutercq (1997) qui mentionnent que la diversité des pratiques pédagogiques accentue la confusion, et de van Zanten (2014) qui souligne les problèmes de gestion et de coordination de cette approche. Suite à l'échec de réformes de décentralisation radicale en Australie et en Grande-Bretagne, Fullan (2005) relève la présence de changements superficiels et la variation dans les efforts de changement. Du point de vue de cet auteur, la centralisation aurait tendance à entraîner un contrôle excessif, tandis que la décentralisation, à créer le chaos. La solution de jumeler les deux approches deviendrait donc nécessaire.

Comme il a été vu, les écoles de pensée rationaliste et gradualiste proposent des visions différentes, voire opposées, de l'organisation, du changement, des comportements, des relations humaines et du pouvoir. Ces aspects organisationnels sont ici renvoyés au système éducatif et aux établissements scolaires qui font face aux changements et innovations. La prochaine section présentera une approche qui se veut un alliage de certaines de leurs caractéristiques: l'approche hybride.

2.1.3. La perspective hybride

Les approches rationaliste et gradualiste semblent proposer des stratégies gouvernementales peu efficaces pour la mise en œuvre de politiques éducatives. D'une part, la perspective rationaliste qui prône l'imposition des changements par les décideurs omet plusieurs caractéristiques intrinsèques au processus de changement (construction humaine du changement, collaboration, relations de confiance, etc.) [voir premier article, section 2.3.].

D'autre part, l'approche gradualiste n'aurait pas non plus fait ses preuves en pratique où certains dysfonctionnements sont à noter (diversités des efforts et des pratiques sur le terrain entraînant la confusion ainsi que gestion et coordination déficientes) [section 2.1.2.7]. Du point de vue pédagogique, Cuban (2003) explique que le conflit qui oppose le traditionalisme au progressisme est caractérisé par des périodes innovantes et conservatrices. Cependant, la supériorité scientifique d'une école de pensée sur l'autre serait biaisée par des données « incomplètes, inflexibles et controversées ». Ainsi, une approche qui allie le rationalisme et le gradualisme pourrait permettre d'éviter les problèmes rencontrés par ces deux perspectives dans le domaine des politiques publiques (O'Toole, 1986). La perspective hybride sera donc brièvement présentée; *brièvement* afin d'éviter les répétitions, notamment concernant la perspective gradualiste dont l'hybridation se rapproche, mais surtout parce que l'état des connaissances concernant la mise en œuvre des politiques éducatives demeure partiel et peu développé (Carpentier, 2012).

Issue des sciences administratives et politiques, l'approche hybride possède quatre dimensions centrales selon Carpentier (2012) : la bidirectionnalité du pouvoir; la zone de marchandage; l'évolution et; une prise en considération du contexte. La perspective hybride est caractérisée par une certaine autonomie des acteurs terrain, ce qui provoque des processus de marchandage entre les deux pôles (centralisé et décentralisé) où les décideurs doivent maintenant prendre en considération l'évolution de la politique ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit. Voyons chacune de ces dimensions.

- 1- La bidirectionnalité est caractérisée par un pouvoir partagé entre les acteurs qui cherchent à formuler la politique et les agents sur le terrain, de qui dépend l'action (Younis, 1990). C'est donc une collaboration entre les pôles centralisé et décentralisé où le gouvernement tente d'imposer ses préférences et d'encadrer le pouvoir du pôle terrain, mais où l'autonomie de ces acteurs est protégée.
- 2- La zone de marchandage correspond à la rencontre entre les décideurs et les agents d'implantation qui ont tous deux leurs intérêts à défendre. Dans ces exercices de négociations et d'accommodement réciproque, voire de jeux de pouvoir (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993), les échanges d'informations de part et d'autre consistent à apprendre des contraintes et des

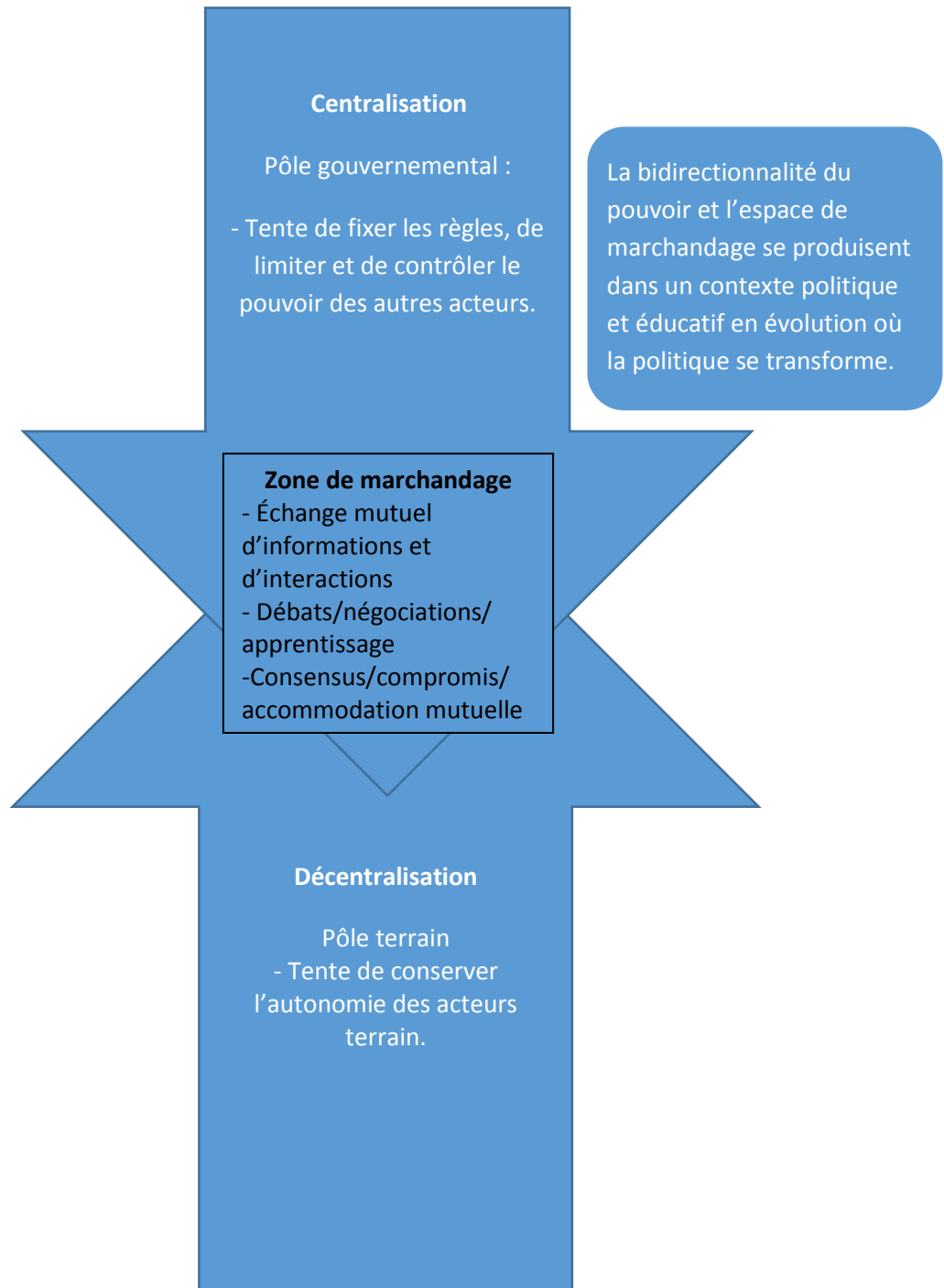
ressources changeantes des différents acteurs, puis d'en arriver à des compromis dans l'exercice de mise en œuvre de la politique (c'est-à-dire de l'innovation).

- 3- L'évolution se réfère à la transformation de la politique, soit de l'innovation qui est en changement constant. Aura lieu des réajustements et modifications en fonction des informations recueillies lors de l'espace de marchandage, notamment, lui-même provoqué par la bidirectionnalité des pouvoirs. Les décideurs doivent donc prévoir que l'innovation se modifiera au fil du temps à travers le processus de changement (Elmore, 2004).
- 4- La prise en considération du contexte d'implantation s'adresse particulièrement aux élaborateurs de l'innovation (ou de la politique) puisque celle-ci doit répondre à certaines caractéristiques du contexte dans lequel elle s'inscrit : le besoin du milieu, la clarté des buts et des moyens à utilisés, la complexité du changement ainsi que la qualité, soit la disponibilité des ressources et du matériel nécessaire (Carpentier, 2012).

Ce processus d'hybridation semble particulièrement nécessaire dans un domaine où les relations sociales ainsi que le sens qu'elles partagent sont si primordiaux (Tardif & Lessard, 1999). Caractérisée par une circularité plutôt que par les approches verticale Top-Down ou Bottom-up, des perspectives rationaliste et gradualiste, l'hybridation incite les relations de pouvoir réciproques entre les préférences gouvernementales et celles des acteurs concernés. Ce processus de communication et d'accommodation mutuelle se construit dans un phénomène où il est assumé de part et d'autre que l'innovation sera nécessairement modifiée en fonction des variables spécifiques au contexte de mise en œuvre (Grin & van de Graaf, 1996). La Figure 2 illustre les dimensions et stratégies de l'approche hybride selon Carpentier (2012).

Figure 2 : Dimensions et stratégies de l'hybridation

Inspiré de Carpentier (2010)



2.1.3.1. Critique de l'hybridation

Les quatre dimensions de l'approche hybride mentionnées par Carpentier (2012) représentent un défi de taille considérant les structures déjà existantes et les pressions externes sur le système éducatif et le travail enseignant. En effet, l'utilisation d'une telle approche exige des gestionnaires d'accepter des échéances et des résultats beaucoup plus flexibles. Dans un domaine où les décisions sont prises dans une optique de vision à court terme, sous les influences économiques dans les secteurs publics, il pourrait être surprenant que les décideurs changent leur credo.

Pourtant, le changement pourrait être fait de manière systémique tout en considérant les éléments progressistes du gradualiste. Carpentier (2012) suggère une décentralisation qui permet aux enseignants une meilleure autonomie et, par conséquent, une mobilisation et une implication plus grandes des acteurs terrain dans l'implantation d'un changement. Dans cette optique, il serait pertinent de considérer le changement éducatif comme une entreprise commune qui sera transformée au fur et à mesure de sa réalisation (Lessard, Desjardins, et al., 2008) impliquant une modification des objectifs de départ influencé par les perceptions, les pratiques et les réalités des agents d'implantation.

Bien qu'il ne soit pas exclu qu'une structure *top-Down* ou *Bottom-up* puisse être efficace dans l'implantation d'un changement, deux éléments essentiels sont manquants dans les perspectives verticales. D'abord, le manque de connaissances et de compréhension concernant les postes des autres membres du système, ce qui brise le continuum de la mise en œuvre de la politique. En second lieu, l'absence flagrante de confiance et de respect pour les acteurs qui occupent les autres positions (Hall & Hord, 2014). Par conséquent, la perception est toujours biaisée, peu importe le point de vue où l'agent se trouve. C'est pourquoi la meilleure structure semble être celle qui possède une perspective bidirectionnelle du pouvoir, basée sur la négociation et le support, qui considère l'environnement dans lequel l'innovation est implantée et qui offre un contexte d'implantation adéquat pour les agents concernés.

Bien que certains encouragent les stratégies gouvernementales d'hybridation pour l'implantation de politiques éducatives à grande échelle (Carpentier, 2012; Lessard, Desjardins et al., 2008), elles demeurent difficiles à réaliser et leurs dynamiques sont encore incomprises (Earl et al., 2000).

2.1.3.2. Choix épistémologique

Malgré ces difficultés, l'approche hybride accompagnée rend légitime le processus d'appropriation et de construction de sens des enseignants qui doivent mettre en pratique l'innovation (Lessard, Desjardins, 2008). À travers ces allers-retours entre la politique et la pratique, les décideurs et les agents terrain se créent des cycles de rétroaction qui considère la réception affective et comportementale des enseignants. La perspective du *Bottom-up* décrit par Cros ne semble pas s'appliquer aisément aux innovations éducatives imposées à grande échelle. La posture épistémologique qu'emprunte cette recherche est donc principalement inspirée de l'approche hybride. À la manière de la perspective gradualiste, la mise en œuvre d'une innovation dans l'approche hybride n'est pas sa simple exécution par les agents d'implantation. Les politiques doivent être flexibles et formulées de manière à laisser une plus grande liberté aux agents locaux, sans pour autant les porter responsables de ce envers quoi ils n'ont pas opté.

En guise de synthèse, le Tableau 1 récapitule les principaux éléments qui ont été relevés en lien avec le changement et l'innovation des trois perspectives organisationnelles : le rationaliste, l'hybridation et le gradualiste. Comme ce tableau l'indique, la perspective hybride se rapproche davantage du gradualisme que du rationalisme. Pour le rationalisme, le changement est linéaire, statique, prévisible et constitue un événement. Ses résultats en démontrent la manifestation. Afin de limiter les sources d'incertitudes, le changement peut être manipulé sous des conditions contraignantes dans une optique de contrôle et de commandes à l'endroit des acteurs du système. Dans la perspective rationaliste, le changement, toujours vu comme un bien pour l'organisation, cherche à obtenir une généralisation des comportements en agissant sur eux. Pour les perspectives hybride et gradualiste, le changement est un processus instable et imprévisible dont les incertitudes sont assumées et acceptées par les membres. Pour l'hybridation, le changement est davantage axé sur la négociation et la bidirectionnalité du pouvoir entre la centralisation et la décentralisation, ce qui implique le développement d'habiletés collectives. L'innovation s'implante donc dans une diversité et complexité des

comportements à la fois considérés comme les conséquences du changement, mais aussi comme les causes de ce processus d'implantation cognitif et sociocognitif. Finalement, pour la perspective gradualiste qui est composée de plusieurs caractéristiques communes à l'approche hybride, le changement se manifeste par des attitudes et comportements des agents impliqués. Il doit donc considérer que la diversité et la complexité des réceptions qu'il provoque, suivant un modèle de participation entre les facilitateurs et les agents d'implantation. Dans certains cas même, le changement provoque le chaos qui remettra en question l'organisation.

Tableau 1: Synthèse des principales caractéristiques des trois perspectives en lien avec le changement et l'innovation

Rationaliste	Hybridation	Gradualiste
Fixe et statique dans le temps	Non fixe dans le temps	Non fixe dans le temps
Linéaire et stable	Non linéaire et instable	Non linéaire et instable
Le changement est un événement	Le changement est un processus	Le changement est un processus
Se manifeste en résultats	Le changement se manifeste par le développement d'habiletés collectives	Le changement se manifeste en attitudes et comportements
Le changement et son introduction peuvent être manipulés afin d'arriver à leurs succès	Le changement et son introduction doivent être considérés selon une multitude de facteurs bidirectionnels si l'on veut maximiser leurs réussites	Le changement et son introduction doivent être considérés selon une multitude de facteurs si l'on veut maximiser leurs réussites
Le changement est vu comme un bien pour l'organisation/entreprise	Le changement est vu comme un procédé circulaire entre la centralisation et la décentralisation	Le changement est vu comme un procédé chaotique qui remettra en question l'organisation
Prédictible et prévisible	Imprédictible et imprévisible	Imprédictible et imprévisible
S'implante sous des conditions contraignantes	S'implante sous des conditions de négociation et de bidirectionnalité du pouvoir	S'implante sous des conditions non contraignantes
Les incertitudes que le changement ou l'innovation provoquent doivent être contrôlées par les dirigeants	Les incertitudes que le changement et l'innovation provoquent sont assumées et acceptées	Les incertitudes que le changement et l'innovation provoquent sont assumées et acceptées
S'implante dans une optique de conformité et	S'implante dans une perspective d'une diversité et de complexité	S'implante dans une perspective d'une diversité et de complexité

de généralisation des comportements (causes)	des comportements (causes et conséquences)	des comportements (conséquences)
Suit un modèle d'ordres et de commandes	Suit un modèle de participation et de marchandage	Suit un modèle de participation
Son fonctionnement est mécanique	Son fonctionnement est cognitif, sociocognitif et graduel	Son fonctionnement est cognitif et graduel

2.2. Présentation des principaux modèles de changement et d'innovation en éducation

Certains modèles de changement et d'innovation en relation avec ces trois grandes écoles de pensée que sont le rationalisme, le gradualisme et l'hybridation (section 2.1.) représentent des balises importantes pour tenter de comprendre le changement éducatif. Ici, seront approfondis cinq modèles influents dans le domaine de l'innovation et du changement éducatifs : le modèle de diffusion de l'innovation de Rogers (2003), la théorie de l'innovation de Cros (2004), le modèle prescriptif de changement de Fullan (2007), le modèle de changement de Lewin (1951) ainsi que le modèle du *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) à travers les explications de Hall & Hord (2001). Ces cinq modèles jouissent d'une reconnaissance scientifique internationale dans le secteur de la recherche théorique et/ou empirique. Leurs auteurs sont renommés depuis bon nombre d'années et leurs théories continuent de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine des politiques éducatives, de la sociologie de l'éducation ainsi que du changement et de l'innovation. Ces modèles incontournables représentent donc des assises solides pour cette recherche où ils seront étudiés à travers un prisme davantage organisationnel, qui n'exclut pas les aspects sociaux et psychologiques.

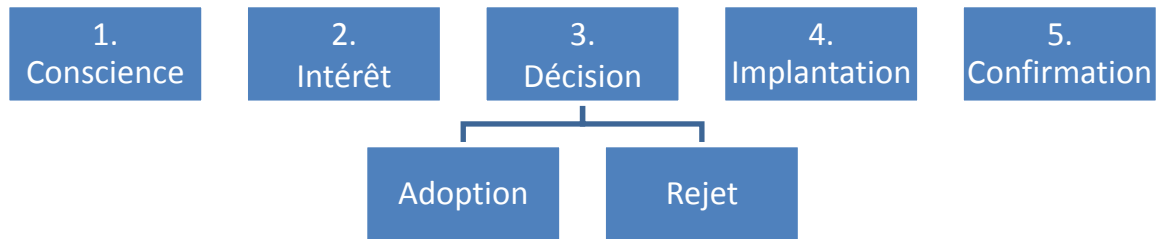
2.2.1. Présentation du modèle de diffusion de l'innovation de Rogers

Dans son célèbre ouvrage « *Diffusion of Innovations* » dont la première édition fut publiée en 1962, Rogers décrit un modèle général de diffusion qui s'étend à travers les cultures et les gens qui adoptent l'innovation, quelle qu'elle soit. Il explique l'innovation comme une idée, une

pratique ou un objet qui est perçu comme nouveau par l'individu ou un groupe d'individus. Quant au processus de décision de l'innovation (*innovation-decision process*), initialement conceptualisé par Ryan & Gross (1943), il constitue le processus à travers lequel un individu (ou un ensemble d'individus) passe de la connaissance à la confirmation de la décision de l'innovation (Rogers, 1962, 2003). La décision individuelle d'adopter une innovation n'est pas instantanée, mais un processus graduel et universel de construction sociale.

La Figure 2 présente les cinq étapes du processus par lequel l'innovation sera adoptée par l'individu. Chapeauté par la diffusion, Rogers (2003) nomme ce processus « *Innovation-Decision Process* ». À la première étape, la prise de conscience (*knowledge*), l'individu apprend l'existence de l'innovation, mais ne dispose pas d'information sur elle. C'est le moment de reconnaître les sources de connaissances pertinentes. L'individu est ensuite incité à adopter une attitude favorable face à l'utilisation de l'innovation : c'est l'intérêt (*persuasion*). À cette étape, l'individu est amené à chercher de l'information à propos de l'innovation. Souvent, une première utilisation de l'innovation permet de mieux comprendre ce dont il est question. À la troisième étape, la décision (*decision*), l'individu évalue le pour et le contre de son essai et décide d'adopter ou de rejeter l'innovation ou la nouvelle pratique. Cette étape est déterminante dans ce processus puisqu'elle prédit si l'innovation sera adoptée à plus long terme ou non. La quatrième étape, l'implantation (*implementation*), représente l'utilisation de l'innovation au quotidien, soit où l'individu décide d'intégrer ou non l'innovation dans ses habitudes. Finalement, à la cinquième étape, c'est la confirmation (*confirmation*) de la pertinence d'utiliser l'innovation.

Figure 3 : Le modèle de diffusion de l'innovation de Rogers
Les cinq étapes du processus de décision de l'innovation
(Inspiré de Rogers, 2003, p. 170)



Afin d'augmenter et d'accélérer le taux d'adoption par rapport à une innovation, Rogers (2003) mentionne qu'un facteur prédominant est la compatibilité du changement ou de l'innovation avec les croyances, les valeurs et les expériences passées des individus qui composent le système social. D'après ses études, les innovations ont souvent été culturellement ou socialement inappropriées envers les agents de changement, ce qui a mené à leur échec. C'est pourquoi la diffusion, soit la communication de la nouvelle idée, possède un rôle si important dans le processus d'innovation : elle tente de rejoindre les individus qui l'appliqueront.

Une innovation qui tend à être plus complexe et difficile à comprendre sera plus encline à être réinventée ou à faire l'objet d'une diversité d'applications. Le modèle de diffusion de l'innovation de Rogers s'éloigne donc de la perspective plus positiviste de l'innovation qui implique que la nouvelle idée doit être adoptée par tous les membres du système social, que son implantation doit être rapide et que l'innovation ne doit être ni inventée ni rejetée. Finalement, il ajoute que la réinvention (degré avec lequel une innovation est changée ou modifiée par un utilisateur dans le processus de l'adoption et de l'implantation) peut être bénéfique pour l'innovation. Elle se produira plus particulièrement à l'étape de l'implantation (4). En bref, ce modèle de diffusion de l'innovation est notamment composé de cinq stades par lesquels l'individu passe par une série de choix et d'actions à travers le temps par rapport à une innovation pour décider si celle-ci sera ou non intégrée dans la pratique.

2.2.1.1. Critique du modèle de Rogers

Depuis la première édition du célèbre livre de Rogers de 1962, de nombreuses critiques furent émises, notamment le fait qu'il suffit de bien connaître une population pour y faire pénétrer les innovations souhaitées indiquant une simplification du processus de changement et visée instrumentale des milieux d'accueil (Callon & Latour, 1986). Or, au fil des nouvelles éditions (Rogers, 1962, 1971, 1983, 1995, 2003), l'auteur apportera des précisions à ce sujet, soulignant que considérer et analyser toutes les innovations comme des unités équivalentes constitue une simplification dangereuse et incorrecte. Il a aussi reconnu que l'innovation pouvait être transformée et ajouta à sa théorie le concept de la réinvention (*reinvention*). Il semble donc que l'auteur ait apporté des nuances importantes à sa théorie, ce qui diminue les critiques qu'il est possible d'en faire aujourd'hui. Malgré l'amélioration de son modèle, il s'appuie sur la théorie diffusionniste qui conçoit l'innovation plutôt comme une « chose » devant être implantée dans un cercle culturel (milieu d'accueil) spécifique. De plus, il applaudit l'universalité de son modèle, soit que la diffusion de l'innovation s'applique à tous les contextes, même à des paysans d'un pays en voie de développement où les médias de masse sont rares, et le changement social, encore à ses débuts. Face à ces larges généralisations, Boullier (1989) souligne cependant que ce modèle, comme les autres, n'a pas besoin d'être universel pour être valide, ce qui lui vaut au contraire, son pouvoir sur la réalité.

En appuyant son modèle sur la diffusion plutôt que sur l'innovation, Rogers met de côté les caractéristiques mêmes de l'innovation, dont son élaboration, sa nature et son étendue. Il assume de ce fait que l'innovation est bonne et que le problème dans son adoption se situe au niveau du processus social dans laquelle elle évolue, alors que l'innovation n'est pas toujours bonne, adéquate ou adaptée à son environnement. Aussi est-il pertinent de se demander si les interactions sociales constituent effectivement le principal facteur qui affecte les comportements, les croyances et les représentations, comme Rogers le prétend. De plus, il limite l'adoption à la phase de l'implantation, alors qu'elle peut advenir plus partiellement dès la phase de l'intérêt, et souligne qu'une adoption doit être perçue comme avantageuse pour être adoptée, alors qu'elle peut être rejetée malgré cette perception d'avantages. Finalement, il interchange les notions de construction individuelle et de construction sociale, dépendamment si c'est un individu ou un groupe qui se trouve concerné par l'innovation, ce qui mériterait d'être éclairci ou justifié.

2.2.2. Présentation de la théorie de l'innovation de Cros

Bien connue dans le domaine de l'innovation en éducation, Cros adhère à cette définition : « l'innovation, c'est l'introduction délibérée d'un changement spécifique » (Cros, 1998, p. 21). Elle constitue donc un processus complexe qui doit être contextualisé et construit par les acteurs impliqués. Cette conception intégratrice de l'innovation qui s'inscrit aussi dans le courant gradualiste propose une distinction notable entre les innovations et le changement. Pour Robert (1972), l'innovation est un changement spécifique et délibéré qui vise à atteindre des objectifs avec plus d'efficacité pour le système. En ce sens, tous les changements ne sont pas des innovations, mais toutes les innovations constituent des changements (Robert, K., N., 1972, cité dans Cros & Adamczewski, 1996, p. 20). Cros (2004) considère cinq principales composantes pour définir l'innovation : 1) la perspective de la nouveauté; 2) le produit; 3) le changement de type volontaire et intentionnel; 4) l'action finalisée et; 5) le processus qu'est l'innovation. Le Tableau 2 explique ces caractéristiques de l'innovation selon Cros (2004).

Tableau 2. Composantes de l'innovation selon Cros

La nouveauté	La perspective de la nouveauté dépend du point de vue de l'acteur et porte sur le contexte et non sur le contenu.
Le produit	Le produit peut être une attestation de l'innovation, mais il doit y avoir une appropriation engagée et motivée de l'acteur.
Le changement	L'innovation implique un changement conscient et intentionnel. C'est un risque délibéré qui subira des transformations.
L'action finalisée	L'innovation est portée par un désir d'améliorer une situation qui sous-tend des intentions, des objectifs et des valeurs éducatives.

Le processus	L'innovation implique un processus complexe qui sera influencé par les événements imprévisibles.
---------------------	--

L'innovation doit donc représenter la nouveauté du point de vue de l'acteur, elle est donc subjective. Puis, l'innovation constitue un produit, c'est-à-dire la substance à laquelle est attribuée la vertu de nouveauté. Inspirée de la théorie de (Schumpeter, 1991), l'innovation n'est innovation que lorsqu'elle est adoptée par les utilisateurs dans leurs appropriations sociales et humaines d'un produit inventé et nécessairement transformé : « Le cœur de l'innovation, c'est l'utilisateur » (Cros, 2004, p.18). La troisième composante de l'innovation de cette théorie est qu'elle constitue un changement conscient, volontaire et intentionnel. Cette intentionnalité implique le désir d'améliorer une situation, basée sur des valeurs qui déclenchent une action. Finalement, l'innovation n'est pas un projet, mais un processus (Cros, 2004), en ce que l'innovateur s'ajustera aux événements inattendus pour rarement atteindre les objectifs de départ puisque l'innovation constitue une invention contextualisée. « L'innovation est une désobéissance qui a réussi » (Dupuis & Thoenig, 1985), soit qui s'est insérée socialement par un répertoire de pratiques alternatives comme des solutions aux problèmes éducatifs rencontrés par les enseignants. Cros & Adamczewski (1996) s'opposent donc à la conception qui n'impliquerait qu'une réponse passive des agents envers une modification de leur environnement. Cependant, rien ne laisse entendre qu'un changement majeur signifie qu'il soit intentionnel. Pour Cros, l'innovation est inéluctablement liée à l'implication des agents d'implantation dans sa création et son utilisation.

2.2.2.1. Critique de la théorie de l'innovation de Cros

Cependant, malgré son imposante contribution à la littérature scientifique francophone dans le domaine de l'innovation en éducation et en formation (Cros, 2001; Cros, 2004; Cros, 2013), il semble que l'auteure omet un aspect important : l'imposition du haut vers le bas des innovations. En effet, bien qu'elle ne nie pas que les innovations puissent être imposées, elle dissocie rarement l'innovation de l'innovateur, celui qui « prend en adoption » l'innovation, voire celui qui la crée. Or, il n'en demeure pas moins que l'implantation d'une innovation éducative peut être imposée sans nécessairement prendre la forme de réformes nationales ou de lois

gouvernementales, comme le mentionne Cros. Signalons à titre d'exemple l'imposition de nouvelles pratiques professionnelles au niveau local. Étant donné ce constat, la définition qui fait de l'innovation un processus complexe dans lequel certains membres peuvent ne pas être volontairement engagés est privilégiée. Mentionnons aussi que Cros se concentre d'abord sur l'acteur en tant qu'individu et son influence sur le système, alors que cette recherche étudie plutôt l'acteur en tant que membre d'un système social dont il dépend et envers lequel il doit répondre sous forme d'exigences professionnelles précises. Finalement, l'auteure se demande en quoi les valeurs partant de l'individu qui adopte (ou crée) une innovation dans sa classe sont en lien ou non avec celles prônées par l'école, ce qui ne s'applique pas dans le contexte top-Down de l'implantation du programme d'ÉCR. Comme la théorie de Cros ne présente pas de méthodologie, donc demeure uniquement conceptuelle et non normative, c'est la raison pour laquelle elle a été rejetée pour la suite de cette recherche.

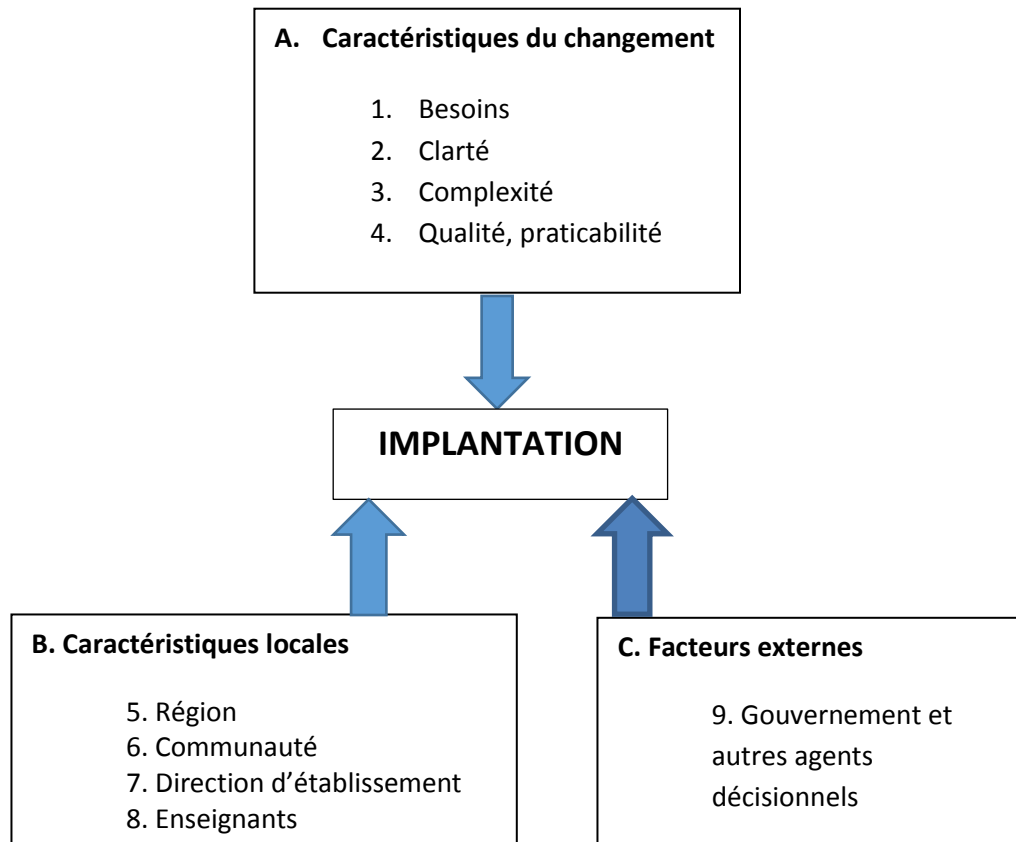
2.2.3. Présentation du modèle de Fullan

Pour Fullan (2007), le changement est nécessairement relié à la signification « *meaning* » des individus qui sont directement impliqués. Autrement dit, le changement est expérience complexe et subjective, parce qu'il est relié au sens que lui accorde chaque individu formant le système social. Cette signification, ou ce rapport personnel que l'individu développe face au changement dépend de plusieurs aspects : la direction, le développement professionnel, les valeurs, les idées, les intérêts, les ressources, la qualité du programme, le type de demandes, etc. En fait, cette signification constitue un problème central dans la compréhension du changement en éducation puisqu'elle amène à se demander ce qui doit être changé (le contenu) et comment (le processus), tout en considérant les interactions et les modifications avec chacun des membres concernés. Pour ce qui est de la définition de l'innovation de Fullan, elle est multidimensionnelle et contient trois composantes principales pour les agents d'implantation : 1) la possibilité d'utiliser un nouveau matériel pédagogique; 2) la possibilité d'adopter une nouvelle méthode d'enseignement; 3) la possibilité de modifier les croyances concernant la pédagogie en général ou les nouveaux programmes. Ensemble, ces trois aspects représentent le sens qui mène à l'atteinte des objectifs éducatifs. Fullan a aussi identifié les facteurs interactifs qui affectent l'implantation, étape cruciale de son modèle : A- Les besoins, la clarté, la complexité et la qualité/praticabilité

comme caractéristiques du changement; B- la région, la communauté, la direction d'établissement et les enseignants comme caractéristiques locales de l'implantation et; C- le gouvernement et autres décideurs comme facteurs externes qui influencent également l'implantation. La Figure 4 illustre l'interaction de ces trois catégories à prendre en considération dans l'implantation d'un changement éducatif.

Figure 4 : Interaction des facteurs qui affectent l'implantation selon Fullan

Inspiré de Fullan, 2003, p.68



Pour Fullan (2003), le changement est techniquement simple, mais socialement complexe (p.65), puisque même lorsqu'il est désiré, il est souvent complexe de mettre des idées abstraites en pratique. Ainsi, les agents d'implantation feront nécessairement des modifications en fonction de leurs perceptions des besoins que requière la situation.

2.2.3.1. Critique du modèle de Fullan

Contrairement au modèle rationaliste qui ignore la culture de l'organisation (Sarason, 1982), le modèle de Fullan tente de joindre les théories de l'éducation à celles du changement, et présente plusieurs facteurs qui influencent les différentes étapes du processus du changement (initiation, implantation, continuation et résultats). Le changement semble devoir être planifié de manière à être implanté à grande échelle et avec modifications des utilisateurs, en fonction de leurs

perceptions et des besoins de la situation. En ce sens, ces perceptions et constructions de sens (*meaning*) rejoignent la théorie de diffusion de l'innovation et de la construction sociale dont parle Rogers (2003). Aussi, puisque Fullan met davantage l'emphase sur les changements éducatifs imposés que ne le fait Cros, sa vision de l'implantation du changement est donc systémique et pragmatique. Cependant, la plus grande difficulté que représente l'utilisation d'un modèle aussi dense et complexe est de l'appliquer à la réalité dont son auteur prétend vouloir s'approcher. En effet, la principale limite dans la mise en application du modèle de Fullan réside dans sa formulation énoncée en termes de configurations plutôt que d'opérations (Savoie Zajc, 1993), ce qui peut permettre l'interprétation de paramètres, mais pas d'opérations. La théorie est prescriptive et ne comporte pas d'outils méthodologiques pour tenter d'instaurer les facteurs qui affectent l'implantation selon Fullan (les caractéristiques du changement, les caractéristiques locales et les facteurs externes). Dans l'analyse de la réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants, l'utilisation de ce modèle qui présente la forme générale d'un ensemble plutôt abstrait, voire relativiste (Savoie-Zajc, 1993), ne permettrait pas facilement d'atteindre l'objectif recherché.

Toutefois, l'œuvre de Fullan suscite des questions extrêmement pertinentes dont aucun auteur ne détient de réponses précises : comment le changement en éducation fonctionne-t-il et quel est son processus? Il suggère que le caractère unique de chaque individu est un facteur crucial qui ne permet pas de prédire ce qui fonctionnera dans une situation et pas dans une autre. Finalement, l'auteur met davantage l'emphase sur les changements éducatifs imposés que ne le fait Cros, ce qui semble plus intéressant pour l'étude de changements éducatifs imposés. Dans l'implantation d'une innovation planifiée, la résistance au changement est souvent évoquée. La position qui sera présentée dans la section suivante est importante dans le cadre de cette recherche, car elle influence grandement sa posture épistémologique.

2.2.4. Présentation de la théorie de Lewin

Les changements majeurs que connaît le système éducatif provoquent des réactions chez les agents impliqués, dont la plus connue et étudiée est certainement la résistance au changement (Bareil, 2008). Le terme « résistance » au changement, qui, selon certains, serait l'une des

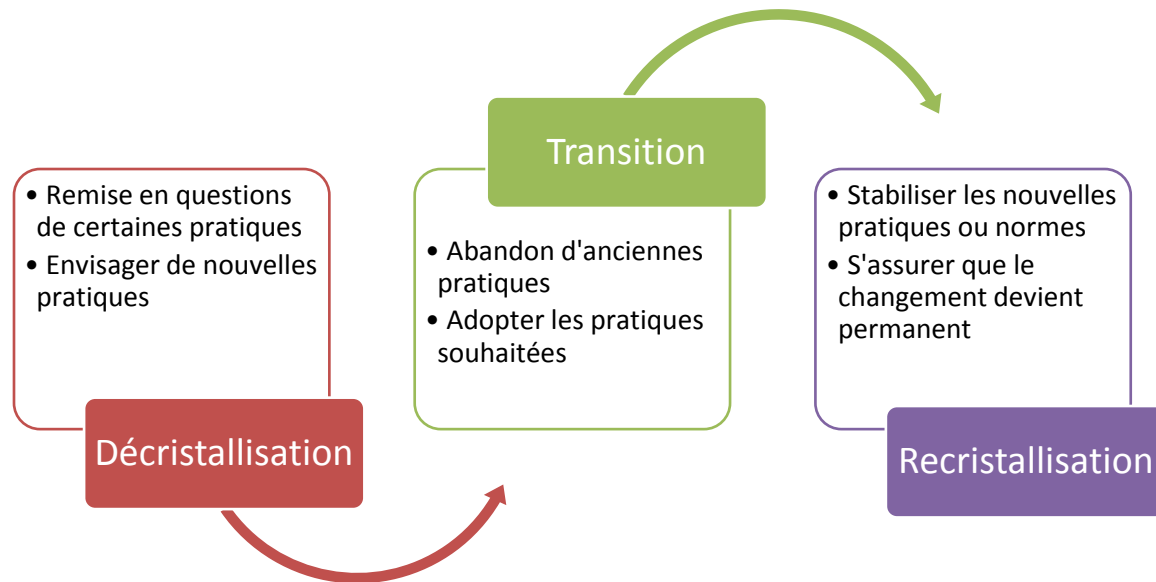
principales causes de l'échec de l'implantation des changements organisationnels (Collerette & Schneider, 1997), aurait été emprunté à la psychothérapie où un patient résiste à un changement de comportement par peur de l'inconnu (Plovnick, Fry, & Burke, 1982). Pour Collerette & Schneider (1997), elle constitue : « une réaction de défense à l'endroit d'une proposition de changement » (p. 185). Deux des principaux déclencheurs de cette réaction négative au changement seraient de type subjectif: les facteurs idéologiques (univers des valeurs et des idées) et les facteurs de personnalité (impression de perte, peur de l'inconnu, satisfaction attribuables au sentiment de contrôle, difficulté à abandonner des pratiques ou habitudes, etc.). Pour d'autres, la résistance au changement correspond à « l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée et représente une attitude négative adoptée par les employés lorsque des modifications sont introduites dans le cycle normal de travail » (Dolan, Lamoureux, & Gosselin, 1996, p. 486). Aussi, « la résistance (base de la personnalité) permet à l'individu de conserver son caractère malgré les difficultés de l'existence, sans pour autant perdre ses capacités d'adaptation » (Morin & Aubé, 2007, p. 432).

Pour certains, la résistance au changement est un moyen utilisé par les acteurs terrain qui se sentent impuissants, menacés ou qui manquent d'audace (Collerette & Delisle, 1982). L'école de pensée rationnelle et technocrate la perçoit plutôt comme n'étant que négative, indésirable et incontournable. Les gestionnaires doivent donc travailler à réduire toute forme de résistance dès son apparition puisqu'elle représente la principale menace au changement. Le discours managérial présente souvent la résistance au changement comme un « phénomène irrationnel, contreproductif, mené par une minorité de travailleurs au détriment de l'évolution de l'entreprise. » (Vas, 2006, p. 1). Pour Drucker (1977), le principal obstacle au changement est relié à la résistance au changement, soit au seuil de tolérance des personnes qui, même lorsqu'elles reconnaissent que le changement est bénéfique, demeurent incapables de changer leurs attitudes et comportements, bornées et éprises de leurs vieilles habitudes. Toutes ces conceptions sont évidemment grandement inspirées de la théorie de changement de Kurt Lewin.

Dès les années 50, Kurt Lewin représente une figure dominante du changement planifié. Le modèle de Lewin (1951) se compose de trois phases : dé cristallisation, transition (ou mouvement) et recristallisation (*Unfreezing- Movement- Refreezing*) (Figure 5). La première phase coïncide

avec une remise en question de certaines pratiques que l'on voudrait voir remplacer par de nouvelles. L'attitude des agents d'implantation à l'égard du changement, à savoir s'ils sont réfractaires ou réceptifs, se formerait durant cette période caractérisée par une charge émotive, des tensions et des conflits (Collerette & Schneider, 1997). La phase de décristallisation serait nécessaire dans la séquence menant à la production du changement. Au cours de la seconde phase, l'initiation et l'expérimentation face aux nouvelles pratiques attendues constituent la transition. Les agents doivent abandonner les anciens modes de fonctionnement, perçus dans ce modèle comme des automatismes difficiles à délaissier : « *leur demander [aux agents exécuteurs] d'adopter de nouvelles façons de faire, c'est leur demander en fait de "désapprendre" et de "réapprendre"* » (Colerette & Schneider, 1997, pp. 86-87). La recristallisation représente la dernière phase menant à la réalisation du changement. L'objectif de cette étape est de transformer les nouvelles pratiques de manière à ce qu'elles ne soient plus considérées comme de nouveaux comportements, mais qu'elles deviennent à leur tour des automatismes permanents.

Figure 5 : Les trois phases du modèle de changement de Lewin



Notons que les trois phases sont séquentielles, c'est-à-dire qu'elles sont dépendantes de la précédente et que chaque phase doit être franchie avant d'accéder à la suivante. Le modèle de Lewin s'inscrit comme un modèle de rééducation qui implique un processus behavioral instauré dans la direction du changement voulu (Lagacé, 1986). Finalement, le changement dépend de la présence en quantité et en intensité d'une série de déclencheurs. Donc, la résistance est un phénomène naturel provoqué par plusieurs facteurs. Pour Lewin (1951), il est crucial de s'attarder aux causes de cette résistance. Pour expliquer les forces qui restreignent le changement (*restraining forces*) Lewin cite la peur de l'inconnu, les attitudes négatives face au changement, les valeurs conservatrices, mais aussi les ressources limitées ou un équipement désuet. Afin d'obtenir le changement souhaité, il faut donc agir sur ces obstacles, dont la résistance des acteurs concernés. Évidemment, sa conception des résistances a influencé et marque toujours le monde du changement organisationnel.

2.2.4.1. Critique du modèle de Lewin

La conception de Lewin semble insuffisante pour expliquer les facteurs d'adhésion et de mobilisation des acteurs face au changement puisqu'elle ne tient pas compte de leurs rapports intrinsèques aux attitudes, souvent considérées comme préalables aux comportements, ainsi qu'avec les éléments qui les sous-tendent. De plus, le modèle de Lewin ne mentionne pas concrètement comment délaisser les pratiques actuelles et en adopter d'autres. Il semble plutôt prôner l'hypothèse qu'en changeant les pratiques, c'est-à-dire les comportements, les individus modifieront leurs attitudes face aux changements, ce qui semble généralement moins admis dans le domaine de la psychologie humaine où l'humain est considéré comme un être rationnel qui adapte son comportement à une attitude, plutôt que l'idée inverse selon laquelle un comportement puisse permettre la modification de son attitude (Vaidis, 2007). Au contraire, dans le but de voir apparaître un comportement ou une pratique désirés, la manipulation de l'attitude demeure plus influente que celle du comportement (ibid.). Cette vision comportementale inverse ce schéma en attribuant le comportement comme étant la cause, et l'attitude comme étant l'effet. La théorie des champs de forces de Lewin rejoint celles de la manipulation comportementale et de la rationalisation des comportements (Beauvois & Joule, 1981) ainsi que de la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) où l'individu tenterait constamment de trouver un équilibre entre ses attitudes et comportements.

Les termes moins responsabilisant « préoccupations » ou « intérêts » sont préférés à celui de « résistance » et représentent des indicateurs sur lesquels intervenir au sein de l'organisation dans un contexte de changement (Hord, Rutherford, Huling-Austin, & Hall, 1987). Ainsi, le sentiment d'incertitude, les préoccupations professionnelles ainsi que l'impression de ne pas avoir été consultés seraient des facteurs plus importants concernant la réceptivité des agents d'implantation dans le processus complexe du changement (Bareil, 2004; Zembylas, 2010). Le modèle de changement de Kurt Lewin (1951) s'inscrit comme un processus de rééducation qui implique un processus comportemental instauré dans la direction du changement voulu (Lagacé, 1986). Finalement, le changement dépend de la présence en quantité et en intensité d'une série de déclencheurs. Donc, la résistance est un phénomène naturel provoqué par plusieurs facteurs qui seront présentés au premier article (section 2.3).

Finalement, bien que la résistance au changement soit généralement perçue comme un obstacle aux efforts déployés en vue d'une possible amélioration souhaitée par les concepteurs de l'innovation envers les agents considérés « exécuteurs », il est intéressant de noter qu'elle se définit du point de vue des décideurs, en lien avec leurs propres intentions : « La résistance au changement souffre du biais du blâme individuel » puisqu'elle est souvent associée à un dysfonctionnement de l'individu perçu du point de vue du décideur qui peut facilement blâmer l'exécuteur (Brassard, 1996, p. 12). Comme on ne peut pas associer la majorité des attitudes et des comportements des agents de changement en termes de résistance, il importe d'intervenir sur les attitudes et préoccupations plutôt que sur leurs manifestations. Là semblent être les causes réelles des « résistances » et non les dispositions individuelles au changement. Rendre plus prévisibles les comportements en tentant de supprimer les sources d'incertitudes serait la visée de la notion de résistance au changement (Crozier & Friedberg, 1977, pp. 29-30).

Contrairement aux croyances populaires disant que les enseignants résistent aux changements par paresse, par entêtement ou par manque d'imagination, les recherches démontrent plutôt que les réformes éducatives provoquent diverses réactions chez les agents d'implantation. D'un point de vue scientifique, le concept de résistance suscite aussi certaines critiques puisqu'il n'a jamais été opérationnalisé et aucune mesure fidèle n'a pu le valider. C'est surtout lorsqu'on obtient des attitudes négatives face à un changement que l'on conclue à la résistance : « On infère la résistance au changement à partir d'observations et de discussions » (Bareil, 2008, p. 13). Tyack & Cuban (1995) mentionnent à cet effet que le changement n'étant pas synonyme de progrès, il est parfois plus sage pour les enseignants de résister aux réformes en respectant leur jugement professionnel. Pour Thévenet (2003), la résistance au changement n'existe pas, mais plutôt les agents d'implantation qui ne voient pas l'intérêt qu'ils auraient à changer.

Bref, bien que le terme « *résistance* » soit encore largement utilisé dans le domaine du changement organisationnel et des politiques éducatives, il semble prioritaire d'accepter la complexité de l'imposition d'un changement sur les agents d'implantation en adoptant une vision plus globale. C'est ce que permet de faire le modèle de Hall & Hord (2014) qui s'intéresse à la réception des agents d'implantation dans le cadre d'une innovation. Ce modèle représente une alternative plus souhaitable que celui de Lewin pour favoriser le changement en éducation.

2.2.5. Présentation du modèle de Hall & Hord

C'est en 1969 que la psychologue clinicienne Frances Fuller propose un continuum à travers lequel les enseignants progressent naturellement lorsqu'ils sont confrontés au changement. Ce processus est constitué de séquences typiques partant de préoccupations personnelles à des préoccupations concernant les impacts sur leurs étudiants. Elle découvre d'abord que ce continuum correspond aux phases professionnelles des enseignants, puis, avec ses collègues, qu'il correspond aussi aux préoccupations envers différentes innovations éducatives, telles que de nouveaux programmes ou pratiques pédagogiques (Hartmann, 2013).

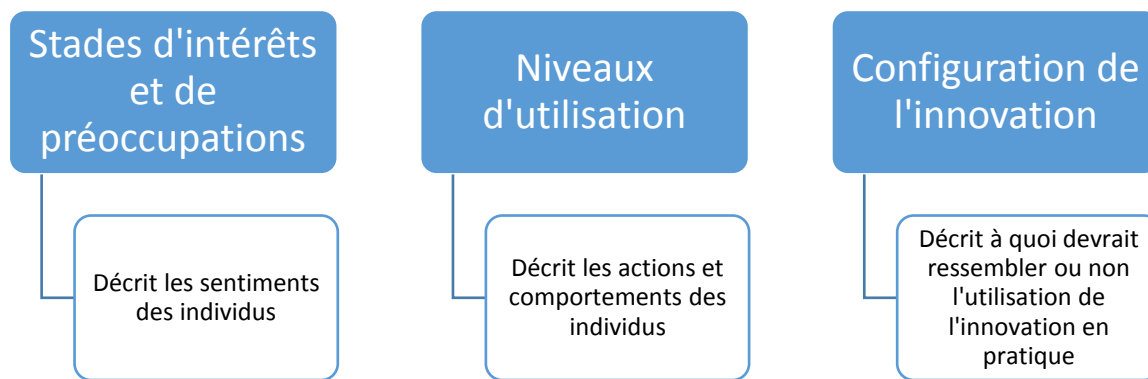
Les études ultérieures ont permis de développer un modèle nommé le *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM), (Hall & Hord, 1987; Hall, George, & Rutherford, 1979; Newlove & Hall, 1976), modèle générique pouvant s'appliquer plus largement à toute innovation indépendamment du secteur d'activités. Le *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) (Hord et al., 1987) est un modèle théorique et procédural qui mesure notamment les stades de préoccupations et les niveaux d'utilisation par rapport à une innovation à l'intérieur d'une organisation. En ce sens, pour Hall & Hord (2014), le changement constitue aussi un changement graduel et évolutif, comme le démontre entre autres le modèle de Stages of Concern (Hall et al., 1979) qui relie les intérêts et les préoccupations de l'enseignant au mouvement de son utilisation graduelle, ainsi que le modèle Levels of Use (LoU) qui relie les niveaux d'utilisation de l'innovation chez l'enseignant au mouvement graduel de son expertise.

Les fondements théoriques de ce modèle sont issus du gradualisme, ou des théories évolutionnistes (Savoie-Zajc, 1993), car il définit le changement comme une expérience individuelle des acteurs terrain comprenant des dimensions affectives et comportementales, tout en conservant une perspective systémique (Anderson, 2010). S'inscrivant dans une approche gradualiste plutôt que rationaliste notamment parce qu'il considère l'aspect humain du changement, le CBAM est composé de trois instruments permettant de mieux comprendre la réception des enseignants face au changement: le *Stages of Concern* (SoC), *Levels of Use* (LoU) et *Innovation Configurations* (IC). L'hypothèse de départ des concepteurs est qu'il semble y avoir des catégories d'intérêts/préoccupations qui suivent une progression logique en lien avec les degrés

d'utilisation des agents d'implantation, soit au fur et à mesure qu'ils deviennent habilités à utiliser l'innovation. Le modèle CBAM démontre aussi un type de tendance où les comportements d'utilisation évoluent, partant de la non-utilisation vers le renouvellement des pratiques, influencées par les intérêts et préoccupations des agents d'implantation. La Figure 6 présente ces trois outils du CBAM et ce à quoi chacun d'eux permet de prédire ou d'analyser : les stades d'intérêts et de préoccupations qui s'intéressent à l'aspect affectif de ou des individus; les niveaux d'utilisation qui décrit l'aspect comportemental des agents chargés d'implanter l'innovation et, finalement, la configuration de l'innovation qui permet aux décideurs et utilisateurs de discuter ensemble afin d'uniformiser les pratiques déjà en cours.

Figure 6 : Les trois dimensions diagnostiques du CBAM

Inspiré de Ellsworth, 2000, p. 134



Le CBAM « comporte à la fois une composante cognitive et une composante affective » (Poellhuber, Allen, & Roy, 2010, p.23), en ce que le modèle s'intéresse principalement aux intérêts (valeur, utilité de la tâche) et aux préoccupations (attitudes, sentiments) des acteurs envers l'innovation. Pour Hall & Hord (2001), le changement constitue aussi un changement graduel et évolutif, comme le démontre entre autres le Stages of Concern (Hall et al., 1979) qui relie les préoccupations des enseignants au mouvement de son utilisation graduelle. Le changement est un processus hautement complexe et dynamique par lequel les individus et organisations évoluent graduellement à travers leurs compréhensions pour devenir de plus en plus compétents dans leurs utilisations de l'innovation. Autrement dit, le changement est nécessairement un phénomène individuel et social complexe. Pour les concepteurs du CBAM, l'innovation peut constituer un produit (curriculum, technologie, programmes) ou un processus (travail en coopération, développement d'habiletés professionnelles, techniques pédagogiques). Selon la nature et les caractéristiques de l'innovation, ainsi que le support offert, l'innovation sera plus ou moins longue et facile à implanter. Les sections qui suivent expliquent plus en détails deux des trois outils les plus utilisés et qui sont les plus pertinents dans un processus d'implantation d'une innovation. Le troisième outil est généralement utilisé lorsque l'on a préalablement vérifié si l'innovation était belle et bien implantée (Hall & Hord, 2014).

2.2.5.1. Les stades d'intérêts et de préoccupations

Les stades d'intérêts et de préoccupations font partie du domaine affectif (Hall & Hord, 2014) et représentent des phases typiques que les agents d'implantation expérimentent au fur et à mesure qu'ils adoptent un changement. Ils décrivent la façon dont ces agents se sentent et ce qu'ils pensent dans le cadre de l'implantation d'une innovation et/ou de nouvelles pratiques professionnelles. Le terme anglais « *concern* » représente l'ensemble des sentiments, pensées et préoccupations relié à une tâche ou un problème en particulier. Puisqu'il y a différents bagages d'expériences et de connaissances, il existe aussi différents types de préoccupations. Être « concerné » à propos de quelque chose signifie être éveillé mentalement et impliqué personnellement, ce qui est susceptible de se traduire par augmentation de la pensée, de l'inquiétude, de l'analyse et de l'anticipation (Hall et al., 1979, p. 5).

En français, « concern » se traduit par deux termes: - d'abord « intérêt » ici considéré comme l'aspect positif de « concern », dans le sens de « motivation » et; - « préoccupation », qui équivaut à l'aspect négatif de « concern », dans le sens d'« inquiétude ». Les stades d'intérêts et de préoccupations sont graduels, mais pas nécessairement séquentiels. Selon Hall & Hord (1987, 2001, 2010, 2014), les acteurs concernés par le changement auraient tendance à suivre un phénomène dynamique de phases chronologiques d'intérêts et de préoccupations. Ces sept stades sont: la sensibilisation, l'information, les préoccupations personnelles, la gestion de la tâche, les conséquences de l'innovation, la collaboration et la réorientation. Leurs impacts peuvent se situer au niveau personnel, de la tâche ou de la maximisation des résultats. Chacun des stades évolutifs d'intérêts et de préoccupations mesure les impacts de l'innovation aux niveaux : personnel, de la tâche et des résultats. Les sept stades, d'abord identifiés par Hall, Wallace & Dossert (1973), puis Hall & Hord (1987; 2001), correspondent aux différentes phases à travers lesquelles les individus progressent à l'intérieur du processus de changement marqué par une innovation.

Le Tableau 3 décrit ces sept stades d'intérêts et de préoccupations ainsi que leurs descriptifs, francisés par Poellhuber et al. (2010). Au niveau 0, la conscience, l'individu n'est pas ou très peu préoccupé ou intéressé par l'innovation et ses préoccupations sont ailleurs. Au premier stade de

l'information, l'individu cherche à obtenir davantage d'information sur l'innovation. Il est intéressé ou préoccupé par ses caractéristiques générales avant de s'investir davantage. Le stade 2 est le stade où l'individu est se questionne sur lui-même par rapport à l'innovation. C'est le stade des préoccupations et intérêts personnels où l'individu se demande s'il est en mesure de remplir les exigences par rapport à ce que demande l'innovation. Le stade 3 concerne la gestion de l'efficacité, de l'organisation et de la planification de la mise en œuvre de l'innovation. Le quatrième stade concerne les conséquences où l'individu est préoccupé ou intéressé par les effets de l'innovation sur les élèves, notamment. Le stade 5, l'individu cherche à collaborer avec des collègues dans l'utilisation de l'innovation. Finalement, le stade 6 indique que l'individu est intéressé ou préoccupé à apporter des changements majeurs à l'innovation dans le but d'en maximiser les résultats.

**Tableau 3 : Stades évolutifs d'intérêts et de préoccupations
(Poellhuber et al., 2010)**

	Stades d'intérêts et de préoccupations	Descriptions
Intérêts/Préoccupations personnels	0. Conscience (non préoccupé)	L'individu manifeste peu ou pas d'intérêt, d'engagement ou de préoccupation pour l'innovation. Il est préoccupé ou intéressé par autre chose.
	1. Information	L'individu indique un intérêt général pour en savoir plus à propos de l'innovation. Il ne semble pas inquiet dans son rapport à l'innovation. Il se renseigne sur les caractéristiques générales, les effets et ce que requiert son utilisation.
	2. Personnel	L'individu ne sait pas s'il comprend bien les exigences de l'innovation, s'il peut bien les remplir et quel est son rôle dans l'innovation. Il est incertain par rapport aux demandes de l'innovation et à sa capacité à rencontrer ces demandes. Il analyse sa relation avec la structure de l'organisation, détermine sa part de prise de décision et considère les conflits potentiels.
Intérêts/Préoccupations au niveau de la	3. Gestion	L'individu se concentre sur le processus et sur la tâche en lien avec l'utilisation et la meilleure façon d'utiliser l'information et les ressources. Ses préoccupations se rapportent principalement à l'efficacité, l'organisation, la gestion et la planification.
Intérêts/Préoccupations à propos des résultats	4. Conséquences	L'attention de l'individu est portée sur les effets de l'innovation sur les élèves de sa classe (et possiblement des parents). Il considère la pertinence de l'innovation, l'évaluation des résultats des élèves et les changements qui doivent être faits pour le bénéfice des élèves.
	5. Collaboration	L'accent est mis sur la coordination et la coopération avec les autres en lien avec l'utilisation de l'innovation.
	6. Réorientation	L'individu cherche différentes façons d'utiliser l'innovation, incluant la possibilité de faire des changements majeurs afin d'atteindre des bénéfices plus larges.

Concernant ces stades et leurs impacts, une étude récente sur la compréhension et les intérêts/préoccupations des enseignants à propos d'une pratique de « modeling » en mathématiques auprès de 364 enseignants de niveaux primaire et secondaire de huit districts scolaires de la Californie offre des résultats intéressants. En premier lieu, les résultats du questionnaire et des entrevues montrent que la plupart des enseignants comprennent le nouveau curriculum et sont disposés à modifier leurs pratiques pour y inclure de nouvelles. Cependant, le questionnaire *Stages of Concern* démontre que les enseignants expriment d'abord des préoccupations de type personnel, dont l'information au sujet de l'innovation, puis au niveau de la tâche dont le temps requis et le matériel disponible (Wolf, 2013).

Une étude québécoise sur les phases de préoccupations et l'engagement affectif d'enseignants, de professionnels et de directeurs d'écoles envers l'implantation de la réforme éducative du MELS (2001) a démontré que les phases de préoccupations pouvaient prédire les comportements de soutien et de résistance au changement (Meunier, 2010). Dans cette recherche, le modèle des phases de préoccupations a été utilisé dans un contexte d'analyses acheminatoires et de régression de variables auprès de trois échantillons d'enseignants, de professionnels et de directeurs (n = 464, n = 171, n = 143). La variable médiatrice était représentée par l'engagement affectif des agents envers le changement, tandis que le rôle des acteurs et de l'avancement de l'implantation de la réforme constituaient les variables modératrices. Ainsi, la prise en compte des phases de préoccupations peut contribuer à réaliser l'implantation d'une innovation avec succès étant donné l'importance des émotions, des cognitions et des comportements des agents d'implantation envers le changement. L'engagement affectif permettrait d'expliquer davantage de variances des comportements de soutien et de résistance (Meunier, 2010, p. 5).

Une autre étude (Donovan, Hartley, & Strudler, 2007) utilisant le *Stages of Concern Questionnaire* (SoCQ) modèle théorique et méthodologique du *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM), permet de mieux comprendre les intérêts et préoccupations des enseignants dans le contexte d'un changement éducatif. En effet, la majorité des 17 enseignants participants ont des préoccupations importantes en ce qui concerne les impacts qu'aura sur eux l'implantation d'ordinateurs portables dans leur environnement professionnel. Une minorité d'enseignants possèdent des intérêts et préoccupations quant à la meilleure façon d'utiliser les ordinateurs

portables ainsi qu'aux effets de l'innovation sur les élèves. La primauté de ces trois catégories d'intérêts et de préoccupations (personnelles, de gestion et de collaboration) sur les sept montre que les enseignants se sentent préoccupés par le changement et qu'ils peuvent se sentir inconfortables à différents stades face à l'innovation. Or, en reconnaissant les préoccupations des enseignants, les facilitateurs du changement (directions d'établissement, conseillers pédagogiques, etc.) peuvent supporter les enseignants à travers le processus de changement. Le sentiment de se sentir impliqué pour les enseignants est essentiel lorsqu'on leur demande d'adopter une innovation (Donovan et al., 2007, p. 279). Certaines préoccupations personnelles et de gestion peuvent donc freiner l'utilisation d'une innovation éducative, même si les attitudes et perceptions des enseignants sont favorables (Bellah & Dyer, 2009). Ces nombreuses études mènent à penser que l'implantation d'une réforme éducative pourrait avoir plus de chance d'être réussie si les intérêts et préoccupations des enseignants étaient compris et considérés.

Parler de conditions favorables au changement plutôt que de résistances semble non seulement plus actuel et intégrateur, mais aussi plus plausible considérant les différentes sphères d'influence ainsi que la complexité du processus de changement. Demander aux agents de faire des efforts pour arriver aux résultats souhaités sans intervenir auprès des facteurs personnels, sociaux et contextuels du changement semble limitatif dans la perspective adoptée.

2.2.5.2. Les niveaux d'utilisation

Les niveaux d'utilisation des agents d'implantation face à une innovation font partie du domaine comportemental. Dans les années '70, Hall & Loucks (1977) identifèrent, vérifièrent et opérationnalisèrent huit différents niveaux d'utilisation (Levels of Use) d'une innovation soient : la non-utilisation, l'orientation, la préparation, l'utilisation mécanique, l'utilisation routinière, le raffinement, l'intégration et le renouvellement, tel que le montre le Tableau 4 de Hall, Dirksen & George (2006), francisé par Poellhuber et al. (2010). Ces huit niveaux d'utilisation se divisent en deux catégories, soit la non-utilisation et l'utilisation de l'innovation. Le premier niveau d'utilisation (niveau 0) indique que l'individu ne possède pas ou très peu d'informations à propos de l'innovation et ne manifeste aucun comportement d'utilisation. Au niveau d'utilisation 01, l'individu acquiert des connaissances au sujet de l'innovation et pose des questions en ce sens. Le niveau d'utilisation 02 décrit un utilisateur qui se prépare à utiliser l'innovation, tandis qu'au

niveau 03, il concentre ses efforts à une utilisation mécanique de l'innovation. Puis, le niveau 4A indique une utilisation stabilisée et routinière. Le niveau d'utilisation 4B correspond au raffinement de l'innovation que l'individu exerce en vue d'en bénéficier davantage. L'intégration constitue le cinquième niveau d'utilisation alors que l'individu collabore avec ses collègues pour maximiser les effets de l'innovation. Finalement, le stade 6, du renouvellement, est le niveau où l'utilisateur réévalue la qualité de l'utilisation de l'innovation et explore à apporter des modifications ou des alternatives en lien avec l'innovation initiale.

Tableau 4 : Niveaux d'utilisation d'une innovation
(Poelluber et al., 2010)

	Niveaux d'utilisation	Descriptions
Non-utilisation de l'innovation	0. Non-utilisation	L'individu n'a pas ou très peu de connaissances sur l'innovation et il ne manifeste aucun comportement d'utilisation, aucun intérêt ni aucune action, ne serait-ce que pour s'informer au sujet de l'innovation.
	1. Orientation	L'individu acquiert des informations à propos de l'innovation et/ou il explore la valeur de son orientation par des demandes auprès des autres utilisateurs.
	2. Préparation	L'utilisateur potentiel se prépare à sa première utilisation de l'innovation (cette utilisation peut être imposée ou non).
Utilisation de l'innovation	3. Utilisation mécanique	L'individu concentre ses efforts sur une utilisation au jour le jour de l'innovation. Il peut faire quelques modifications davantage pour répondre à ses besoins qu'à ceux correspondant aux objectifs externes.
	4A. Utilisation routinière	L'utilisation de l'innovation se stabilise. Peu de préparation est nécessaire pour améliorer l'utilisation de l'innovation.
	4B. Raffinement	L'individu varie son utilisation de l'innovation en vue d'en améliorer les bénéfices chez les élèves.
	5. Intégration	L'utilisateur combine ses propres efforts à ceux de ses collègues pour apporter des adaptations à l'innovation au bénéfice des élèves. La collaboration est importante à ce niveau.

	6. Renouveau	L'individu réévalue la qualité de l'utilisation de l'innovation et cherche à apporter des modifications, voire des alternatives. L'utilisateur explore de nouveaux développements et de nouveaux objectifs en lien avec l'innovation initiale.

2.2.5.3. Critique du modèle de Hall & Hord

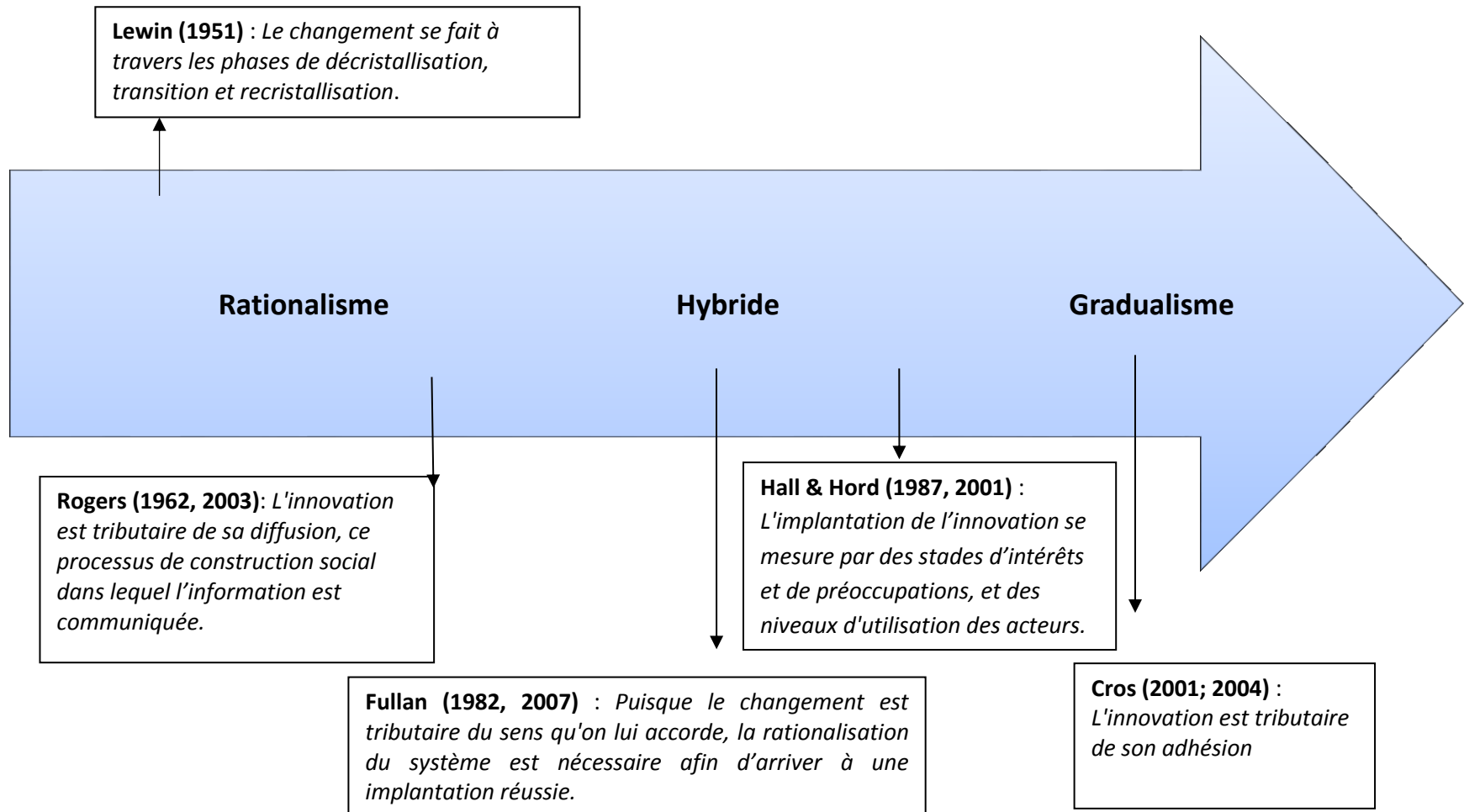
Les instruments méthodologiques du modèle de Hall & Hord permettent de comprendre la progression effectuée et d'ajuster certains paramètres en cours de route de l'implantation et de la mise en œuvre d'une innovation. Cependant, bien que Hall & Hord (2014) misent beaucoup sur le support des décideurs durant la phase d'implantation, ils parlent moins de l'influence sociale entre les enseignants (ce qui est plus développé dans le troisième outil *Innovation Configuration Map*) ainsi que des phases de l'élaboration et de l'évaluation de l'innovation, qui constituent aussi des étapes essentielles.

Notons que, à notre connaissance, aucune recherche n'a utilisé à la fois les trois outils du modèle CBAM (Stages of Concern questionnaire, Branching Interview et Innovation Configuration Map). La dimension qualitative des outils diagnostiques est aussi peu ou pas développée, ce qui semble presque aller à l'encontre de ce côté humain du changement qu'on cherche pourtant à évaluer de manière quantitative et brève. De plus, ce modèle présuppose un consensus sur les objectifs de changement à atteindre. D'un autre côté, dans la planification des interventions de changement, ce modèle est jugé simple à utiliser avec des rendements satisfaisants (Savoie Zajc, 1993). D'autres critiques du modèle CBAM sont évoquées à la section suivante, soit la justification du choix du modèle.

Parmi les cinq modèles présentés, quatre possèdent des caractéristiques communes concernant la vision du changement (Fullan, Hall & Hord) ou de l'innovation (Cros, Rogers). Le changement ou l'innovation : 1) est un processus et non un évènement; 2) est accompli par les individus qui forment le groupe social concerné; 3) représente une expérience subjective et; 4) peut être facilité

par des interventions ciblées auprès des agents d'implantation et du contexte dans lequel ils évoluent. Cependant, le cinquième modèle de changement, celui de Lewin (1951), se situe à l'opposé en ce qu'il s'inscrit dans la perspective rationaliste du changement. La Figure 7 montre les positions des modèles de changement et d'innovation sur le continuum des trois perspectives organisationnelles présentées à la section 2.1.

Figure 7: Positions des modèles de changement et d'innovation sur le continuum des perspectives organisationnelles en lien avec la vision du changement



2.2.6. Justifications du choix du modèle CBAM

Il est assumé que les instruments du CBAM sont les plus adaptés pour répondre à l'intérêt de recherche, soit la réception affective et comportementale d'enseignants du primaire face à l'imposition du programme d'ÉCR. Voici les raisons qui justifient ce choix méthodologique.

- 1- Le modèle théorique et méthodologique CBAM permet d'adopter une ligne conductrice cohérente entre **les notions conceptuelles, la cueillette et l'analyse des résultats**. Ainsi, le CBAM représente un modèle « clé en main » pour les facilitateurs du changement qui voudraient mesurer et évaluer les préoccupations et utilisations des acteurs terrain, tout en proposant un ensemble conceptuel y correspondant. C'est en ce sens un modèle relativement complet dans le cadre d'une recherche empirique.
- 2- Le CBAM **s'inscrit dans une perspective qui est acceptée**, soit la perspective gradualiste du changement.
- 3- Le CBAM **s'intéresse spécifiquement aux agents d'implantation**, en l'occurrence les enseignants, chargés de mettre en œuvre l'innovation imposée, ce qui maximise la réussite d'un changement.
- 4- Le CBAM **s'adresse au côté humain du changement** en éducation en s'intéressant aux préoccupations et aux intérêts des enseignants (aspect affectif), alors qu'il semble pertinent de s'intéresser aux les expériences subjectives des agents faisant à face à un changement imposé. Les outils diagnostiques du CBAM permettent de se pencher spécifiquement sur la façon dont l'implantation est vécue par les enseignants.
- 5- Les outils diagnostiques du CBAM permettent aussi de voir à quels niveaux les enseignants utilisent l'innovation ou non, ce qui **correspond à l'aspect comportemental** de l'agent face au changement.
- 6- Le CBAM **représente un modèle expérimenté et validé** à plusieurs reprises et dans plusieurs contextes de recherche (Anderson, 1997).

Il est à noter que les enseignants qui sont confrontés à de nouveaux programmes éducatifs ou pratiques professionnelles pourraient ne pas être nécessairement contre l'innovation, mais plutôt qu'ils pourraient éprouver des difficultés, pour plusieurs raisons, à le mettre en œuvre (Hall & Hord, 2014). Certains facteurs facilitants pour les agents d'implantation ont pu être recensés par

la recherche dans le domaine du changement en éducation. Le premier article fait état de cette revue de littérature.

2.3. Présentation du premier article

Ce premier article intitulé *Les facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement des agents d'implantation en éducation* a été publié à l'hiver 2016, dans le premier volume de la revue scientifique française Psychologie & Éducation. Il expose une partie du cadre conceptuel et fait état des connaissances sur les facteurs qui peuvent influencer l'adhésion et la mobilisation des enseignants en contexte d'implantation de réformes ou de programmes éducatifs.

À l'aide d'un important corpus d'études théoriques et empiriques sur le sujet, est humblement proposé le modèle théorique FAMCÉ (Facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif). Ces facteurs personnels, sociaux et contextuels permettent de mieux comprendre la complexité du changement en éducation du point de vue des agents d'implantation. Cet article fait suite à un article antérieur de la même revue dans lequel était vivement critiqué le concept de résistance au changement (Duclos, 2015). Ce second article y propose donc une alternative dans notre compréhension du processus d'implantation de programmes éducatifs et des agents qui y sont concernés. En effet, plutôt que de limiter les « problèmes » du changement en éducation à la résistance des acteurs à qui l'on impose une innovation sous le courant top-Down, le modèle sur les Facteurs d'adhésion et de mobilisation face au changement en éducation (FAMCÉ) permet de survoler plusieurs autres caractéristiques dans l'implantation d'innovations éducatives. Il montre que le processus de l'implantation du changement et de la mise en œuvre du changement est beaucoup plus complexe que l'entêtement des agents que l'on considère exécuteurs des demandes extérieures.

Cependant, non seulement ce modèle n'est pas exhaustif et mériterait d'être révisé de manière itérative, mais il pourrait être validé par des tests empiriques à l'aide de questionnaires d'adhésion des acteurs sur échelle Likert, par exemple. Cela représente une possibilité de recherches futures dans le cadre d'un parcours professoral.

Premier article

**Les facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement
des agents d'implantation en éducation**

Compliance and mobilization factors toward change for implementation agents in education

Anne-Marie Duclos

Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Revue Psychologie & Éducation, 2016(1), 39-57.

© 2016

Résumé

Dans un article précédent de la même revue (Duclos, 2015), a été rejeté le concept de « résistance au changement » qui est invalide et inutile pour comprendre le processus beaucoup plus complexe du changement en éducation. Cet article propose des éléments de réponse en alternative à ce concept désuet pour mieux comprendre les facteurs qui influencent l'adhésion et la mobilisation des agents d'implantation dans un contexte de changement éducatif. Basé sur un important corpus d'études empiriques et théoriques, est proposé le modèle des Facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif (FAMCÉ) qui accompagne la conception, l'implantation, la mise en œuvre et l'évaluation d'une innovation éducative. Dans une optique de transversalité et de complémentarité, il sera vu en quoi des facteurs de types personnels, sociaux et contextuels peuvent favoriser ou non la mise en œuvre d'une innovation éducative par les agents d'implantation.

Mot-clés : modèle FAMCÉ, implantation et mise en œuvre, processus de changement, innovation éducative, psychologie et gestion.

Abstract

In a previous article published in the same review (Duclos, 2015), we rejected the concept of "Resistance to change", which, in an attempt at understanding the much more complex process of educational change, is invalid and useless. This article offers alternative explanations to this obsolete concept in order to better understand the factors that may influence the implementation agent's compliance and mobilization in a context of educational change. Based on an important corpus of empirical and theoretical studies, we suggest the model of "Compliance and Mobilization Factors to Educational Change" (CMFEC) that allows to accompany the design, establishment, implementation and evaluation of an educational innovation. In a perspective of transversality and complementarity, we will see in which way the personal, social and contextual factors can or cannot foster the implementation of an educational innovation by agents.

Key words: CMFEC model, implementation, change process, educative innovation, psychology and management.

Introduction

Les enjeux économiques et sociétaux sont grandissants, les politiques éducatives se multiplient et les acteurs impliqués doivent tenter de mettre en œuvre les changements plutôt imposés que proposés. Les politiques éducatives semblent être élaborées par un groupe restreint de décideurs qui, après la mise à l'agenda et la formulation de la réforme, s'éloignent de sa mise en œuvre. Considérant que trop peu d'importance a été accordée à l'implantation de réformes éducatives (Lessard, Desjardins, et al., 2008) alors qu'elle se traduit souvent par un échec (Fullan & Quinn, 2015), il semble opportun de se questionner sur les conditions qui favorisent l'adhésion et la mobilisation des enseignants face à l'implantation d'un changement ou d'une innovation en éducation. À cet effet, est avancée l'idée selon laquelle les facteurs favorisant l'adhésion et la mobilisation au changement par les agents d'implantation, c'est-à-dire les acteurs chargés de mettre en œuvre et d'appliquer les changements décidés, s'articulent autour de trois axes principaux : 1) les facteurs personnels (émotions, valeurs, croyances, connaissances locales); 2) les facteurs sociaux (identité et idéologie professionnelles, espaces de discussion, participation et relations de confiance) et; 3) les facteurs contextuels (signaux de la politique, ressources matérielles et financières, culture organisationnelle et nature du changement). Afin de voir comment ces aspects de type subjectif, social et externe permettent de répondre à ce questionnement, plusieurs textes majeurs qui s'inscrivent dans le domaine de connaissances seront utilisés afin de voir comment ils s'articulent entre eux, tout en apportant une appréciation critique qui s'intégrera à l'analyse.

Définitions adhésion et mobilisation

Plusieurs facteurs peuvent favoriser l'adhésion ou le rejet, la mobilisation ou la non-mobilisation des agents terrain dans le cadre de l'implantation d'une innovation, que ce soit un nouveau programme éducatif, de nouvelles pratiques pédagogiques, une réforme éducative ou l'intégration d'une nouvelle technologie en classe. Avant de présenter ces facteurs, il semble important de définir rapidement les concepts d'adhésion et de mobilisation alors que la perspective spécifique de ces termes sera conservée pour le domaine de l'éducation.

L'adhésion en opposition avec le rejet

L'adhésion est le fait de consentir, d'accepter. Ici, il est considéré que cette approbation s'oppose au refus ou au rejet d'un individu ou d'une communauté envers un changement. L'adhésion et le rejet se situent davantage au niveau des attitudes. L'attitude serait un état d'esprit qui aurait une valence (favorable ou défavorable) envers un objet qui prédisposerait une personne à y répondre d'une certaine façon: « *une attitude peut être considérée comme étant la cause du comportement d'une personne envers une autre personne ou un objet* » (Oskamp, 1977, p. 5). La psychologie expérimentale aurait démontré l'impossibilité d'expliquer les réactions sans considérer les attitudes.

La mobilisation en opposition avec le désengagement

La mobilisation est l'action de rassembler, de mettre en œuvre, d'être motivé et prêt à agir dans le but de réaliser un objectif ou un projet commun tandis que le désengagement implique une démobilisation ou une opposition volontaire (passive ou active) envers quelque chose ou quelqu'un. La mobilisation, en opposition avec le désengagement, s'inscrit au niveau des **comportements** (Tremblay & Wils, 2005) qui sont interreliés aux **attitudes**. Ici, le comportement se caractériserait par l'ensemble des réactions observables adoptées par une personne, dans son environnement et face à des situations données. En psychologie, chaque interaction d'un individu avec son entourage impliquerait un comportement.

Liens entre l'adhésion et la mobilisation

Au cours des dernières décennies, plusieurs auteurs ont démontré la relation entre l'attitude et le comportement et que « seule une attitude précise permet de prédire de manière effective un comportement précis » (Vaidis, 2007, p. 105). Autrement dit, l'attitude et le comportement sont conceptuellement liés et une corrélation importante existe lorsque les mêmes éléments caractérisent à la fois l'attitude et le comportement qui lui est associé (Ajzen & Fishbein, 1977). Comme une grande part de la littérature s'est appuyée sur le changement d'attitude pour observer un changement de comportement, l'adhésion et la mobilisation ne sont pas séparées dans la présentation des facteurs et conditions menant éventuellement au changement. Notons qu'il est possible, mais plus rare, d'adhérer au changement sans nécessairement se mobiliser. Dans ce cas, les comportements dénotent une certaine

contradiction avec le discours « d'acceptation » et la mobilisation est davantage superficielle (Brassard & Brunet, 1994). La manipulation persuasive utilise le changement d'attitude pour provoquer un changement de comportement tandis que la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) en tant que manipulation comportementale s'appuie sur le comportement pour provoquer un changement d'attitude. Le courant plus holistique selon lequel la modification des attitudes d'adhésion peut influencer les comportements de mobilisation des agents d'implantation en contexte de changement est privilégié.

État des connaissances

Les facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif

La Figure 8 présente les facteurs d'adhésion et de mobilisation des agents d'implantation face au changement éducatif qui comporte les facteurs personnels, sociaux et contextuels.

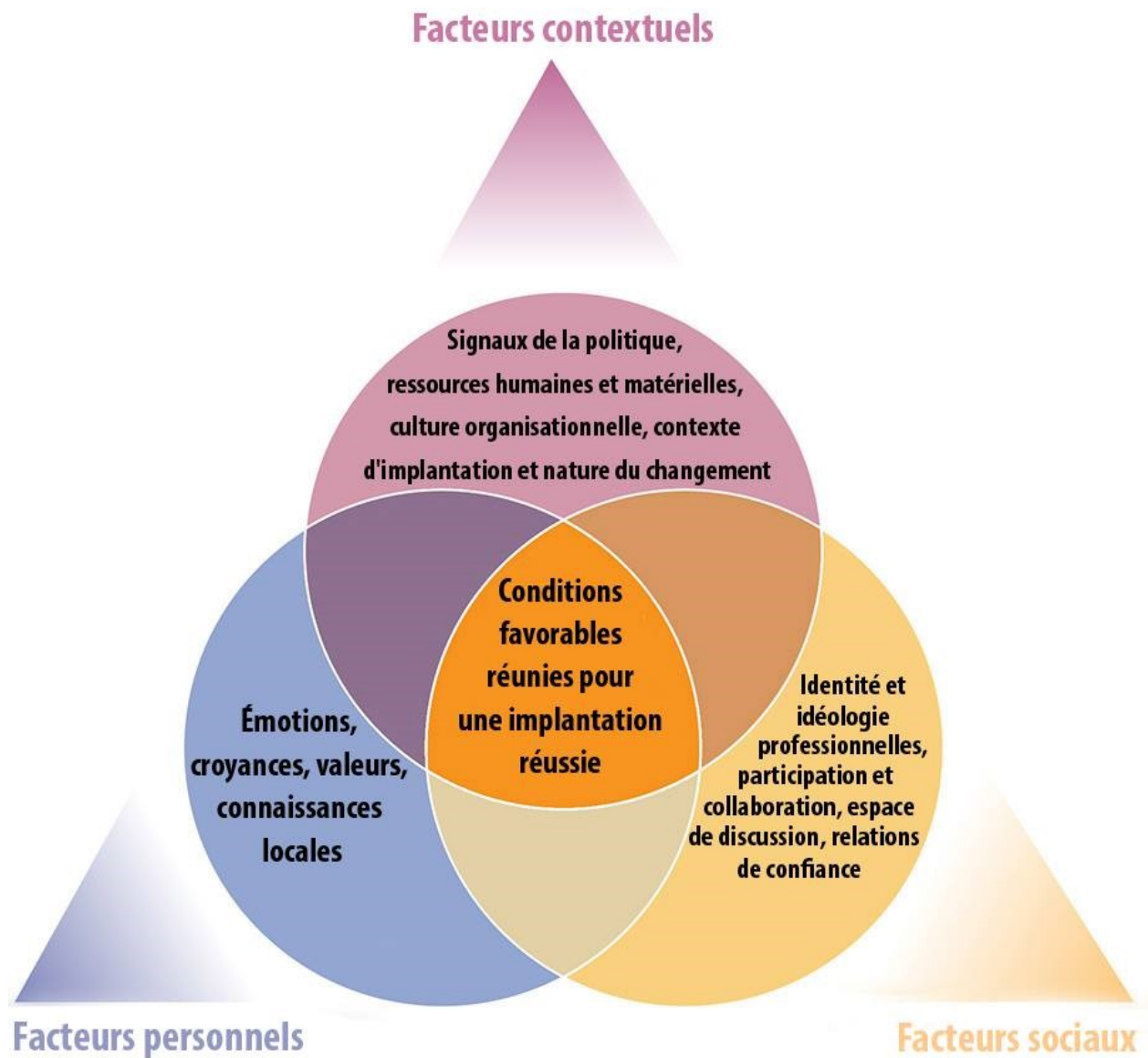


Figure 8: Facteurs d'adhésion et de mobilisation face au changement éducatif (FAMCÉ)

Les facteurs personnels

La première sphère du modèle d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif comprend les émotions, les connaissances locales, les croyances ainsi que les valeurs des agents d'implantation, soit les enseignants dans la plupart des cas.

Les émotions

Selon certains auteurs, les émotions sont considérées comme des sources d'influence affective chez les agents d'implantation devant les changements éducatifs imposés puisqu'elles peuvent influencer leurs mises en œuvre. En effet, les tentatives des enseignants pour déchiffrer des politiques ministérielles abstraites et peu claires ont provoqué des conséquences émotionnelles négatives telles que l'anxiété, la confusion et la frustration, ce qui a engendré l'abandon de ces enseignants dans leurs efforts de mise en œuvre (Spillane, Reiser, & Reimer, 2002). Il semble y avoir un lien intrinsèque entre les émotions et leurs conséquences au niveau des comportements des enseignants. En effet, les gammes d'émotions positives et négatives qui découlent de l'implantation imposée d'une innovation sont importantes et possèdent une influence directe et indirecte sur la compréhension qu'ont les enseignants d'une réforme éducative à travers leurs écoles et leurs classes. Considérées comme un résultat possible de l'interaction des agents d'implantation avec les réformes dans le cadre d'une étude qualitative longitudinale de 4 ans auprès de 75 enseignants de niveau primaire, les émotions peuvent varier : joie, enthousiasme, satisfaction, confort, confiance, espoir, contentement, doute, inquiétude, culpabilité, anxiété, stress, nervosité, ennui, ressentiment, frustration, incertitude, apathie et tristesse (Schmidt & Datnow, 2005). Le changement provoque donc des réactions et sentiments personnels chez les personnes impliquées dans le processus: « *Change and emotion are inseparable* » (Hargreaves, 2004, p. 287). Les changements éducatifs provoquent donc des réactions émotionnelles chez les agents concernés et pourraient avoir une incidence au niveau des comportements de mobilisation au changement éducatif. Bitner & Bitner (2002) soulignent qu'aider les enseignants à traverser leurs peurs, leurs préoccupations et leur anxiété est nécessaire dans le succès d'un programme. Notons que certains auteurs suggèrent que les émotions ne sont pas des réactions isolées à chaque individu, mais qu'elles ont aussi un aspect d'influence sociale, relié à la compréhension de soi à l'intérieur d'un milieu professionnel (Kelchtermans, 2005).

Les connaissances locales

Les connaissances locales se rapportent à ce qui se passe sur le terrain et se définissent comme un ensemble d'expériences et de compréhensions. Puisque les connaissances antérieures, les attitudes et les comportements affectent le sens et la mise en œuvre d'une politique, les façons dont celle-ci est interprétée sont multiples (Smit, 2005). En fait, les agents interprètent et modèlent la signification de l'innovation selon leurs contextes locaux et ce qu'elle peut apporter à leur travail. Bowe & Ball (1992) précisent que les praticiens ne reçoivent pas les écrits des politiques comme de naïfs lecteurs, mais plutôt avec leurs histoires, leurs valeurs et leurs intérêts dans le sens qu'ils donneront à la politique. Les connaissances acquises des enseignants ainsi que leurs perceptions marqueront aussi les nouvelles informations à propos de l'innovation. Puisque les émotions peuvent engager les comportements, que les expériences passées des mises en œuvre d'une innovation soient gratifiantes ou, au contraire, infructueuses, elles teinteront les pratiques des enseignants dans leurs réponses affectives (Spillane et al., 2002).

Il importe donc de considérer les agents d'implantation comme de « réels » acteurs à part entière, c'est-à-dire des agents actifs et influents qui agissent sur le changement, possédant un passé, un ensemble de connaissances et d'expériences qui les caractérisent, plutôt que comme des récepteurs passifs. Ces connaissances locales qui contribuent à l'identité professionnelle ainsi qu'à l'historique local pourraient avoir des conséquences sur le rapport des acteurs concernés quant aux changements.

Les croyances et les valeurs

Les croyances et les valeurs en lien avec le métier ou la profession sont considérées dans certains cas, comme des constructions personnelles que le sujet juge importantes au niveau de la pratique professionnelle. Une étude a examiné le rôle du matériel curriculaire sur les pratiques de 12 enseignants en chimie au secondaire ainsi que le rôle des connaissances et des croyances de ces enseignants sur l'implantation du nouveau programme pédagogique. Les données quantitatives et qualitatives ont montré que le degré de changement était significativement relié aux croyances des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage (Roehrig & Kruse, 2005). Les résultats d'une seconde étude, comportant des entrevues individuelles auprès de 5 enseignants de mathématiques au niveau secondaire, des observations hebdomadaires dans les classes et des

observations dans les réunions des membres de la communauté professionnelle suggèrent que les enseignants ont abandonné leurs efforts pour l'implantation de la réforme parce que celle-ci était en conflit avec leurs croyances à propos des élèves ainsi qu'en ce qui concerne le contenu et la pédagogie appropriés pour eux (Rousseau, 2004). Bien que ces croyances puissent aussi relever de l'idéologie et de l'identité professionnelles, Rousseau mentionne que ces croyances représentent en fait l'ensemble des croyances individuelles envers la profession qui se trouvent à être partagées par la communauté professionnelle. C'est la raison pour laquelle les trois axes (personnel, social et contextuel) sont inter reliés. Ainsi, les émotions, les connaissances locales, les croyances et les valeurs sont indissociables des facteurs sociaux.

Les facteurs sociaux

Le changement a évidemment des effets sur le système social qui doit se reconstruire durant le processus d'implantation de l'innovation ou du changement. La structure sociale ainsi que les relations, les rôles et les normes professionnels qui la composent se modifient, mais constituent aussi des bases communes de croyances pour interpréter un changement éducatif et éventuellement le mettre en œuvre. Comme l'innovation individuelle est affectée à la fois par les caractéristiques d'un individu et par la nature du système social dans lequel l'individu est membre, la structure du système peut affecter la diffusion et l'adoption des innovations (Rogers, 2003, p. 26). Les facteurs sociaux exposés dans cette section sont : l'idéologie et l'identité professionnelles, les espaces de discussion, les relations de confiance et la participation.

L'idéologie professionnelle

Selon Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008), l'un des aspects importants de l'idéologie professionnelle est qu'elle se rattache à une vision, à une perception et à un certain nombre d'idées, de croyances et d'intérêts propres à un groupe d'individus d'un milieu professionnel. Deuxièmement, puisqu'elle est caractérisée par le travail que doivent accomplir les acteurs de chacun des groupes, l'idéologie professionnelle diffère selon la fonction, les tâches à accomplir ou la position des acteurs au sein d'une organisation. Autrement dit, les différents groupes professionnels œuvrant dans un milieu éducatif commun auront des perceptions divergentes face

à une même situation ou face au même changement. Une dernière caractéristique de l'idéologie professionnelle définie par Lessard, Kamanzi & Larochelle (2008) est sa dimension sociale. Comme elle est généralement partagée par le groupe, elle constitue un consensus rassembleur qui se transmet par et pour les membres en plus de former une identité propre à chaque groupe. Les auteurs soulignent l'importance d'étudier les représentations, les perceptions et les croyances des groupes acteurs dans un contexte de changement. En effet, il est pertinent de s'intéresser à l'idéologie professionnelle dans la mise en œuvre des politiques éducatives puisqu'elle est fondée sur les intérêts d'un groupe. Par leur enquête d'envergure (1 286 directeurs et 2802 enseignants d'écoles primaires et secondaires), Lessard et al. (2008) exposent les différences entre les perceptions des enseignants et des directions d'établissements face à l'implantation des politiques éducatives, qui se traduisent notamment par des différences idéologiques.

La distinction, aussi fine soit-elle, entre l'identité et l'idéologie professionnelles, est que l'idéologie professionnelle, plus locale, est inéluctablement incluse dans l'identité professionnelle qui elle, semble être un terme plus large qui englobe aussi la vision des acteurs extérieurs au groupe par rapport à la profession. En croyant que les enseignants adhèreront et se mobiliseront face à une innovation, les décideurs tiennent pour acquis que les nouvelles pratiques imposées par le changement sont en harmonie avec les valeurs et les croyances du groupe, alors que celles-ci peuvent, au contraire, être transgressées (Schlechty, 2005), ce qui pourrait représenter un facteur de rejet et de démobilitation face au changement.

L'identité professionnelle

L'identité professionnelle est la représentation d'un construit sur la façon dont les enseignants se définissent par rapport à eux-mêmes, aux autres ainsi qu'aux changements qu'ils affrontent (Dubar, 2000). Les relations professionnelles sont souvent menacées ou bousculées devant les nombreux changements et pratiques imposés. Ces relations ne sont pas séparées de ce qui constitue l'identité et l'idéologie professionnelles. La dimension sociale du changement, dont le bagage des acteurs, la culture et les règles de la vie collective, semble parfois mise de côté dans l'élaboration et l'implantation d'une réforme ou d'un nouveau programme (Bélanger et al., 2012, p. 60). Certains mentionnent que les changements éducationnels, en particulier les réformes imposées, peuvent provoquer de sérieuses remises en question (Moore, Edwards,

Halpin, & George, 2002) et être perçus par les enseignants comme une menace à leur identité, ce qui influence leurs motivations à s'adapter et à mettre en œuvre les innovations à leur pratique (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). Par exemple, une expérimentation par entrevue auprès de 50 enseignants du primaire et du secondaire de l'Ontario a montré que les enseignants adoptaient des attitudes et comportements différents selon leur âge, leur identité générationnelle et les différents stades de leur carrière (Hargreaves, 2005). Comme les enseignants plus expérimentés sont ceux qui ont connu une répétition de changements, ils sont aussi plus enclins à rejeter le changement par une attitude de désintéressement. Cette étude souligne l'importance des réponses émotionnelles des acteurs et propose des conditions pour un changement durable : la mixité dans les âges et stades professionnels, le mentorat intergénérationnel et le développement d'une conscience collective issue de la sagesse et de l'expérience.

Les espaces de discussion

Les décideurs doivent tenir compte du fait que les enseignants ne réagiront pas tous de la même manière, soit qu'ils seront tous enthousiastes et en accord avec ce qu'on attend d'eux. Une telle demande pour l'uniformité met en évidence la relation de pouvoir impliquée dans les efforts de réforme et cherche à limiter le rôle des enseignants à celui d'un exécuter. Les réformateurs doivent reconnaître la diversité émotionnelle liée au changement et offrir des possibilités aux enseignants afin de créer leurs propres espaces pour adapter leur enseignement ou leurs pratiques.

L'imposition d'un changement éducatif majeur doit prévoir des espaces de discussions entre les enseignants dans le but de mieux y faire face (*space for coping*) (Zembylas, 2010). Ces espaces de discussion permettent aux enseignants, non pas de se sentir mieux à propos des pressions de la réforme, mais contribuent à la conciliation des sentiments opposés ou conflictuels à son propos. Elles donnent du sens aux émotions suscitées. D'un côté, les enseignants doivent comprendre que le processus émotionnel du changement ne doit pas être craint. De l'autre, ils ont besoin d'un support émotionnel et social afin de prendre des risques par rapport à la réforme (Schmidt & Datnow, 2005). Pour Zembylas (2010), ces espaces de discussions sont essentiels dans le processus de changement auquel font face les agents exécuter pour exprimer leurs appréhensions, ainsi que leurs accords et désaccords avec l'innovation imposée. De plus, ces

espaces de discussion formels et informels améliorent le climat de travail en suscitant la collégialité et la confiance. Les enseignants partageant un langage commun et se sentent écoutés et estimés. Dans le cadre d'une étude exploratoire sur la construction et la négociation de sens de quatre enseignants face à une réforme, Dulude et Dembélé (2012) soulignent cependant que « les courtes périodes d'échanges, les divergences d'opinions et de sens à l'égard de la pratique enseignante causant parfois des problèmes de communication, ne permettent pas aux enseignants de s'engager en profondeur dans les changements souhaités » (p. 172). Il s'agit alors peut-être de favoriser les périodes d'échanges plus grandes ainsi qu'un cadre favorable à une bonne communication.

Les relations de confiance

Les relations de pouvoir sont parfois privilégiées par rapport aux relations de confiance, ce qui constitue un aspect important dans l'issue des réformes. Lorsque les réformes sont basées sur l'idée que le changement est une solution à un problème et qu'il est d'abord technique et rationnel, certains valeurs et types de relation sont mises en second plan (Zembylas, 2010). La perspective rationaliste exclut alors les enseignants de l'élaboration et des modes d'implantation des réformes tout en intensifiant le contrôle et les tâches propres à la profession enseignante. Ces relations de pouvoir *top Down* en éducation sont les plus utilisées, prônant la hiérarchisation dans l'organisation (Burke, 1982). Cependant, favoriser la réflexion des enseignants sur les valeurs, les normes et la mission de l'établissement ainsi que recourir à la responsabilisation et au dialogue qui encouragent le jugement professionnel et l'autonomie des agents semble profitable (Datnow et al., 2002). Faire place au dialogue, cerner les besoins, identifier les valeurs partagées et les pratiques facilitantes, puis accompagner les enseignants dans un contexte d'implantation de changement ou d'innovation pourrait constituer des aspects importants. La perte de pouvoir ainsi que le déséquilibre entre l'actif et le passif sont autant d'autres sources contraignantes pour les agents d'implantation. Notons que les changements souhaités par les décideurs visent rarement le bien-être des employés et priorisent l'atteinte d'objectifs organisationnels (Maillet, 1993).

La participation et la collaboration

Dans la conception traditionnelle de l'organisation et du changement, la collaboration entre les divers acteurs peut être synonyme de faiblesse ou de désordre. Cependant, la non-participation des agents d'implantation dans le développement de la politique éducative ne peut plus être ignorée, car elle fait naître des réactions émotionnelles négatives et inconfortables chez ces acteurs (Smit, 2005). Les psychologues en éducation Newton & Tarrant (1992) soulignaient que personne n'aime se faire dire quoi faire, même si on est d'accord avec ce qui est imposé, et encore moins être consulté, mais pas écouté (p. 217). La participation et la collaboration des agents de changement peuvent procurer un sentiment d'accomplissement et d'utilité, source de satisfaction au travail. Les questionnaires, tours de tables, espaces de discussion et d'expression des émotions, boîtes à suggestions, réunions, informations pourraient répondre au besoin de faire partie intégrante du processus d'élaboration ainsi que des modalités d'implantation pour adhérer et se mobiliser face au changement. Autrement, leurs libertés ainsi atteintes par un contrôle et des contraintes externes, ces agents d'implantation auront tendance à regagner leur pouvoir et leur autonomie et donc, à conserver leurs habitudes. Cette réaction face à un tel déséquilibre semblerait normale, voire saine, puisque l'être humain aurait une tendance naturelle à préserver une stabilité physique et psychologique (Festinger, 1957). Une étude de Bradant & Bourbon (2012) sur l'appropriation des changements et les mécanismes démocratiques de 3 groupes de parents éducateurs a permis de voir que la position de crainte et de résistance envers l'institution pouvait basculer vers une attitude de confiance et de plus grande ouverture lorsque les participants « *sont investis dans la recherche de solutions pour la gouvernance de leur pratique, à partir de leurs savoirs et de leurs contextes propres* » (p. 49). Pour Hall & Hord (2014), les agents locaux sont considérés comme une équipe ayant besoin d'être supportée par un style de gestion qui offre du support, des espaces de partenariat ainsi qu'un ensemble de ressources facilitantes. Ainsi, la participation et la coopération, qui assurent un engagement psychologique tel que l'appropriation, semblent préférables au poids de l'autorité et des contraintes en ce qui concerne l'engagement des enseignants face aux réformes éducatives. Dans cette section, il a été vu comment les facteurs sociaux pouvaient représenter des éléments favorables ou défavorables quant à l'adhésion et à la mobilisation des agents d'implantation.

Les facteurs contextuels

Les facteurs qui sont externes aux conditions personnelles et sociales des agents d'implantation sont nombreux. Les éléments suivants sont spécifiques et dépendants du changement, de l'innovation ou de la politique : la clarté de la communication, le contexte d'implantation et la nature du changement, les ressources humaines et matérielles et la culture organisationnelle.

La communication claire

Les signaux de la politique ne sont pas inertes, statiques et transmis de manière inchangée dans l'esprit des acteurs locaux. Plutôt, ces messages se traduisent par un nombre d'informations implicites et explicites émanant des politiques, des programmes et des réformes qui en découlent, c'est-à-dire les textes constitutifs, les orientations, les objectifs et les règlements (Spillane et al., 2002). Effectivement, les agents interprètent de diverses façons une même politique, ce qui peut contribuer à un décalage important entre la communication de principes abstraits et l'application de pratiques concrètes. C'est pourquoi la transmission de la politique elle-même doit être considérée dans le processus de mise en œuvre, ce qui représente un défi pour les concepteurs. En effet, les fondements idéologiques d'une politique éducative devraient être clairement exposés et faire l'objet d'une analyse critique dans le cadre d'un processus de réforme (Charlot & Beillerot, 1995). Comme un individu ne peut pas mettre en œuvre ce qu'il ne connaît pas (Simon, 2000), la compréhension de l'innovation est la première étape menant au processus de décision d'utiliser l'innovation, d'où l'importance d'une communication efficace (quoi, comment et pourquoi). Afin de procéder à une diffusion ou à une transmission claire et efficace de l'innovation, il semble important de bien cerner la réalité, les besoins, les croyances et le niveau avec lequel l'organisation est prête à accueillir le changement (Rogers, 2003). Cela nécessite d'abord et avant tout une bonne connaissance du milieu dans lequel sera implantée l'innovation ainsi que le choix d'objectifs appropriés et réalisables en fonction de l'environnement. Ces objectifs ainsi que les méthodes qui seront utilisées doivent être spécifiés aux agents concernés (Lynn & Lynn, 1984). Ainsi, informer à l'avance les agents impliqués d'un changement à venir nécessite du temps, des interventions ciblées ainsi que de bonnes relations entre ceux qui

élaborent le programme et ces agents, ici les enseignants. Il importe donc de : 1) utiliser des termes clairs et compréhensibles en évitant les formulations sinueuses et imprécises qui laissent place à plusieurs interprétations 2) exposer les raisons qui justifient le changement et les modalités de son implantation et; 3) permettre aux agents de s'exprimer, de poser des questions et d'obtenir la formation nécessaire. Ce n'est qu'à l'aide d'une communication claire et d'une diffusion efficace de l'innovation et des concepts qui s'y rapportent que les agents pourront participer à son implantation et à l'évolution du changement désiré. L'ambiguïté ainsi que les informations déformées, inexactes ou incomplètes pourraient mener au rejet et au désengagement face à l'innovation. Une communication claire demeure la première étape dans le cadre de l'implantation d'un changement et relève de la responsabilité des décideurs.

Le contexte d'implantation et nature du changement

Bien que, selon la perspective technocrate, l'implantation d'un changement devrait être la copie exacte de sa conception, pour d'autres, au contraire, le design de la politique doit offrir une flexibilité et considérer que son implantation sera réalisée par d'autres agents que les élaborateurs (Datnow et al., 2002). Une attention particulière à la façon dont le changement sera introduit est donc vitale. L'introduction d'un changement est directement reliée à la façon de le concevoir : est-il séquentiel, drastique, évolutif ou graduel? Pour leur part, Collerette et Schneider (1997) adhèrent à un pilotage du changement, soit à une certaine manipulation de celui-ci : « *en modifiant les habitudes, le changement déstabilise, du moins à court terme, l'équilibre et le fonctionnement de l'organisation et, forcément, celui des individus* » (p. 85). Cependant, une étude par entrevues semi-structurées réalisée auprès de 207 employés (échantillon 1) et de 168 employés (échantillon 2) d'une organisation publique en Australie sur les caractéristiques individuelles face au changement démontre que leurs perceptions envers l'innovation et leurs degrés de satisfaction au travail dépendent surtout de la nature même du changement et des conditions de son implantation telles que sa fréquence, ses impacts et sa planification (Rafferty & Griffin, 2006). Il en est de même avec l'étude de Bareil, Savoie & Meunier (2007) qui montre que seulement 2,2% des répondants se sentent très inconfortables avec le changement, indépendamment de celui-ci tandis que 77% de l'échantillon rejoint un pattern situationnel, soit que les préoccupations des employés varient selon la nature du changement. C'est pourquoi Bareil (2008) propose une gestion contextualisée du changement, c'est-à-dire une implantation

qui n'est pas intense et drastique, mais qui se déroule à moyen terme, laissant place aux acteurs pour gérer la transformation. Pour Dulude & Dembélé (2012), certaines approches pédagogiques telles que l'approche par compétences, peuvent représenter des prescriptions ministérielles difficiles à s'approprier pour les acteurs, ce qui exige : « *de nouveaux modes d'organisation et d'évaluation des programmes et de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation pour les enseignants* » (p. 164). Un échéancier suffisamment long incluant une période d'implantation suffisante, la valorisation d'un mode de formation mixte axé sur la coopération ainsi que la prise en compte de la diversité et de la spécificité des milieux d'implantation constituent un contexte favorable à l'implantation d'un programme ou d'une réforme éducative.

Les ressources humaines et matérielles

Dans une étude épistémologique sur les rôles de certains états des États-Unis et provinces du Canada face aux réformes éducatives, Levin (1998) conclut que, de façon générale, les implantations à grande échelle ne sont pas accompagnées d'un investissement financier suffisant envers les écoles de la part du gouvernement, ce qui peut miner les efforts reliés à l'implantation d'une politique. La formation, par exemple, nécessite un investissement financier et humain indispensable à l'implantation d'une politique éducative.

De plus, plusieurs études menées dans les années 80 ont démontré que le degré d'implantation du changement en classe était significativement corrélé au style de gestion du changement du directeur (Hall & Hord, 1987; Hord, Rutherford, Huling-Austin, & Hall, 1987). Autrement dit, lorsque le pouvoir est utilisé de manière à faciliter et à supporter les agents d'implantation, l'innovation semble être plus utilisée par les enseignants. L'étude de Wolf (2013) recommande aux administrateurs d'apporter un meilleur support et une meilleure compréhension face au temps d'adaptation des enseignants qui sont prêts et disposés à l'innovation. Les réformes qui ont échoué sont celles qui ont été implantées trop rapidement sans considération pour les besoins et l'implication des enseignants. Les réformes dans lesquelles le support des administrateurs a été superficiel ont aussi connu des échecs.

Bien que Lippitt (1973) perçoive le changement comme un processus de confrontation où tout problème doit être réglé dès qu'il apparaît, une étude qui tente d'expliquer comment les enseignants changent leurs pratiques mentionne qu'après dix ans suivants l'implantation d'une réforme. Les enseignants qui ont fait les changements les plus importants étaient ceux dont les croyances étaient philosophiquement alignées avec ceux de la politique. Ces enseignants étaient aussi dotés d'un excellent développement professionnel et bénéficiaient d'un bon support de la part des dirigeants (McIntyre & Kyle, 2006). Hall & Hord (2014) soulignent aussi que le support continu des administrateurs offert aux acteurs d'implantation pour réduire les désavantages professionnels ainsi que les nombreux sentiments négatifs souvent associés au changement, est souhaitable pour une utilisation soutenue de l'innovation. Le support des dirigeants, la formation ainsi que les ressources financières adéquates semblent donc constituer des conditions favorables dans l'adhésion et la mobilisation des agents d'implantation dans le cadre d'un changement éducatif.

La culture organisationnelle

La dynamique d'une culture organisationnelle s'explique à travers le groupe qui, par ses valeurs, croyances et mythes, participe à l'essor ou au déclin de son fonctionnement. Cette énergie sociale et intangible qui sous-tend les pratiques peut représenter une condition sous laquelle ses membres accueillent ou rejettent le changement, en procurant ou non les efforts pour s'y adapter. Selon plusieurs, ce n'est qu'en intervenant sur la culture élaborée de manière participative plutôt que de tenter d'agir sur les conduites à adopter que le changement est possible, et ce, malgré « *la vision à court terme dont souffrent plusieurs organisations* » (Girard, 2009, p. 127). Une intervention en profondeur consiste notamment en la mise en place d'espaces de dialogue et de réflexion critique comme dispositifs structurels. À cet effet, une recherche empirique réalisée en Belgique auprès de 527 enseignants de 68 écoles primaires, l'implantation d'une technologie de l'information et de la communication démontre que la structure et la culture de l'école sont reliées et qu'elles représentent des éléments d'influence sur l'intégration d'une innovation en classe. Cette étude révèle aussi l'importance des facteurs externes aux agents d'implantation en considérant l'école comme une unité pouvant favoriser le changement au niveau de la classe (Tondeur, Devos, Van Houtte, van Braak, & Valcke, 2009). Rappelons que les

facteurs externes d'adhésion et de mobilisation face au changement ne sont pas hermétiques aux facteurs sociaux et personnels, mais plutôt en interrelations.

Conclusion

Les éléments qui influencent les attitudes des agents d'implantation menant à des comportements alignés ou non avec l'innovation ou le changement ont été définis. Les facteurs de types personnels, sociaux et contextuels présentés pouvant déterminer l'adhésion et la mobilisation des enseignants dans la mise en œuvre d'un changement ou d'une innovation éducatifs sont: les émotions, les connaissances locales, les valeurs et les croyances, l'identité et l'idéologie professionnelles, les espaces de discussion, la participation et les relations de confiance, les signaux de la politique, un contexte d'implantation adéquat, les ressources humaines et matérielles, la culture organisationnelle et la nature du changement. Le modèle sur les facteurs d'adhésion et de mobilisation face au changement en éducation (FAMCÉ) peut être utilisé pour évaluer les différentes phases du processus d'implantation de programmes afin d'intervenir en conséquence et de réunir les conditions favorables pour une implantation réussie. Il suggère du même coup des recommandations pour mieux implanter les réformes ou programmes éducatifs, en tenant compte des acteurs centraux et de leurs environnements. Notons qu'une analyse motivationnelle des agents d'implantation envers le changement pourrait mener à un examen révélateur sur cette question. Puisqu'ils peuvent mener à la réussite ou à l'échec de l'implantation de nouveaux programmes et de réformes éducatives, il importe que les décideurs comprennent mieux comment créer et encourager un réel engagement ainsi qu'une implication profonde des acteurs concernés.

2.4. Question spécifique et objectifs de recherche

Cette recherche vise à analyser la réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre. La question spécifique de recherche est : **Comment la réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez des enseignants du primaire de la région montréalaise est-elle liée à l'implantation et la mise en œuvre de ce programme?** Comme le mentionne Bourgeois (2016), la question de recherche doit permettre la détermination des objectifs de l'étude. Le premier objectif, ainsi que le deuxième lui-même composé de deux sous-objectifs, sont les suivants :

- 1- Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants (aspect affectif) du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre.
- 2- Décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants.
 - A) Identifier le niveau d'utilisation de l'innovation (aspect comportemental) d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR.
 - B) Explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre.

CHAPITRE III

MÉTHODE DE RECHERCHE

L'individu et ses perceptions sont au cœur de cette recherche. L'implantation d'une innovation est définie ici comme un processus de changement complexe et incertain qui peut connaître d'importantes variations lors de sa mise en œuvre (Berman & McLaughlin, 1976) et qui ne peut être étudié de manière prédictible et objective (Schütz, 1953; Silverman, 1970). C'est aussi dans cette optique que seront abordés les parties de la méthode de recherche: le type de recherche, la description des instruments, les procédures de recueil, la description des participants, les considérations éthiques, les règles de scientificité, l'analyse des données et les principaux défis méthodologiques.

3.1. Type de recherche

L'enjeu était de produire une analyse sous la forme d'une recherche descriptive exploratoire définie ainsi par Van der Maren (1996) : « La recherche exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet ». Effectivement, le problème de recherche de cette étude a été plus ou moins bien défini par la littérature pour ce qui est la réception affective et comportementale des enseignants du primaire face à l'implantation du programme d'ÉCR. C'est une vision dynamique et globale de la réalité construite par les acteurs qui a été étudiée.

Cette recherche s'inscrit dans une méthodologie mixte, c'est-à-dire qu'elle possède une combinaison planifiée d'approches qualitative et quantitative dans une visée d'approfondissement de la compréhension du phénomène à l'étude (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Elle concerne la nature des données collectées ainsi que ses procédés d'analyse permettant de répondre à la question et objectifs de recherche (Creswell, 2014). Bien que la cueillette des données au moyen des outils du CBAM utilisés soit davantage quantitative (le questionnaire en ligne sur les stades d'intérêts et de préoccupations et l'entrevue dirigée sur les niveaux d'utilisation), leurs analyses sont à la fois quantitatives et qualitatives. Pour ce qui est de l'entrevue exploratoire semi-dirigée, elle se situe davantage dans une méthodologie qualitative. Cette méthode mixte permet d'explicitier de manière plus optimale les résultats en lien avec les objectifs de recherche. Enfin, dans cette recherche, il est assumé de la subjectivité inhérente de par le choix des théories, modèles et même du sujet qui sous-tendent certaines valeurs. Malgré cette influence interprétative, la visée est d'objectiver les résultats avec transparence. L'approche mixte respecte les critères de scientificité en recherche.

3.2. Descriptions des instruments

Dans cette section, les instruments diagnostiques utilisés dans le cadre de cette méthodologie de recherche seront vus de manière plus détaillée. Celle-ci comprend le questionnaire Stages of Concern Questionnaire (SoC) et l'entrevue Levels of Use (LoU) compris dans le modèle CBAM, ainsi que la partie d'entrevue exploratoire ajoutée au LoU. Le Tableau 5 montre les objectifs de recherche en lien avec les outils méthodologiques qui sont présentés dans les prochaines sections.

Tableau 5 : Objectifs et instruments de recherche

Démarche de recherche	
<p>Objectifs</p> <p>1- Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants (aspect affectif) concernant l'implantation du programme d'ÉCR en lien avec la mise en œuvre de ce programme.</p> <p>2- Décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants.</p> <p>A) Identifier les niveaux d'utilisation de l'innovation (aspect comportemental) d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR.</p> <p>B) Explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre.</p>	<p>Outils méthodologiques</p> <p>Questionnaire sur les Stades d'intérêts et de préoccupations (SoC) (Annexe II) Durée du questionnaire en ligne : 20 à 30 minutes.</p> <p>Entrevue en personne (avril à juillet 2015)</p> <p>A) Entrevue dirigée sur le Niveaux d'utilisation (Branching interview) (Annexe III) Durée de l'entrevue : environ 10 minutes.</p> <p>B) Entrevue exploratoire semi-dirigée (Annexe III) Durée de l'entrevue : entre 15 et 30 minutes supplémentaires.</p>

3.2.1. Le questionnaire

Le Stages of Concern Questionnaire (SoC) constitue l'outil diagnostique du CBAM le plus utilisé des trois. Il constitue un questionnaire d'environ 20 minutes qui permet d'évaluer à quel point les individus se sentent intéressés et/ou préoccupés par une innovation. Afin d'analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants du programme d'ÉCR, le questionnaire à choix multiples Stages of Concern [SoC], (Hall, Dirksen, & George, 2006) a été utilisé. Ce questionnaire constitue un outil méthodologique du CBAM qui mesure les sept niveaux d'intérêts et de préoccupations par rapport à l'innovation en s'adressant au côté humain du changement (objectif 1). Le questionnaire est composé de 35 affirmations où les participants doivent inscrire leur degré d'adhésion avec chacune d'entre elles sur une échelle de type Likert (0= non pertinent à 7= très vrai). Voici trois exemples d'affirmations auxquelles le répondant doit inscrire son degré d'adhésion avec l'item proposé : « Je suis complètement occupé(E.) à autre chose en ce

moment. » (stade 0), « Je crains de ne pas avoir assez de temps pour m'organiser avec l'enseignement de l'ÉCR. » (stade 3), et « J'aimerais aider d'autres enseignants à utiliser le programme. » (stade 5) [voir Tableau 10].

Le questionnaire sur les stades de préoccupations permet de suivre les sentiments et perceptions des individus envers l'innovation à travers trois degrés d'intérêts et de préoccupations (voir Tableau 3). D'abord, les intérêts et préoccupations sont centrés sur l'individu, sur la tâche, puis sur la maximisation des résultats de l'innovation. Pour chacun des niveaux d'intérêts (7), cinq questions sont posées (35), ce qui permet de situer les agents d'implantation à un stade d'intérêts et de préoccupations en particulier. Pour chaque niveau d'intérêts et de préoccupations, les cinq questions sont posées de manière aléatoire dans le questionnaire (Annexe II). Dans la présentation du second article, ce classement pour chacun des items du questionnaire SoC par stades d'intérêts/préoccupations est présenté aux Tableaux 10 et 11.

Une étude américaine sur les effets du programme national *The National Agriscience Teacher Academy* (NATAA) sur les niveaux d'intérêts et de préoccupations des 71 enseignants ayant participé au programme a utilisé le questionnaire Stages of Concern (Hall et al., 2006). Cette étude a permis de mieux comprendre les retombées d'un programme sur les intérêts et préoccupations des enseignants concernés (Shoulders & Myers, 2011), ce qui est semblable à l'intention de recherche. Une seconde recherche où le SoC est utilisé a montré comment les intérêts et préoccupations à propos d'une innovation (Information Technology based Education) affectent le changement éducatif (Srivastava, 2007). Le questionnaire Stages of Concern a aussi été utilisé dans le cadre de certaines études longitudinales, dont une auprès de 655 enseignants de 100 écoles primaires par rapport à une innovation curriculaire en mathématiques qui a montré que les intérêts et préoccupations se situaient au niveau de la tâche (stade 4) plutôt que de l'implantation après plusieurs années d'enseignement (Christou, Eliophotou Menon, & Philippou, 2004). Une seconde recherche longitudinale d'un an auprès de 86 utilisateurs d'une technologie a fait ressortir trois catégories d'intérêts/préoccupations proposées par le CBAM par rapport à l'innovation (personnelles, conséquences, résultats). Ce questionnaire a aussi été utilisé dans une étude comparative mixte auprès de 30 enseignants sur une période de 8 mois par rapport à l'implantation d'un programme d'enseignement interactif de la littéracie. Les conclusions

générales sont qu'il y a certains changements dans l'efficacité de l'enseignement entre les groupes témoin et comparatif, mais très peu de différences entre ces groupes au niveau des intérêts/préoccupations (Hargreaves et al., 2003). Finalement, le SoC a permis d'étudier de façon descriptive certains phénomènes de support face au changement (Bennett & Fullan, 2006) sur les préoccupations et intérêts des enseignants dans l'implantation d'un changement.

3.2.2. L'entrevue

Pour ce qui est de l'objectif 2 qui est de décrire la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue des enseignants, c'est l'entrevue individuelle composée du Branching Interview ainsi que d'une seconde partie d'entrevue semi-dirigée qui a été utilisée. Le Branching Interview permet de cibler les niveaux d'utilisation dans le cadre de la mise en œuvre d'une innovation. Cependant, afin d'explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre (sous-objectif 2B), l'entrevue exploratoire a permis un apport qualitatif et une liberté pour les répondants dans la description de leurs perceptions du programme et de sa mise en œuvre.

Le Branching Interview est un bref questionnaire structuré et individuel qui identifie les comportements de l'individu afin de voir à quel niveau l'innovation est utilisée. Il s'intéresse donc à la réception comportementale. En fait, le *Levels of Use* permet d'identifier les comportements d'utilisation du répondant à travers le filtre de sa propre perception. Le chercheur ou le facilitateur peuvent ensuite situer ces comportements à un niveau en particulier (de 0 à VI). Certaines études concernant les degrés d'utilisation ont démontré que les comportements d'utilisation étaient évolutifs et graduels, débutant par une non-utilisation de l'innovation à un renouvellement des pratiques (Hall & Loucks, 1977; Leithwood & Montgomery, 1980). Il importe aussi de souligner la relation entre les comportements d'utilisation et les stades d'intérêts et de préoccupations des agents d'implantation (Anderson, 2010) afin d'entrevoir l'influence probable des aspects cognitifs (perceptions) et affectifs (sentiments) sur les comportements. Pour cette recherche, des questions ouvertes avaient pour but de pallier au manque qualitatif du LoU, créant ainsi une grille d'entrevue semi-dirigée (Annexe IV), inspirée de Poellhuber et al. (2010, p. 331). Ces questions supplémentaires permettront de mieux comprendre les points de vue des enseignants et, plus

précisément, d'explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre (objectif 2B).

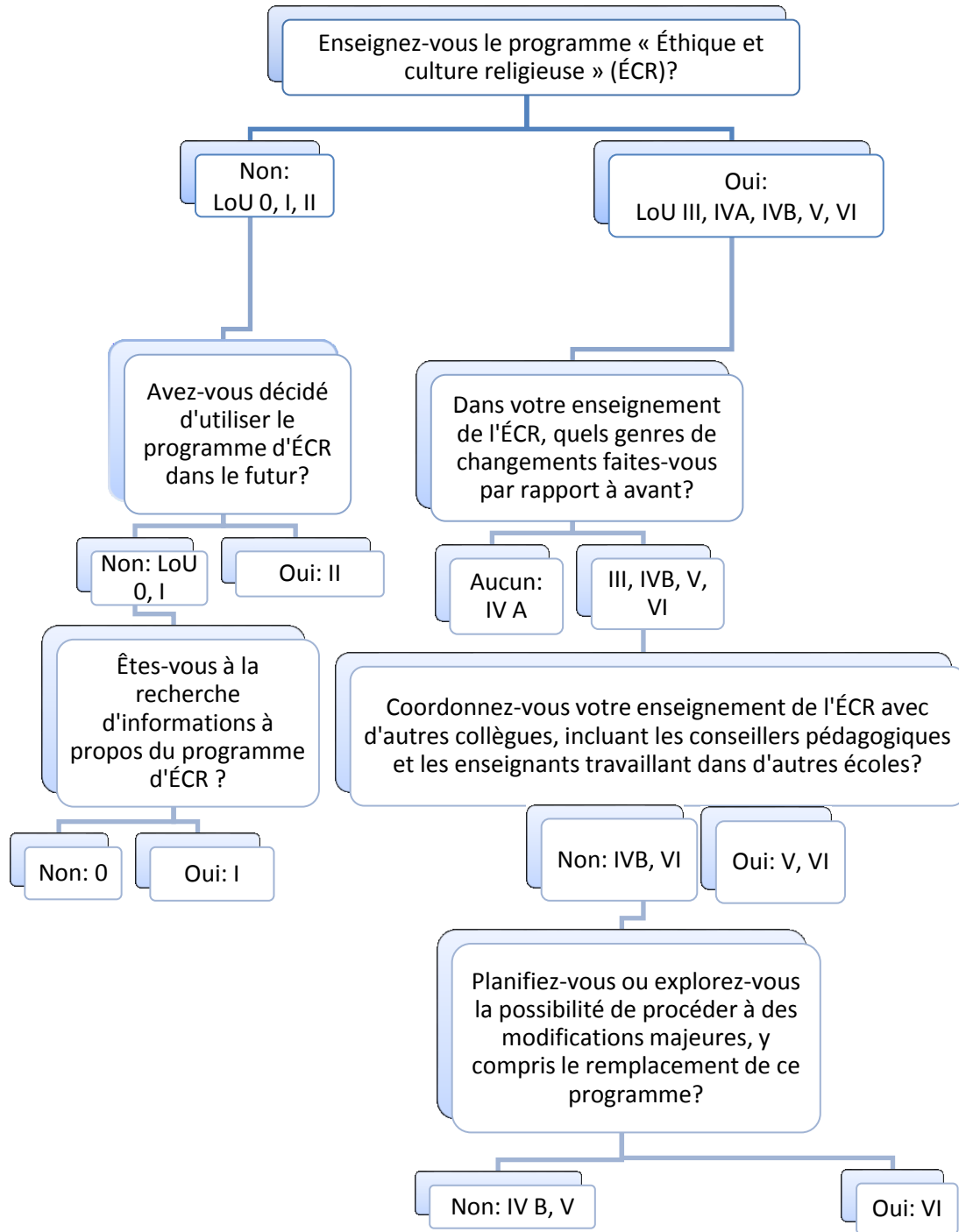
Pour Hall & Hord (2014), les niveaux d'utilisation des agents d'implantation par rapport à une innovation passent de la non-utilisation au renouvellement. L'entretien semi-dirigé est un élément méthodologique majeur dans cette démarche étant donné son apport qualitatif qui tient compte des individus et des contextes dans lesquels ils évoluent. Sans questionner les enseignants de façon explicite sur la formation qu'ils ont reçue, le contexte d'implantation du programme d'ÉCR ou les ressources matérielles et financières dont ils ont disposé, l'entrevue semi-dirigée permet tout de même l'occasion pour eux d'en parler, s'ils en ressentent le besoin. Ces données seront considérées dans l'élaboration des profils et viendront enrichir les analyses plus positivistes du SoC. En somme, le LoU s'intéresse aux caractéristiques environnementales, personnelles, contextuelles ou sociales. Notons par exemple quelques études qui ont utilisé le LoU et qui ont permis d'identifier les Niveaux d'utilisation d'enseignants dans l'implantation d'une innovation éducative, dont celle de Wilken (2015) sur la Conception universelle de l'apprentissage (*Universal Design for Learning*), ainsi que celle de Serow & Callingham (2011) concernant l'implantation du tableau blanc interactif (Interactive Whiteboard).

Le LoU Branching Interview permet de situer l'enseignant à un niveau d'utilisation en particulier. Comme mentionné précédemment, les niveaux d'utilisation se divisent en deux catégories: la non-utilisation de l'innovation (niveaux 0, I et II) et l'utilisation de l'innovation (niveaux III, IVA, IVB, V et VI). Il importe de souligner que même si ces huit niveaux d'utilisation sont présentés dans une séquence logique, ils ne se présentent pas nécessairement dans cet ordre chez l'individu. La Figure 9 présente le canevas de l'entrevue binaire et dirigée. Cet instrument permet de situer le niveau d'utilisation du répondant en le questionnant sur sa recherche d'informations, ses collaborations ou ses modifications par rapport à l'innovation, principalement. Soulignons que le modèle CBAM comporte un troisième outil diagnostique qui n'est pas utilisé dans le cadre de cette recherche: l'Innovation Configurations (IC) Map (Hord, Stiegelbauer, Hall, & George, 2006). Cette méthode permet aux enseignants de se rassembler afin d'énumérer ou d'identifier ce qu'ils considèrent comme étant les caractéristiques d'une utilisation idéale de l'innovation. Bien que cet outil soit intéressant, le IC est utilisé dans un second temps, après avoir constaté que l'innovation

est bel et bien implantée en pratique, ce que permettent de faire les outils sur les stades d'intérêts et de préoccupations et les niveaux d'utilisations. De plus, la configuration de l'innovation n'aurait pas offert des données spécifiques quant à l'objectif principal de cette étude.

L'arbre décisionnel illustré à la Figure 9 montre les questions à réponse fermée qui correspondent à des niveaux fixes d'utilisation. Par exemple, on demande d'abord à l'individu s'il enseigne le programme d'ÉCR dont sa réponse permet d'identifier la première catégorisation à savoir si l'individu est un utilisateur de l'innovation (niveaux III, IV, V ou VI) ou non (niveaux 0, I ou II). La recherche d'informations, les modifications apportées dans le présent et le futur ainsi que la collaboration entre collègues constituent les éléments qui ont été considérés dans ce processus de catégorisation.

Figure 9: LoU Branching Interview



Inspiré de Hall & Hord (2014), p. 115.

3.3. Procédures de recueil

Les deux collectes (le questionnaire en ligne et les dix entrevues) se sont déroulées parallèlement, soit de mars 2015 à juillet 2015, incluant la relance en mai 2015 pour le questionnaire en ligne. D'abord, en vue d'envoyer les questionnaires auprès de tous enseignants du primaire de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, la technicienne juridique de la CSMB a envoyé en mars le premier courriel d'invitation (Annexe VIII). Parallèlement, des écoles primaires de la CSMB ont été choisies au hasard et mentionnées à la technicienne juridique qui s'occupait d'approcher les directions de ces établissements. Lorsque la direction de l'école acceptait d'envoyer le courriel d'invitation aux enseignants, la technicienne juridique de la CSMB lui envoyait le courriel d'invitation pour participer aux entrevues (Annexe IX), toujours sur une base volontaire, jusqu'à ce que le mois de juillet marque la fin de l'année scolaire et des communications. Il est à noter que plusieurs directions d'établissements ont refusé d'envoyer le courriel d'invitation aux enseignants de leur école sans offrir d'explications.

Concernant le questionnaire en ligne, il était accessible en tout temps, pouvait être répondu sur les lieux de travail ou à la maison, tandis que les enseignants qui acceptaient de participer à l'entrevue avaient le choix de se déplacer à l'Université de Montréal ou que la chercheuse/intervieweuse se déplace sur les lieux de travail du répondant (école). Une entrevue a été réalisée dans un local fermé de l'UdeM, et les neuf autres se sont déroulées dans neuf écoles différentes de la CSMB. Les dix entrevues ont une durée totale entre 25 minutes et 50 minutes. Avec l'accord de chacun des participants, ces entrevues ont toutes été enregistrées.

Le Tableau 6 présente les outils méthodologiques utilisés en lien aux objectifs de recherche, l'échantillonnage ciblé, la durée et le moment des collectes de données ainsi que les procédures de sollicitation. Rappelons que cette étude tente de répondre à la question : **Comment la réception (affective et comportementale) des enseignants du primaire de la région montréalaise face à l'implantation du programme d'ÉCR, est-elle liée à la mise en œuvre de ce programme?**

Tableau 6 : Objectifs de recherche et éléments méthodologiques

Démarche de recherche	
<p>Objectifs</p> <p>1- Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants (aspect affectif) concernant l'implantation du programme d'ÉCR en lien avec la mise en œuvre de ce programme.</p> <p>2- Décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants.</p> <p>A) Identifier les niveaux d'utilisation de l'innovation (aspect comportemental) d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR.</p> <p>B) Explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre.</p>	<p>Outils méthodologiques</p> <p>Questionnaire sur les Stades d'intérêts et de préoccupations (SoC) (Annexe II)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échantillonnage : 3500 enseignants primaire de la CSMB - Sollicitation par courriel et collecte en ligne avec relance (mars 2015 à juillet 2015). <p>Entrevue en personne (avril à juillet 2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échantillonnage 20 écoles de la CSMB sollicitées par courriel <p>A) Entrevue dirigée sur le Niveaux d'utilisation (Branching interview) (Annexe III)</p> <p>B) Entrevue exploratoire semi-dirigée (Annexe III)</p>

3.4. Descriptions des participants

Pour commencer, il est à mentionner que seules les trois commissions scolaires francophones de Montréal ont été visées pour cette recherche. Les raisons du choix de cet échantillonnage sont multiples. D'abord, Montréal constitue le lieu de l'Université où se réalise cette étude. Étant donnée la forte concentration d'enseignants dans cette région (près de 11 000 enseignants secteur jeunes pour les trois C.S.) semblait plus que suffisant. De plus, la présente étude ne se veut pas une étude comparative des réceptions d'enseignants de diverses régions du Québec envers le programme d'ÉCR. En fait, comme le souligne Bergeron (2012) dans son étude

où elle compare les représentations de 14 enseignants du primaire de différentes régions du Québec à l'égard de l'implantation du programme d'ÉCR, le contexte montréalais représente un biais positif en faveur du programme étant donné que les enseignants y voient davantage la pertinence de l'appliquer qu'ailleurs en régions (Ibid). Comme les délais des différentes demandes de certificats éthiques et des réponses négatives de la part de la Commission scolaire de Montréal et de la Commission scolaire Pointe-de-L'Île, qui ont refusé de participer à cette recherche sans donner de raisons, les efforts ont été concentrés sur la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys afin de progresser dans la recherche.

Parmi l'échantillonnage ciblé d'environ 3500 enseignants de niveau primaire de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 114 d'entre eux ont accepté de répondre au questionnaire en ligne sur les stades d'intérêts et de préoccupations, et 10 ont répondu à l'appel pour l'entrevue individuelle (Branching interview et partie exploratoire). Du premier échantillon, 4% ont moins de deux ans d'expérience en enseignement; 20% ont entre trois et sept ans d'expérience; 25%, entre huit et 14 années d'expérience; 38% ont entre 14 et 25 ans et; 12%, plus de 26 ans d'expérience. Parmi ces 114 répondants, 88% sont des femmes. Concernant le deuxième échantillon des entrevues, il s'agit de dix enseignants du primaire de la CSMB. Un enseignant a moins de trois ans d'expérience, quatre ont entre trois et sept années d'expérience; deux, entre 14 et 25 ans et; trois enseignants ont plus de 26 ans d'expérience en enseignement. Sept enseignantes sur les dix sont des femmes. Le Tableau 7 récapitule ces éléments.

Tableau 7 : Récapitulatif des outils méthodologiques et des participants

Outils méthodologiques	
Questionnaire sur les Stades d'intérêts et de préoccupations (SoC) (Annexe II)	- Échantillon : 114 enseignants du primaire de la CSMB Années d'expérience : 4% : moins de 2 ans 20% entre 3 et 7 ans 25% entre 8 et 14 ans 38% entre 14 et 25 ans 12% plus de 26 ans Genre : 88% Femmes
Entrevue en personne (Branching Interview) sur les niveaux d'utilisation (partie dirigée), suivi d'une partie d'entrevue exploratoire (semi-dirigée). (Voir Annexe III)	- Échantillon : 10 enseignants du primaire de la CSMB Années d'expérience : 10% moins de 3ans 40% entre 3 et 7 ans 20% entre 14 et 25 ans 30% entre plus de 26 ans Genre : 70% Femmes

3.5. Considérations d'ordre éthique

Comme ce projet de recherche implique des sujets humains, une demande de certificat d'éthique a été déposée et obtenue l'accord du comité éthique pluridisciplinaire de l'Université de Montréal avant de pouvoir procéder au recrutement des participants et à la cueillette des données. Cette demande comportait principalement les objectifs de recherche, la méthodologie projetée et les populations visées. Elle démontrait que le projet respecte la participation volontaire, la dignité humaine, le consentement libre et éclairé, les personnes vulnérables, la vie privée et les renseignements personnels, la justice et l'intégration, l'équilibre des avantages et des inconvénients, la réduction des inconvénients et l'optimisation des avantages. Les formulaires d'informations et de consentement qui font état des considérations éthiques de la recherche se retrouvent aux Annexes VI et VII. Avec l'entente pour la reconnaissance du certificat d'éthique

pour un projet de recherche à risque minimal, il a été possible de contacter les commissions scolaires francophones de la région de Montréal. L'entente s'appuie sur *l'Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains (2014, 3e édition)*, disponible à l'adresse suivante :

http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf

La seule commission scolaire francophone de la région de Montréal qui a accepté de participer à l'étude est la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, après les refus des commissions scolaires de Montréal et Pointe-de-l'Île de participer à la recherche.

3.6. Règles de scientificité

Pour De Ketele & Maroy (2006), la pertinence, la validité et la fiabilité constituent des critères de scientificité notables. Dans cette courte section, il sera vu en quoi la méthode de recherche respecte ces trois règles de qualité.

3.6.1. Pertinence et validité

Le critère de pertinence est représenté par le bon objet d'étude, la bonne problématique, le cadre théorique et conceptuel adéquat et cohérent avec les chapitres précédents et suivants. Comme le mentionnent De Ketele & Maroy (2006) concernant la recherche: « la pertinence en est la qualité première: il ne s'agit pas d'un critère technique; il s'agit d'un critère qui nécessite un travail réflexif de la part du chercheur et de ceux qui auront à prendre connaissance et à évaluer le produit de la recherche. » (p. 243). Ainsi, le travail de réflexion et d'analyse critique effectué tend à respecter cette pertinence scientifique. Les objectifs ainsi que la question de recherche sont en cohésion avec la problématique de départ soulevée et le cadre théorique. Les concepts clés qui sont étudiés sont: les intérêts et préoccupations et les niveaux d'utilisation des enseignants. Les instruments utilisés sont spécifiquement conçus pour analyser ces aspects chez les agents d'implantation envers une innovation.

L'étude de Gabby, Avargil, Herscovitz, & Dori (2017) a permis d'identifier, à l'aide du questionnaire SoC, les stades d'intérêts et de préoccupations de 14 enseignants par rapport à l'implantation d'une technologie en classe, et celle de Yehya Chaar, Khamis, & Karami Akkary (2016) s'est aussi

intéressée à l'aspect affectif de 234 enseignants face au changement en utilisant le même questionnaire. Les instruments du CBAM (SoC et LoU) ont été et peuvent être utilisés autant pour les études explicatives et transversales (cross sectionnel) que pour des recherches explicatives et/ou longitudinales (Hall et al., 2006; Hall et al., 1979). En combinaison, le SoC et le LoU peuvent permettre de décrire la dynamique de l'être humain faisant face au changement en s'intéressant aux sentiments et aux comportements (George, Hall, & Stiegelbauer, 2006).

De son côté, la validité est le degré d'adéquation ou de cohérence entre les intentions de recherche et la méthode utilisée. À cet effet, Lessard-Hébert, Boutin et Goyette (1996) soulignent que l'établissement de cette relation entre la question de recherche et la collecte des données constitue le principal défi de la méthode de recherche. Rappelons que, dans le cadre de cette recherche, les objectifs sont 1- analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre ainsi que; 2- décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants, notamment par l'identification de leurs niveaux d'utilisation. Les deux outils du CBAM utilisés permettent d'évaluer spécifiquement les niveaux d'intérêts et de préoccupations ainsi que les niveaux d'utilisations des enseignants en lien avec une innovation, ce qui permet donc l'atteinte de ces deux objectifs de recherche. Pour le troisième objectif qui est d'explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre, les analyses subséquentes mèneront à l'atteinte de ce troisième objectif.

3.6.2. Fiabilité

La fidélité d'un instrument de mesure permet d'arriver aux mêmes résultats chez des personnes différentes ou à des moments différents. La fiabilité (ou fidélité) permet donc certaines prévisions pour des unités de mesure comparables. La fiabilité interne du questionnaire SoC (Hall et al., 1979) représenté par le coefficient alpha de Cronbach se situe originalement entre $\alpha = 0,64$ et $\alpha = 0,82$ ($N = 830$) et, deux semaines suivant la première passation où 171 individus ont répondu une seconde fois au même questionnaire, entre $\alpha = 0,65$ et $\alpha = 0,86$. D'autres équipes de recherche en sont arrivées sensiblement aux mêmes résultats, soit entre $\alpha = 0,69$ et $\alpha = 0,87$ (Poellhuber et al., 2010) pour le questionnaire complet. Pour chacun des sept niveaux d'intérêts/préoccupations du questionnaire, les coefficients sont entre $\alpha = 0,42$ à $\alpha = 0,88$ (Jibaja-

Rusth, 1991), entre $\alpha = 0,42$ à $\alpha = 0,77$ (Bailey & Palsha, 1992), et entre $\alpha = 0,42$ à $\alpha = 0,74$ (Shotsberger & Crawford, 1996).

Bareil, Savoie & Meunier (2007) ont, quant à eux, présenté des résultats d'analyses factorielles en lien avec les niveaux d'inconfort envers trois types de changement: changement structurel, relocalisation du lieu de travail et changement technologique. Utilisant le modèle des intérêts/préoccupations de Hall & Hord (2014) comme instrumentation, les indices de coefficient alpha ont été de $\alpha = 0,91$, $\alpha = 0,92$ et $\alpha = 0,94$, respectivement. La satisfaction globale des participants par rapport à une innovation a aussi été évaluée par Vallerand & Bissonnette (1990) avec un coefficient original de $\alpha = 0,79$, puis de $\alpha = 0,879$ par Poellhuber et al. (2010). Par contre, une autre étude de Shotsberger & Crawford (1999) a montré qu'une version modifiée réalisée par Bailey & Pasha (1992) qui consiste à associer certains items du questionnaire aux stades d'intérêts et de préoccupations différemment que ceux de la version originale. Par exemple, l'item 31 « Je me questionne sur comment compléter, améliorer ou remplacer le programme » (originellement au stade 6 de la réorientation selon Hall & Hord, 2014), est maintenant déplacé au stade 4 des conséquences par Bailey & Pasha qui ont aussi réduit les stades à cinq stades plutôt que sept. Cette modification qu'ont fait les concepteurs des items du questionnaire Stage of Concern dans le but d'en augmenter la fidélité, pouvait augmenter les coefficients alpha des sept niveaux d'intérêts/préoccupations, passant originellement entre $\alpha = 0,42$ à $\alpha = 0,77$ à $\alpha = 0,63$ à $\alpha = 0,82$. Ce sont les items originaux qui ont été utilisés dans le cadre de cette étude.

Des études ont démontré la pertinence du LoU dans l'implantation d'une innovation, tel un nouveau programme pédagogique auprès d'enseignants, où cet outil a permis d'identifier certains éléments qui semblaient influencer les niveaux d'utilisation face à l'innovation, dont l'environnement éducatif, l'apprentissage social, les connaissances pédagogiques (Skamp, 2009) et le développement professionnel (Serow & Callingham, 2011).

Comme les deux instruments choisis pour cette étude ont été utilisés plusieurs fois, donnant des résultats statistiquement significatifs, il est possible de penser que cette méthode est fiable et amène à une fidélité au niveau de l'atteinte des objectifs de recherche.

3.7. Analyse des données

L'analyse des données constitue une étape primordiale de la méthodologie. Elle est directement reliée à la présentation du modèle CBAM et de ses outils diagnostiques du cadre conceptuel (2.2.5.) et de la méthodologie (3.2) pour ce qui est des analyses des Stades d'intérêts et de préoccupations et des Niveaux d'utilisation. De plus, elle n'exclut pas les thèmes émergents obtenus à l'aide de l'entrevue exploratoire. Les résultats obtenus par cette analyse doivent correspondre à la fonction de départ des outils diagnostiques utilisés, c'est-à-dire ce pour quoi ils ont été conçus.

3.7.1. Analyse des données quantitatives

D'abord ont été compilées les données discrètes et ordonnées qui ont été obtenues à l'aide du questionnaire Stages of Concern, ce qui permet de voir le degré d'adhésion pour chacune des affirmations et de tirer des profils d'agents. Les scores ont d'abord été calculés sous chacun des sept stades d'intérêts et de préoccupations pour être convertis en rangs centiles selon la technique préconisée et produite par les auteurs du CBAM (Hall et al., 2006). Il s'agissait de procéder à un codage ordinal, soit à un calcul des stades d'intérêts/préoccupations pour chacun des sept stades. Par exemple, pour le stade 0 (Conscience), les résultats des cinq questions servira à identifier le rang percentile correspondant selon la grille des scores inclus dans le CBAM. Ces rangs percentiles ont ensuite permis de voir le stade auquel chaque répondant obtient le score le plus élevé. Les statistiques descriptives (Howell, 2008) ont été compilées pour chacun des stades d'intérêts et de préoccupations à l'aide du logiciel SPSS (2010), et les profils SoC ont été analysés. Puis, pour mieux comprendre les niveaux d'utilisation et les points de vue des enseignants, les traits majoritairement partagés par la méthode par grappes (cluster analysis) ont été explorés. Cette analyse typologique permet d'identifier les principaux thèmes émergents ainsi que certaines relations de dépendance entre les variables. Un contre-codage a été effectué, avec un accord inter juges équivalent à 80%. Cette démarche mixte permet une meilleure triangulation et une complémentarité (Patton, 2002) en lien avec la visée de cette recherche.

3.7.2. Analyse des données qualitatives

Parallèlement à la démarche quantitative, une cueillette de données a été réalisée par entrevue exploration individuelle (Annexe IV) auprès de dix enseignants, ce qui a mené à décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants.

La cueillette de données a été réalisée par entrevue individuelle dirigée inspirée du *Branching Interview* (Figure 10) auprès de dix enseignants, ce qui a mené à mieux rendre compte de leurs comportements d'utilisations par rapport à l'implantation du programme d'ÉCR. En effet, la grille d'entrevue permet d'analyser et de décrire les niveaux d'utilisation qu'adoptent les enseignants face à l'innovation. Les entrevues dirigées ont été enregistrées, retranscrites en verbatim et traitées selon la grille de codage descriptive produite par les auteurs et francisée par Poellhuber et al. (2010). Le codage binaire pour les questions fermées du *Branching Interview* a permis une hiérarchisation des données partant du niveau d'utilisation 0 à 6. Les répondants avaient la possibilité d'élaborer et d'expliquer leurs réponses aux questions fermées de l'entrevue, ce qui a permis de mettre en mots d'enseignants les niveaux d'utilisation. Pour les dix entrevues du *Branching Interview*, un contre-codage a été réalisé par une étudiante qui ne faisait pas partie du projet de recherche. Un pourcentage d'accord inter juges sur les niveaux d'utilisation de 80% a été atteint. Les cas 01 et 09 étaient les deux cas qui constituaient un désaccord. Ce désaccord concernait l'aspect collaboratif qui n'était pas présent pour ces deux cas, ce qui a justifié la décision finale. Le Tableau 8 présente les résultats obtenus suite au contre-codage des niveaux d'utilisation des dix cas.

Tableau 8 : Résultats des niveaux d'utilisation des codages LoU

Cas	Carole	Anne-Marie
	LoU	LoU
01	5	4B
02	0	0
03	3	3
04	6	6
05	5	5
06	5	5
07	6	6
08	4B	4B
09	5	4B
10	6	6

Ont été utilisées l'adaptation et la traduction qui ont été faites par Poellhuber et al. (2010) de cette grille d'entrevue incluse dans le CBAM (voir Annexe III). Les entrevues ont été enregistrées, retranscrites en verbatim et traitées dans le logiciel d'analyse qualitative QDA Miner selon la grille de codage descriptive utilisée par Poellhuber et al. (2010) (Annexe IV). Dans cette grille de codage, les niveaux d'utilisation sont : la non-utilisation, l'orientation, la préparation, l'utilisation mécanique, l'utilisation routinière, le raffinement, l'intégration et le renouvellement (Hall & Hord, 2014).

Les données suscitées par les entrevues semi-dirigées ont été analysées par codage mixte, en tenant compte des facteurs décrits dans le cadre théorique, mais avec la possibilité de modifier, de compléter ou de réduire cette liste de catégories en unités d'analyse par les termes émergents. Ce type de codage, où les catégories sont construites d'une part, à partir du cadre conceptuel, et

d'autre part, des termes émergents, concorde avec cette recherche exploratoire (Van der Maren, 1996). C'est par un procédé itératif qui a conduit à la construction d'un livre de code en fonction des transcriptions d'entrevue. Dans l'analyse des données qualitatives, une liste de codes conceptualisés et modélisés a été créée.

Pour le traitement des données qualitatives, le procédé de catégorisation des éléments réduits et condensés a été réalisé afin d'obtenir des unités de sens (ou codes). Par exemple, pour le code « Ressources pédagogiques manquantes ou inadaptées », l'enseignant devait verbaliser un manque de ressources pédagogiques pour l'enseignement de l'ÉCR tel qu'un manque dans « les activités », « les fiches pour les élèves », « les livres de référence sur les religions », « le manque de références pertinentes sur internet » ou « pas d'argent pour acheter des livres ».

Sur la base de leurs similitudes, de leurs généralités et de leurs répétitions, ont été établies des classes d'éléments afin d'analyser leurs caractéristiques, ce qui constitue la première phase du traitement des données selon Van der Maren (1996). Ensuite, a été établi pour les questions fermées du Branching Interview, ainsi que des connexions en réseaux (relations), toujours à l'aide du logiciel. La dernière phase consiste à conceptualiser et à modéliser ces réseaux. Le modèle d'entrevue semi-dirigée qui est proposé amène un enrichissement qualitatif important à cette recherche, car il permet de mieux comprendre où en sont les enseignants devant l'implantation imposée du programme d'ÉCR.

3.8. Principaux défis méthodologiques

La théorie de Hall & Hord (2014) décrit le changement comme un processus non fixe, imprévisible et évolutif. C'est justement ce caractère instable, incertain et inconstant du changement qui rend l'utilisation de ce modèle si complexe, particulièrement dans le cadre d'une recherche empirique. Contrairement à un modèle rationaliste où il aurait été possible de manipuler des comportements ou certaines variables, l'utilisation du CBAM n'offre pas ces facilités expérimentales. Que ce soit au niveau des instruments méthodologiques choisis, de la

façon d'opérationnaliser les objectifs de recherche qu'au niveau de l'évaluation et de l'analyse des résultats, les défis demeurent importants.

En effet, comment établir les conditions nécessaires à une méthode de recherche comportant le moins de biais possible? Comment délimiter les facteurs qui auront effectivement une influence sur les résultats, et dans quel ordre d'importance? Comment analyser l'ensemble des variables dans une optique intégratrice, comme le proposent ces modèles de changement et d'innovation, tout en ne perdant pas de vue la rigueur et la validité scientifiques exigées? Dans une perspective plutôt gradualiste du changement, deux principaux pièges méthodologiques sont à éviter, soient la transférabilité et la non-fixité des résultats.

3.8.2. Transférabilité

Par opposition à l'école rationaliste de l'organisation où l'on tentait de mesurer les activités du travail en établissant un fonctionnement basé sur des principes scientifiques, observables, voire incontestables, le courant gradualiste ainsi que les modèles de changement qui s'y insèrent rejettent l'idée que des fondements puissent être garants de la vérité, à la manière du positivisme. Cette tendance qu'a connue l'étude des organisations au tournant du XIXe et du XXe siècles, basée entre autres sur le contrôle de l'incertitude et la prédictibilité, a rencontré nombres d'échecs dans le domaine du changement organisationnel (Friedberg, 2010) et éducatif (Fullan, 2007).

L'approche progressiste dénonce les erreurs de ce courant qui ne prend pas en considération les volets humain, social et contextuel du changement. Plutôt que d'observer de l'extérieur l'organisation ainsi que les changements qu'elle rencontre, le courant et les modèles qui ont été sélectionnés tentent de les comprendre de l'intérieur, par une recherche anthropologique, sociale ou psychologique des membres qui constituent l'organisation. L'utilisation de ces modèles dans le cadre d'une recherche empirique pose certains problèmes.

D'abord, l'intention de la généralisation ou de l'universalité du modèle rationaliste est absente du courant gradualiste. En effet, comme les différentes variables ne sont pas nécessairement manipulables ou prévisibles, on ne peut transférer les résultats de la recherche empirique au

général. La complexité des différentes composantes impliquées dans la méthodologie ainsi que les interactions entre ces caractéristiques ne permet pas d'établir les conditions ou les fondements applicables à d'autres contextes. Mentionnons aussi que cette intention d'universalité que l'on retrouvait avec le courant puriste du rationalisme ne lui permettait pas non plus de trouver des évidences incontestables, que ce soit en recherche empirique ou théorique. Il sera donc important de ne pas interpréter les relations entre les données comme étant des relations causales.

Les modèles et théories plus riches et progressistes tendent vers la recherche de ce qui se rapproche le plus d'une réalité complexe. En ce sens, les résultats de cette recherche ne pourront être appliqués à d'autres contextes. Par contre, cette impossible universalité n'empêche pas de fournir des éléments intéressants. Les résultats de recherche peuvent contribuer à mieux comprendre le fonctionnement et l'efficacité de l'implantation du programme d'ÉCR, à aider les pratiques curriculaires impliquées dans l'innovation, à identifier les conditions favorables ou défavorables à l'implantation, ainsi que celles disponibles pour la résolution des problèmes rencontrés. Il importe de souligner que tous ces aspects restent largement inexplorés dans le cadre de l'implantation du programme d'ÉCR au Québec. Cette étude pourrait aussi fournir des données importantes sur l'imposition d'un nouveau programme éducatif ainsi que sur l'écart si souvent constaté entre les intentions des décideurs et leurs mises en œuvre (Bellavance, Patry, & Parenteau, 1983).

3.8.3. Non-fixité des résultats

Une recherche empirique a étudié la relation entre le contexte organisationnel de l'école et le SoC, l'un des outils méthodologiques les plus expérimentés du CBAM, dans le cadre de l'implantation d'un nouveau programme provincial dans six écoles de la Saskatchewan (Fennell, 1992). Fennell a voulu étudier les différentes perceptions des enseignantes de la culture organisationnelle de leurs écoles en lien avec leurs intérêts et préoccupations dans l'implantation d'une politique éducative. Cette étude présente des lacunes importantes : le questionnaire n'a été administré qu'une fois au début de l'implantation. De plus, les stratégies d'implantation différentes d'une école à l'autre n'ont pas permis d'isoler les effets de l'organisation sur les intérêts et préoccupations des enseignants. Finalement, les différents types d'écoles, de niveaux

et de classes considérant la petite taille de l'échantillon ont influencé les résultats qui sont demeurés limités. Deux principales leçons sont à tirer de cette recherche : 1) Considérant le caractère évolutif du changement, il est préférable d'adapter la méthodologie à cette réalité en recueillant des données plusieurs fois durant le processus du changement, et pas seulement au début; 2) Considérant l'influence de l'environnement sur les agents concernés par le changement, il importe de considérer les variations des conditions initiales d'implantation d'un milieu à un autre, ce qui implique d'avoir une bonne connaissance préalable des différents contextes dans lesquels se produit le changement.

Pour contrer autant que possible ces difficultés et réduire les effets des limites envisagées, certaines précisions sont nécessaires concernant l'aspect graduel du changement dans le cadre de cette recherche en lien avec la spécificité des milieux d'implantation du programme d'ÉCR. D'abord, bien qu'a été exclue la possibilité de recueillir plusieurs fois les données au cours du processus graduel du changement, ce qui aurait permis d'avoir une perspective plus large et plus riche de l'évolution du changement chez les enseignants, il est considéré que le moment de la collecte des données est opportun. En effet, pour plusieurs, l'implantation d'une nouvelle politique éducative peut facilement prendre quatre à cinq ans après son introduction avant d'être effective (Fullan, 2007; Hall & Hord, 2014). Comme le programme d'ÉCR a été introduit à l'automne 2008, une collecte des données sur les degrés d'intérêts/préoccupations et d'utilisations des enseignants en 2015 semble pertinente. Les résultats, tout comme le sont le processus de changement et son interaction avec l'environnement, ne se réfèrent qu'aux moments et aux contextes particuliers de la cueillette des données.

Deuxièmement, il est impossible d'identifier les effets spécifiques des contextes de chaque établissement étant donné la taille de l'échantillon. Cependant, il a été tenté de mieux comprendre la façon dont les commissions scolaires ciblées ont implanté le programme d'ÉCR au niveau de leurs établissements, c'est-à-dire la formation et l'accompagnement accordés, le matériel fourni, le temps alloué aux enseignants pour implanter l'innovation, le type de collaboration suscité auprès des enseignants ainsi que la nature de l'entraide et du support des autres agents vis-à-vis les enseignants dans le processus d'implantation du programme d'ÉCR. Seront recueillies les informations sur le contexte général d'implantation des commissions

scolaires par l'entremise des documents entourant les tables de concertations mises de l'avant par le MELS dans le cadre de la formation et de l'implantation du programme d'ÉCR, notamment à travers l'ouvrage d'Estivalèzes et de Lefebvre (2012) *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre soi, l'autre et le nous*. De plus, la perspective gradualiste est respectée dans le sens où cette recherche s'intéresse spécifiquement aux agents qui vivent le changement et qui doivent l'implanter, c'est-à-dire les enseignants, sur qui trop peu de recherches se penchent et pour qui la perspective rationaliste ne tient pas compte.

Malgré les défis méthodologiques reliés à la conception gradualiste du changement, il demeure possible d'élaborer certaines pistes méthodologiques pertinentes et de tracer quelques conclusions qui contribuent à l'avancement des connaissances. Par exemple, l'utilisation du modèle théorique et méthodologique CBAM, qui est éprouvé et validé, peut s'avérer prometteuse. Bien qu'une recherche compréhensive et longitudinale respecte davantage la perspective gradualiste du changement, le design de cette recherche tente tout de même de réduire certaines faiblesses inhérentes à la recherche explicative. En effet, le CBAM permet justement d'adopter une perspective complexe et évolutive tout en offrant la possibilité de réaliser une recherche transversale. De plus, le traitement quantitatif des données produit par SPSS, menant à des résultats statistiques, contribue à éliminer un certain flou méthodologique qui doit aussi être contré dans l'appropriation des modèles de changement gradualistes. Ainsi, il s'agira de porter attention aux limites que pose l'utilisation de ce modèle gradualiste tout au long de la réalisation d'une recherche empirique, ce qui, probablement, représente en soi le principal défi.

En conclusion, ce chapitre a permis de renseigner le lecteur sur le type de recherche, les procédures de cueillette et d'analyse des données, les instruments méthodologiques envisagés, les considérations éthiques, les critères de scientificité recherchés ainsi que sur les limites anticipées.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Les résultats de cette recherche se déclinent en plusieurs parties : 1) les résultats aux 35 items du questionnaire sur les Stades d'intérêts et de préoccupations (SoC) issu du modèle CBAM ($n = 114$); 2) les résultats aux entrevues courtes et dirigées du Branching Interview qui situent le niveau d'utilisation de chacun des répondants ($n = 10$); 3) les résultats à la deuxième partie de l'entrevue qui devenait semi-dirigée et exploratoire afin de laisser la place aux termes émergents ($n = 10$). Les résultats obtenus du questionnaire ont été traités dans Excel et SPSS, tandis que QDA Miner a été utilisé pour les dix entrevues. Les traitements et analyses des données sont détaillés dans les articles qui suivent. En effet, les résultats issus du SoC, du Branching Interview et des entrevues exploratoires font respectivement l'objet d'un article, tandis que les données obtenues au questionnaire long sont disponibles à la section 4.3. Le Tableau 9 indique les objectifs spécifiques en lien avec les trois articles proposés qui présentent les résultats de cette recherche.

Tableau 9 : Objectifs de recherche et articles proposés

Objectif général : Analyser la réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre.

<p>1- Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants (aspect affectif) du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre.</p>	<p>Article 2 proposé à la Revue des sciences de l'éducation : « Les stades d'intérêts et de préoccupations des enseignants: un levier révélateur dans la gestion et l'implantation de programmes éducatifs » montre notamment les profils d'intérêts et de préoccupations des enseignants et dresse les distinctions entre ces profils. Sont également présentés un contexte de recherche et une discussion sur la gestion axée sur les résultats. Des recommandations sont émises pour l'implantation et la mise en œuvre d'innovations éducatives.</p>
<p>2- Décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants.</p>	
<p>A) Identifier les niveaux d'utilisation de l'innovation (aspect comportemental) d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR.</p>	<p>Article 3 qui sera proposé à une revue : « La description des niveaux d'utilisation des enseignants du primaire du programme Éthique et culture religieuse » examine les niveaux d'utilisation des répondants appuyés par extraits du <i>Branching Interview</i> afin de mieux comprendre l'implication pratique de chacun de ces niveaux. Une discussion des résultats en lien avec certaines caractéristiques des participants est présentée avant d'émettre quelques recommandations en fonction des niveaux d'utilisation obtenus.</p>
<p>B) Explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre.</p>	<p>Article 4 à soumettre à une revue scientifique : « Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme Éthique et culture religieuse : une analyse qualitative des niveaux d'utilisation » analyse les thèmes émergents des entrevues exploratoires reliés au contexte d'implantation, à la mise en œuvre et aux effets du programme</p>

	d'ÉCR sur les élèves et enseignants. Une discussion sur les perceptions et l'utilisation d'enseignants du programme d'ÉCR est aussi présentée.
--	--

4.1. Présentation du deuxième article

Le deuxième article intitulé ***Les stades d'intérêts et de préoccupations des enseignants: un levier révélateur pour outiller les directions d'établissement dans la gestion et l'implantation de programmes éducatifs*** a été accepté pour arbitrage à la *Revue des sciences de l'éducation* en juin 2016. Il rapporte les résultats du questionnaire sur les Stades d'intérêts et de préoccupations [SoC] de 114 enseignants du primaire de la région montréalaise face à l'implantation du programme d'ÉCR, ce qui correspond à l'objectif 1 de cette recherche. Ici, les différents profils intérêts/préoccupations ont été dessinés et analysés conformément aux grilles d'interprétation des concepteurs de l'outil (George, Hall & Stiegelbauer, 2006), tout en présentant des éléments qui pourraient alimenter ces distinctions. Est également discuté le contexte plus large en éducation où la gestion axée sur les résultats (GAR) s'inscrit dans une perspective organisationnelle davantage rationaliste et contraignante, ce qui pourrait expliquer certains stades d'intérêts et de préoccupations chez les enseignants concernés par cette innovation.

Les résultats montrent que la plupart des répondants sont peu préoccupés par le programme d'ÉCR, qu'ils souhaiteraient avoir davantage d'informations à son sujet et que plusieurs pensent à le remplacer. Ces résultats concordent avec plusieurs éléments de la problématique, dont le manque de temps, de ressources nécessaires, de consultation et de formation, dans le cadre de l'implantation du programme d'ÉCR.

Finalement, des recommandations quant à l'utilisation de ce questionnaire sont proposées aux directions d'établissement afin de mieux comprendre et de mieux gérer l'implantation d'innovations éducatives en agissant sur les préoccupations dominantes des enseignants en cours de mise en œuvre. S'intéresser à leurs préoccupations et mettre en place les dispositions

facilitantes nécessaires pourrait permettre de maximiser la réussite de l'implantation et de la mise en œuvre d'innovations éducatives, telles qu'un nouveau programme de formation.

Deuxième article

Les stades d'intérêts et de préoccupations des enseignants: un levier révélateur dans la gestion et l'implantation de programmes éducatifs

**Anne-Marie Duclos (UdeM), Éliane Dulude (Université de Genève), Bruno Poellhuber (UdeM)
et Caroline Levasseur (UdeM)**

Les stades d'intérêts et de préoccupations des enseignants: un levier révélateur dans la gestion et l'implantation de programmes éducatifs

Résumé

Considérant les échecs répétés des réformes et programmes éducatifs, une meilleure connaissance du volet humain du changement chez les directions d'établissement devient essentielle. Cet article explore les résultats à un questionnaire qui mesure et explique les stades d'intérêts et de préoccupations des enseignants en lien avec le programme Éthique et culture religieuse. Le questionnaire a été complété par 114 enseignants du primaire de la région montréalaise et les données traitées ont permis de tirer quatre profils d'intérêts et de préoccupations en lien avec le programme Éthique et culture religieuse. Les résultats montrent que les profils des répondants correspondent aux profils typiques des non-utilisateurs ou des utilisateurs modérés. Les résultats obtenus à l'aide du questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations permettent d'exemplifier en quoi et comment cet outil pourrait être utile aux directions d'établissement pour mieux comprendre les points de vue des enseignants en contexte de changement afin de mieux gérer l'implantation de programmes éducatifs au niveau local.

MOTS CLÉS - Questionnaire Stades d'intérêts et de préoccupations, implantation de programmes éducatifs, rôle des directions, gestion, enseignants.

Stages of teachers' interests and concerns: a revealing lever in managing and implementing educational programs

Abstract

In this era of repeated failures in educational reforms and programs, we suggest that gaining a better understanding of the human aspect of change is essential for principals. This paper explores the results of a questionnaire that seeks to measure and explain the stages of teachers' concerns related to the *Ethics and Religious Culture* program. The questionnaire was completed by 114 elementary teachers from the Montreal metropolitan area. Data analysis allowed to draw four different profiles of interests and concerns in relation to the *Ethics and Religious Culture* program. Results indicate that the majority of respondents are non-users or moderate users. Results from The Stages of Concern Questionnaire allow us to illustrate how and why this tool can be useful for principals to better understand teachers' point of view in the context of change. Consequently, this tool would allow principals to support the implementation process of new educational programs at the local level.

KEY WORDS

Stages of Concern Questionnaire, educational program implementation, principals' role, management, teachers.

Introduction et problématique

Depuis au moins deux décennies, on note de nombreuses convergences entre les systèmes éducatifs nationaux liés aux effets de la mondialisation. Parmi ces convergences, les systèmes de performance et d'imputabilité axés sur les résultats prennent une place considérable dans plusieurs pays, comme nouveau mode de gouvernance. Ces systèmes qui servent à rendre compte des initiatives nationales, régionales et locales incluent des mécanismes et instruments tels que l'administration de tests standardisés, l'utilisation de résultats pour alimenter la pratique ainsi que l'établissement de nouvelles normes et de projets d'établissement locaux (Ben Jaafar & Anderson, 2007). Au sein des provinces canadiennes, on observe certains de ces mécanismes et instruments tels que les plans stratégiques, les plans de réussite et la centralisation de curriculums provinciaux incluant des indicateurs de performance.

Ces systèmes véhiculent de nouvelles conceptions sur la manière de conduire les changements en éducation en bousculant drastiquement la logique institutionnelle existante axée sur les processus et les moyens d'amélioration vers une logique centrée sur les résultats. Leur mise en œuvre repose donc sur le postulat que les résultats (cf. empiriques, résultats scolaires) serviraient de moyen efficace pour piloter les opérations des établissements. En ce sens, l'utilisation de résultats permet une plus grande transparence et rationalité à la prise de décisions et à l'amélioration de la pratique en évitant tout conflit idéologique (Saussez & Lessard, 2009). Leur utilisation permettrait également de réduire les écarts entre les changements prescrits et les pratiques administratives et pédagogiques (Lenoir, Maubant, & Routhier, 2008). Cependant, des études ont démontré que lorsque les pressions exercées pour augmenter les résultats sont trop fortes, cela engendrait des effets pervers dans les pratiques pédagogiques (Au, 2007; Chiang, 2009; Jacob, 2005).

Parmi ces effets pervers, on note, entre autres, plus de temps passé sur les matières scolaires évaluées, plus de temps consacré aux élèves peu performants et plus de temps passé à utiliser une pédagogie centrée sur l'enseignant. Certaines écoles ont même cessé d'enseigner l'histoire

et la musique afin de consacrer plus de temps à l'enseignement de la langue maternelle et des mathématiques. Des questions concernant les enjeux liés à ces systèmes qui transformeraient les conceptions sur la manière de conduire des changements, les processus d'amélioration continue et les rapports des enseignants avec les matières scolaires dans leur pratique sont donc soulevés.

Tensions entre l'approche centralisée et l'autonomie locale

Un des enjeux liés à l'introduction de ces systèmes de performance axée sur les résultats et de reddition de compte est les tensions qu'ils engendrent entre leur approche centralisée (top-Down) et l'autonomie locale des écoles (Bottom-up). Dans de tels systèmes, les autorités nationales énoncent les objectifs et définissent les actions à entreprendre. En ce sens, les autorités nationales fournissent des incitatifs et du soutien afin d'assurer à la direction des initiatives à mettre en place localement, de spécifier les exigences et d'accroître la cohérence et l'engagement avec les changements prescrits (Levin, 2007). Toutefois, nombreuses sont les études qui indiquent qu'un certain degré d'autonomie locale est nécessaire pour susciter l'engagement et favoriser l'implantation de changements prescrits (Clune, 1993; Cohen et al., 2007; Roberts, Brown, & Edwards, 2015). Elles soulignent que l'autonomie locale encourage les directions et les enseignants à adapter les prescriptions en fonction de leur réalité et conditions et permettrait, ultimement, de susciter la motivation intrinsèque des agents concernés.

En effet, dans ces nouveaux contextes de performance axée sur les résultats et de reddition de compte, certaines études ont montré que l'imposition externe constituait une barrière importante à l'autonomie locale et au professionnalisme des agents concernés (Hall & Ryan, 2011; Marks & Nance, 2007). Celles-ci indiquent, entre autres, que cette imposition limiterait l'innovation et la prise de risque, l'apprentissage professionnel et les moments de collaboration entre directions et enseignants. Les écoles auraient donc beaucoup moins de marge de manœuvre pour adapter localement les nouveaux programmes selon leurs jugements dans cette quête d'atteindre des résultats à court terme (McNeil, 2000).

Ces tensions engendrées entre l'approche centralisée et l'autonomie locale ont des répercussions majeures pour les écoles et ses agents. Une des raisons est qu'il existe un écart important entre la volonté, les intérêts et les orientations des décideurs et la réalité et les besoins des agents sur

le terrain (Senge, 2006). C'est pourquoi les tensions entre les pressions exercées par une approche centralisée et axée sur les résultats et l'autonomie locale nécessaire à l'implantation de nouveaux programmes ou innovations éducatifs constituent un enjeu majeur pour les agents sur le terrain (Levin, 2007).

Le rôle des directions d'établissement: support et compréhension

Plusieurs études soulignent l'importance du rôle des directions d'établissement dans l'implantation de nouveaux programmes éducatifs (Fuchs, 2010; Mitchell, 2012; Yakavets, 2017). Le rôle des directions d'établissement est important, car celles-ci sont souvent les premières à devoir comprendre et interpréter les nouveaux programmes éducatifs ou tous changements prescrits. Nombreux résultats ont démontré que la manière dont les directions interprètent ces changements est signifiante, car elle façonnerait par la suite la manière dont les informations sont véhiculées auprès des enseignants (Hill, 2001; Spillane, 2004). Leur interprétation déterminerait également la nature des choix et des décisions, les stratégies employées et les conditions que les directions mettent en œuvre au sein de l'école dans ces efforts d'implantation. Dans leur étude, Anagnostopoulos & Rutledge (2007) ont illustré comment les incertitudes et les difficultés à comprendre les enjeux locaux de deux directions d'école constituaient une barrière importante pour accompagner les enseignants et mettre en place des stratégies et des conditions favorisant l'implantation de nouveaux programmes.

Certaines études soulignent également que la nature des relations entre la direction et les enseignants et entre les enseignants eux-mêmes influencerait l'interprétation des changements prescrits et la manière dont les directions guideraient les enseignants dans leur élaboration et leur mise en œuvre. À cet effet, Louis, Mayrowetz, Smiley, & Murphy (2009) ont illustré que plus il existe un degré de confiance élevé dans les relations entre les directions et les enseignants construit sur la prise de risque et de changement de l'enseignement en classe, plus cela aura une influence positive sur la volonté des enseignants à s'engager et à assumer les nouvelles responsabilités liées à l'implantation des changements. De plus, sans le soutien de la part des directions, les enseignants seraient plus enclins à ressentir des sentiments de frustration et d'échecs (Eilers & D'Amicom, 2012).

Ainsi, en prenant appui sur Hall & Hord (2014), ce ne serait qu'à travers une compréhension des facteurs associés au changement par les directions d'établissement, tels que les phases de préoccupations et d'adoption, que des ajustements pourraient être faits afin de diriger et accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du changement prescrit. Cela soulève d'importantes questions dans la mise en œuvre de programmes éducatifs. Comment alors outiller les directions d'établissement afin de les amener à mieux saisir les enjeux et les préoccupations des enseignants et ainsi les accompagner dans le changement?

Les enseignants : ces agents clés du changement

Le corps enseignant représente l'un des plus influents agents de changement du système d'éducation allant jusqu'à entraîner la réussite ou l'échec d'une politique éducative (Van der Heijden, Geldens, Beijaard, & Popeijus, 2015). En effet, la manière dont les enseignants assument leur rôle détermine principalement le succès ou l'échec de la mise en œuvre d'un programme ou d'une politique éducative à grande échelle (Weinbaum & Supovitz, 2010). Ce n'est qu'au cours de ce cheminement complexe d'appropriation d'une politique que les agents exécuteurs feront le choix délibéré d'agir ou de ne pas agir en fonction des demandes qui leur sont faites (Rogers, 2003). À cet effet, Coburn & Woulfin (2012) soulignent l'importance de comprendre non seulement comment les acteurs répondent à une nouvelle politique, pourquoi et comment leur compréhension de celle-ci façonnera les comportements manifestes ainsi que leurs réponses.

Qui plus est, les attitudes des enseignants envers une innovation peuvent représenter un facteur notable dans les efforts pour implanter un nouveau programme éducatif (Mulvihill, 2015). L'étude de Hargreaves (2004), qui analyse les réponses émotionnelles positives et négatives de 50 enseignants face à divers changements éducatifs, propose d'ailleurs que le changement soit inextricablement lié aux émotions. Conséquemment, la variété des émotions que peuvent ressentir les enseignants en contexte de changement peut affecter le niveau d'implantation de l'innovation en fonction du support émotionnel offert pendant cette prise de risque (Schmidt & Datnow, 2005).

En somme, lorsque les enseignants sont confrontés à un nouveau programme ou à de nouvelles pratiques, il est possible qu'ils ne soient pas en opposition envers l'innovation, mais plutôt qu'ils

aient des difficultés à le mettre en œuvre (Hall & Hord, 2014). C'est pourquoi que pour favoriser la réussite de l'implantation d'une innovation éducative, il est nécessaire de comprendre le point de vue des agents à qui l'on demande de la mettre en œuvre (Bareil, 2004).

L'implantation du programme Éthique et culture religieuse

À ce jour, plusieurs travaux ont étudié les tensions engendrées entre l'approche centralisée et l'autonomie locale des écoles dans un contexte de système de performance axée sur les résultats et la reddition de compte. Toutefois, ces résultats proviennent majoritairement d'études effectuées dans le contexte états-unien où les enjeux liés aux résultats sont conséquents. Ce qui nous amène à nous questionner sur la réalité des agents de terrain au Québec.

Au Québec, l'introduction d'une gestion axée sur les résultats exige des écoles qu'elles utilisent différents instruments (plan de réussite, conventions de gestion et de réussite éducative) comme moyens pour atteindre les résultats attendus. La gestion axée sur les résultats délègue la responsabilité aux directions d'établissement d'identifier des objectifs clairs et mesurables d'apprentissage, de trouver des moyens concrets et d'allouer les ressources pour les atteindre (Dembélé et al., 2013). Bien que les enjeux liés à l'introduction de ces instruments d'imputabilité et de reddition de compte soient beaucoup moins influents sur les écoles qu'aux États-Unis, il n'en reste pas moins que ceux-ci exercent une certaine pression sur les directions d'établissement afin qu'ils trouvent des moyens efficaces d'atteindre les résultats attendus. Or, peu d'études se sont attardées à la manière dont sont perçues ces nouvelles formes d'autonomie locale dans un contexte de gestion axée sur les résultats.

Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes intéressés à ce que pensent et ressentent les enseignants du primaire dans l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse* au Québec puisqu'ils sont chargés de le mettre en œuvre au niveau de la classe. L'implantation imposée du programme *Éthique et culture religieuse* entraîne un changement profond dans le système d'éducation québécois. Elle marque l'étape finale à la déconfessionnalisation en séparant l'État et de la religion dans le domaine de l'éducation. L'implantation du programme *Éthique et culture religieuse* représente non seulement un défi important et ambitieux (Leroux, 2007) alors

que les enseignants se retrouvent face à ce nouveau paradigme pédagogique qu'est celui de la laïcité scolaire, mais dont le débat sociétal sur la place de la religion à l'école se poursuit encore (Milot, 2012). Or, un tel changement pédagogique et organisationnel peut provoquer diverses réactions chez les agents qui y sont exposés (Bareil & Aubé, 2012). Ainsi, il devient important de comprendre l'aspect humain d'un changement majeur puisqu'il suscite des expériences émotionnelles chez les acteurs concernés (Zembylas, 2010). Bien que la décentralisation se veuille plus démocratique en donnant un rôle de leadership pédagogique plus important aux directions d'établissement et enseignants, les directions se voient également contraintes de répondre aux exigences imposées d'une gestion axée sur les résultats. Alors, comment celles-ci parviennent-elles à mobiliser les enseignants à s'engager davantage dans les efforts d'implanter de nouveaux programmes tout en considérant les exigences externes? Dans cette volonté de modifier le rôle et les responsabilités à la fois des directions d'établissement et des enseignants passant d'une gestion hiérarchique vers une gestion plus participative, de quelle façon les intérêts et préoccupations des enseignants peuvent-ils être pris en compte lors d'implantation qui semble plus souvent imposée que proposée?

Dans cet article, nous cherchons à évaluer les intérêts et préoccupations des enseignants du primaire en lien avec le programme *Éthique et culture religieuse*. Afin d'en dessiner des profils, nous proposons le questionnaire validé des Stades d'intérêts et de préoccupations de George, Hall & Stiegelbauer (2006) issu du modèle *Concerns-Based Adoption Model* (Hall & Hord, 1987; 2010; 2014). Cet outil pourrait servir aux directions d'établissement dans leur rôle de leader pédagogique en leur permettant d'adapter et de réajuster les conditions de mise en œuvre en fonction des intérêts et des préoccupations des enseignants. Ainsi, en dernier lieu, nous offrons quelques recommandations pour chacun de ces stades dans le but de mieux gérer l'implantation de programmes éducatifs en accompagnant les enseignants en contexte de changement.

Cadre théorique

Cette étude est ancrée dans le cadre conceptuel de Hall & Hord (1987; 2010; 2014) connu sous le *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM). Ce modèle systémique propose des cadres théorique et procédural pour aborder le processus d'implantation des innovations dans les

organisations à la fois selon la perspective des acteurs principaux, des gestionnaires et des facilitateurs du changement. Depuis les années 1970, le *Concerns-Based Adoption Model* a été utilisé dans de nombreux cas d'implantation d'innovations pédagogiques ou technologiques (Gabby et al., 2017; Lefebvre, 2006; Schoepp, 2004).

Ce modèle systémique comporte trois composantes ayant chacune donné lieu au développement d'un instrument de mesure: la cartographie de l'innovation, les stades d'intérêt et de préoccupation et les niveaux d'utilisation. Il repose sur les présupposés suivants: 1) le changement est un processus et non un événement; 2) le changement est accompli par des individus; 3) le changement est une expérience très personnelle; 4) le changement impliquant la croissance du développement des sentiments et des compétences, il ne peut être facilité que par des interventions dirigées vers les individus, les innovations et les contextes impliqués (Hall, 2013). Le *Concerns-Based Adoption Model* permet de dégager des pistes sur la façon de gérer efficacement l'implantation d'un programme ou d'une réforme éducative en améliorant la compréhension des décideurs et des administrateurs du processus de changement du point de vue des enseignants. De plus, il propose des outils et stratégies qui fournissent un support dans le processus d'adoption de l'innovation chez les enseignants. Pour cette étude, nous avons utilisé l'un des trois outils proposés par le modèle : le questionnaire à choix multiples sur les stades d'intérêts et de préoccupations (George et al., 2006) puisqu'il permet de mesurer à quel point les enseignants se sentent intéressés et/ou préoccupés par rapport au programme *Éthique et culture religieuse*.

Les Stades d'intérêts et de préoccupations

Le questionnaire sur les Stades d'intérêts et de préoccupations constitue l'outil le plus utilisé puisqu'il permet de mieux comprendre certaines composantes cognitives (perceptions, attitudes) et affectives (sentiments, intérêts) des agents chargés de mettre en œuvre l'innovation en cours d'utilisation (Poellhuber et al., 2010). En effet, les stades d'intérêts et de préoccupations évoluent de façon prévisible chez les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles pratiques, programmes d'enseignement et autres innovations éducatives (Hall et al., 1979). Ils sont d'abord centrés sur l'individu, puis sur la tâche, et finalement sur la maximisation des résultats de l'innovation.

L'hypothèse de départ des concepteurs est qu'il semble y avoir des catégories d'intérêts/préoccupations qui suivent une progression logique avec les degrés d'utilisation des agents d'implantation, soit au fur et à mesure qu'ils deviennent habilités à utiliser l'innovation. À l'aide de ce questionnaire, il est possible de mesurer les intérêts et les préoccupations des enseignants relatifs aux sept stades : 0- non concerné; 1- information; 2- personnel; 3- gestion; 4- conséquences; 5- collaboration et; 6- réorientation. Les agents d'implantation répondent aux 35 affirmations du questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations (cinq items par niveau) en identifiant sur une échelle Likert de 0 à 7 leur degré d'adhésion, ce qui permet d'identifier où se trouvent la plupart des intérêts et préoccupations (et leur intensité) par la création de profils. Selon la nature et les caractéristiques de l'innovation, ainsi que le support offert, l'innovation sera plus ou moins longue et plus ou moins facile à implanter. À cet effet, les concepteurs du questionnaire y distinguent les inquiétudes de la « résistance », terme plus accusateur qui décrierait plutôt des réactions d'oppositions au changement (Collerette & Schneider, 1997). La « résistance au changement », concept validé par aucune étude à ce jour, est d'ailleurs largement critiquée, notamment en développement organisationnel (Bareil, 2008), en plus de déresponsabiliser les décideurs de leur vision limitée de l'être humain dans l'imposition d'innovations éducatives (Duclos, 2015). C'est pourquoi les auteurs mentionnent qu'une approche davantage basée sur la collaboration et le support est préférable à une perspective où le pouvoir est exercé du haut vers le bas et où les intérêts et préoccupations des agents d'implantation ne sont pas pris en considération.

Le Tableau 10 montre les sept stades identifiés par Hall & Hord (2014, p. 85) qui correspondent aux différentes phases à travers lesquelles les individus progressent à l'intérieur du processus de changement marqué par une innovation. Les niveaux d'intérêts et de préoccupations de ceux qui sont chargés de mettre en œuvre un programme ou une innovation seraient aussi révélateurs des difficultés éprouvées en cours de changement.

Tableau 10 : Niveaux d'intérêts et de préoccupations d'une innovation
(Hall & Hord, 2014)

Intérêts/Préoccupations	Expressions des préoccupations envers l'innovation
Niveau 0: Non préoccupé	« Je suis préoccupé par autre chose pour le moment. »
Niveau 1: Information	« J'aimerais en savoir plus à propos de l'innovation. »
Niveau 2: Personnel	« Je me demande en quoi son utilisation m'affectera. »
Niveau 3: Gestion	« Je semble passer tout mon temps à ce que le matériel soit prêt. »
Niveau 4: Conséquences	« Quelles seront les conséquences de l'utilisation de cette innovation sur les élèves? »
Niveau 5: Collaboration	« Je me demande comment relier mon travail avec celui de mes collègues. »
Niveau 6: Réorientation	« J'ai des idées à propos de ce qui pourrait être fait qui fonctionnerait encore mieux. »

Objectif de recherche

Dans le but de mieux comprendre le point de vue d'enseignants par rapport à l'imposition d'un changement éducatif, cette étude cherche à dessiner les profils d'intérêts et de préoccupations d'enseignants du primaire en relation avec l'actuel programme *Éthique et culture religieuse*. Nous répondrons à la question suivante : à quels stades les enseignants se sentent-ils intéressés et/ou préoccupés par l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*?

Méthodologie

Sujets

Nous avons initialement sollicité la participation des trois commissions scolaires francophones de Montréal. Seule la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) composée d'environ 3500 enseignants du primaire a répondu positivement à l'appel. Après l'envoi du questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations par courriel et une relance un mois plus tard, nous avons obtenu un échantillon de 114 enseignants du primaire ($n = 114$). L'échantillon final est constitué d'environ 88% de femmes. Parmi les 114 répondants, 4% ont moins de deux ans d'expérience en enseignement (incluant la suppléance et les contrats à temps partiel), 20% ont entre trois et sept ans d'expérience, 25% entre huit et 14 ans, 38% entre 14 et 25 ans et 12% ont plus de 26 années d'expérience en enseignement. Toujours parmi les 114 répondants, 58% affirment n'avoir reçu aucune heure de formation pour enseigner le programme *Éthique et culture religieuse*, 17% affirment en avoir reçu cinq heures de formation, 6%, entre six et 15 heures de formation et 19%, plus de 16 heures. Notons que nous n'avons ni sollicité les enseignants de niveau préscolaire puisqu'ils n'ont pas à enseigner le cours d'éthique et culture religieuse ni les enseignants du secondaire en *Éthique et culture religieuse*, puisque ceux-ci ont reçu une spécialisation universitaire dans le domaine.

Instrumentation

Le questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations est composé de 35 énoncés fermés à choix de réponses multiples sur une échelle ordinale de type Likert allant de 0 (ne s'applique pas) à 7 (très vrai pour moi). Pour chacun des sept niveaux d'intérêts et de préoccupations correspondent cinq énoncés présentés de manière aléatoire dans le questionnaire. Le questionnaire utilisé pour cette étude incluant le classement des items en fonction des stades, correspond au questionnaire original (George, Hall & Stiegelbauer, 2006), francisé par Poellhuber, et al. (2010). Le Tableau 11 montre les 35 items auxquels les répondants indiquent leur degré d'adhésion pour chacun d'eux.

Tableau 11 : Classement des items du Questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations

(George, Hall & Stiegelbauer, 2006)

Items	Questions
Stade 0	
3	Je ne sais pas en quoi consiste l'enseignement du programme.
12	Je me sens peu concerné(E.) par le programme.
21	Je suis complètement occupé(E.) à autre chose en ce moment.
23	Bien que je ne connaisse peu ou pas spécifiquement ce programme, je pense qu'il y a des choses qui pourraient m'intéresser dans ce programme.
30	En ce moment, je ne suis pas intéressé(E.) à en savoir davantage sur ce programme.
Stade 1	
6	J'en connais très peu sur le programme.
14	Je suis intéressé(E.) à discuter de l'utilisation du programme.
15	J'aimerais savoir quelles ressources seront disponibles si je décide d'adopter le programme.
26	J'aimerais savoir ce que l'utilisation du programme exige à court terme.
35	J'aimerais savoir en quoi le programme est meilleur que l'ancien programme.
Stade 2	
7	Je voudrais connaître les effets du programme et ses impacts sur mon rôle professionnel.
13	J'aimerais savoir qui prend les décisions dans cette nouvelle approche.
17	J'aimerais savoir comment ma façon d'enseigner ou de gérer mes tâches d'enseignement devrait être modifiée par le programme.
28	J'aimerais avoir plus d'information sur le temps et l'énergie qu'exige l'utilisation du programme.

33	J'aimerais savoir ce que l'utilisation du programme change à mon rôle d'enseignant(E.).
Stade 3	
4	Je crains de ne pas avoir assez de temps pour m'organiser chaque jour.
8	Je crains que mes responsabilités n'entrent en conflit avec mes intérêts.
16	Je suis inquiet(E.) de ma capacité à gérer toutes les exigences liées à l'utilisation du programme.
25	Je suis préoccupé(E.) par le temps que je passe ou que je vais passer à travailler sur des problèmes reliés au programme qui ne sont pas d'ordre académique.
34	La coordination des tâches et du travail entre différentes personnes exige trop de mon temps.
Stade 4	
1	Je me demande quelles sont les attitudes des élèves face au programme.
11	Je suis préoccupé(E.) par l'impact du programme sur les élèves.
19	Je me demande comment évaluer l'impact du programme sur mes élèves.
24	J'aimerais susciter l'enthousiasme de mes élèves en ce qui concerne leur rôle dans cette approche.
32	J'aimerais utiliser les rétroactions des élèves pour modifier nos utilisations du programme.
Stade 5	
5	J'aimerais aider d'autres enseignants à utiliser le programme.
10	J'aimerais développer des relations professionnelles avec des collègues de mon école ou d'autres écoles qui utilisent le programme.
18	J'aimerais familiariser d'autres collègues par rapport aux progrès que permet ce programme.
27	J'aimerais coordonner mes efforts avec ceux des autres pour maximiser les effets du programme.

29	Je voudrais savoir ce que font les autres enseignants(es) avec le programme.
Stade 6	
2	Je connais d'autres approches que le programme qui pourraient donner de meilleurs résultats.
9	Je pense devoir réviser l'utilisation que je fais du programme.
20	J'aimerais revoir l'approche pédagogique proposée par le programme.
22	J'aimerais modifier nos utilisations du programme en fonction des expériences de nos élèves.
31	Je me questionne sur comment compléter, améliorer ou remplacer le programme.

La fiabilité interne des échelles du questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations (Hall, et al., 1979) se situe originalement entre $\alpha = 0,64$ et $\alpha = 0,82$ ($n = 830$) et offre une bonne constance. La version francisée de l'outil utilisé dans le cadre de cette recherche a également démontré une bonne validité (α entre 0,69 et 0,87) (Poellhuber et al., 2010).

Déroulement

Suite à l'approbation éthique des différentes instances, nous avons opté pour l'envoi du questionnaire version électronique via le bureau virtuel des enseignants de la CSMB pour faciliter la collecte des données. Les enseignants du primaire recevaient, par le biais de la commission scolaire, un courriel explicatif de la recherche accompagnée d'un lien internet leur permettant de répondre en ligne s'ils le souhaitaient. Au terme d'un mois, un courriel de relance menant au questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations a été envoyé, toujours par le biais de la commission scolaire.

Considérations éthiques

Les enseignants ont été informés que leur participation était volontaire et que leur anonymat était assuré. Les enseignants sollicités ont aussi été avertis qu'ils pouvaient se retirer

de la recherche à n'importe quel moment, et ce, sans préjudice. Un numéro était automatiquement attribué par le logiciel de collecte de données à chacun des répondants. Les enseignants avaient aussi accès à un programme de recherche détaillé et pouvaient communiquer avec la chercheuse principale de l'étude. Les résultats seront transmis aux participants qui en ont signifié leur intérêt par l'envoi électronique du résumé de la thèse de cette recherche doctorale.

Méthodes d'analyse des données

Le traitement des données ordonnées obtenues au questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations est réalisé selon la technique préconisée et produite par ses auteurs (George et al., 2006) qui consiste à calculer un score brut pour chaque stade d'intérêt et de préoccupation, puis de transformer ce score brut en rang percentile. Pour chacun des répondants, nous avons produit la liste des scores aux sept stades de préoccupations dans le but de dessiner des profils et de constater les stades dominants.

Le regroupement des portraits individuels par profils a été réalisé suivant une démarche itérative basée sur la méthode d'analyse de Hall & Hord (2006). Premièrement, nous avons pris en compte le ou les stades dominants (pics) pour interpréter les principales préoccupations des profils. Deuxièmement, les stades inférieurs (creux) nous ont servi à interpréter les préoccupations les moins intenses. Ces intensités ont été mises en relation avec la tendance générale de la courbe de chaque profil. Finalement, nous avons retenu les groupements composés de plus de dix portraits individuels et nous avons attribué un profil pour chaque groupement en lien avec les profils types de Georges et al. (2006). Parmi les 114 répondants, 92 d'entre eux ont été classés dans les quatre catégories majeures des profils A, B, C et D, partant du profil de répondants dont l'utilisation de l'innovation est la plus faible (profil A), au profil du niveau d'utilisateurs le plus élevé (profil D). Les 22 répondants restants ont été catégorisés dans des profils mineurs ou aberrants.

Résultats

Le Tableau 12 montre les moyennes des stades d'intérêts et de préoccupations pour l'ensemble des répondants. La majorité des intérêts et des préoccupations des enseignants se situe au stade 0 (intensité de 82), qui constitue aussi le stade dominant puisque 69% des

répondants se situent principalement au stade 0 (Tableau 13). Ces résultats indiquent que la plupart des enseignants questionnés sont des non-utilisateurs de l'innovation, soit du programme *Éthique et culture religieuse*. Voyons plus en détail les descriptions des différents profils identifiés.

Tableau 12 : Intensité relative des stades de préoccupations

Intensité relative des stades de préoccupation							
Stades	0	1	2	3	4	5	6
Totaux	9318	7242	7063	6782	3480	3130	6937
Moyennes de tous les cas	82	64	62	59	31	27	61

Tableau 13 : Stades dominants

Stades dominants des répondants							
Stades	0	1	2	3	4	5	6
Nombre de répondants	79	10	5	7	0	2	11
% de répondants	69%	9%	4%	6%	0%	2%	10%

Profil A

Le profil A est composé de 26 répondants qui se situent principalement aux stades 0 et 1, ce qui indique qu'ils ne sont généralement pas conscients ou préoccupés par l'innovation et qu'ils voudraient obtenir davantage d'information à propos du programme *Éthique et culture religieuse*. Avec un pourcentage de 92% au stade 0, ces enseignants semblent peu engagés dans l'utilisation de l'innovation révèle des préoccupations d'ordre personnel chez les enseignants. La courbe diminue ensuite graduellement jusqu'au stade 3, ce qui signifie que ces répondants se renseignent sur l'innovation pour en comprendre davantage les demandes. Ce profil est typique des non-utilisateurs en début d'implantation qui n'ont pas reçu suffisamment d'informations pour s'approprier l'innovation. Le plancher de l'intensité est atteint aux stades des conséquences et de la collaboration, avant de remonter au stade de la réorientation, ce qui est plutôt atypique pour un profil très peu concerné. Cela pourrait indiquer que ces répondants voudraient remplacer le

programme, mais qu'ils sont contraints de l'utiliser. La Figure 6 montre l'intensité relative moyenne de ces 26 répondants.

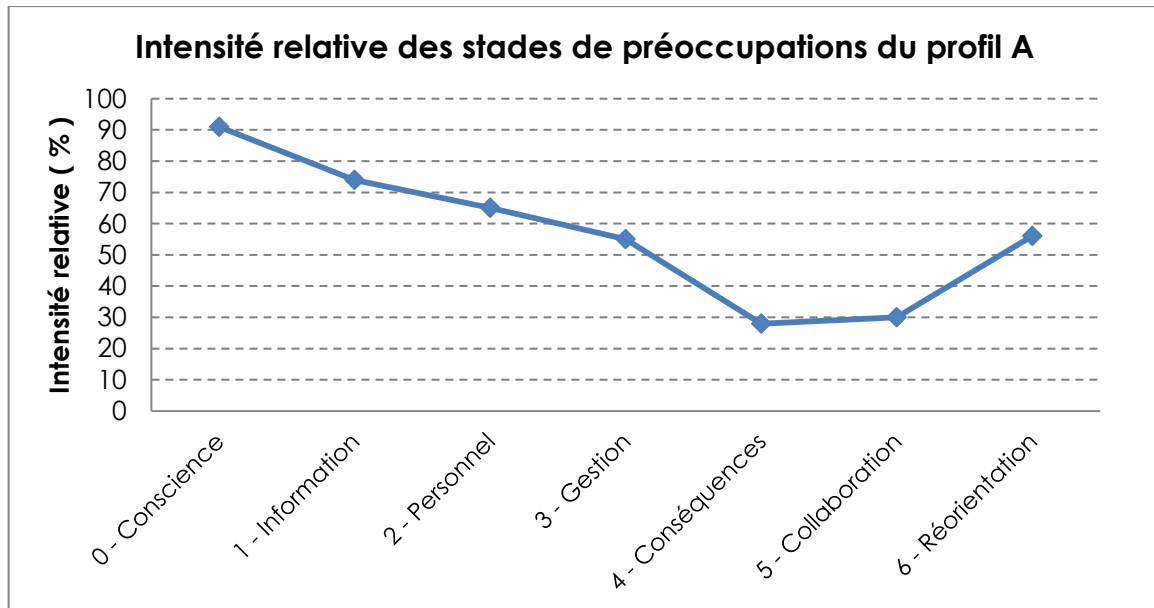


Figure 10 : Courbe moyenne du profil A

Profil B

Le profil B regroupe 11 répondants dont le stade dominant est celui de la réorientation. Ici, nous pourrions déduire que ces enseignants ont atteint un niveau d'expertise supérieur puisque leurs préoccupations ont pu avoir évolué en cours d'implantation et qu'ils ont de nouvelles idées pour remplacer l'innovation. Par contre, comme les moyennes des stades 4 et 5 sont très faibles, il est possible qu'au contraire, ces enseignants n'aient pas pleinement mis en œuvre l'innovation, tout comme le profil précédent. En effet, la courbe moyenne d'une implantation complète proposée par Hall & Hord (2014) montre que les premiers stades seraient les plus bas, tandis que les derniers stades seraient les plus élevés, ce qui n'est pas le cas pour ce profil. Dans ce cas-ci la réorientation ne signifierait pas un renouvellement de l'utilisation du programme, mais plutôt le désir de s'en défaire. Selon les pistes d'interprétation de George et al., (2006), un profil de non-utilisateurs dont la courbe est si élevée au stade 6 devrait être considéré comme une alarme par les décideurs (p. 42). La Figure 7 illustre ces tendances.

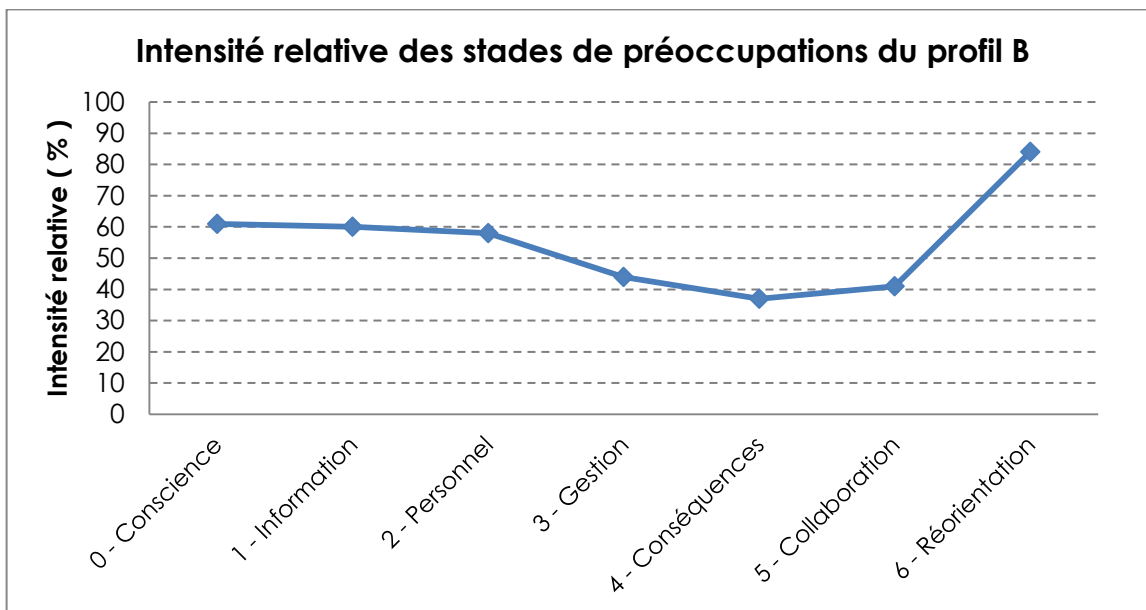


Figure 11: Courbe moyenne du profil B

Profil C

Le profil C est formé de 15 cas. À la manière des profils A et B où les répondants se sentent peu concernés par l'innovation, le stade 0 représente encore une fois le stade dominant pour ce profil. La Figure 8 indique que leurs préoccupations se situent davantage aux stades personnels et de l'information, suivi de la réorientation. Ce type de profil se caractérise par des individus ayant une variété de doutes en lien avec l'innovation (George, et al., 2006, p. 40). En effet, selon les pistes d'interprétation des concepteurs du questionnaire, les enseignants de ce profil ne savent pas s'ils peuvent bien remplir les exigences reliées au programme *Éthique et culture religieuse* et sont incertains de leur rôle par rapport à l'innovation. Finalement, ils aimeraient en savoir plus sur ce programme et pourraient chercher d'autres façons de l'utiliser. Les répondants ne sont pas encore préoccupés par les conséquences sur les résultats des élèves ou par la collaboration avec leurs collègues, tout comme les autres profils, mais ils se préparent à l'utiliser.

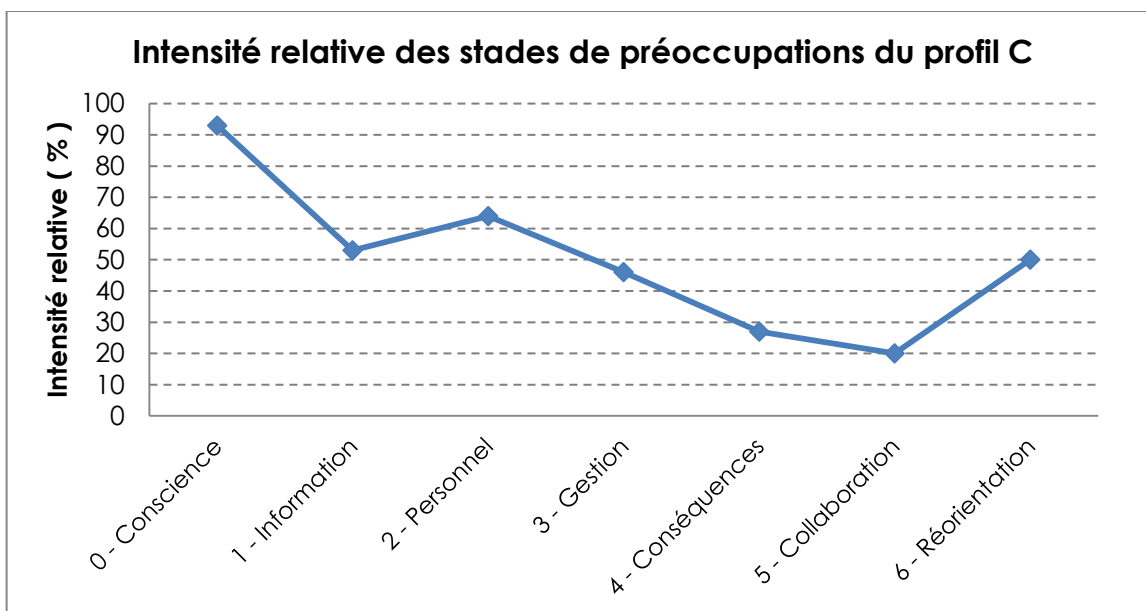


Figure 12 : Courbe moyenne du profil C

Profil D

Le profil D regroupe 40 cas, soit environ le tiers de l'échantillon. La courbe moyenne de la Figure 9 nous indique d'abord un stade 0 très élevé suivi d'une descente aux stades 1 et 2, puis d'une remontée au stade 3. On observe ensuite un second creux aux stades 4 et 5 pour enfin constater un pic élevé au stade 6. Ici encore, les répondants ne semblent pas concernés par l'innovation (stade 0). Le stade 3 indique un haut niveau de préoccupations concernant la gestion du temps, de la logistique ou d'autres problèmes liés à l'utilisation de l'innovation. Ces enseignants semblent donc préoccupés par le temps qu'il faut pour préparer, rassembler ou créer le matériel pédagogique et gérer le programme *Éthique et culture religieuse* sur une base régulière. De plus, la faible intensité des stades 4 et 5 montre que leurs préoccupations ne se situent pas au niveau des conséquences telles que l'évaluation ou les effets sur les élèves ni sur la coordination avec les autres collègues. L'intensité relative du stade 6 indique que ces enseignants, qui sont des utilisateurs modérés, ont des idées très claires à propos de ce qui pourrait être fait différemment dans l'utilisation du programme, pouvant ainsi être plutôt critiques envers cette innovation (George, et al., 2006, p. 54).

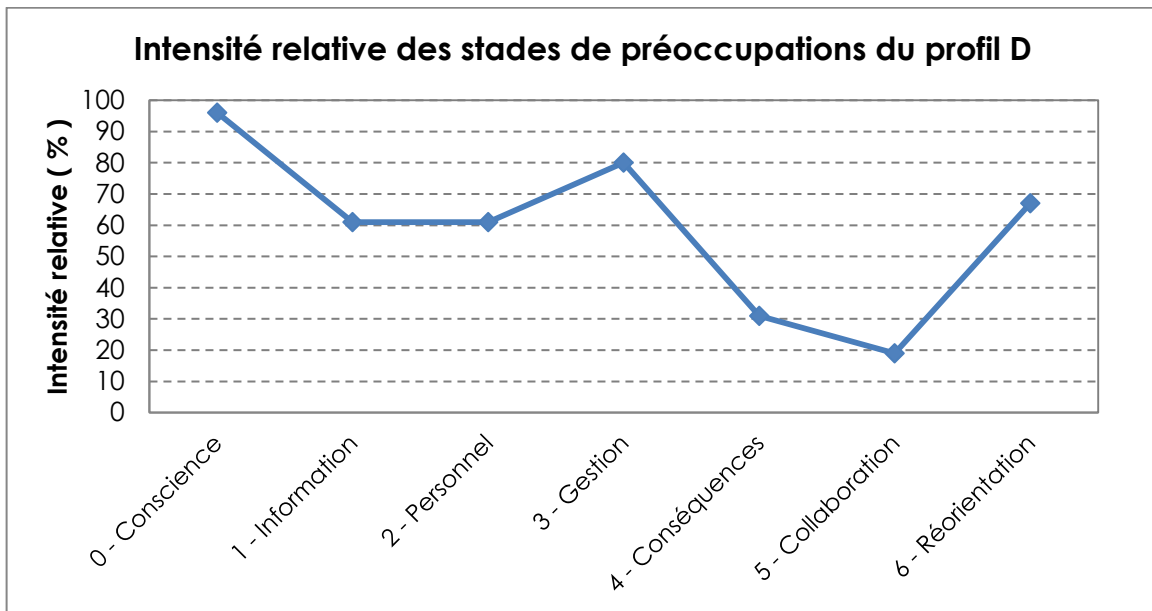


Figure 13: Courbe moyenne du profil D

Discussion

Cette étude vise à mieux comprendre les profils d'intérêts et de préoccupations de 114 enseignants du primaire de la région montréalaise par rapport au programme *Éthique et culture religieuse* à l'aide du questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations, outil méthodologique issu du *Concerns-Based Adoption Model*. Parmi ces 114 répondants, 92 ont été classés dans quatre profils dominants. En dressant les principaux profils en fonction de la tendance générale de la courbe de chacun des portraits (sommets et creux) et en suivant les pistes d'interprétations des concepteurs du modèle, la majorité des répondants se situent dans des profils typiques de non-utilisateurs (profils A et B), des utilisateurs débutants (profil C) et des utilisateurs modérés (profil D) selon George et al. (2006). Comme Hall & Hord (2014) ont réitéré, si le changement n'a pas été soutenu et facilité, les enseignants peuvent stagner indéfiniment au niveau des préoccupations initiales, ce qui semble être le cas avec les enseignants du primaire de cette étude sur l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*. C'est pourquoi nous

proposons des recommandations concrètes pour les directions d'établissement qui voudraient supporter les enseignants et créer des conditions d'implantation optimales. Pour chacun des types de profils, ces suggestions pourraient ainsi favoriser l'adhésion et la mobilisation des enseignants envers l'innovation.

Profils de non-utilisateurs

Les enseignants ayant un profil de non-utilisateurs (profil A et B) sont généralement intéressés à obtenir plus d'information sur l'innovation telle que la préparation nécessaire, le calendrier d'implantation, et des méthodes de mise en œuvre efficace. En effet, selon Hall & Hord (2014), un stade 0 élevé indique que les individus ne sont pas suffisamment intégrés au projet d'innovation. Il est alors opportun d'amener les enseignants à s'intéresser à l'innovation en les consultant et en leur fournissant la possibilité d'y participer afin de susciter leur motivation. Au stade 1, qui se produit une fois qu'un individu est intéressé par le changement, des informations claires et cohérentes à travers de multiples modalités sont nécessaires; faire des présentations à des groupes, offrir la documentation suffisante et adéquate ainsi que des occasions au personnel pour discuter et échanger des informations à propos de l'innovation. La prédominance des stades 0 et 1 peut être considérée comme un indicateur de l'importance pour les directions d'établissement de créer rapidement des moments de discussion avec tous les enseignants sur l'implantation de changements de pratiques. Ainsi, les enseignants pourraient être amenés à participer davantage à la prise de décision sur la manière d'élaborer et d'implanter un tel programme en fonction des particularités des élèves, du projet éducatif et du plan de réussite qui mettent la table aux priorités locales. Cela permettrait également à tout le corps enseignant d'échanger, de discuter et de partager les informations sur les orientations du nouveau programme.

Profils d'utilisateurs débutants

Le profil C illustre les préoccupations d'enseignants qui utilisent faiblement l'innovation ou qui songent à l'utiliser. Tout comme les non-utilisateurs, les individus qui composent ce type de profil sont peu préoccupés par l'innovation. Cependant, le stade 2 des préoccupations personnelles tend à susciter les émotions les plus fortes chez les individus qui auront du mal à comprendre comment le changement les affectera et s'ils ont effectivement la capacité de mettre

en œuvre l'innovation imposée (Zembylas, 2010). Il est donc normal que des émotions apparaissent durant un processus de mutation où les identités personnelle et professionnelle sont, jusqu'à un certain point, remises en cause. À ce stade, les interactions en petits groupes ou un à un sont jugés profitables pour l'adoption de l'innovation et pour que les préoccupations progressent en direction du stade suivant. Les individus ont besoin d'être rassurés qu'ils peuvent bel et bien mettre en œuvre le changement planifié. De par la forte prévalence des profils A, B et C au sein de l'échantillon, nous constatons que le programme *Éthique et culture religieuse* n'a pas franchi l'étape de sa mise en œuvre par ces enseignants du primaire.

Profils d'utilisateurs modérés

Les enseignants qui composent le profil D correspondent à des utilisateurs modérés du programme *Éthique et culture religieuse*. Bien qu'ils ne s'inscrivent pas dans un profil d'experts, ces individus laissent croire qu'ils utilisent l'innovation régulièrement en raison de la prévalence des préoccupations liées au stade 3. En effet, le stade de la gestion est atteint lorsque les individus mettent en œuvre l'innovation et deviennent préoccupés par la logistique du changement, tel que la quantité de temps nécessaires à consacrer à ce changement, l'impact du temps alloué pour les autres tâches et la préparation du matériel pour la mise en œuvre de l'innovation. À cette étape, les individus ont besoin des moyens pratiques spécifiques concernant le « comment » de la mise en œuvre du programme. La disponibilité des ressources matérielles, humaines et pédagogiques adaptées aux préoccupations identifiées ultérieurement peut alors faciliter la transition vers le prochain stade.

Les quatre profils qui se sont dessinés suite à nos analyses montrent d'importantes ressemblances. Dans un premier temps, nous observons que les stades 4 et 5 constituent des creux à chacune des courbes. Nous savons que le stade 4, celui des conséquences, est le moment où les individus commencent à remettre en question si oui ou non l'innovation a vraiment un impact sur l'apprentissage de leurs élèves, tandis qu'au stade 5, celui de la collaboration, les individus cherchent à travailler avec d'autres pour veiller à ce que le changement soit aussi efficace que possible. Ces faibles préoccupations s'expliquent d'abord par le fait que les profils d'utilisateurs rencontrés possèdent des préoccupations beaucoup plus importantes aux stades initiaux, voire préalables, tels que la recherche d'information, l'impact de l'innovation sur leur rôle

ainsi que la gestion de ce changement sur leur enseignement. Les possibilités de perfectionnement et d'échanges professionnels au cours de ces périodes (tables de concertation, occasions de partage, modifications de l'innovation en fonction des résultats des élèves, etc.) permettraient de valider ce que les individus font avec l'innovation proposée en fonction des réalités de leur école. Comme la formation était déjà limitée en ce qui concerne l'enseignement du programme *Éthique et culture religieuse*, il est peu probable que ces rencontres de perfectionnement et périodes d'échanges aient pu avoir lieu.

Dans un second temps, l'ensemble des profils identifiés manifestent des préoccupations importantes de l'ordre de la réorientation (stade 6). Bien que de telles préoccupations puissent indiquer que les individus cherchent différentes façons d'utiliser l'innovation, notamment pour améliorer davantage l'apprentissage des élèves. Or, comme nous venons de le mentionner, les conséquences du programme *Éthique et culture religieuse* sur les élèves ne font pas partie des principales préoccupations des répondants, pas plus que le stade de la collaboration, qui est généralement associé à la volonté partagée d'améliorer l'innovation. Fondé sur les pistes d'interprétation de George et al. (2006) dans le cadre des quatre profils qui résultent de cette étude, cette remontée au dernier stade signifierait plutôt le désir de rejeter le programme *Éthique et culture religieuse* en le remplaçant par un autre ou non. En effet, comme l'énoncent Derrington & Campbell (2015), les préoccupations qui sont mal comprises ou laissées sans réponse peuvent faire dérailler un processus de changement ou dégrader les résultats potentiels, comme cela semble être le cas dans l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*.

Plus de sept ans après l'implantation nationale du programme *Éthique et culture religieuse*, les enseignants conservent des profils d'intérêts et de préoccupations typiques de non-utilisateurs, de faibles utilisateurs et d'utilisateurs modérés, qui se dessinent normalement au début de l'implantation d'une innovation (Hall & Hord, 2014). Ce constat nous amène à nous questionner sur les raisons possibles de ce faible degré d'engagement des enseignants envers l'innovation. Les inquiétudes et préoccupations élevées aux premiers stades du modèle de Hall & Hord (2014) nous rappellent: 1) le manque de formation (81% des répondants ont reçu moins de 16 heures de formation, dont 59% n'ont reçu aucune formation pour enseigner le programme *Éthique et culture religieuse*; 2) le manque de ressources pédagogiques pour l'enseignement de l'éthique et de la

culture religieuse (Durand, 2009); 3) la fin précoce du financement en 2009 alors que le programme avait été implanté en 2008 (Cherblanc & Lebuis, 2011) et; 4) l'imposition d'une posture professionnelle d'impartialité (MELS, 2008) qui représente un défi majeur dans la mise en œuvre du programme *Éthique et culture religieuse* (Béland & Lebuis, 2008), pour ne nous rappeler que quelques facteurs défavorables à l'implantation réussie du programme *Éthique et culture religieuse*.

Plusieurs avancent que lorsque les préoccupations des enseignants ne sont pas suffisamment prises en compte, connues et gérées, il est difficile pour eux de passer à une mise en œuvre complète et réussie d'une innovation (Jennings, 2015; Meunier, 2010; Myers, Barrick, & Samy, 2012). Les enseignants questionnés pourraient ainsi ressentir que leurs voix n'ont pas été démocratiquement entendues dans l'implantation du programme éducatif, comme le rapportent d'autres recherches (Hirano, 2015; McGurn, 2014). Dans un contexte de gestion axée sur les résultats, certains résultats obtenus suite à la passation du questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations sont frappants. Par exemple, le fait que les enseignants ne semblent pas préoccupés des conséquences sur les résultats des élèves révèle que l'implantation de ce nouveau programme pourrait ne pas rencontrer les priorités des instruments servant à la reddition de compte (ex. : plan de réussite ou convention de gestion et de réussite éducative). Conséquemment, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants vivant plusieurs pressions externes suite aux changements ministériels peuvent ne pas être activement préoccupés par l'atteinte des objectifs associés au programme *Éthique et culture religieuse*.

Premièrement, il est possible que leurs préoccupations puissent être davantage centrées sur les nouvelles priorités d'amélioration des résultats de leurs élèves (ex. : lecture et écriture). Ainsi, les matières soumises aux évaluations ministérielles et faisant l'objet de reddition de compte se voient accorder une plus large proportion du temps de préparation et d'enseignement, au détriment d'une matière scolaire telle qu'*Éthique et culture religieuse* qui n'est pas considérée comme étant essentielle dans ce contexte de performance. Deuxièmement, le fait que les enseignants se sentent très peu interpellés par l'implantation du programme suggère que les directions d'établissement n'ont peut-être pas créé les conditions nécessaires (ex. : séances d'information initiales au corps enseignant, lieux d'échanges entre enseignants, espaces pour

faire part des difficultés reliées à la mise en œuvre) pour faciliter l'implantation de ce programme. L'intensité élevée des stades de préoccupations initiaux indique d'ailleurs que ces éléments n'ont probablement pas été maximisés en cours d'implantation du programme *Éthique et culture religieuse* (Tableau 12).

En somme, il convient de reconnaître qu'une meilleure compréhension des préoccupations des enseignants implique un changement paradigmatique en matière de gestion d'implantation de programmes. D'abord, il s'agit pour les directions d'établissement de voir les préoccupations des enseignants comme une source importante d'informations servant à une gestion plus adéquate de l'implantation d'innovations éducatives. Derrière les réactions émotionnelles causées par l'imposition d'innovations éducatives se cachent des arguments fondés sur des aspects contextuels (ex. : les besoins spécifiques des élèves), des aspects organisationnels (ex. : gestion du temps, planification dans l'horaire, conception de matériels didactiques) et des aspects individuels (ex. : croyances, valeurs, expériences antérieures) qui méritent d'être entendus, discutés et souvent soutenus par différents types d'intervention en cours d'implantation (Dulude, Spillane, & Dumay, 2015). Sur les aspects contextuels et organisationnels, les directions d'établissement seront probablement conviées à adapter le programme à certaines réalités locales. Concernant les aspects individuels, l'intervention de ressources externes sera probablement nécessaire pour accompagner et soutenir les enseignants dans ces changements de paradigme. Ces mesures favoriseraient une meilleure adhésion et une mobilisation des enseignants, conditions essentielles à un réel changement.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'évaluer les stades d'intérêts et de préoccupations des enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec le programme « Éthique et culture religieuse » par l'utilisation de l'outil diagnostique du questionnaire des stades d'intérêts et de préoccupations. Les calculs des scores bruts individuels pour chacun des sept stades en rangs percentiles ont permis de dégager quatre principaux profils de répondants, se situant de non-utilisateurs à utilisateurs modérés du programme. Ces résultats révèlent plusieurs préoccupations chez les enseignants envers le programme *Éthique et culture religieuse*, suggérant une

compréhension limitée du volet humain du processus de changement chez les décideurs et gestionnaires. Effectivement, cette étude pourrait expliquer pourquoi, dans de trop nombreux cas, les nouveaux programmes, pratiques et réformes n'ont pas abouti à l'obtention des résultats souhaités, alors que les inquiétudes et préoccupations des enseignants demeurent élevées aux premiers stades.

Les résultats obtenus à l'aide du questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations nous permettent de démontrer en quoi, pourquoi et comment cet outil diagnostique valide et facile à utiliser pour décrire les stades d'intérêts et de préoccupations des enseignants pourraient être utiles aux directions en contexte de changement afin de mieux gérer l'implantation de programmes éducatifs et en maximiser les effets en agissant de façon ciblée. Basées sur ces résultats, trois recommandations sont proposées aux directions d'établissement et aux décideurs dans l'implantation d'une innovation éducative quant au volet humain du changement et à sa conduite en général.

Premièrement, l'élaboration et l'implantation de programmes devraient être accompagnées d'une plus grande consultation de la part des agents chargés de leur mettre en œuvre. Des études ont montré qu'un manque de participation des enseignants a conduit à de nombreux résultats déconcertants et insatisfaisants (Thang, Lin, Mahmud, Ismail, & Zabidi, 2014). Dans ce rôle de leader pédagogique, la direction d'établissement est appelée à faire participer les enseignants aux processus décisionnels au niveau local, tandis que les décideurs peuvent instaurer des moments de concertation et de collaboration entre les différents acteurs afin d'apporter des changements en profondeur.

Deuxièmement, le questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations devrait être utilisé au début et en cours d'implantation afin d'agir sur les intérêts et préoccupations des enseignants et ainsi les amener à un stade plus élevé d'intérêts qui correspond à une meilleure utilisation de l'innovation (Hall & Hord, 2014), que ce soit par l'écoute des besoins des enseignants, la recherche de ressources informationnelles, matérielles et humaines ou la création de moments et de lieux d'échanges entre enseignants et avec la direction. Les données recueillies par le questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations peuvent contribuer à développer des interventions

ciblées en fonction des besoins évolutifs des enseignants, suscitant un engagement plus profond des enseignants.

Troisièmement, dans un contexte de gestion axée sur les résultats où le Ministère oriente les axes prioritaires dans les écoles, l'information recueillie à partir des outils et des pistes d'interventions du *Concerns-Based Adoption Model* permettrait aux directions d'établissement d'avoir un impact d'adoption d'une innovation plus grand que le fait d'imposer un changement simultanément et à grande échelle, comme cela a été le cas pour le programme *Éthique et culture religieuse* et la plupart des programmes éducatifs. Toutefois, cela ne pourrait pas être suffisant dans un contexte où certaines priorités sont données par les instruments de la gestion axée sur les résultats. Certaines études suggèrent que d'établir des liens potentiels entre les instruments de reddition de compte (ex. : plan de réussite et projet éducatif) et la pertinence et le bien-fondé de ce programme pour l'apprentissage et la réussite des élèves est tout aussi important pour susciter l'intérêt des enseignants (Dulude, Spillane, & Dumay, 2015). Cela peut impliquer que les directions d'établissement doivent eux-mêmes développer de nouvelles connaissances et compétences concernant l'utilisation à la fois de ces instruments de reddition de compte et des outils diagnostiques qui pourraient servir de levier révélateur dans l'accompagnement et le soutien des enseignants au sein de l'école.

Quelques limites sont à noter dans le cadre de cette étude. D'abord, l'échantillon de 114 enseignants du primaire en contexte francophone de la région montréalaise ne peut porter à généralisation. De plus, le questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations ne doit pas être compris de façon linéaire et ne montre pas de manière explicite tous les facteurs qui influencent la réussite de l'implantation complexe d'une innovation. À cet effet, la complexité et les processus de changement ne peuvent être expliqués que par un seul outil. À l'aide du questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations utilisable manuellement pour un échantillon local, ou par le biais d'analyses statistiques automatiques en ligne pour un échantillon plus imposant, des pistes de recherches futures pourraient explorer les processus d'utilisation de cet outil par les directions d'établissement dans le cadre de la gestion et de l'implantation de nouveaux programmes éducatifs. Celles-ci pourraient comprendre également des méthodes de recherche-action afin d'adapter les interventions en fonction des résultats ainsi obtenus et de

décrire leurs incidences sur le processus de changement chez les enseignants. Enfin, cette étude met en évidence l'importance de s'intéresser à l'aspect affectif des enseignants à qui l'on demande ou non de mettre en œuvre une innovation éducative, et ce, dans l'attente d'assister à des implantations réussies.

4.2. Présentation du troisième article

Le troisième article intitulé ***La description des niveaux d'utilisation des enseignants du primaire du programme d'ÉCR*** sera soumis à une revue scientifique.

Cet article permet de répondre à l'objectif 2A de cette recherche qui est d'identifier les niveaux d'utilisation de l'innovation (aspect comportemental) d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Il présente les niveaux d'utilisation de dix enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec le programme d'ÉCR. À l'aide du Branching Interview de Hall & Hord (2014), ont été situés les niveaux d'utilisation de ces répondants, ce qui correspond à l'objectif du volet comportemental de cette étude. Les données qualitatives issues des entrevues dirigées permettent de mieux comprendre plusieurs caractéristiques pour chacun des niveaux d'utilisation du programme d'ÉCR par les enseignants interrogés, telles que la fréquence d'utilisation, la recherche d'information, la collaboration entre collègues et les modifications apportées en cours d'utilisation. Les résultats tendent à indiquer que la plupart des enseignants interviewés se situent à des niveaux d'utilisation relativement élevés par rapport au programme d'ÉCR. La diversité des caractéristiques des répondants en lien avec leurs utilisations de l'innovation est discutée avant d'émettre quelques recommandations pour chacun des niveaux d'utilisation obtenus.

Troisième article

**La description des niveaux d'utilisation des enseignants du primaire
du programme « Éthique et culture religieuse »**

Anne-Marie Duclos

Département d'andragogie et de psychopédagogie, Université de Montréal

À soumettre

© 2017

Résumé

Au Québec, la mise en œuvre du programme « Éthique et culture religieuse » (MELS, 2008) [ÉCR] place les enseignants face à un nouveau paradigme sociétal qu'est celui de la laïcité scolaire. Selon plusieurs, un changement éducatif significatif peut être tributaire du niveau d'utilisation des acteurs concernés envers l'innovation (Anderson, 2010). Ainsi, le Concerns-Based Adoption Model [CBAM] (Hall & Hord, 2014) constitue un modèle théorique et procédural qui permet de prédire les comportements d'utilisation d'un nouveau programme éducatif. Afin d'évaluer à quel niveau les enseignants utilisent le programme d'ÉCR, ont été réalisées des entrevues dirigées inspirées du Level of Use, composante diagnostique du CBAM, auprès de dix enseignants du primaire d'une commission scolaire montréalaise. Les résultats indiquent que les enseignants interrogés recherchent de l'information par rapport au programme d'ÉCR, qu'ils ont des idées de modifications à y apporter et que la collaboration entre collègues constitue un élément important pour eux. Ces résultats amènent à proposer des recommandations pour maximiser la mise en œuvre d'une innovation éducative en lien avec les conditions qui le favorisent.

Mots-clés: Programme *Éthique et culture religieuse*, niveaux d'utilisation, *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM), enseignants du primaire, implantation d'innovation éducative.

Introduction

Comme l'explique Levin (2007), l'avènement d'une « épidémie de changements » dans le milieu de l'éducation ces dernières années a suscité de sérieuses questions quant à l'utilité et l'efficacité de l'implantation de ces innovations (Fullan & Quinn, 2015). Plusieurs recherches mentionnent d'ailleurs le rôle primordial des enseignants dans la mise en œuvre d'une politique éducative (Berman & McLaughlin, 1976; Fullan, 2010; Van der Heijden et al., 2015). Elles soutiennent qu'un individu ne peut non seulement pas mettre en œuvre ce qu'il ne connaît pas (Simon, 2000; Sirois, 2000), mais que sa compréhension d'une innovation ne signifie pas son adoption, c'est-à-dire la décision de l'utiliser (Rogers, 2003).

Au niveau comportemental, les enseignants sont aussi devenus porteurs d'un modèle professionnel face au changement (Priestley, 2011). En effet, devant les demandes répétées pour innover, on attend des enseignants qu'ils accomplissent le processus de transition entre la politique éducative et la pratique, ce qui représente un processus professionnel itératif non négligeable (Weinbaum & Supovitz, 2010). La culture des différents milieux scolaires (Mulvihill, 2015), la pression tout autant que le soutien offert par les décideurs et les directions

d'établissements (Fullan, 2010), ainsi que les perceptions des enseignants (Bantwini, 2012) – pour ne nommer que ces facteurs –, peuvent influencer la pratique des enseignants qui participent à la mise en œuvre d'une innovation en classe. Ainsi, il convient de s'attarder à cette transition entre les intentions de départ et la pratique des enseignants aux premières lignes d'un nouveau programme éducatif national.

Au cours des dernières décennies, plusieurs réformes éducatives furent implantées dans la plupart des pays industrialisés dans le but de s'adapter à la compétitivité économique mondiale (Portelli & Konecny, 2013). Au Québec, ce fut le Programme de formation de l'école québécoise de 2001 (MELS, 2001), aussi appelé le renouveau pédagogique, qui constitua un changement important pour notre système d'éducation. S'inscrivant dans sa conception comme le premier programme complet dans cette nouvelle approche par compétences plutôt que par objectifs, le programme *Éthique et culture religieuse* fut implanté en 2008 au primaire et au secondaire, ayant comme visées pédagogiques « la reconnaissance de l'autre » et la « la poursuite du bien commun » (MELS, 2008). Comme le programme le prescrit, il s'agit pour les élèves de manifester une compréhension des divers phénomènes religieux de notre société et de réfléchir à des questions éthiques. La société québécoise possédant des racines religieuses profondes et fortement influencées par le catholicisme, le système éducatif comportait un programme de religion catholique ou morale depuis plusieurs années. Or, ce programme ne relevait plus de l'évidence sociale due au faible taux de pratique religieuse des catholiques québécois et de l'augmentation de la pluriethnicité au Québec (Milot, 2012). Dans la foulée de nombreux rapports, réflexions et débats sociaux qui avaient déjà commencé dans les années soixante, l'implantation du programme ÉCR a finalement marqué l'aboutissement du processus de déconfessionnalisation du système éducatif québécois (MELS, 2008). Évidemment, ce programme a généré plusieurs critiques, oppositions et tensions à l'intérieur de la société québécoise provenant de divers groupes d'intérêt. Cette présente étude ne porte pas sur ces débats, mais plutôt sur l'analyse de l'implantation et de la mise en œuvre de ce programme.

Or, les changements éducatifs à grande échelle au Canada et aux États-Unis ne seraient pas accompagnés de ressources humaines et financières suffisantes (Bellah & Dyer, 2009). En effet, les investissements sont principalement dirigés vers la phase de l'élaboration d'une innovation

éducative (Hall & Hord, 2010) plutôt que dans sa mise en œuvre, ce qui pourrait miner les efforts reliés à son utilisation en classe. Comme la mise en œuvre influence souvent les résultats (Derzon et al., 2005), elle représente une partie essentielle du processus d'évaluation de tout programme (Durlak, 2010). L'aspect comportemental des enseignants semble être un élément important à considérer, et ce, avant même l'évaluation de ses résultats auprès des élèves. En effet, on pourrait penser que le programme ne produit pas les effets espérés, alors qu'il n'a pas nécessairement été implanté dans des conditions favorables ou qu'il n'est pas ou peu utilisé.

En ce qui concerne la mise en œuvre du programme *Éthique et culture religieuse*, certaines particularités sont à noter quant aux ressources humaines et financières. Par exemple, pas moins de 23 000 enseignants du primaire devaient être formés pour enseigner ce programme d'ÉCR, et la plupart d'entre eux n'ont reçu que de dix à 15 heures de formation en moyenne (Cherblanc & Lebuis, 2011). Sur ces 23 000 enseignants, il est difficile de savoir combien d'entre eux ont effectivement été formés en raison des congés de maternité, des temps partagés ou des absences au travail pendant la courte durée de la formation, par exemple. Il ne semble pas non plus possible de connaître le nombre d'heures de formation qui était initialement prévu par le ministère avant l'arrêt de son financement. De plus, cette formation des enseignants a été réalisée au même moment de son implantation, alors que pour maximiser les chances de réussite de l'adoption d'un changement, la diffusion d'une innovation doit être préalable à son implantation plutôt que simultanée (Rogers, 2003). Durand (2009) notait aussi un manque de ressources pédagogiques pour l'enseignement de l'ÉCR dû à une cessation précoce du financement par le ministère, ce qui a grandement hypothéqué la réussite de cette implantation (Cherblanc & Lebuis, 2011). Dans ces conditions, il semble opportun de s'intéresser à l'étape qui suit celle de l'implantation d'un programme éducatif, soit sa mise en œuvre. Dans le but de décrire de façon détaillée la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue des enseignants, cette section de recherche vise à identifier les niveaux d'utilisation de l'innovation (aspect comportemental) d'enseignants du primaire dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Plus précisément : **À quel niveau de mise en œuvre du programme d'Éthique et culture religieuse les enseignants se situent-ils si on s'intéresse à leur comportement d'utilisation?**

Cet article propose d'abord de présenter le modèle du Concerns-Based Adoption Model [CBAM] (Hall & Hord, 2014) qui a été utilisé tant pour les fondements théoriques que pour l'utilisation de l'un de ses outils diagnostiques pour cette méthodologie. Les résultats décriront les niveaux d'utilisation obtenus à la suite de l'entrevue binaire du *Branching Interview* du point de vue des enseignants. Suivra une discussion des résultats en lien les caractéristiques des répondants avant d'offrir des pistes de recommandations pour faire évoluer les niveaux d'utilisation des agents d'implantation dans le cadre de programmes éducatifs ou autres innovations éducatives.

Cadre théorique

Le modèle CBAM

L'implantation d'une innovation éducative, telle qu'un nouveau programme de formation ou de nouvelles pratiques pédagogiques, représente une entreprise complexe qui nécessite des outils permettant de décrire et d'en mesurer les différentes composantes. Le *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM), développé dans les années 70 au *Research and Development Center for Teacher Education* de l'Université du Texas (Hall et al., 1973) aide à évaluer et à rencontrer les standards prescrits en vue d'améliorer l'implantation et la mise en œuvre d'une innovation. Le modèle est basé en partie sur les travaux de Frances Fuller (1969). Les concepteurs du CBAM ont voulu étudier les impacts d'une innovation chez les agents chargés de la mettre en œuvre en considérant que le changement est un processus complexe qui commence avec les individus concernés. Les trois dimensions de ce modèle théorique et procédural permettent de mieux identifier les particularités et les besoins qui doivent être adressés dès le début, mais aussi en cours d'implantation. Les Stades d'intérêts et de préoccupations, les Niveaux d'utilisation ainsi que la Configuration de l'innovation constituent les trois outils du CBAM. Pour cette partie de la recherche, seuls les résultats issus de l'entrevue sur les niveaux d'utilisation sont présentés puisqu'ils correspondent spécifiquement aux comportements d'utilisation.

Les Niveaux d'utilisation et le Branching Interview

Les niveaux d'utilisation des agents d'implantation face à une innovation font partie du domaine comportemental (Hall & Hord, 2014). Pour les concepteurs du CBAM, les principaux

problèmes d'implantation ne sont que rarement reliés à la conception l'innovation en soi ou à son efficacité, mais plutôt au fait que son utilisation n'est pas maximisée dès le départ. C'est pourquoi il importe d'identifier certains éléments en évaluant les comportements des utilisateurs face à l'innovation en vue de leur procurer une aide adaptée. À cet effet, certaines études ont démontré que les comportements d'utilisation étaient évolutifs et graduels, débutant par une non-utilisation de l'innovation à un renouvellement des pratiques (Hall & Loucks, 1977; Leithwood & Montgomery, 1980). Sous le protocole d'une entrevue structurée nommé le *Branching Interview*, il est possible de situer huit niveaux distincts d'utilisation: 0- non utilisation; 1- orientation; 2- préparation; 3- utilisation mécanique; 4- utilisation routinière; 5- raffinement; 6- intégration et; 7- renouvellement. Le Tableau 1 présente ces huit niveaux d'utilisation de Hall & Hord (2014), francisé par Poellhuber et al. (2010), parmi lesquels peut se situer un enseignant en lien avec le programme ÉCR, en l'occurrence. Les informations collectées peuvent ensuite être utilisées pour soutenir les pratiques des enseignants. Certaines études ont démontré la pertinence du LoU [Levels of Use] (George, Hall & Stiegelbauer, 2006) dans l'implantation d'une innovation, tel un nouveau programme pédagogique auprès d'enseignants, où cet outil a permis d'identifier certains éléments qui semblaient influencer les niveaux d'utilisation face à l'innovation, dont l'environnement éducatif, l'apprentissage social, les connaissances pédagogiques (Skamp, 2009), ainsi que le développement professionnel (Serow & Callingham, 2011).

Tableau 1 : Niveaux d'utilisation d'une innovation
(Poellhuber et al., 2010)

	Niveaux d'utilisation	Descriptions
Non-utilisation de l'innovation	0. Non-utilisation	L'individu n'a pas ou très peu de connaissances sur l'innovation et il ne manifeste aucun comportement d'utilisation, aucun intérêt, ni aucune action, ne serait-ce que pour s'informer au sujet de l'innovation.
	1. Orientation	L'individu acquiert des informations à propos de l'innovation et/ou il explore la valeur de son orientation par des demandes auprès des autres utilisateurs.
	2. Préparation	L'utilisateur potentiel se prépare à sa première utilisation de l'innovation (cette utilisation peut être imposée ou non).
Utilisation de l'innovation	3. Utilisation mécanique	L'individu concentre ses efforts sur une utilisation au jour le jour de l'innovation. Il peut faire quelques modifications davantage pour répondre à ses besoins qu'à ceux correspondant aux objectifs externes.
	4A. Utilisation routinière	L'utilisation de l'innovation se stabilise. Peu de préparation est nécessaire pour améliorer l'utilisation de l'innovation.
	4B. Raffinement	L'individu varie son utilisation de l'innovation en vue d'en améliorer les bénéfices chez les élèves.
	5. Intégration	L'utilisateur combine ses propres efforts à ceux de ses collègues pour apporter des adaptations à l'innovation au bénéfice des élèves. La collaboration est importante à ce niveau.

	6. Renouveau	L'individu réévalue la qualité de l'utilisation de l'innovation et cherche à apporter des modifications, voire des alternatives. L'utilisateur explore de nouveaux développements et de nouveaux objectifs en lien avec l'innovation initiale.

Comme indiqué, les niveaux d'utilisation se divisent en deux catégories : la non-utilisation de l'innovation (niveaux 0, 1 et 2) et l'utilisation de l'innovation (niveaux 3, 4A, 4B, 5 et 6). Il importe de souligner que même si ces huit niveaux d'utilisation sont présentés dans une séquence logique, ils ne se présentent pas nécessairement dans cet ordre chez l'individu. Le modèle CBAM s'intéresse particulièrement aux phases de développement et de mise en œuvre d'un déploiement à grande échelle. Un aspect intéressant de ce modèle est qu'il se compose, notamment, de schémas développementaux des stades comportementaux, ce qui permet de se concentrer sur la réception comportementale des agents qui font face à l'implantation de l'innovation.

Methodologie

Description des participants

Par le biais des directions d'établissement d'une vingtaine d'écoles de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys choisies au hasard, dix enseignants du primaire ont répondu à l'invitation de participer à l'entrevue sur leur utilisation du programme *Éthique et culture religieuse*. Parmi les dix répondants, sept sont des femmes. Concernant les années d'expérience en enseignement, un répondant a moins de trois ans d'expérience, quatre possèdent entre trois et sept ans d'expérience, deux ont entre 14 et 25 ans d'expérience et trois, plus de 26 ans d'expérience. Les dix répondants sont composés de quatre qui n'ont reçu aucune heure de formation en Éthique et culture religieuse, un a reçu cinq heures de formation et cinq, plus de 16 heures pour enseigner le programme d'ÉCR. Le Tableau 14 indique le genre, le nombre d'années d'expérience en enseignement et d'heures de formation en ÉCR.

Tableau 14 : Genre, années d'expérience et heures de formation en ÉCR des répondants

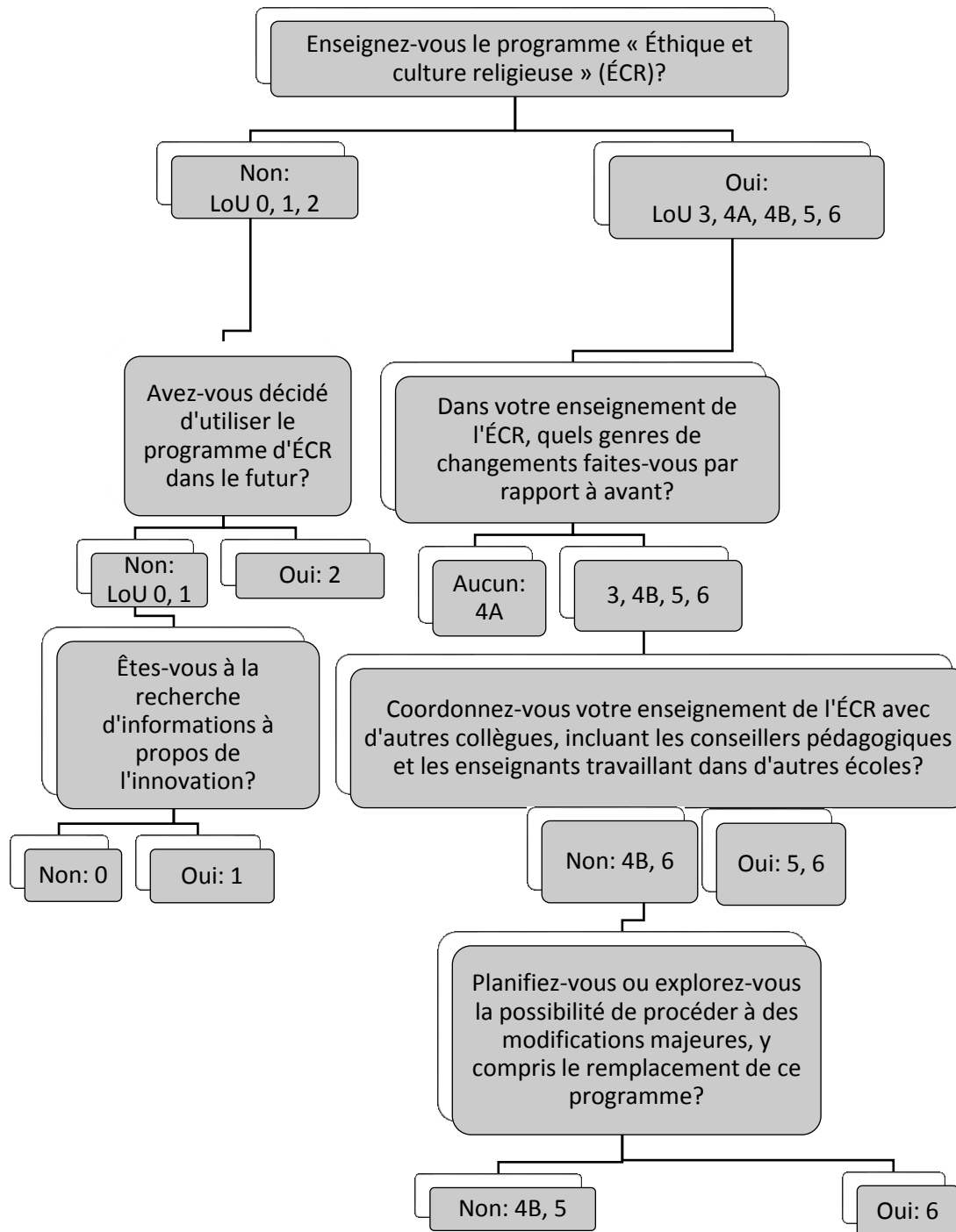
Cas	Genre	Années d'expérience	Nombre d'heures de formation en ÉCR
01	M	16	0
02	F	26	0
03	F	1	45
04	F	28	0
05	F	6	45
06	M	15	0
07	F	3	45
08	F	3	45
09	M	5	45 (ainsi qu'un baccalauréat en sciences des religions)
10	F	28	5

Description des instruments

Des entrevues ont été réalisées, inspirées du questionnaire Levels of Use (LoU), soit le *Branching Interview* (George et al., 2006) francisé et éprouvé par Poellhuber et al. (2010) d'une durée d'environ dix minutes par entrevue. Le *Branching Interview* est un questionnaire structuré qui mesure les comportements des utilisateurs afin de voir à quel niveau l'innovation est utilisée. En fait, il permet d'évaluer les comportements d'utilisation du répondant à travers le filtre de sa propre perception. Le chercheur peut ensuite situer ces comportements à un niveau en particulier (de 0 à 6). Le *Branching Interview* a été utilisé dans différentes recherches: corrélationnelles (Newhouse, 1999), longitudinales (Thornton & West, 1999) et descriptives (Graber, 2005; Moldenhauer, 2004) pour identifier les degrés d'utilisation des agents d'implantation en lien avec une innovation éducative. La Figure 1 illustre l'entrevue dirigée à réponse binaire du Branching

Interview qui permet de situer les niveaux d'utilisation des répondants. La recherche d'informations, les modifications apportées dans le présent et le futur ainsi que la collaboration entre collègues constituent les éléments qui ont été considérés dans ce processus de catégorisation.

Figure 1 : LoU Branching Interview



Inspiré de Hall & Hord (2014), p. 89.

Analyse qualitative des données

La cueillette de données a été réalisée par entrevue individuelle dirigée inspirée du *Branching Interview* (Figure 10) auprès de dix enseignants, ce qui a mené à mieux rendre compte de leurs comportements d'utilisations par rapport à l'implantation du programme d'ÉCR. En effet, la grille d'entrevue permet d'analyser et de décrire les niveaux d'utilisation qu'adoptent les enseignants face à l'innovation. Les entrevues dirigées ont été enregistrées, retranscrites en verbatim et traitées selon la grille de codage descriptive produite par les auteurs et francisée par Poellhuber et al. (2010). Le codage binaire pour les questions fermées du *Branching Interview* a permis une hiérarchisation des données partant du niveau d'utilisation 0 à 6. Les répondants avaient la possibilité d'élaborer et d'expliquer leurs réponses aux questions fermées de l'entrevue, ce qui a permis de mettre en mots d'enseignants les niveaux d'utilisation. Pour les dix entrevues, un pourcentage d'accord inter juges sur les niveaux d'utilisation de 80% a été atteint.

Résultats

Les données issues des entrevues dirigées du *Branching Interview* indiquent des niveaux d'utilisation des répondants partant de « non utilisation » (niveau 0) à « renouvellement » (niveau 6). Parmi ces niveaux, aucun répondant ne se situe à l'orientation (1), la préparation (2) et l'utilisation routinière (4A).

Niveaux d'utilisation

Comme l'indique le Tableau 15, les résultats obtenus montrent des niveaux d'utilisation relativement élevés des enseignants interrogés envers le programme d'ÉCR. En effet, sur les dix répondants, une enseignante affirme ne pas utiliser le programme et ne pas avoir l'intention de le faire (niveau 0), une répondante utiliserait le programme de manière mécanique (niveau 3), trois répondants disent vouloir adapter leur utilisation du programme afin d'améliorer les résultats et/ou la motivation de leurs élèves (niveau 4B), deux répondants affirment collaborer étroitement avec d'autres collègues dans le but de maximiser les résultats du programme (niveau 5), tandis que trois répondantes cherchent et créent de nouvelles alternatives au programme d'ÉCR (niveau 6).

Pour chacun de ces niveaux, ont été mis en relation des extraits de l’entrevue dirigée en lien avec la recherche d’informations, les modifications et la collaboration, qui permet de mieux comprendre comment se manifestent ces comportements d’utilisation chez les répondants.

Tableau 15 : Niveaux d’utilisation du programme d’ÉCR chez les répondants

	Niveaux d'utilisation	Cas
Non-utilisation de l'innovation	0. Non-utilisation	02
	1. Orientation	-
	2. Préparation	-
Utilisation de l'innovation	3. Utilisation mécanique	03
	4A. Utilisation routinière	-
	4B. Raffinement	01, 08, 09
	5. Intégration	05, 06
	6. Renouvellement	04, 07, 10

Niveau 0 : Non utilisateur

Puisque l’enseignement du programme *Éthique et culture religieuse* est prescrit par le ministère de l’Éducation, les enseignants se doivent de donner le cours et de l’évaluer au bulletin. En ce sens, une non-utilisation complète est plutôt impossible. C’est pourquoi, dans le contexte de cette innovation, le niveau de la non-utilisation est plutôt de l’utiliser aussi peu qu’il est possible de le faire afin de pouvoir évaluer les élèves et rendre les notes officielles au ministère. C’est pourquoi l’enseignante 02, qui affirme faire l’équivalent « *de quatre à six activités durant l’année parce qu’on se doit de l’évaluer. Pas plus* », a été située dans la non-utilisation du programme d’ÉCR. Les raisons qui la poussent à ne pas enseigner le cours à chaque semaine sont :

« par manque de temps et par souci de professionnalisme parce qu'on ne se sent pas outillé, on ne se sent pas assez connaissant dans tout ce que ça implique » (enseignante 02). De plus, cette répondante semble avoir assez peu de connaissances et de formation envers le programme et ne compte ni l'utiliser davantage dans le futur ni se renseigner par rapport au contenu. Pour ce qui concerne la fréquence d'utilisation, elle mentionne : « Je l'ai ouvert pour la première fois la semaine passée. Puis, je me suis pas rendu bien loin » (enseignante 02). Finalement, le non-utilisateur ne collabore pas non plus avec ses collègues et ne cherche pas à apporter des modifications au programme (George et al., 2006).

Niveau 3 : Utilisation mécanique

L'utilisation mécanique est un niveau d'utilisation relativement superficiel où l'individu concentre ses efforts sur une utilisation de l'innovation « au jour le jour ». À ce stade, l'individu utilise l'innovation à court terme et au fur et à mesure que les besoins se présentent au quotidien : « Au début, j'utilisais souvent le manuel, mais après ça j'ai changé un peu et on regardait plutôt la définition de certain mot comme « pardonner », qu'est-ce que ça veut dire, ou juste [...] » (enseignante 03). Les modifications dans l'enseignement du programme d'ÉCR sont d'abord effectuées pour répondre à ses besoins, puis à ceux correspondant aux objectifs pédagogiques externes : « Ce que je fais en début d'année, c'est que j'ai sorti tous les savoirs essentiels de la progression des apprentissages et je trouve que ça donne une meilleure idée comment atteindre les objectifs. Donc, ça à travers des discussions de la vie de tous les jours, j'y arrive bien, j'essaie de voir, j'essaie de les adapter aussi à la situation de mes élèves » (enseignante 03). À ce niveau d'utilisation mécanique, il y a peu de temps pour la réflexion et la pratique est souvent inefficace ou incomplète (Hall & Hord, 2014).

Niveau 4B : Raffinement

Les enseignants 01, 08 et 09 se situent au niveau du raffinement (4B), soit le niveau où l'individu varie son utilisation de l'innovation en vue d'en améliorer les bénéfices chez les élèves :

Je ne fais pas juste dire aux élèves "bon, ben lisez telle page pis après ça, faites tel exercice", c'est autre chose. On va faire des lectures de groupe. Je vais m'arrêter, parfois je fais exprès, pis c'est ça notre travail aussi, c'est des petites subtilités parfois [...] On va rechercher les mêmes valeurs, des fois je vais faire des liens, pis des fois y'a des petites différences, pis là on va souligner les petites différences, mais en gros, je pense que le

programme les amène à s'ouvrir davantage. Je pense qu'il y a un bon objectif de ce point de vue là. (enseignant 01)

À ce stade, la coordination avec les collègues est peu ou pas présente et les individus n'ont pas l'intention de modifier l'innovation dans le futur : « *Y'a des fois où on fait chacun nos choses de notre côté, d'autres fois, on va se consulter, on va partager des idées, des projets* » (enseignant 01). De plus, les individus commencent à parler plus concrètement des résultats ou des bénéfices du programme d'ÉCR sur leurs élèves: « *J'ai aussi la chance d'avoir dans ma classe un projet tablette informatique. Chaque élève a sa propre tablette et ça ouvre un gros paquet de possibilités entre autres quand vient le temps de dialoguer et d'argumenter sur des sujets* » (enseignant 01). Comme l'utilisation de l'innovation est stabilisée, le programme d'ÉCR est vu comme une trame de fond, un guide auquel se référer lors des évaluations, par exemple, mais il demeure un document peu consulté: « *Je me réfère à chaque fois que je veux partir un nouveau projet du manuel, juste au cas où pour vérifier si c'est là. Des fois, c'est juste tu sais, mettons le bouddhisme, est-ce que c'est vraiment 4^e année, vérifier, est-ce que je peux aller voir les vieux cultes, si c'est en cinq, en six ou en quatre, des trucs comme ça* » (enseignante 08) et « *Je fais de l'approfondissement étant donné que j'ai quand même un bagage un peu plus avancé dans les études des religions* » (enseignant 09). Ici, les enseignants recherchent de meilleurs résultats chez leurs élèves par le raffinement de leur utilisation du programme d'ÉCR.

Niveau 5 : Intégration

Les enseignants 05 et 06 se situent au niveau de l'intégration, c'est-à-dire que les changements apportés au programme d'ÉCR sont orientés vers les impacts sur les élèves, mais avec la coordination entre collègues : « *Sinon, j'aime beaucoup l'organisme « enfant entraide »; ils viennent et font des conférences gratuites dans les écoles. L'année passée, ils sont venus, et l'autre année aussi* » (enseignante 05) et « *Normalement on est trois classes de 6^e et on planifie beaucoup ensemble, tout notre enseignement, on se rencontre plusieurs fois par semaine* » (enseignante 06). À ce niveau, l'individu utilise déjà l'innovation depuis quelque temps et recherche l'amélioration de l'apprentissage des élèves à travers la collaboration (Georges et al., 2006). Cependant, il n'a pas l'intention d'apporter des modifications majeures dans le futur : « *À chaque année, on modifie tout le temps certains projets qu'on fait d'une année à l'autre pour différentes raisons, mais il n'y a pas de modifications majeures qui s'en viennent* » (enseignant 06).

Au niveau d'utilisation du raffinement, l'individu développe des stratégies variées et flexibles pour favoriser l'apprentissage des élèves, incluant la recherche de la motivation : « *Moi, je dirais que l'objectif, c'est de rendre le programme intéressant pour les élèves. Si on veut que les élèves embarquent dans ça, il faut qu'ils apprennent, il faut que ça soit intéressant* » (enseignant 06). Un autre enseignant explique :

Cette année, j'ai essayé de faire des choses différentes un peu [...]. Je pense que si tu restes dans le livre, puis que tu ne sors pas de ça, ça peut-être plate un peu. Mais j'ai essayé cette année vu que j'avais les deux groupes d'aller plus loin, puis de faire des projets ou des activités concrètes avec les enfants puis qui pourraient vraiment les toucher et j'espère les sensibiliser pour toujours dans le fond (enseignante 05).

Ici, la recherche de la motivation des élèves semble représenter une stratégie utilisée dans le but d'affecter positivement l'apprentissage et donc, les résultats espérés.

Niveau 6 : Renouveau

Les répondantes 04, 07 et 10 se situent au dernier niveau d'utilisation, soit le renouvellement de l'innovation. Les changements sont orientés vers les impacts sur les élèves (comme les niveaux 4B et 5), avec coordination entre les collègues (comme au niveau 5), mais avec l'intention d'apporter des modifications importantes dans le futur : « *Cette année, comme j'ai une classe combinée, j'ai utilisé « Jeunes philosophes » et « L'envolée », beaucoup plus que le livre officiellement, mais c'est d'autres programmes qui sont acceptés par le ministère pour enseigner l'ÉCR* » (enseignante 04). L'enseignante 07 va dans le même sens au niveau de la restructuration de son utilisation du programme : « *Je travaille avec une conseillère pédagogique à cet endroit, alors qu'à cette commission scolaire, ils ont bâti un programme complet d'ÉCR à partir de la littérature jeunesse. Je trouve que c'est vraiment bien avec les liens, je voulais explorer ça pour l'année prochaine* ». Au niveau d'utilisation du renouvellement, les individus explorent donc des façons d'apporter des modifications majeures à l'innovation. Cette enseignante crée des activités avec la collaboration d'autres intervenants :

On est devenue école UNESCO puis, ça fait partie de moi, on veut incorporer la partie éthique avec la partie où on parle de contrer la violence et l'intimité. On essaie de voir comment on peut arrimer tous les apprentissages avec la psychoéducatrice de la TES sur

le comment vivre ensemble et l'incorporer dans ÉCR, puis s'assurer que tout le monde le fait de la même façon (enseignante 10).

Donc, l'ajout d'alternatives ou le remplacement de l'innovation par une autre constitue aussi des façons de réévaluer la qualité de l'innovation initiale. Il est intéressant de noter que les répondantes qui se situent au niveau du renouvellement n'utilisent pas ou très peu le programme : « *On lit le programme et ils ont fini par faire la progression des apprentissages et après X années. Puis, une fois qu'on part de ça, on se fait une grille, on sait où on s'en va et on n'en a plus besoin* » (enseignante 10). À ce stade, le niveau d'utilisation semble atteindre une expertise professionnelle.

En résumé, les résultats indiquent que les dix répondants se situent à cinq niveaux d'utilisation parmi les huit du modèle de Hall, et al. (2006), de la non-utilisation au renouvellement, en passant par l'utilisation mécanique, le raffinement et l'intégration. Comme cette étude a été réalisée sept ans après l'implantation du programme d'ÉCR en 2008, il est possible de penser que les niveaux d'utilisation des enseignants du primaire face au programme d'ÉCR auraient pu être plus élevés. En effet, des études estiment le processus d'implantation d'une innovation entre trois et cinq ans (Hall & Hord, 2014). Pour d'autres chercheurs, lorsque l'innovation implique un changement important dans le rôle des enseignants, cette durée peut être encore plus longue, pouvant atteindre entre cinq et huit ans (van den Berg & Vandenberghe, 1986). En ce sens, bien que l'échantillon soit limité, il serait pertinent de mieux comprendre le contexte et/ou les conditions qui pourraient mener à une meilleure utilisation d'un nouveau programme éducatif et ainsi constater des niveaux d'utilisation plus élevés chez les enseignants.

Discussion

L'objectif de cette étude était d'identifier les niveaux d'utilisation de dix enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec la mise en œuvre du programme Éthique et culture religieuse. Une cueillette de données a été réalisée par entrevue individuelle inspirée du *Branching Interview* auprès de dix enseignants. Certaines caractéristiques de son utilisation, telles que la recherche d'information, la collaboration entre collègues et les modifications apportées en

cours d'utilisation, ont été explorées. Comme peu de recherches ont été réalisées sur les causes qui expliquent les niveaux d'utilisation (Hall & Hord, 2001), il est utile d'en explorer quelques hypothèses. Est-ce que la progression des niveaux d'utilisation vient avec l'expérience de l'utilisation de l'innovation au fil du temps ou si elle est reliée au genre, aux années d'expérience dans la profession ou à la formation?

D'abord, il est intéressant de noter que les niveaux d'utilisation des répondants ne sont pas nécessairement liés à la formation reçue. Des études ont pourtant montré qu'une faible formation implique un déficit des connaissances et des capacités des enseignants dans l'implantation d'un changement (Guskey, 1986). Des chercheurs mentionnent également que la capacité des enseignants à changer était autrefois directement liée à des activités de développement professionnel planifiées (Clarke & Hollingsworth, 2002). Dans le cas de cette partie de l'étude, la formation n'est pas nécessairement associée aux comportements de mise en œuvre chez les enseignants. Par exemple, comme le montre le Tableau 16, puisque le cas 09 a reçu 45 heures de formation et possède un baccalauréat en sciences des religions, on aurait pu s'attendre à un degré d'expertise plus élevé, mais il ne se situe qu'au niveau 4B, soit le même niveau que le cas 01 qui n'a reçu aucune formation. De plus, les cas 06 et 04 qui n'ont aussi reçu aucune heure de formation se situent à des niveaux d'utilisation supérieurs, respectivement de 5 et 6, ce qui représente les niveaux d'expertises les plus avancés selon Hall & Hord (2014). Une expertise dans le domaine de l'innovation n'implique pas nécessairement une expertise de l'innovation et de son utilisation. En ce sens, le développement professionnel ne serait pas nécessairement garant d'une plus grande expertise (Pyle, Wade-Woolley, & Hutchinson, 2011). Avoir des connaissances avancées dans un domaine ne signifie pas une expertise dans l'utilisation de l'innovation. Une piste d'interprétation pour l'exemple du cas 09 est que cet enseignant pourrait être plus critique envers l'innovation étant donné son domaine d'expertise en sciences des religions, sans se situer à un niveau d'expertise de son utilisation.

De plus, les résultats de cette présente étude indiquent que le nombre d'années d'expérience ne semble pas être en lien avec les comportements d'utilisation. Une expérimentation par entrevue auprès de 50 enseignants du primaire et du secondaire de l'Ontario a montré que les enseignants adoptaient des attitudes et comportements différents selon leur âge, leur identité générationnelle et les différents stades de leur carrière (Hargreaves, 2005), montrant que les

enseignants en début de carrière étaient plus enthousiastes et plus ouverts à appliquer le changement que les enseignants qui ont vécu plusieurs changements imposés en lesquels ils ne croient plus (Ibid). Si on regarde le Tableau 16 sur le nombre d'années d'expérience des répondants en lien avec leurs niveaux d'utilisation de l'innovation, un constat différent se dresse. En effet, le cas 02 qui possède 26 années d'expérience se situe au niveau de la non-utilisation, tandis que les cas 04 et 10 se situent au niveau d'utilisation le plus élevé, avec 28 années d'expérience. De plus, le cas 03, par exemple, débute sa carrière en enseignement, mais se situe malgré tout au troisième stade d'utilisation.

Tableau 16 : Formation, genre et expérience en lien avec les niveaux d'utilisation

Cas	Genre	Années d'expérience	Nombre d'heures de formation en ÉCR	Niveaux d'utilisation
02	F	26	0	0
03	F	1	45	3
09	M	5	45 (ainsi qu'un baccalauréat en sciences des religions)	4B
08	F	3	45	4B
01	M	16	0	4B
05	F	6	45	5
06	M	15	0	5
07	F	3	45	6
04	F	28	0	6
10	F	28	5	6

Finalement, une étude sur la réception d'une nouvelle réforme dans deux écoles secondaires en lien avec le genre des enseignants montre que les enseignantes femmes seraient plus réticentes

face au changement que les enseignants hommes (Datnow, 2000). Puisque cette étude démontre une forte corrélation entre le genre des enseignants et leurs discours idéologiques par rapport à l'enseignement, à leur profession et au changement dans leurs écoles (Ibid), on aurait pu s'attendre à un phénomène semblable pour le genre des répondants sur les niveaux d'utilisation. Cependant, ce ne semble pas être le cas pour la mise en œuvre du programme d'ÉCR par ces enseignants du primaire puisque les cas 09, 01 et 06 ne se situent pas à des niveaux d'utilisation plus élevés que ceux des enseignantes.

On observe donc une grande diversité des portraits de chacun des cas concernant les nombres d'heures de formation, d'années d'expérience et le genre en lien avec leurs niveaux d'utilisation du programme d'ÉCR. Il semblerait donc que la progression des niveaux d'utilisation vienne avec l'expérience de l'utilisation de l'innovation au fil du temps, comme George et al (2006) le mentionnent. Cependant, il est possible que la taille de l'échantillon ait pu altérer ces résultats.

La littérature scientifique sur les enseignants et l'implantation d'innovations en éducation présente souvent la notion de développement professionnelle comme facteur significatif quant à leurs résultats chez les élèves (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005), ainsi qu'en la capacité de faire face aux changements professionnels (Runhaar, 2008). Le développement professionnel a contribué à la mise en œuvre des politiques prescrites par une présentation claire de ses objectifs, ainsi qu'une emphase sur l'apport mutuel entre les enseignants concernant les données manquantes des normes prescrites (Klieger & Yakobovitch, 2012). Peuvent donc être émises des recommandations au niveau de l'implantation de programmes éducatifs en intervenant sur les éléments de l'environnement de changement proposé par les auteurs.

Par exemple, il serait propice de favoriser l'implication des enseignants lors d'implantation d'innovations éducatives où les utilisateurs déploient un degré d'expertise toujours de plus en plus élevé afin de maximiser la mise en œuvre d'une innovation (Brown & Rogers, 2015; Krasner, 2000). Voyons quelles seraient les recommandations possibles pour chacun des niveaux d'utilisation des répondants.

Non-utilisateur

Par exemple, l'enseignante 02 qui ne sent pas suffisamment outillée est considérée comme une non-utilisatrice selon les niveaux d'utilisation de Hall, Dirksen, & George (2006). Ici, dans le but de permettre à un non-utilisateur de progresser vers l'utilisation de l'innovation, les facilitateurs du changement devraient stimuler l'implication de l'enseignant dès le début du processus en le tenant informé à propos de l'innovation et des résultats envisagés (Hall & Hord, 2014). Ces interventions devraient aussi encourager les croyances des enseignants qu'ils peuvent mettre en œuvre une innovation avec succès dans leurs propres contextes (Abrami, Poulsen, & Chambers, 2004). Des recherches suggèrent que les croyances et les attitudes des enseignants pouvaient être influencées positivement lorsqu'ils recevaient du support de leurs administrations ainsi qu'une meilleure préparation à travers le processus de développement professionnel (Barrio & Combes, 2015; Spear Swerling, Spear-Swerling, & Cheesman, 2012).

- Utilisation mécanique

L'enseignante 03 qui possède un an d'expérience se situe dans une utilisation mécanique « au jour le jour ». Elle parle de plusieurs difficultés dans son utilisation du programme d'ÉCR, ce qui laisse croire que le domaine de la pratique est particulièrement sollicité. Ce type d'utilisateur a besoin d'aide en ce qui concerne l'organisation, la recherche de matériel et la structure de son utilisation (Hall & Hord, 2014). L'accompagnement de la part des collègues et directions d'établissements pourrait être favorable pour les enseignants dans un contexte d'implantation d'innovation éducative (Wilken, 2015; Yakavets, 2017). Des services de personnes-ressources en lien avec l'évaluation des élèves (par exemple) pourraient être offerts aux enseignants, de sorte qu'ils puissent croître dans leurs expertises et leurs utilisations de l'innovation.

- Raffinement

Rappelons que le raffinement correspond au niveau d'utilisation où les individus cherchent à bonifier leurs utilisations de l'innovation en vue d'améliorer les résultats des élèves, mais qu'il n'y a pas encore de collaboration entre collègues. Les répondants 01, 08 et 09 se situent à ce niveau d'utilisation. Comme la collaboration est considérée par plusieurs comme un élément majeur dans le développement professionnel (Nariman & Chrispeels, 2016), l'organisation d'espaces de discussion pour que les enseignants puissent échanger entre eux de leurs expériences et faire face au changement (Zembylas, 2010) pourrait permettre une utilisation plus avancée de l'innovation.

- Intégration

Au niveau d'utilisation de l'intégration, les enseignants ont atteint un niveau d'expertise qui leur permet de s'attarder plus spécifiquement aux résultats de leurs élèves et à leurs améliorations au moyen de leurs pratiques professionnelles collaboratives. À ce stade, les enseignants pourraient bénéficier d'outils et de ressources plus adaptés à leurs besoins, dans l'optique de favoriser les apprentissages des élèves (Hall & Hord, 2014). Par exemple, offrir du temps supplémentaire aux enseignants pour se perfectionner pourrait être considéré. Les répondants 05 et 06 s'intéressaient particulièrement à rechercher la motivation chez leurs élèves. Des ajustements en ce qui concerne l'innovation et son utilisation pourraient alors être effectués en ce sens, en fonction des demandes, voire des critiques des enseignants, dans le but de maximiser leurs utilisations de l'innovation (Georges et al., 2006).

- Renouvellement

Le renouvellement représente le niveau d'utilisation où les individus travaillent en collaboration dans l'optique d'améliorer les résultats des élèves, et ce, en effectuant des changements majeurs à l'innovation. À ce niveau, les répondants 04, 07 et 10 se réapproprient l'innovation, ajoutent ou y retirent des éléments, jusqu'à vouloir le remplacer. On note donc que ce comportement professionnel dépasse largement l'enseignement en classe pour englober la réflexion de l'enseignant sur sa propre pratique en lien avec l'utilisation de l'innovation à un niveau plus large (Clarke & Hollingsworth, 2002). Bref, la réflexion dans l'action permet certaines transformations par lesquelles les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leurs utilisations de l'innovation et à se sentir à l'aise dans leurs pratiques.

Ainsi, à l'aide de ces informations sur les comportements des enseignants, il est possible d'offrir des recommandations dans le but d'augmenter de maximiser la mise en œuvre d'un nouveau programme éducatif. Enfin, les enseignants doivent croire et faire l'expérience qu'ils peuvent mettre en œuvre une innovation avec succès, sans quoi ils ne prendront pas de risques pas plus qu'ils ne persévéreront en ce sens (Alter, 2000). Par exemple, une étude d'envergure sur les perceptions des enseignants du primaire en sciences indique que les enseignants qui considèrent ne pas avoir reçu le support et les outils nécessaires dont ils avaient besoin ont mis du temps à

mettre en œuvre la réforme ou ne l'ont pas du tout mise en œuvre (Bantwini, 2012). En ce sens, les activités de développement professionnel telles que la formation des enseignants pourraient ne pas être un indicateur des comportements d'utilisation.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'identifier les niveaux d'utilisation des enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec la mise en œuvre du programme d'ÉCR. La méthodologie des auteurs du *Levels of Use*, outil diagnostique issu du *Concerns-Based Adoption Model* (Hall & Hord, 1987, 2006, 2014), a permis de situer les niveaux d'utilisation de dix enseignants du primaire de l'innovation éducative. À la suite du traitement binaire des données qui proviennent de l'entrevue dirigée nommée *Branching Interview*, les résultats indiquent que les répondants se situent à des niveaux relativement élevés et entre le niveau de la non-utilisation à celui du renouvellement. Plusieurs années après l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*, la majorité des enseignants interrogés ne sont cependant pas des experts avancés du programme d'ÉCR. Quelques recommandations ont été émises pour favoriser la progression des niveaux d'utilisation. Cependant, pour se faire, l'aspect comportemental des agents d'implantation doit être considéré par les décideurs. Cela permettrait d'accompagner et de soutenir plus adéquatement les enseignants en vue de favoriser une transition vers un niveau d'utilisation plus élevé. La création de communautés de praticiens fournissant support mutuel (Zembylas, 2010) peut également être essentielle pour une mise en œuvre soutenue (Carpentier, 2012).

Quelques limites sont à noter dans le cadre de cette section de l'étude. D'abord, l'entrevue utilisée offre des informations importantes, mais demeure un outil de mesure critiquable pour plusieurs raisons. La prise d'informations limitées et figées dans le temps ne rend pas compte du processus aussi complexe et graduel que celui du changement éducatif. De plus, les résultats obtenus à l'aide de l'entrevue n'a pas permis d'explorer les perceptions des enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre, ce qui représente une limite qualitative notable de cet outil méthodologique dans notre compréhension du phénomène de l'adoption

d'une innovation. D'autres recherches pourraient enrichir cet aspect comportemental et ainsi décrire la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue des enseignants.

Finalement, un possible biais positif qui semble important de mentionner est que les enseignants ayant accepté de participer à cette entrevue ont pu avoir un niveau d'utilisation relativement élevé, tandis que des enseignants utilisant peu ou pas le programme d'ÉCR aient pu s'abstenir de participer à la recherche. Il a d'ailleurs été plutôt difficile de recruter des enseignants volontaires, où seulement une dizaine parmi environ 3500 enseignants ont répondu à l'invitation. Ce biais de désirabilité des répondants de l'entrevue peut avoir affecté les niveaux d'utilisation obtenus (Butori & Parguel, 2010). Notons aussi que le contexte montréalais représente un biais positif en faveur de l'utilisation du programme d'ÉCR puisque le programme répond en grande partie à la réalité montréalaise (Bergeron, 2012) en ce que Montréal accueille un nombre considérablement plus élevé d'immigrants que le reste des régions du Québec (Statistique Canada, 2014). Les enseignants y voient donc un plus grand intérêt d'utiliser le programme d'ÉCR que ceux dans les régions où l'immigration est moins importante (Bergeron, 2012).

Enfin, cette étude souligne qu'une meilleure compréhension du processus de changement dans les écoles semble essentielle pour accompagner efficacement et adéquatement les agents d'implantation sur le terrain et ainsi réduire l'écart si souvent constaté entre les intentions des décideurs et leurs mises en œuvre.

4.3. Présentation du quatrième article

Le quatrième et dernier article intitulé ***Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme « Éthique et culture religieuse »: une analyse qualitative des niveaux d'utilisation*** sera soumis à une revue scientifique qui n'a pas encore été identifiée. Il permet de répondre au sous-objectif de recherche 2B qui est d'explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre. En effet, les répondants discutent des exigences, points positifs et difficultés perçus dans l'utilisation de ce programme.

La particularité de cet article est qu'il donne voix aux enseignants du primaire en lien avec l'implantation et la mise en œuvre du programme d'ÉCR et prend en considération les principaux thèmes émergents des dix entrevues exploratoires. Les enseignants s'expriment sur plusieurs éléments liés à des thèmes déjà abordés en problématique tels que la posture professionnelle, la formation reçue, la disponibilité des ressources matérielles et humaines, l'évaluation des compétences, etc. Les données traitées à l'aide de QDA Miner ont été classées en trois grandes catégories : conditions d'implantation, utilisation du programme ainsi qu'effets et impacts du programme sur les enseignants et élèves. Les résultats concordent avec la problématique et tendent à indiquer que les conditions néfastes de l'implantation du programme d'ÉCR ont été perçues par les enseignants.

Finalement, un angle d'interprétation qui intègre les niveaux d'utilisation de ces enseignants est proposé. Tout en apportant un apport qualitatif important à cette étude, les résultats amènent à suggérer quelques recommandations quant à l'implantation d'un nouveau programme éducatif. Pour certaines de ces recommandations, il est possible de se référer au premier article proposé sur les facteurs personnels, sociaux et contextuels des agents face au changement éducatif.

Quatrième article

**Les perceptions d'enseignants du primaire et le programme
« Éthique et culture religieuse » :
une analyse qualitative des niveaux d'utilisation**

Anne-Marie Duclos et Bruno Poellhuber
Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

À soumettre, 2017

Résumé

L'implantation du programme de formation *Éthique et culture religieuse* (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2008) [ÉCR] touche aux croyances des enseignants, des parents, des élèves et de la communauté et entraîne un « changement profond » au regard de notre système d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2008). Cependant, les perceptions des agents d'implantation par rapport à l'implantation d'une innovation éducative peuvent affecter son utilisation ainsi que ses résultats (Fullan, 2007). À ce sujet, les résultats d'une entrevue dirigée sur les niveaux d'utilisations du programme d'ÉCR chez dix enseignants du primaire n'a pas permis d'explorer les perceptions des répondants par rapport au programme et à sa mise en œuvre, ce qui représente une limite qualitative notable dans notre compréhension du phénomène de l'adoption d'une innovation (Duclos, 2017). Cette présente étude mise donc sur l'ajout d'une entrevue exploratoire aux résultats déjà obtenus sur les niveaux d'utilisation, afin de mettre en lumière les perceptions de dix enseignants du primaire de la région montréalaise sur différents aspects reliés au programme d'ÉCR. Cette recherche donne voix aux agents chargés de mettre en œuvre les programmes ministériels et les résultats permettent de mieux comprendre les perceptions des enseignants en contexte d'implantation d'un nouveau programme éducatif.

Introduction et problématique de recherche

Le programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) découle de plusieurs années de réflexion et de débats sociaux et son implantation nationale en 2008 marque l'étape finale de la déconfectionnalisation du système d'éducation québécois (Comité sur les affaires religieuses, 2007). De plus, pour la toute première fois dans l'histoire de l'éducation au Québec, une posture professionnelle d'impartialité est exigée aux enseignants. Ils doivent donc s'abstenir d'émettre leurs croyances et points de vue dans l'enseignement du programme d'ÉCR (MELS, 2008). À cet effet, Lucier (2006) soulignait l'ampleur de ce défi pour les enseignants dans la mise en œuvre du programme d'ÉCR: « Expliquer sans réduire ni endoctriner, décoder sans décaper ni ajouter, analyser sans détruire ni rationaliser : le défi est énorme » (p. 210). À propos de la formation, le ministère devait former plus de 23 000 enseignants du primaire pour l'enseignement de l'ÉCR. Or, une première enquête avait estimé que le nombre d'heures reçu par enseignant équivalait en moyenne entre dix et 15 heures de formation (Cherblanc & Lebuis, 2011). L'échéancier trop court ainsi que la fin précoce du financement représentaient aussi des conditions néfastes d'implantation du programme d'ÉCR (Ibid). Enfin, une recherche exploratoire descriptive de Bergeron (2012) sur les représentations de 14 enseignants du primaire de différentes régions du Québec à l'égard de l'implantation du Programme éthique et culture religieuse mettait aussi en

lumière les principales critiques des enseignants qui concernaient les difficultés reliées à l'évaluation des compétences du programme d'ÉCR, la valeur de la formation reçue et l'absence de matériel au moment de l'implantation du programme. Bref, comme le mentionne Cherblanc & Lebuis (2011): « Ce programme s'est imposé aux enseignants comme une immense transformation dépassant leur capacité d'adaptation et leurs compétences » (p. 91).

Ainsi, l'implantation de ce programme représente un changement pédagogique et organisationnel majeur pour les enseignants, dans un contexte difficile. Or, selon certains, un tel changement provoque diverses réactions chez les agents qui y sont exposés (Bareil et al., 2007). Plusieurs recherches mentionnent d'ailleurs le rôle primordial des enseignants dans la mise en œuvre d'une politique éducative (Berman & McLaughlin, 1976; Fullan, 2010; Van der Heijden, Geldens, Beijaard, & Popeijus, 2015), alors que d'autres déplorent le peu d'intérêt qui leur est accordé (Cossette, 2004; Sabatier, 1998). Dans ces conditions d'implantation d'une innovation à grande échelle, quelles sont les perceptions des enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre?

Dans cet article sont présentés les résultats de dix entrevues composées de deux parties. D'abord, la partie dirigée, outil diagnostique de Hall et Hord (2014) nommé le *Branching Interview*, a permis d'identifier les niveaux d'utilisations des enseignants en lien avec le programme d'ÉCR. Cependant, les résultats de cette entrevue dirigée sur les niveaux d'utilisations du programme d'ÉCR chez dix enseignants du primaire n'a pas permis d'explorer les perceptions des répondants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre, ce qui représente une limite qualitative notable dans notre compréhension du phénomène de l'adoption d'une innovation (Duclos, 2017). C'est pourquoi une seconde partie d'entrevue a été ajoutée, celle-ci semi-dirigée, ce qui a permis d'explorer les perceptions de ces dix enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à son utilisation. Les principaux thèmes émergents de ces entrevues, qui dressent un portrait peu reluisant des points de vue des enseignants, amènent à proposer une entrevue exploratoire au *Branching Interview* afin de mieux rendre compte des perceptions des répondants quant à la mise en œuvre d'une innovation éducative. Mis à part pour la recherche de Poellhuber et al. (2010) qui additionne aussi l'entrevue exploratoire aux outils du CBAM afin d'obtenir une meilleure triangulation (Patton, 2002), cette méthodologie a été peu utilisée pour comprendre les

perceptions des enseignants d'une innovation éducative en lien avec sa mise en œuvre. La combinaison d'approches méthodologiques qualitative et quantitative permet une meilleure compréhension du phénomène à l'étude (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). La démarche novatrice de cette recherche utilisant l'ajout de l'entrevue exploratoire aux outils du CBAM permet une complémentarité d'outils méthodologiques, et conséquemment, des connaissances sur les perceptions d'une innovation chez les enseignants en lien avec sa mise en œuvre.

Notons que l'une des principales critiques des outils de ce modèle est qu'ils ne prêtent pas attention ni à l'environnement d'implantation ni à la dynamique générée par l'innovation dans le milieu (Savoie-Zajc, 1993). De plus, l'entrevue sur les niveaux d'utilisation ne permet pas de dépeindre les perceptions des enseignants dans le cadre de l'utilisation d'une innovation (Tunks & Weller, 2009). La faiblesse qualitative de ces instruments est d'ailleurs reconnue par ses propres concepteurs (Hall, Dirksen, & George, 2006; Hall & Hord, 2014). Ces éléments amènent à se questionner sur les perceptions d'enseignants du programme d'ÉCR. Cette interprétation qualitative permettra de mieux comprendre les points de vue des utilisateurs du programme d'ÉCR face à cette mise en œuvre. L'objectif de cette recherche est d'explorer les perceptions d'enseignants du primaire par rapport au programme d'ÉCR en lien avec leurs niveaux d'utilisation.

Orientations théoriques

Un nouveau programme éducatif, de nouvelles pratiques pédagogiques ou l'intégration d'une nouvelle technologie constituent des exemples d'innovations en éducation et visent généralement et ultimement à améliorer les résultats des élèves. Or, d'une implantation à l'autre, les résultats n'atteignent pas toujours les objectifs espérés au départ par les décideurs. Géré comme un événement, le changement éducatif semble encore mal compris alors que l'implantation d'une innovation est complexe et implique une meilleure compréhension du volet humain du changement (Bareil, 2008). Comme le changement est accompli par les individus et représente une expérience subjective (Fullan, 2007), il importe de s'attarder aux vécus des agents chargés d'implanter ce changement. C'est ce que propose de faire le CBAM, à l'aide de ces trois outils diagnostiques : le questionnaire à choix de réponses sur les stades d'intérêts et

préoccupations, le *Branching interview* et la configuration de l'innovation. L'entrevue dirigée du Branching Interview définit les types de comportements des agents d'implantation face à une innovation à l'aide d'une entrevue à réponse binaire. Lorsque les niveaux d'utilisation sont identifiés par cette courte entrevue à réponses fermée, les facilitateurs obtiennent certaines informations dans le but d'intervenir dans la mise en œuvre du changement.

Une entrevue dirigée issue du modèle *Concerns-Based Adoption Model (CBAM)* de Hall & Hord (2014) a permis d'identifier les niveaux d'utilisation de dix enseignants du primaire de la région montréalaise par rapport au programme d'ÉCR (article 3). Les résultats ont montré que la majorité des répondants se situent à des niveaux d'utilisation plutôt avancés. En effet, mis à part le cas 02 qui se situe au niveau de la non-utilisation ainsi que le cas 03, identifié à l'utilisation mécanique selon le Branching Interview, huit des dix répondants ont des niveaux d'utilisation du raffinement, de l'intégration et du renouvellement, ce qui fait d'eux des utilisateurs relativement avancés du programme d'ÉCR. Le Tableau 1 montre ces résultats de cette partie de l'étude.

Tableau 1 : Résultats de l'entrevue sur les niveaux d'utilisation du programme d'ÉCR

	Niveaux d'utilisation	Cas
Non-utilisation et utilisation faible	0. Non-utilisation	02
	1. Orientation	-
	2. Préparation	-
	3. Utilisation mécanique	03
Utilisation avancée	4A. Utilisation routinière	-
	4B. Raffinement	01, 08, 09
	5. Intégration	05, 06
	6. Renouvellement	04, 07, 10

Cependant, ces résultats ne permettent ni de comprendre les perceptions des utilisateurs du programme d'ÉCR ni de distinguer les perceptions des utilisateurs avancés en comparaison des autres utilisateurs ou non-utilisateurs. C'est à quoi cette seconde partie de l'étude tente de pallier.

Méthodologie

Description des participants

En respectant toutes les considérations éthiques en recherche, les enseignants du primaire de la commission scolaire montréalaise Marguerite-Bourgeoys ont été sollicités par le biais des directions d'établissements d'une vingtaine d'écoles choisies au hasard. Afin de mieux comprendre ce que pensent les enseignants de l'implantation du programme d'ÉCR, de sa mise en œuvre et de ses effets, des entrevues exploratoires ont été réalisées auprès des dix enseignants ayant répondu à l'appel. Sur les dix participants à l'entrevue, sept sont des femmes. Parmi l'ensemble des répondants, un participant possède moins de trois ans d'expérience en enseignement, quatre ont entre trois et sept ans d'expérience, deux ont entre 14 et 25 ans et trois possèdent plus de 26 ans d'expérience en enseignement. Toujours parmi les dix répondants, quatre n'ont reçu aucune heure de formation pour enseigner l'éthique et la culture religieuse, une a reçu cinq heures de formation et cinq ont obtenu plus de 16 heures de formation en ÉCR. Le Tableau 17 décrit le genre, les années d'expérience et le nombre d'heures de formation en ÉCR des participants.

Tableau 17 : Descriptions des participants

Participants	Genre	Années d'expérience en enseignement	Nombre d'heures de formation en ÉCR
01	M	16	0
02	F	26	0
03	F	1	45
04	F	26	0
05	F	6	45
06	M	15	0
07	F	3	45
08	F	3	45
09	M	5	45 (et un baccalauréat en sciences des religions)
10	F	28	5

Description de l'instrument

Le canevas de l'entrevue exploratoire utilisé (Annexe IV) propose notamment au répondant de décrire le programme d'ÉCR et d'en identifier les forces, les faiblesses et les exigences selon son point de vue. La collaboration avec les collègues dans l'enseignement de l'ÉCR, les planifications pour le futur ainsi que les évaluations et rétroactions de sa propre utilisation du programme sont également questionnées. Finalement, la perception du répondant concernant les effets du programme d'ÉCR sur ses élèves ainsi que l'apport professionnel de cette utilisation constitue les questions de l'entrevue semi-dirigée, tel que décrit ci-dessous :

- Pouvez-vous me décrire le programme d'ÉCR tel que vous le voyez?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les forces du programme d'ÉCR?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les faiblesses du programme d'ÉCR?
 - Est-ce que vous avez essayé de faire quelque chose à propos des faiblesses?
- Est-ce que vous parlez avec vos collègues et partagez de l'information sur le programme d'ÉCR?
- Que planifiez-vous en regard de votre enseignement du programme d'ÉCR?

- Avez-vous rencontré des problèmes ou des exigences particulières dans l'utilisation du programme d'ÉCR? Si oui, quels problèmes/difficultés avez-vous rencontrés?
- Est-ce que vous faites des évaluations formelles ou informelles de votre utilisation du programme d'ÉCR?
- Est-ce que vous avez reçu des rétroactions des autres agents concernés par le programme d'ÉCR?
- Qu'avez-vous fait avec les renseignements que vous avez reçus?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les effets du programme d'ÉCR sur vos élèves?
- Qu'est-ce que l'utilisation du programme d'ÉCR vous a apporté en tant qu'enseignant(E.)?

Cette entrevue exploratoire semi-dirigée constitue un apport qualitatif important au Branching Interview à réponse fermée.

Analyse qualitative

Les données suscitées par les entrevues ont été enregistrées, retranscrites et analysées par codage mixte. Ce type de codage, où les catégories sont construites d'une part, à partir du cadre conceptuel, et d'autre part, des termes émergents, concorde avec cette recherche exploratoire. Le logiciel QDA Miner a permis de relever la fréquence d'apparition des codes dans les verbatim par codage et comparaison des données. Sur la base de leurs similitudes, de leurs généralités et de leurs répétitions, des classes d'éléments ont été établies et leurs caractéristiques, analysées, ce qui constitue la première phase du traitement des données selon Van der Maren (1996). Le codage inversé a été produit afin de contrevérifier les unités de sens. Ensuite, ont été établies une hiérarchisation des données ainsi que des connexions en réseaux, toujours à l'aide du logiciel. Une grille constituée de 22 codes classés dans trois principales sous-catégories a été élaborée, inspirées des quatre principales étapes du processus d'implantation d'une innovation éducative de Claverie, Sallaberry & Turquecoste (2009). Celles-ci sont : 1) l'élaboration (ou la conception); 2) l'implantation (le fait de le soumettre aux écoles); 3) la mise en œuvre (l'utilisation au niveau de la pratique); et 4) l'évaluation des résultats (c'est-à-dire des impacts de l'innovation). Ces 22 codes et leurs trois catégories sont :

- 1- Conditions d'implantation du programme d'ÉCR :** manque de ressources pédagogiques; manque de temps; manque de formation; ressources humaines, rapidité d'implantation;

- 2- Utilisation du programme d'ÉCR :** critiques envers le programme et son utilisation; fréquence d'utilisation; remplacement ou hybride avec d'autres approches/matériels; forces d'utilisation; lacunes et difficultés d'utilisation; pas une priorité; posture professionnelle; obligation professionnelle; difficulté d'évaluation;
- 3- Effets et impacts du programme d'ÉCR :** effets/conséquences sur les élèves; effets sans le programme; apport pour l'enseignant; pas adapté à la réalité des élèves; recherche l'intérêt des élèves; émotions; valeurs véhiculées; vision du rôle.

La dernière phase itérative consistait à conceptualiser et à modéliser ces réseaux. Le contre-codage des entrevues exploratoires atteint un accord de 77% des codes de 20% des entrevues. Cette analyse des données qualitatives permet d'arriver aux résultats de cette partie d'entrevue semi-dirigée.

Résultats

Les données obtenues des entrevues exploratoires auprès d'enseignants du primaire en lien avec le programme d'ÉCR font ressortir plusieurs éléments émergents qui se rapportent à l'implantation et la mise en œuvre de ce programme éducatif. En ordre décroissant de pourcentage de cas jusqu'à 70%, ces principaux codes les plus abordés par les enseignants lors des entrevues sont :

- les ressources pédagogiques manquantes ou inadaptées; le programme d'ÉCR ne représente pas une priorité pour les enseignants; le manque de temps pour enseigner l'ÉCR (100% des entrevues);
- les lacunes et les difficultés dans l'utilisation du programme; les effets du programme d'ÉCR sur les élèves; les effets des visées du programme d'ÉCR sans le programme d'ÉCR; la posture professionnelle d'impartialité (90% des cas);
- l'apport du programme d'ÉCR sur l'enseignant; le manque de formation (80% des cas);

- la recherche de la motivation des élèves et; le fait que le programme d'ÉCR ne soit pas adapté à la réalité des élèves, notamment (70% des cas).

Afin de mieux analyser ces résultats, ces 13 codes ont été classés en trois grandes catégories liées à : 1) les conditions d'implantation du programme d'ÉCR (conditions contextuelles sous lesquelles le programme a été implanté dans les écoles); 2) l'utilisation du programme d'ÉCR par les enseignants (mise en œuvre) et; 3) les effets ou les conséquences du programme d'ÉCR sur les élèves et les enseignants (ex. : l'ouverture à la diversité). Le Tableau 18 présente la catégorisation de ces principaux codes qui seront vus de façon plus détaillée.

Tableau 18 : Catégorisation des 13 principaux thèmes

Conditions d'implantation	Utilisation	Effets et impacts
- Manque de ressources pédagogiques (100%) - Manque de temps (100%) - Manque de formation (80%)	- Pas une priorité (100%) - Lacunes et difficultés d'utilisation (90%) - Posture professionnelle (90%) - Fréquence d'utilisation (80%) - Critiques envers le programme (70%)	- Effets/conséquences sur les élèves (90%) - Effets sans le programme (90%) - Apport sur l'enseignant (80%) - Pas adapté à la réalité des élèves (70%) - Recherche intérêt (70%)

Conditions d'implantation

Les conditions d'implantation d'un nouveau programme éducatif précèdent l'utilisation qu'en font les enseignants ainsi que ses effets sur les élèves et le corps enseignant. C'est pourquoi cette catégorie de codes est d'abord présentée, et plus précisément, la formation reçue pour enseigner l'ÉCR. Les principaux codes relevés pour cette catégorie sont : - le manque de ressources pédagogiques (100%); - le manque de temps (100%) et; - le manque de formation (80%). À cet effet, huit enseignants sur dix dénoncent le manque de formation, dont quatre affirment n'avoir reçu aucune formation (Tableau 18).

Le manque de formation et de connaissances pour enseigner l'ÉCR est souvent perçu par les enseignants comme une lacune majeure dans l'implantation du programme : « *La faiblesse c'est qu'on n'est pas bien formé pour l'enseigner. Ça fait que finalement, je fais un peu ce que j'ai envie de faire, mais au moins, je fais quelque chose parce que j'ai des collègues qui ne l'enseignent à peu près pas.* » (enseignant 05). Ce manque de formation semble influencer la production et la réalisation des activités avec les élèves dans l'enseignement de l'ÉCR : « *J'aimerais beaucoup sortir de ces manuels-là, mais j'ai pas la connaissance. [...] Quand les élèves ont des questions, j'ai beaucoup de difficulté à leur répondre. J'essaie de me renseigner et de regarder dans le dictionnaire. Donc, c'est sûr que c'est pas évident.* » (enseignant 03). La majorité des enseignants interrogés déclarent ne pas se sentir suffisamment outillés pour enseigner l'ÉCR tel que le prescrit le programme, et certains se disent par ailleurs intéressés à recevoir davantage de formations en ÉCR. Ce manque de formation amène un certain malaise chez quelques enseignants interrogés. Une enseignante raconte :

Même lorsqu'il arrive des événements, on n'est tellement pas formé pour répondre aux questions des enfants. Fait que moi, je réponds avec mon cœur de maman, puis mon cœur de personne qui est logique dans l'expérience que j'ai. Il n'y a pas longtemps, un enfant m'a dit : "Madame, Dieu est au ciel puis il existe hein? Mathieu, il dit qu'il n'existe pas." Fait que là, j'ai expliqué que dans son cœur à lui, il existe peut-être pas, c'est correct et dans le sien, il existe, c'est correct aussi. J'ai dit : "chacun a ses propres croyances, chacun a ses choses dont il ...", là je savais pas quoi répondre honnêtement là. On n'est pas formé pour enseigner ça. (enseignant 02).

Ici, le manque de formation pourrait donc aussi concerner la manière d'adopter la posture professionnelle d'impartialité en classe, et plus particulièrement aux questions délicates que cette matière peut susciter chez les élèves. Cet élément sera davantage développé un peu plus loin. Pour poursuivre avec les codes associés aux conditions d'implantation du programme d'ÉCR, les enseignants soulignent à l'unanimité le manque de ressources pédagogiques, ainsi que le manque de temps pour enseigner cette matière (100% des cas). Deux choses sont à noter en lien avec les ressources pédagogiques: 1) les répondants disent ne pas avoir le matériel nécessaire et suffisant pour enseigner l'ÉCR; 2) ce manque de ressources représente pour eux un désavantage ou une limite dans leur enseignement de l'ÉCR. « *À mon école, on ne varie pas beaucoup le matériel pédagogique. Entre autres, pour des raisons financières avec les coupures.* » (enseignant 07) et « *les manuels ne sont pas très bien adaptés [aux élèves].* » (enseignant 03). Un enseignant ayant

complété un baccalauréat en sciences des religions avant de se diriger vers l'enseignement explique : « *Le matériel pédagogique qu'on reçoit n'est pas nécessairement très approfondi ou précis. Pas nécessairement super intéressant non plus pour les élèves. Ça fait en sorte que justement, je fais des modifications pour pouvoir le rendre plus intéressant.* » (enseignant 09).

Pour plusieurs enseignants interrogés, ce manque de ressources pédagogiques constitue aussi un désavantage lié à la contrainte du temps: « *Il faut aller chercher des livres, c'est tout un temps de recherche qui se fait sur le temps de bénévolat, car on n'a pas le temps de le faire à l'école.* » (enseignant 10). Certains enseignants expliquent cette lacune : « *Sincèrement, on n'a pas le temps de bâtir du matériel comme ça [...]. Ce pour quoi on a le temps, c'est les évaluations.* » (enseignant 08) et « *on n'a pas le temps de faire ce dont on a besoin pour les matières plus essentielles.* » (enseignant 09). Ce dernier point amène facilement aux thèmes émergents concernant l'utilisation du programme d'ÉCR, et plus particulièrement, au fait que, pour les enseignants, l'enseignement de l'ÉCR ne représente pas une priorité.

Le manque de formation, de ressources pédagogiques et de temps constitue les trois principaux codes énoncés par plus de 70% des cas reliés aux conditions d'implantation du programme d'ÉCR. Aucun thème à connotation positive n'a été relevé pour cette catégorie dans les entrevues.

Utilisation du programme d'ÉCR

L'utilisation du programme d'ÉCR par les enseignants se rapporte à sa mise en œuvre, soit la phase qui suit celle de son implantation. Les thèmes émergents suivants ont été regroupés dans cette catégorie et énumérés en fonction des pourcentages de cas : - le fait que le programme ne soit pas considéré comme une priorité par les enseignants (100% des cas); - les lacunes et les difficultés d'utilisation ainsi que la posture professionnelle (90% des cas); - la posture professionnelle (90%); - la fréquence d'utilisation (80%) et; - les critiques envers le programme (70%).

À l'unanimité, les enseignants mentionnent que l'enseignement de l'ÉCR n'est pas une priorité dans le curriculum, comparativement aux autres matières ou aux autres besoins de leurs milieux : « *On a un temps pour l'écriture ou pour terminer la préparation en vue des examens de la commission scolaire, des trucs comme ça. C'est sûr que l'éthique, on le fait quand on a du temps. C'est la réalité.* » (enseignant 08). Le fait que l'enseignement de l'ÉCR ne soit pas considéré comme

prioritaire pour les enseignants pourrait être lié au manque de temps, où les enseignants se sentent dans l'obligation de faire certains choix : « *La priorité, c'est français et mathématique et après ça, les troubles graves et les petites miettes. C'est platte, mais c'est la réalité.* » (enseignant 02). Pour ce qui est des lacunes et difficultés dans l'utilisation du programme d'ÉCR du point de vue des enseignants interrogés, elles sont surtout relatives au programme lui-même et son contenu. Par exemple, certains diront du programme d'ÉCR qu'il n'est « pas clair » et « pas assez détaillé » (enseignant 08), « trop lourd et laborieux » (enseignant 02), « tellement vaste et un peu flou » (enseignant 03) et trop « en surface » (enseignant 04). Bref, un programme qui « ne va pas assez loin » et qui « serait à bonifier davantage » (enseignant 09). « *Donc la partie culture religieuse, je trouve difficile, je la trouve par exemple en trois et 4^e années, tu sais, Adam et Ève au jardin d'Éden là, entre toi puis moi...* » (enseignant 04). Quelques enseignants font aussi part de leurs difficultés à évaluer les compétences du programme d'ÉCR : « *Pour moi, l'évaluation, ça nuit en fait à l'enseignement du programme.* » (enseignant 03). Ici, un enseignant décrit un incident vécu dans sa classe en lien avec sa posture professionnelle d'impartialité :

Quand on aborde le judaïsme, y'a une grosse réticence. Dans nos dictionnaires, il y a souvent des drapeaux d'Israël qui ont été barbouillés. Je peux comprendre qu'ils traînent un bagage, pas eux, mais leurs parents. [...] Cette année, oui, particulièrement, j'ai décidé que j'allais aller beaucoup moins en profondeur dans le judaïsme pour ne pas toucher trop de cordes sensibles... Donc, c'est un terrain glissant, mais c'est ça, il faut apprendre à bien patiner sur le terrain glissant (enseignant 01).

Comme la gestion de l'enseignement en lien avec les cultures et les phénomènes religieux semble délicate, certains enseignants préféreront ne pas aborder certains sujets religieux plus sensibles. Bien qu'acceptée par la majorité des répondants, la posture professionnelle d'impartialité exigée par le ministère dans l'enseignement de l'ÉCR n'est pas nécessairement comprise de la même façon par ces enseignants. Une enseignante qui affirme porter un médaillon de la croix de Jésus au cou à l'école explique :

J'ai le droit d'avoir mes croyances, ce qui ne veut pas dire que toi [l'élève], tu es obligé de croire ce que je crois. [...] Non, moi je lui réponds. Ça s'appelle l'honnêteté. Mes enfants, je le sais s'ils sont juifs ou musulmans. De quel droit, je leur dirais : "Non, tu n'as pas le droit de savoir ce que je fais."? (enseignante 10).

Cet exemple pourrait illustrer la tension entre l'impartialité et l'honnêteté en enseignement. Alors que certains enseignants comprennent l'importance de rester neutres concernant leurs croyances

religieuses, la posture d'impartialité pour cette enseignante est plutôt remise en question. Pour ce qui est de la fréquence d'utilisation du programme d'ÉCR, pour 80% des cas, le programme d'ÉCR semble davantage représenter un outil de référence relativement peu utilisé : « *Il n'est pas sur ma table de chevet [...]. Je dois l'avoir dans mon armoire là-bas, ça doit faire un bon bout de temps.* » (enseignant 06), ce qui peut être relié au fait que l'ÉCR ne représente pas une priorité pour les répondants.

Les difficultés d'utilisation du programme d'ÉCR mentionnées précédemment amènent les enseignants à formuler des critiques plus précises et à proposer des pistes d'améliorations possibles ou souhaitées : mieux définir chacune des religions et leurs historiques, particulièrement pour les élèves plus jeunes; considérer les personnes athées; faire un meilleur portrait de la complexité des mélanges de religions et des degrés de pratiques religieuses; lister des lieux de culte, etc. Par exemple, l'enseignant 07 explique : « une banque de questions éthiques, je pense que ça m'aiderait » et l'enseigne 01 « *les gens qui appartiennent à aucune religion sont comme laissés de côté [...]. Ceux qui ont abandonné, qui ont changé ou qui étaient peut-être athés [...]. Donc moins d'absolus. C'est rare que c'est tout le temps noir ou blanc* ». Finalement, l'enseignant 03 propose de mieux situer les élèves plus jeunes : « *Il faudrait peut-être, pour le programme en première année, essayer de voir si on pourrait regarder les bases des religions [...]. Qu'est-ce que c'est une religion? Qu'est-ce que c'est Dieu ou des dieux, pourquoi il y a des gens qui croient en ça* ». Ces critiques qui amènent des recommandations indiquent une certaine connaissance du programme d'ÉCR et de son utilisation. Selon les résultats au Branching Interview, ces répondants se situent aux niveaux tant avancés que faibles dans l'utilisation l'innovation (niveaux d'utilisation 3, 4B et 6). Comme l'utilisation ou la mise en œuvre du programme d'ÉCR reçoit plusieurs critiques de la part des enseignants, qu'en est-il des effets perçus de ce même programme?

Effets et impacts du programme

Concernant la catégorie des effets et impacts du programme d'ÉCR, les codes suivants ont été retenus: - effets et conséquences sur les élèves (90%); - effets sans le programme (90%); - apport sur l'enseignant (80%); - pas adapté à la réalité des élèves (70%) et; - recherche intérêt des élèves (70%).

D'abord, neuf répondants sur dix parlent des effets de l'enseignement du programme d'ÉCR sur les élèves, tandis qu'autant de répondants soulignent que ces effets peuvent être atteints sans l'aide du programme d'ÉCR. Ces effets sont : l'ouverture sur autrui, l'acceptation des différences, le fait d'amener les élèves à réfléchir sur des questions éthiques, à se questionner, à dialoguer sur la pauvreté ou autre question de la vie, par exemple, et la capacité à mieux régler les conflits par la discussion, notamment. « *Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas peur de s'exprimer, ont des idées sur tout, n'ont pas peur de venir à l'avant et de dire leur opinion et ça, je souhaite que ça produise des citoyens impliqués. Éthique et culture religieuse, c'est un des moments de la journée où ils peuvent faire ça.* » (enseignante 04). Puis « *je trouve que ça amène une plus grande ouverture sur autrui. En fait, l'objectif qu'on vise, y'é quand même bien atteint pour la plupart* » (enseignant 01). Et enfin : « *c'est par rapport aux vivre ensemble, essayer d'aller vers ces valeurs. Je pense vraiment que ça permet aux enfants d'avoir une certaine réflexion et d'accepter les autres, du mieux vivre en société. Puis aussi, d'essayer de développer un dialogue avec les autres, mieux capable de dialoguer* » (enseignant 03). Pour ce qui est spécifiquement de la culture religieuse comme effets positifs sur les élèves, une enseignante note : « *Puis, ils se rendent compte que c'est possible, c'est possible de vivre dans les différentes religions et que chacun vive sa religion, quand chacun est capable d'en parler* » (enseignante 10).

Alors que l'on pourrait penser que l'enseignement de l'ÉCR est particulièrement adapté à la réalité montréalaise étant donné la haute proportion pluriethnique dans plusieurs écoles de la région (Steinbach, 2012), des enseignants soulèvent cependant la difficulté pour les élèves issus de familles très religieuses ou pratiquantes de s'ouvrir à la différence ou de comprendre la pertinence d'en connaître davantage sur les autres religions du monde. Pour ce qui est des élèves qui en connaissent peu sur leurs religions ou qui proviennent de familles athées ou non pratiquantes, quelques enseignants expliquent que ces élèves se sentent peut-être moins interpellés par les cultures religieuses. Il est donc pertinent de penser aux problèmes liés au désintérêt de ceux qui n'ont pas de religion ou de ceux qui ne s'intéressent pas à d'autres religions que la leur. Dans les deux cas, il est possible de retrouver un certain manque d'ouverture aux autres, ce qui constitue pourtant l'une des principales visées du programme d'ÉCR. Comme l'intérêt perçu chez certains répondants en ce qui concerne leurs élèves est moins fort, plusieurs enseignants vont rechercher la motivation de leurs élèves et sont plutôt satisfaits des activités réalisées en classe :

« Concernant la culture religieuse, c'est sûr qu'il faut s'asseoir et le faire comme il faut, mais les enfants adorent faire par projet. » (enseignante 08). Ce qui amène à l'apport sur l'enseignant.

Les perceptions des répondants en ce qui concerne l'apport du programme sur eux sont plutôt positives : « pour moi, c'est un moment privilégié avec les enfants parce que je n'ai pas d'évaluation formelle à faire et ça me laisse le temps d'avoir leur opinion » (enseignant 04). Certains répondants mentionnent aussi l'acquisition des apprentissages pour eux-mêmes : « Ça m'amène moi aussi à découvrir les religions, parce que je suis pas un spécialiste. À chaque fois que je fais des lectures avec les élèves, j'apprends en même temps qu'eux » (enseignant 01). Quelques répondants ont souligné une meilleure connaissance de leurs élèves et leurs quotidiens comme un impact positif de l'enseignement de l'ÉCR sur eux, mais aussi sur ce qu'on enseigne aux élèves et sur leurs propres ouvertures d'esprit : « avant, j'avais moins d'ouverture d'esprit. En travaillant dans un milieu comme ici, j'ai pas beaucoup de choix. Avec le programme, je trouve que ça aide même à les comprendre [les élèves]. C'est très agréable, ça me permet de comprendre le monde autour de moi » (enseignant 08). Même si les opinions ne sont pas toutes partagées entre les répondants, le programme d'ÉCR ne semble n'en laisser aucun indifférent.

En résumé, alors quelques résultats semblent décevants ou insatisfaisants quant aux effets du programme d'ÉCR sur les élèves et les enseignants, les impacts généraux semblent tout de même plus positifs et reluisants que les conditions d'implantation et d'utilisation du programme. Lorsqu'on jette un regard d'ensemble sur les thèmes émergents des entrevues exploratoires ainsi que sur les résultats de l'entrevue dirigée sur les niveaux d'utilisation, plusieurs questions ou interprétations se présentent.

Discussion

Cette partie de l'étude visait à explorer les perceptions de dix enseignants du primaire de la région montréalaise quant à l'implantation et la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Les résultats des entrevues exploratoires révèlent plusieurs lacunes et difficultés : manque de temps, de ressources pédagogiques, de formation, le fait que l'enseignement de l'ÉCR ne soit pas une priorité, ainsi que plusieurs difficultés liées à l'utilisation et aux effets du programme. Plusieurs

impacts positifs sur les élèves et enseignants semblent aussi se dégager tels que l'ouverture face aux différences, une meilleure connaissance des religions et même, un certain niveau de motivation et de satisfaction par rapport aux activités faites en classe avec les élèves. Concernant la posture professionnelle d'impartialité exigée dans l'enseignement de l'ÉCR, la plupart des enseignants ne la remettent pas en question, mais se disent éprouver certaines difficultés à l'adopter, sans compter que cette notion de posture d'impartialité peut être interprétée et adoptée de différentes façons.

Pour ce qui est des effets ou des impacts du programme sur les élèves et enseignants du point de vue des enseignants interrogés, ils sont plutôt positifs, mais limités. Par exemple, la connaissance de différents regards en termes de religions, l'ouverture à la diversité et le vivre ensemble sont des éléments relevés par quelques enseignants. Cependant, ces enseignants mentionnent aussi que ces répercussions positives sont d'ailleurs rencontrées à l'école, sans l'enseignement du programme d'ÉCR. Ces résultats rappellent la préenquête de Bouchard, Desruisseaux, & Gagnon (2011) qui révélait déjà que les principales remises en question des enseignants face au programme d'ÉCR reposaient sur la pertinence d'appliquer un programme visant notamment à dialoguer et à réfléchir, alors que les élèves le font déjà quotidiennement dans de multiples occasions. Ainsi, les difficultés et contraintes mentionnées lors des entrevues concernant l'implantation, la mise en œuvre et les effets du programme d'ÉCR semblent prendre le dessus sur ses effets positifs. De plus, les principales lacunes ou difficultés perçues par les répondants de l'entrevue semblent rejoindre certaines critiques qui avaient déjà été relevées dans l'implantation de la réforme, soit le manque de formation et les difficultés liées à l'évaluation des compétences (Cardin et al, 2013), et des recherches antérieures sur le programme d'ÉCR, soit le manque de formation et de matériel pédagogique adéquat (Bergeron, 2012).

D'un autre côté, les niveaux d'utilisation de ces mêmes enseignants, qui ont été identifiés à l'aide du *Branching Interview* dans une partie antérieure de cette étude, indiquent que la plupart des répondants sont des utilisateurs avancés du programme d'ÉCR. En effet, huit répondants sur dix se situent aux niveaux 4B, 5 et 6, ce qui signifie selon Georges et al. (2006) que ces utilisateurs sont au niveau du raffinement, de l'intégration et du renouvellement de l'innovation. Comme la majorité des thèmes émergents des entrevues exploratoires sont plutôt négatifs, autant pour les

faibles utilisateurs (cas 02 et 03), que pour les utilisateurs avancés (cas 01, 04, 05, 06, 07, 08, 09 et 10), certaines interprétations sont à considérer.

D'abord, les résultats sur les niveaux d'utilisation montrent que la plupart des répondants sont ouverts au changement et tentent de faire des efforts en ce sens. Cependant, parallèlement à ces niveaux d'utilisation relativement avancés des enseignants interrogés, ceux-ci émettent tout de même plusieurs critiques du programme d'ÉCR concernant ses effets, son utilisation et ses conditions d'implantation. D'autant plus que plusieurs thèmes émergents atteignent 80%, 90% et 100% des cas, laissant croire à un effet de saturation, soit que les résultats obtenus suggèrent que des données supplémentaires n'apporteraient pas un éclairage nouveau pour le phénomène à l'étude (Glaser & Strauss, 1967). De plus que les résultats montrent que les perceptions des répondants de tous les niveaux d'utilisation confondus ne sont pas si différentes les unes des autres. Effectivement, malgré que la plupart des enseignants interrogés obtiennent un degré d'expertise élevé relativement au niveau d'utilisation selon les interprétations de Hall & Hord (2014), nos résultats montrent que cette expertise n'empêche pas ces répondants d'avoir plusieurs insatisfactions, critiques ou perceptions principalement négatives envers le programme d'ÉCR, les conditions de son implantation et son utilisation.

Ce constat incite à penser que l'utilisation « forcée » du programme d'ÉCR, dans le sens où elle est prescrite par le ministère, n'est pas pour autant affectivement adoptée par les enseignants. Afin de favoriser la réception affective et l'adhésion des agents terrain dans l'implantation d'une innovation éducative, il serait pertinent de s'intéresser aux perceptions des enseignants plutôt que de mettre les efforts d'une adoption « à tout prix » d'une innovation imposée.

Finalement, une limite du modèle CBAM, et plus particulièrement du Branching Interview est qu'il ne rend pas compte des perceptions (qu'elles soient positives ou négatives) des agents d'implantation envers l'innovation. En effet, en n'observant que les résultats du Branching Interview, rien ne signale que, derrière les niveaux d'utilisation les plus élevés se trouvent de nombreuses critiques par rapport à l'implantation et la mise en œuvre de l'innovation. Ce que ne permet pas de mettre en lumière le Branching interview est que l'adoption de l'innovation, soit le fait d'y consentir, de l'accepter (voir article 1), ne signifie pas que l'innovation est principalement perçue favorablement, même par les utilisateurs les plus expérimentés. Le fait de

consentir à l'utilisation d'une innovation pourrait ne pas signifier son affiliation, dans le sens d'approuver les actions de l'organisation qui l'a élaborée et implantée (Brassard & Brunet, 1994).

Bien que les résultats du Branching Interview montrent des niveaux d'utilisation plutôt élevés, les thèmes émergents des entrevues exploratoires viennent apporter des nuances importantes. La composante qualitative du CBAM représente une composante largement négligée qui limite notre compréhension de l'implantation et de la mise en œuvre d'une innovation du point de vue des agents terrain. Cette recherche contribue à l'approfondissement de notre compréhension des perceptions des enseignants en lien avec l'implantation d'un changement éducatif, mais aussi aux outils méthodologiques pour en tenir compte adéquatement au moyen d'une entrevue semi-dirigée ajoutée au Branching Interview du modèle CBAM, ce qui constitue notre principale recommandation.

Conclusion

Cette section de l'étude visait à mieux comprendre les points de vue des enseignants du primaire de la région montréalaise face au programme *Éthique et culture religieuse*. Des thèmes émergents, ont été formés trois principales catégories : les conditions d'implantation du programme, l'utilisation ou la mise en œuvre du programme, ainsi que ses effets perçus sur les élèves et les enseignants. Les résultats obtenus des entrevues exploratoires révèlent plusieurs contraintes et conditions défavorables liées au programme d'ÉCR. Du point de vue des enseignants, le problème ne semble pas tant être au niveau du programme d'ÉCR en soi, bien que plusieurs aient été relevées, que les conditions d'implantation avec lesquelles ils ont dû gérer leur mise en œuvre et les contextes dans lesquels ils doivent continuer d'enseigner, influençant ainsi son utilisation et les effets escomptés. En effet, il est possible de penser que des conditions d'implantation défailtantes assez importantes telles que le manque de temps, de formation et de ressources pédagogiques adaptées, ait pu se répercuter au niveau de la réception affective du programme d'ÉCR et de son utilisation. Or, les constats sont les mêmes, tant pour les utilisateurs avancés que faibles. Cependant, sous des conditions d'implantation déficientes du programme d'ÉCR du point de vue des enseignants telles que le manque de temps, de ressources

pédagogiques et de formation, comment sa mise en œuvre peut-elle être réalisée à son plein potentiel?

À cet effet, il est pertinent de se demander si de telles conditions d'implantation ont pu se répercuter sur le sentiment de compétence des enseignants. Des études ont déjà montré que le sentiment d'autoefficacité aurait un impact sur les risques que prennent les enseignants par rapport à leurs pratiques (Ashton, 1985), ce qui augmenterait le niveau de performances des enseignants (Bandura, 1977) et influencerait l'engagement et la réussite des étudiants (Ross & Bruce, 2007). Comme la formation des enseignants pour l'enseignement du programme d'ÉCR semble particulièrement déficiente, que l'empilement des demandes du ministère semble provoquer un effet d'épuisement et de contrainte en termes de priorités disciplinaires, et que les ressources pédagogiques sont manquantes ou inadaptées du point de vue des enseignants, est-il possible que les enseignants se soient sentis peu soutenus, voire peu efficaces face aux exigences du ministère? À cet effet, des études ont démontré que le sentiment d'autoefficacité pouvait être un indicateur du soutien perçu par les étudiants en formation initiale en enseignement au primaire (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005). Il en est de même pour la qualité et l'efficacité d'une formation en enseignement (Piccoli, Ahmad, & Ives, 2001; Romano, 1996). Ces constats amènent à penser que le sentiment d'autoefficacité des enseignants aurait pu être facilité ou encouragé par des conditions favorables d'implantation du programme d'ÉCR, ce qui aurait pu mener à une maximisation de sa mise en œuvre et de ses résultats espérés.

Ces résultats conjoints sur les niveaux d'utilisation et les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et sa mise en œuvre apportent un éclairage supplémentaire dans notre compréhension de la réalité des enseignants en processus de changement. Une meilleure connaissance des perceptions des enseignants et de leurs applications dans la pratique pourrait permettre aux décideurs de soutenir les enseignants dans l'implantation d'un nouveau programme éducatif. Par ailleurs, des recherches futures pourraient se pencher sur l'impact des conditions d'implantation d'un programme éducatif sur le développement du sentiment d'autoefficacité des enseignants, dans le but de maximiser sa mise en œuvre et, par conséquent, ses ultimes visées.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre présente un résumé des chapitres précédents ainsi qu'une synthèse des résultats de recherche. D'autres interprétations et réflexions qui n'ont pas fait l'objet d'articles scientifiques présentés au chapitre des résultats sont aussi discutées.

5.1. Résumé des chapitres précédents

Cette thèse doctorale cherchait à analyser la réception affective et comportementale du programme « Éthique et culture religieuse » chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre. Le premier chapitre assyait la pertinence scientifique et sociale de s'intéresser aux enseignants dans le cadre de l'implantation et de la mise en œuvre de ce programme. En effet, le processus de déconfessionnalisation de notre système d'éducation québécois s'est inscrit dans un contexte social, politique et juridique qui fait état d'une certaine controverse.

Les recherches antérieures, limitées, mais pertinentes, proposent de s'intéresser au point de vue des enseignants du primaire face au programme d'ÉCR. Ce manque de recherches dans le contexte particulier de la réception de l'implantation et de la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point des enseignants du primaire a été une première lacune scientifique à laquelle cette étude a voulu répondre. De plus, l'absence de données scientifiques sur la réception affective et comportementale des enseignants du primaire dans l'implantation et la mise en œuvre du

programme d'ÉCR a justifié la pertinence scientifique de cette étude, considérant que la réception affective (März & Kelchtermans, 2013) et comportementale (Skamp, 2009) des agents d'implantation face à une innovation peut non seulement influencer sa mise en œuvre, mais déterminer la réussite ou le succès d'un programme ou d'une réforme pédagogique (Hall & Hord, 2014). S'intéresser aux enseignants dans le contexte particulier de l'implantation du programme d'ÉCR a semblé pertinent, tant au niveau scientifique que social.

Le cadre conceptuel a permis de faire un survol des perspectives rationaliste, gradualiste et hybride dans la gestion du changement, ce qui a mené à la présentation de cinq principaux modèles de changement et d'innovation en éducation : le modèle d'innovation de Rogers (2003), la théorie de l'innovation de Cros (2004), le modèle de changement de Fullan (2007), le modèle de Lewin (1951) et, finalement, le modèle de Hall & Hord (2014) qui a été utilisé dans le cadre de cette étude. Le concept de résistance au changement a été critiqué pour proposer, dans le premier article, un modèle sur les facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement éducatif (FAMCÉ) qui correspond davantage à une vision holistique et complexe du changement.

Le chapitre III a présenté les différentes caractéristiques de la méthodologie de recherche, dont les outils diagnostiques du CBAM que sont le Stages of Concern Questionnaire et le Branching Interview. Les procédures de recueil, la description des participants, les considérations d'ordre éthique, les règles de scientificité, l'analyse des données ainsi que les défis méthodologiques sont aussi explicités. Le chapitre IV a exposé les résultats de cette étude sous la forme de trois articles scientifiques. Chacun d'entre eux a permis de répondre aux objectifs et sous-objectifs de recherche : 1) Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants (aspect affectif) du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre [article deux]; 2) Décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants en; A) identifiant les niveaux d'utilisation de l'innovation (aspect comportemental) d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR [article trois] et; B) explorant les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et de sa mise en œuvre [article quatre]. La synthèse de ces nombreux résultats permettra de discuter de la problématique, du cadre conceptuel ainsi que d'autres éléments pertinents à cette étude.

5.2. Synthèse des résultats

Les résultats aux outils de cette recherche en lien avec les objectifs se résument ainsi au Tableau 19 :

Tableau 19 : Objectifs et résultats de recherche

<p>1- Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants (aspect affectif) du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre.</p>	<p>Le questionnaire SoC a permis d'analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants et de dresser différents profils qui expliquent la réception affective des répondants face à l'innovation. Des recommandations sont émises pour l'implantation et la mise en œuvre d'innovations éducatives.</p>
<p>2- Décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants.</p>	
<p>A) Identifier les niveaux d'utilisation de l'innovation (aspect comportemental) d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR.</p>	<p>L'entrevue sur les niveaux d'utilisation appuyés par extraits du <i>Branching Interview</i> a permis de décrire de façon détaillée la réception comportementale d'enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR.</p>
<p>B) Explorer les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre.</p>	<p>L'entrevue semi-dirigée a permis d'explorer les perceptions d'enseignants du primaire envers le programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre. Les résultats des thèmes émergents liés au contexte d'implantation, à la mise en œuvre et aux effets du programme d'ÉCR sur les élèves et enseignants amènent une meilleure description de la réception et de la mise en œuvre de l'innovation du point de vue des enseignants.</p>

Les sections suivantes expliquent de façon plus détaillée en quoi l'objectif général de cette recherche, soit « **Analyser la réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre** » a été atteint à l'aide des différents résultats.

5.2.1. Les stades d'intérêts et de préoccupations

Les résultats au questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants ont permis de répondre à l'objectif 1 de cette recherche. Ils constituent des données pertinentes pour l'analyse des stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants en lien avec l'implantation et la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Parmi les 114 répondants, 92 ont été classés dans des profils dominants. De façon détaillée, 92% des 26 répondants du profil A se situent au stade 0, soit le stade de non-préoccupation face à l'innovation. À ce stade, les enseignants sont peu ou pas préoccupés par le programme d'ÉCR et, par conséquent, peu engagés dans son utilisation. La courbe du profil A indique aussi que ces répondants cherchent davantage d'informations par rapport au programme d'ÉCR (peut-être en vain) et qu'ils voudraient s'en défaire. Puis, le profil B présente 11 répondants qui voudraient rejeter le programme, ce qui devrait être considéré alarmant par les décideurs (George et al., 2006). Le profil C, quant à lui, présente des préoccupations de nature surtout personnelle, où les 15 enseignants se questionnent sur leurs rôles en lien avec la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Finalement, le profil D composé de 40 cas, montre des répondants peu concernés par l'innovation, mais hautement préoccupés par des exigences reliées à son utilisation, telles que la gestion du temps ou du matériel. Tous les profils des stades d'intérêts et de préoccupations sont peu ou pas concernés par l'innovation et aucun profil n'est principalement préoccupé ou intéressé par les résultats de l'innovation (stades 4, 5 et 6) [voir Tableau 3], ce qui pourrait indiquer que : 1- les intentions des décideurs face aux résultats souhaités ont pu ne pas être atteintes et; 2- certaines conditions influencent les intérêts et préoccupations des répondants qui sont contraints de l'utiliser (article 4).

Selon Hall & Hord (2014), ces non-utilisateurs (Profils A et B), utilisateurs débutants (profil C) et utilisateurs modérés (profil D) peuvent progresser dans leurs utilisations du programme d'ÉCR par des interventions ciblées et facilitantes. Par exemple, offrir des formations adaptées et des informations suffisantes (Bergeron, 2012), ainsi qu'impliquer les non-utilisateurs dans les prises de décisions au niveau local (Carpentier, 2012) peut permettre une meilleure utilisation du programme d'ÉCR. Pour les utilisateurs débutants, les préoccupations d'ordre personnel sont à prendre en considération puisque les changements de pratiques professionnelles peuvent susciter des remises en question, des doutes ou de nouveaux défis pour les enseignants (Moore

et al., 2002). Il s'agit donc d'offrir des espaces de discussion et de rassurer les agents à qui l'on demande de mettre en œuvre un nouveau programme (Zembylas, 2010). Enfin, les utilisateurs modérés peuvent bénéficier de ressources matérielles, humaines et/ou pédagogiques adaptées aux besoins de leurs utilisations du programme d'ÉCR.

Dans un contexte de gestion axée sur les résultats (Demazière, Lessard, & Morrissette, 2013), le programme d'ÉCR ne semble pas être une priorité pour la majorité des enseignants, par rapport aux matières essentielles telles que le français ou les mathématiques, soumis aux examens du ministère et donc, à ce contexte de performance. Les faibles intensités de l'ensemble des profils aux stades des résultats (stade 4) et de la collaboration (stade 5) confirment d'ailleurs cette tendance. Il est d'avis que les intérêts et préoccupations des enseignants sont inconnus des décideurs, ce qui cause de grands écarts entre leurs intentions de départ et la mise en pratique sur le terrain. Finalement, plutôt que d'expliquer l'échec des politiques éducatives par la résistance au changement des enseignants (Collerette & Schneider, 1997; Drucker, 1977), il faudrait d'abord commencer par implanter une innovation dans des conditions favorables, ce qui n'a visiblement pas été le cas avec le programme d'ÉCR.

5.2.2. Les niveaux d'utilisation

Les résultats des niveaux d'utilisation de dix répondants appuyés par extraits du *Branching Interview*, ont permis d'atteindre le sous-objectif de recherche 2A. Les enseignants ont été interrogés sur la recherche d'informations, les modifications apportées dans le présent et les améliorations envisagées pour le futur, ainsi que la collaboration avec leurs collègues. Les principaux résultats montrent que les répondants se situent à des niveaux relativement avancés quant à l'utilisation du programme d'ÉCR. En effet, huit répondants sur dix se situent aux niveaux les plus avancés du Levels of Use, soit les niveaux 4B, 5 et 6. Plus précisément, un répondant affirme ne pas utiliser le programme d'ÉCR (niveau 0), un répondant utilise le programme de manière mécanique (niveau 3), trois répondants adaptent leurs utilisations du programme afin d'en améliorer les résultats auprès de leurs élèves (niveau 4B), deux répondants collaborent avec d'autres collègues dans le but d'en maximiser les effets (niveau 5), et trois répondants apportent des alternatives au programme (niveau 6).

De manière générale, sept ans après l'implantation du programme d'ÉCR, les niveaux d'utilisation des dix enseignants interrogés ne montrent pas une expertise flagrante du programme et de sa mise en œuvre. Plusieurs années après son implantation, une expertise en ce sens aurait pu être attendue, mais l'environnement de changement ne semble pas avoir été pris en considération, pas plus que les perceptions des enseignants. De plus, il faut noter que le nombre d'années d'expérience ou d'heures de formation pour l'enseignement de l'ÉCR chez les répondants ne semble pas être en relation avec les niveaux d'utilisation. À cet effet, on remarque que le développement professionnel n'est pas uniquement lié à la formation ou au nombre d'années d'expérience, mais plutôt à la capacité de faire face au changement (Runhaar, 2008), ainsi qu'aux conditions environnementales qui favorisent ce développement professionnel (Opfer & Pedder, 2011). L'implantation du programme d'ÉCR constitue donc un changement à travers lequel les enseignants comprennent mieux son utilisation et deviennent de plus en plus compétents au fil de sa mise en œuvre. Cependant, les conditions d'implantation ne sont pas que passagères et il semble qu'elles aient laissé des traces sur les perceptions et le travail des enseignants.

5.2.3. Les perceptions des enseignants

Les résultats des entrevues exploratoires répondent au sous-objectif 2-B) sur les perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre. Ils ont permis d'analyser les thèmes émergents des entrevues liés au contexte d'implantation, à la mise en œuvre et aux effets du programme d'ÉCR sur les élèves et enseignants. De façon générale, les résultats indiquent des thèmes émergents majoritairement négatifs en ce qui concerne ces trois catégorisations, ce qui a pu affecter la mise en œuvre ainsi que les résultats escomptés du programme d'ÉCR. En résumé, les douze principaux thèmes émergents des entrevues exploratoires ont été classés sous trois grandes catégories en lien avec :

- L'implantation : manque de ressources pédagogiques (100%); manque de temps (100%); manque de formation (100%);
- L'utilisation du programme d'ÉCR : pas une priorité (100%), lacunes et difficultés d'utilisation (90%), posture professionnelle délicate (90%), fréquence d'utilisation peu élevée (80%) et critiques envers le programme (70%) et ;
- Les effets du programme d'ÉCR : impacts positifs du programme d'ÉCR sur les élèves (90%), impacts positifs sans le programme d'ÉCR sur les élèves (90%), apport positif sur l'enseignant

(80%), pas adapté à la réalité des milieux (70%) et recherche l'intérêt des élèves dans leurs enseignements de l'ÉCR (70%).

Ce que ces résultats indiquent principalement est que les perceptions des répondants se situent au niveau du manque de ressources pédagogiques, de temps et de formation, et que le programme d'ÉCR ne constitue pas une priorité pour eux, ce qui corrobore les résultats sur les stades d'intérêts et de préoccupations des enseignants (article 3). À cet effet, Fullan (2007) mentionne que l'innovation doit répondre à un besoin prioritaire pour le terrain et être présentée comme telle. La réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue des enseignants ont pu être, d'une part, influencées par les conditions d'implantation et d'utilisation du programme, d'autre part, malgré les effets positifs perçus sur les élèves et enseignants, le programme d'ÉCR ne répond pas à une priorité du quotidien des enseignants.

5.2.4. Les stades d'intérêts et de préoccupations et les perceptions des enseignants

L'analyse des stades d'intérêts et de préoccupations ainsi que l'exploration des perceptions d'enseignants par rapport au programme d'ÉCR et à sa mise en œuvre (objectifs 1 et 2B) permettent de mieux comprendre comment la réception *affective* des enseignants du primaire de la région montréalaise est liée à l'implantation et à la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Le Tableau 20 ci-dessous expose les moyennes d'intensité relative pour l'ensemble des répondants au questionnaire pour chacun des stades d'intérêts et de préoccupations en lien avec le pourcentage des cas pour les principaux thèmes émergents de l'entrevue semi-dirigée :

Tableau 20 : Intensité relative des SoC et pourcentage des cas des thèmes émergents

<i>Stades d'intérêts et préoccupations</i>	<i>Intensité relative des SoC : moyenne de tous les cas</i>	<i>Thèmes émergents de l'entrevue exploratoire</i>	<i>% de cas</i>
Stade 0:			
<u>Non préoccupé</u>	82	Le programme d'ÉCR n'est pas une priorité	- 100%
Stade 1:	64	Manque de ressources pédagogiques Manque de formation	- 100%
<u>Information</u>			- 80%
Stade 2:	62	Posture professionnelle	- 90%
<u>Personnel</u>		Apport positif pour l'enseignant	- 80%
Stade 3:	59	Manque de temps Lacunes et difficultés d'utilisation du programme d'ÉCR	- 100%
<u>Gestion</u>			- 90%
Stade 4:	31	Conséquences positives du programme d'ÉCR sur les élèves Conséquences positives sans le programme d'ÉCR Pas adapté aux élèves et à la réalité des milieux	- 90%
<u>Conséquences</u>			- 90%
			- 70%
Stade 5:	27		
<u>Collaboration</u>			
Stade 6:	61	Critiques envers le programme d'ÉCR	- 70%
<u>Réorientation</u>		Recherche l'intérêt des élèves	- 70%

La mise en relation entre les stades d'intérêts et de préoccupations et les perceptions des enseignants indique qu'il existe certains rapprochements entre ces résultats. D'abord, le stade 0 de la non-préoccupation obtient une intensité relative de 82, soit la plus élevée des stades. À cet effet, tous les répondants de l'entrevue mentionnent clairement que le programme d'ÉCR ne représente pas une priorité pour eux, ce qui peut indiquer que le programme ne répond pas à

un besoin prioritaire de la réalité des milieux, les enseignants y sont peu ou pas préoccupés. Puis, la seconde intensité relative la plus élevée des six stades d'intérêts et de préoccupations des répondants est de 64 et se situe au stade 1, soit celui de l'information. À cet effet, le manque de ressources pédagogiques est aussi évoqué par tous les répondants, et le manque de formation, par huit enseignants sur dix. Ce qui peut signifier qu'en l'absence de ressources pédagogiques adaptées ou adéquates, jumelée au manque de formation et de connaissances concernant le programme d'ÉCR, les enseignants ont pu tenter son utilisation, mais leurs préoccupations par rapport à l'information et le manque de connaissances sont demeurées à ce stade pour plusieurs d'entre eux.

Les stades d'intérêts et de préoccupations de type personnel (stade 2, avec 62 d'intensité relative) vont dans le même sens que les thèmes émergents des entrevues semi-dirigées où la posture professionnelle d'impartialité (90% des cas) et l'apport du programme sur l'enseignant (80% des cas) impliquent des intérêts ou inquiétudes en lien avec le rôle professionnel. Cela pourrait signifier que les répondants se questionnent sur cette posture d'impartialité tout en étant positifs sur l'apport du programme d'ÉCR sur eux. Les résultats des thèmes émergents font aussi « parler » les stades de la réorientation (stade 6, avec 61 d'intensité relative), où les répondants émettent plusieurs critiques par rapport au programme et recherchent différentes façons de susciter l'intérêt des élèves (70%). Ce qui laisse à penser que ces répondants tentent de pallier à ces points négatifs en renouvelant ou en rejetant leurs utilisations du programme d'ÉCR. Ce qui amène au stade de la gestion (stade 3, avec une intensité relative de 59) où les individus sont préoccupés par l'organisation et la planification (Hall & Hord). Les résultats des entrevues concordent une fois de plus avec ceux du questionnaire en ce que le manque de temps est perçu par tous les répondants et les difficultés d'utilisation du programme, par neuf enseignants sur dix, ce qui peut indiquer que la gestion de l'enseignement d'ÉCR est préoccupante pour les enseignants, notamment à cause du manque de temps. Finalement, les stades 4 (conséquences) et 5 (collaboration) d'intensités relatives beaucoup plus faibles (31 et 27 respectivement), c'est-à-dire que les répondants seraient beaucoup moins préoccupés par la collaboration et les conséquences sur les élèves. Ici, cependant, les thèmes émergents ne corroborent pas cette tendance pour ce qui est des conséquences ou impacts sur les élèves, puisque neuf cas sur dix en font mention. Or, rappelons que ces répondants soulignent les conséquences positives du programme d'ÉCR sur les

élèves autant que les conséquences positives sur les élèves sans le programme d'ÉCR. De plus, sept cas sur dix soulignent que le programme d'ÉCR n'est pas adapté à la réalité des milieux, ce qui indique que certains individus se questionnent sur la pertinence de l'innovation (Hall & Hord, 2014), sans pour autant être particulièrement préoccupés par les résultats sur les élèves puisqu'ils semblent être obtenus avec ou sans le programme d'ÉCR. Pour ce qui est des thèmes émergents sur la collaboration, il n'y en a pas puisqu'une question du Branching Interview évoquait déjà cette question dirigée.

Bref, à la lumière des résultats des stades d'intérêts et de préoccupations et des perceptions des enseignants, les thèmes émergents des entrevues exploratoires concordent avec les intensités relatives de la moyenne de tous les répondants au questionnaire SoC, ce qui indique que cette entrevue semi-dirigée constitue un apport non négligeable dans notre compréhension de la réception affective et comportementale des enseignants du primaire du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre.

Les résultats de cette étude, particulièrement ceux sur les stades des intérêts et préoccupations des enseignants, ainsi que ceux issus des entrevues exploratoires, montrent un écart certain entre le travail prescrit par l'organisation et le travail réellement accompli sur le terrain. En effet, les profils d'intérêts et de préoccupations ainsi que les codes plutôt négatifs relevés des entrevues exploratoires montrent que l'imposition de nouvelles pratiques ne s'effectue pas sans difficulté pour les enseignants. Dans cette approche top-Down, l'autonomie professionnelle des enseignants se voit limitée (Lessard, Desjardins et al., 2008). L'intensification du travail et l'accumulation des demandes qui sont faites sur les enseignants (Zemylas, 2010) dans un contexte néfaste d'implantation du programme d'ÉCR (Cherblanc et Lebuis, 2011) peuvent mener à ce que certains nomment « la résistance au changement » (Lewin, 1951). Or, la résistance peut être envisagée comme un acte d'appropriation et d'affirmation de soi, soit contre l'ordre imposé, comme une prise en charge des défaillances des décideurs, ou comme une combinaison des deux (Chatzis, 1999). À cet effet, les résultats de la présente étude semblent indiquer que la réception affective et comportementale des enseignants est plutôt comme une prise en charge de ce qui a fait défaut dans l'implantation du programme d'ÉCR.

5.3. Réflexions supplémentaires en lien avec les objectifs de recherche

L'ensemble des différents résultats et discussions de cette recherche ont provoqué quelques réflexions additionnelles en lien avec l'objectif général qui était d'**analyser la réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre**. Les sections suivantes présentent d'abord une synthèse des résultats de cette étude qui amène notamment un rapprochement entre ceux issus des stades d'intérêts et de préoccupations et des entrevues exploratoires sur les perceptions des enseignants. La seconde partie de cette discussion explore des réflexions supplémentaires en lien avec l'objectif général de cette recherche.

5.3.2. La valeur de l'approche hybride

Dans une approche qui aurait été hybride plutôt que rationaliste, l'autonomie aurait pu apparaître non pas comme l'indépendance professionnelle ou l'absence d'ingérence de la part des décideurs, mais comme une combinaison des deux (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993). En effet, l'hybridation prône cette zone de marchandage, c'est-à-dire l'échange mutuel d'informations, la négociation et l'accommodation mutuelle, où l'autonomie des enseignants est encadrée par les décideurs (Younis, 1990). Dans un contexte où les enseignants auraient été consultés et entendus, notamment sur les besoins prioritaires du milieu, l'on peut se demander si l'implantation et la mise en œuvre du programme d'ÉCR auraient été les mêmes.

Par contre, étant donné le caractère ambivalent des visées de l'éducation et des innovations (Charlot, 1987), les enseignants sont dans une situation inconfortable par rapport au changement en ce que l'école est appelée à innover tout en étant soumise à des exigences de perpétuation. Pour les enseignants, le mandat d'innover tout en conservant les traditions de l'école représente une tâche complexe (Ibid). De plus, les raisons pour lesquelles les changements en éducation connaissent si peu de succès (Levin, 2007) peuvent être multiples. Puisque l'objet de l'innovation éducative n'est pas la finalité comme c'est le cas où l'on voudrait vendre un produit ou répandre son utilisation (Rogers, 2003), les décideurs du secteur de l'éducation devraient s'intéresser davantage à un processus de conciliation entre eux et les agents terrain afin d'optimiser les

résultats sur les élèves. Comme la littérature est encore limitée sur l'opérationnalisation de l'approche hybride (Carpentier, 2012), un grand chemin reste encore à faire.

Le développement de l'expertise des agents d'implantation par des politiques ou des activités de développement professionnel, par exemple, pourrait encourager l'utilisation d'une innovation éducative (Klieger & Yakobovitch, 2012), mais ne pas garantir les perceptions des enseignants en sa faveur, comme le montrent les résultats sur les niveaux d'utilisation où les utilisateurs avancés expriment tout de même plusieurs critiques envers le programme d'ÉCR. En effet, le développement professionnel ne saurait garantir à lui seul un changement durable chez les enseignants (Pyle et al., 2011). Afin d'améliorer les perceptions des enseignants par rapport à un programme éducatif, il pourrait être souhaitable d'intégrer les agents terrain dès le début de la première phase du processus d'implantation d'une innovation scolaire, soit l'élaboration, recommandé par Claverie, Sallaberry & Turquecoste (2009).

5.3.5. La posture professionnelle d'impartialité

Pour ce qui est de la posture professionnelle dont il est fait mention à la problématique, les résultats aux entrevues semi-dirigées n'ont pas fait ressortir cette posture comme un aspect négatif de la mise en œuvre du programme d'ÉCR par les enseignants interrogés. En effet, la posture d'impartialité, certes considérée comme un défi pour certains enseignants, ne semble pas représenter ni un avantage ni un désavantage pour les répondants. Cependant, la définition même de cette posture d'impartialité a pu faire l'objet de plusieurs interprétations et usages, tout comme l'a été le concept de compétence au moment de l'implantation de la réforme (Legendre 2008). L'auteure explique que la notion de compétence a subi un effet de mode qui s'est élargie à des contextes nombreux et diversifiés, pour en arriver à un certain consensus au bout de quelques années. La posture professionnelle d'impartialité exigée par le MELS serait-elle issue d'un certain contexte social, juridique et politique qui l'exigeait ? Alors que certains chercheurs questionnent encore la nécessité de cette impartialité dans l'enseignement de l'ÉCR (Beaucher, 2012; Gagnon, 2012), cette notion de posture d'impartialité connaît-elle aussi un effet de mode qui aboutira à une définition plus assouplie ou adaptée? Il est possible de penser que sa définition

se transformera peut-être en lien avec l'évolution des besoins de la société et/ou influencée par son utilisation et le contexte dans laquelle cette posture d'impartialité s'exerce. Une autre posture professionnelle où l'important ne sera plus de s'abstenir de donner son opinion par peur d'influencer, voire d'endoctriner les élèves (Lucier, 2006), mais de trouver des façons d'exprimer ses idées sans brimer la liberté de conscience et de religion de tout un chacun. Ne serait-ce pas là, l'atteinte de la reconnaissance de l'autre et de la poursuite du bien commun?

5.3.4. « Personne n'est contre la vertu »

Au niveau de la réception affective, les modes d'implantation caractérisés par le rationalisme imposent une persuasion, c'est-à-dire le fait d'amener quelqu'un à faire quelque chose par l'apparition d'une attitude favorable envers l'innovation (Sahin, 2012). Dans le cas du programme d'ÉCR, ce sont « les valeurs telles que l'ouverture à la diversité, le respect des convictions, la reconnaissance de soi et des autres, et la recherche du bien commun » (MELS, 2008, p. 277) qui sont préconisées. Comment un enseignant du primaire peut ne pas y adhérer? Personne n'est contre la vertu. Les résultats des entrevues exploratoires montrent d'ailleurs que les enseignants interrogés perçoivent les apports positifs du programme d'ÉCR sur eux et les élèves, et n'indiquent pas leurs désaccords avec les valeurs prônées par le programme.

Cependant, au niveau comportemental, la réception des répondants face au programme d'ÉCR est peu positive. Comme cette réception ne correspond pas nécessairement à l'innovation, soit au programme d'ÉCR lui-même, mais aux conditions issues du rationalisme où les enseignants sont dans l'obligation professionnelle d'exécuter le changement prescrit, est-il possible de parler d'utilisateurs captifs? Cette théorie des usagers captifs a débuté dans le domaine des sciences économiques, puis du management, avec notamment la règle de Ramsey & Boiteux (1956) où l'on fait payer les consommateurs un prix dont l'écart au coût marginal est avantageux pour le monopole, alors que les usagers sont captifs de ce capitalisme de marché (Assens, 2013). En ce sens, les enseignants pourraient être considérés entre la captivité et l'autonomie : - des utilisateurs captifs de l'innovation et des prescriptions ministérielles, parce qu'ils n'ont pas le choix de l'utiliser, notamment de l'évaluer, mais; - les enseignants sont aussi relativement

autonomes dans leurs utilisations de l'innovation, car une fois leur porte de classe fermée, ils peuvent choisir de répondre ou non aux mandats prescrits (Tyack & Cuban, 1995). C'est d'ailleurs ce que le cas 02 des entrevues exploratoire semble faire en déclarant qu'elle n'enseigne pas le programme d'ÉCR. Les résultats des SoC montrent aussi que plusieurs enseignants en font une utilisation minimale, peut-être tout juste parce qu'ils doivent évaluer les élèves.

À ce sujet, l'article 1 explique la thèse largement reconnue dans le domaine de la psychologie que l'adhésion (le fait de consentir, attitude d'accepter) vient avant la mobilisation (l'action de mettre en œuvre un comportement) (Vaidis, 2007). Aussi, dans certains cas, la manipulation persuasive est utilisée pour imposer un changement de comportement, provoquant des contradictions dans leurs discours d'acceptation (comme le notent les LoU en lien avec les entrevues exploratoires des mêmes répondants), ainsi qu'une mobilisation superficielle (comme le démontrent les résultats des SoC) (Brassard & Brunet, 1994). Les résultats principaux de cette étude incitent à penser que des enseignants du primaire ont adhéré au programme d'ÉCR sans se mobiliser. En ce sens, la réception affective et comportementale des répondants est liée à l'implantation de l'innovation en ce qu'elle fût imposée, limitant plus rarement l'adhésion au programme, mais l'engagement de la majorité des enseignants. Conséquemment, dans une approche linéaire et séquentielle du haut vers le bas, cette réception du point de vue de la mise en œuvre du programme d'ÉCR peut être liée à son implantation.

Si l'adhésion n'est pas là, la mobilisation ne pourra qu'être superficielle ou carrément absente. Plusieurs des résultats montrent cette superficialité dans la mobilisation des enseignants face à la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Très peu des répondants montrent des degrés d'expertise et d'engagement élevés. Lorsque sont observés les résultats issus des entrevues exploratoires, il est clair que plusieurs aspects entourant l'implantation du programme d'ÉCR ont pu miner la motivation et l'implication des enseignants dans sa mise en œuvre. Cela ne relève pas de la résistance au changement qu'on attribue trop facilement aux enseignants qui doivent pratiquement exécuter les changements imposés. Ce sont les conditions non optimales d'implantation, dont une faible compréhension du volet humain du changement chez les décideurs, qui affectent la mise en œuvre et les résultats des innovations éducatives. Le support offert au niveau des principales préoccupations semble être une exigence reliée à l'implantation

d'un programme éducatif. Or, les résultats semblent montrer que les conditions en place ne conviennent pas aux besoins des utilisateurs, dont le manque de temps et de formation, et d'une meilleure structuration du programme. Chez les non-utilisateurs, on remarque également que les conditions en place ne répondent pas aux préoccupations rapportées dans les entrevues exploratoires (ex : manque de temps, de formation et de matériel pédagogique). La réception affective et comportementale pourrait donc être relativement superficielle.

5.3.3. « Faire avec »

Les résultats obtenus de cette recherche semblent indiquer que les enseignants ont abordé la mise en œuvre du programme d'ÉCR en fonction des nombreuses contraintes qui l'ont accompagnée, montrant des enseignants en général relativement peu préoccupés par le programme d'ÉCR (69% des répondants au SoC se situent au stade dominant de la non-préoccupation), et largement insatisfaits des conditions d'implantation et de l'utilisation du programme d'ÉCR (voir article 4). Dans la perspective hybride, comme le souligne Carpentier (2012), plusieurs aspects dans l'implantation d'un curriculum sont négociés au niveau de la pratique par les acteurs chargés d'en assurer la mise en œuvre. Il y a donc une part de compromis en fonction de l'appropriation et de la transposition de l'innovation sur le terrain par les agents d'implantation. On peut se demander si un certain marchandage pourrait avoir été, dans le cadre de la mise en œuvre du programme d'ÉCR, plus ou moins conscient ou délibéré de la part des enseignants. En effet, l'approche rationaliste utilisée dans l'implantation du programme d'ÉCR a imposé l'innovation sans laisser d'espace pour la négociation, traduisant ainsi davantage des « manières de faire avec » pour les enseignants, c'est-à-dire des « transpositions pragmatiques » de remise en forme des prescriptions ministérielles en fonction des contraintes et ressources des milieux (Perrenoud, 1998). Il est donc possible qu'une certaine « négociation » ait pu apparaître chez des enseignants dans la mise en œuvre du programme d'ÉCR. Chose certaine, la mise en œuvre du programme d'ÉCR est bel et bien imposée aux décideurs qui n'obtiennent probablement pas les résultats souhaités. Une certaine négociation a pu se dessiner, voire s'immiscer, dans le passage de l'implantation du programme d'ÉCR à sa mise en œuvre, que les décideurs le veuillent ou non, que les enseignants en soient conscients ou non. À cet effet, Cros

(2004) rappelle que l'innovation n'en est pas une sans ses utilisateurs et qu'elle est une invention contextualisée. Il est donc à se demander si les enseignants n'ont pas été en quelque sorte des innovateurs du programme d'ÉCR, par leurs appropriations sociales et humaines personnelles, faisant avec les contraintes de leurs réalités (Morrissette & Legendre, 2011). Est-il approprié, à la lumière des résultats de cette recherche, d'évoquer la mise en œuvre du programme d'ÉCR comme une innovation de désobéissance, c'est-à-dire qu'elle a trouvé à s'insérer socialement (Dupuis & Thoenig, 1985) afin de répondre aux défauts de son implantation? Certains enseignants du primaire ont pu développer un répertoire de pratiques alternatives en guise de solutions aux problèmes d'implantation et de mise en œuvre rencontrés sur le terrain, comme le manque de temps, de formation et de ressources pédagogiques.

Même un programme bien élaboré ne peut prétendre faire évoluer à lui seul les pratiques puisqu'il n'a d'influence qu'à travers le sens que s'en construisent les enseignants (Fullan, 2007; Perrenoud, 1995) et le contexte dans lequel ils exercent leur métier. En ce sens, tenter de transformer les pratiques enseignantes ne reposerait pas tant sur l'élaboration d'innovations pédagogiques toujours plus efficaces, imposées aux enseignants, que sur l'identification des besoins du milieu. Le programme d'ÉCR demeure un changement majeur et notable pour le système éducatif, particulièrement pour l'évolution de la société québécoise en termes de laïcité. Or, autant que l'implantation du programme d'ÉCR devenait essentielle pour la société québécoise actuelle (Leroux, 2007; MELS, 2008; Milot, 2012), les résultats de cette étude indiquent qu'il ne l'était pas du point de vue des enseignants. L'identification des besoins pour la société ne correspond pas nécessairement à ceux des milieux éducatifs qui doivent « faire avec » et établir des priorités dans un contexte éducatif sous la pression de la performance (Lessard, Desjardins et al., 2008). La réception affective et comportementale des enseignants du primaire en lien avec l'implantation et la mise en œuvre du programme d'ÉCR pourrait donc notamment être caractérisée par le fait que ces enseignants ont adhéré au programme, mais que son adhésion ne garantit pas une mobilisation en ce sens.

CONCLUSION

En somme, la présente thèse a permis d'analyser la réception affective et comportementale du programme d'ÉCR chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre. Dans l'ensemble, les répondants aux instruments de cette recherche se sont dits peu préoccupés par le programme d'ÉCR, mal informés à son propos et d'avis que, dû au manque de temps, le programme ne constitue pas une priorité, ce qui peut se traduire par une mise en œuvre plus ou moins complète. De plus, la perspective rationaliste favorisée dans l'implantation d'innovations éducatives a imposé un programme qui ne tenait pas compte des besoins des milieux.

Il a été vu au travers des résultats de cette étude que les conditions néfastes d'implantation du programme d'ÉCR (Cherbland & Lebuis, 2011; Durand, 2009) ont été bien perçues par les enseignants qui ont dû faire avec les contraintes et les ressources des milieux. Est-ce que la perspective hybride aurait permis de maximiser la réception affective et comportementale des agents chargés de mettre en œuvre le programme d'ÉCR? La réalité de la gestion axée sur les résultats en éducation, au Québec comme ailleurs, pourrait expliquer en partie le choix de l'approche rationaliste pour les décideurs (Demazière et al., 2013). Bien qu'il est impossible d'affirmer que les défauts de l'implantation du programme d'ÉCR se sont répercutés sur sa mise en œuvre, les perceptions des répondants concernant les conditions défavorables d'implantation du programme d'ÉCR correspondent à ce que les recherches antérieures avaient déjà souligné (Bergeron, 2012; Durand, 2009).

Limites

Cette étude comporte certaines limites. D'abord, la méthode d'échantillonnage n'a pas permis de produire des profils d'intérêts/préoccupations et utilisateurs, ce qui constituait une visée antérieure de cette recherche. Il aurait été souhaité obtenir beaucoup plus de répondants, tant

pour le questionnaire en ligne que pour les entrevues, ce qui aurait permis d'établir des liens plus étroits entre la réception affective et la réception comportementale d'enseignants en lien avec le programme d'ÉCR. Le manque d'expérience de l'intervieweuse dans le cadre des entrevues pourrait avoir altéré certains résultats. Un biais de désirabilité des répondants des entrevues Branching Interview et exploratoire a pu avoir eu un impact sur les résultats des niveaux d'utilisation et des perceptions d'enseignants. Le contexte montréalais représente un second biais positif en faveur de la réception des enseignants du programme d'ÉCR, étant donné sa plus grande pertinence perçue par les enseignants de la région montréalaise qu'ailleurs en régions (Bergeron, 2012).

Les trois outils méthodologiques utilisés (questionnaire sur les stades d'intérêts et de préoccupations, Branching Interview, entrevue exploratoire) ne montrent pas de manière explicite tous les facteurs qui influencent la réussite de l'implantation et de la mise en œuvre d'une innovation, alors que le processus de changement est complexe (Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2010). En ce sens, le modèle élaboré dans cette recherche qui propose les principaux facteurs d'adhésion et de mobilisation des agents face au changement éducatif (FAMCÉ) [article 1] serait à actualiser en fonction de l'évolution de la littérature scientifique actuelle sur la réception des enseignants dans le cadre de l'implantation d'une innovation éducative. Les facteurs contextuels, sociaux et personnels pourraient ainsi être considérés sous un angle nouveau, soutenu par des théories existantes, et surtout, faire l'objet d'une validation. Aussi, ce modèle FAMCÉ a peut-être une limite semblable à celle émise à propos du modèle de Fullan (2007) en ce qu'il est prescriptif, mais plus difficilement applicable dans l'accompagnement des acteurs concernés par le changement.

L'utilisation du modèle CBAM possède des avantages tels que la facilité, voire la rapidité, qu'elle offre (Savoie-Zajc, 1993) pour décrire la réception affective et comportementale des agents terrain. Cependant, le fait de ne s'intéresser qu'à un seul groupe d'acteurs dans le cadre de cette recherche n'en dit que très peu sur l'effectivité de cette mise en œuvre en ce qu'aucune observation en classe n'a été réalisée pour juger de la concordance entre ce que l'enseignant dit et ses pratiques réelles. Les perceptions d'un seul groupe d'acteurs n'offre qu'une compréhension

partielle de l'objet d'étude, considérant que l'implantation d'une innovation implique des constructions de sens sociales et partagées (Fullan, 2007).

Finalement, la thèse par articles a amené des défis supplémentaires au niveau méthodologique, où les lecteurs de chacun des quatre articles n'étaient pas nécessairement ceux de la problématique, du cadre conceptuel ou même des autres articles qui présentaient des résultats complémentaires, ce qui impliquait une certaine répétition d'éléments essentiels pour chacune des parties.

Contributions

Il convient toutefois de noter quelques contributions issues de la présente étude. D'abord, elle a voulu montrer que le concept de résistance au changement n'est que trop limité pour permettre de comprendre le processus complexe du changement en éducation. Le rationalisme, le gradualisme et l'hybridation constituent les trois courants organisationnels qui ont été distingués afin de mieux comprendre l'organisation du changement en éducation. Finalement, l'intérêt a été porté sur ce que pensent et ressentent les principaux concernés, soit les enseignants, afin de comprendre le volet humain du changement. Les données ainsi recueillies y contribuent, ce qui pourrait influencer la façon de gérer et d'organiser les innovations en éducation. En considérant le contexte, les facteurs et les difficultés de son implantation, cette étude a donné voix aux acteurs du milieu. Par le fait même, elle a contribué à l'identification de conditions défavorables à l'implantation d'innovations éducatives et a permis d'émettre plusieurs recommandations. Une meilleure compréhension des aspects affectifs et comportementaux des enseignants dans l'implantation d'innovations éducatives pourrait favoriser l'adhésion et la mobilisation des agents chargés de les mettre en œuvre en classe à l'aide d'interventions facilitantes. En effet, il serait intéressant que les décideurs adoptent une attitude plus propice à l'écoute, la collaboration et le support humains.

Donc, un apport qualitatif semble venir corroborer, préciser et/ou compléter les informations que permet d'obtenir le questionnaire SoC, ce que ne fait pas l'entrevue dirigée du Branching Interview, qui montre des résultats distincts. En effet, huit des dix enseignants interrogés se situent dans des niveaux d'utilisation relativement avancés du programme d'ÉCR. Or, il est

possible qu'un biais concernant la désirabilité de participer à cette recherche ait influencé positivement ces résultats.

Cette recherche contribue à l'avancement des connaissances en ce qu'elle permet d'un certain transfert des résultats à d'autres innovations que celle du programme d'ÉCR. En effet, les mauvaises conditions d'implantation sont perçues par les agents d'implantation et plusieurs facteurs contextuels sont importants pour les enseignants. C'est pourquoi il est pertinent de penser que de bonnes conditions d'implantation pourraient faciliter la mise en œuvre d'une innovation éducative chez les agents d'implantation.

De plus, une contribution de cette recherche concerne son apport qualitatif en ce qu'il permet :

- 1- de décrire de façon détaillée les niveaux d'utilisation du Branching Interview en lien avec la pratique du point de vue des enseignants et;
- 2- de rendre compte des perceptions des enseignants par rapport à l'innovation et à sa mise en œuvre.

Cette valeur heuristique s'ajoute aux outils diagnostics SoC et BI et constitue une complémentarité au modèle CBAM. En effet, l'apport qualitatif de l'entrevue exploratoire au Branching Interview amène à voir, par exemple, que malgré les tendances que montrent certaines recherches, il y a plusieurs vécus, et que la réception affective et comportementale du changement est plus complexe que les modèles ont tendance à laisser croire.

Enfin, les résultats de cette étude révèlent plusieurs malaises et préoccupations chez les enseignants envers le programme d'ÉCR, suggérant une compréhension limitée du volet humain du processus de changement chez les décideurs et gestionnaires. Comme il a été présenté, le gradualisme ainsi que l'approche hybride proposent une analyse plus riche et plus réaliste des différentes sphères qui composent l'individu. Il est à noter que les théories motivationnelles pourraient aussi représenter un domaine à explorer ultérieurement. À cet effet, la théorie du sentiment d'autoefficacité de Bandura (1982), peut permettre de mieux comprendre l'aspect psychologique des enseignants qui font face à l'implantation d'un programme éducatif. Dans un contexte d'implantation néfaste, quelles peuvent être les croyances des enseignants en leur capacité d'atteindre les résultats escomptés? Quels sont leurs degrés de motivation et la nature de celle-ci dans la mise en œuvre du programme d'ÉCR? Puisque le sentiment d'efficacité

personnelle influence l'adoption de comportements, ainsi que les processus cognitifs qui les soutiennent (Bandura, 1982), quels seraient les dispositifs d'intervention pédagogiques ou organisationnels pouvant contribuer au sentiment d'autoefficacité des enseignants dans la mise en œuvre d'un programme éducatif? Ces questions mériteraient sûrement l'attention des chercheurs.

La multiplication des changements en éducation crée, selon van Zanten (2014), une certaine confusion dans notre compréhension des systèmes scolaires, ce qui pourrait mener à un certain découragement en la capacité de créer de réels changements en éducation. Selon elle, trop d'emphase a été mise sur l'élaboration de modèles de changement et pas suffisamment sur la mise en œuvre des innovations par les agents terrain et sur les conditions qui y sont favorables, efforts qui se sont peut-être conclus par des pertes de temps et d'argent dans le secteur de l'éducation. D'un autre côté, la recherche a pu tracer des pas importants montrant que les politiques éducatives ne s'implantent pas aussi facilement que les décideurs le voudraient.

La structure organisationnelle souhaitable pourrait être celle qui tolère l'imprévisibilité et les tensions ainsi créées, mais surtout qui accepte la diversité des réactions humaines. Ce qui doit réellement changer, c'est l'environnement éducatif trop souvent défavorable à la nouveauté. En établissant des espaces de dialogue, de collaboration et d'entraide ainsi que de nouvelles pratiques de rapports humains, de relations de pouvoir et de contrôle social, l'organisation serait possiblement plus propice au changement et à l'innovation. De tels mécanismes doivent se refléter dans l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de la politique éducative. En utilisant l'éducation à des fins économiques, les changements et innovations se multiplient et s'accroissent dans un esprit de compétitivité. Dans un tel contexte, il semble primordial de réviser les finalités de nos systèmes éducatifs. Les décideurs politiques doivent aussi faire face au changement en adoptant un nouveau paradigme digne d'une éducation juste et démocratique. Développer une compréhension et une appréciation du volet humain du changement pour rendre celui-ci plus effectif et faciliter son processus semble être la voie à suivre pour briser l'ère de l'échec des réformes éducatives.

Références

- Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24*(2), 201-216.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin, 84*(5), 888-918.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire* Paris : Presses universitaires de France.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris: Seuil.
- Anagnostopoulos, D., & Rutledge, S. A. (2007). Making sense of school sanctioning policies in urban high schools: charting the depth and drift of school and classroom change. *Teachers College record, 109*(5), 1261-1302.
- Anderson, S. (2010). Moving change: Evolutionary perspectives on educational change. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of Educational Change* (p. 65-84): Springer International Handbooks of Education.
- Anderson, S. E. (1997). Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry, 27*(3), 331-367.
- Andreff, W. (2007). *Economie de la transition : La transformation des économies planifiées en économies de marché*. Boréal.
- Ashton, P. (1985). Motivation and teacher's sense of efficacy. Dans C. Ames & R. Ames (dir.), *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu* (p. 141-171): Orlando, FL: Academic Press.
- Assens, C. (2013). *Le management des réseaux : Tisser du lien social pour le bien-être économique*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher, 36*(5), 258-267.
- Baby, A. (2012). L'école et son rapport au changement. Dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : Pour le bien-être et la réussite de tous*: Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bailey, D. B., & Palsha, S. A. (1992). Qualities of the Stages of Concern Questionnaire and Implications for Educational Innovations. *Journal of Educational Research, 85*(4), 226-232
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies, 24*(2), 97-115.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bantwini, B. D. (2012). Primary School Science Teachers' Perspectives regarding Their Professional Development: Implications for School Districts in South Africa. *Professional development in education*, 38(4), 517-532.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal: Les Éditions Transcontinental.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement: questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope, Automne*, 89-105.
- Bareil, C., & Aubé, C. (Dir.). (2012). *Changement et développement organisationnel : faire évoluer la pratique*. Montréal: HEC Montréal.
- Bareil, C., Savoie, A., & Meunier, S. (2007). Patterns of Discomfort with Organizational Change. *Journal of Change Management*, 7(1), 13-24.
- Barrio, B. L., & Combes, B. H. (2015). General Education Pre-Service Teachers' Levels of Concern on Response to Intervention (RTI) Implementation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 38(2), 121-137.
- Batanero, C., & Diaz, C. (2010). Training teachers to teach statistics: What can we learn from research? *Statistique et Enseignement*, 1(1), 5-20.
- Beaucher, V. (2012). *Enseignement moral et enseignement de l'éthique: analyse des ruptures et des continuités dans les programmes d'étude québécois au primaire et au secondaire depuis 1977*. (Université de Sherbrooke.).
- Beauvois, J.-L., & Joule, R.-V. (1981). *Soumission et idéologies : psychosociologie de la rationalisation*. Paris, Presse Universitaire de France.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.
- Béland, J.-P., & Lebuis, P. (Dir.). (2008). *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I., & Turcotte, L. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. *Éducation et francophonie*, XL(1).
- Bellah, K. A., & Dyer, J. E. (2009). Attitudes and Stages of Concern of Elementary Teachers toward Agriculture as a Context for Teaching across Grade Level Content Area Standards. *Journal of Agricultural Education*, 50(2), 12-26.

- Bellavance, M., Patry, M., & Parenteau, R. (1983). *L'analyse des politiques gouvernementales*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Ben Jaafar, S., & Anderson, S. (2007). Policy Trends and Tensions in Accountability for Educational Management and Services in Canada. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), 207-227.
- Bennett, B., & Fullan, M. (2006). Making system change a reality. *Orbit: Journal of the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto*, 26(2).
- Bergeron, C. (2012). *Les représentations des enseignants du primaire à l'égard d'une innovation scolaire : le cas de l'implantation du programme éthique et culture religieuse au Québec*. (Université de Sherbrooke).
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of Educational Innovation. *The Educational Forum*, 40(3), 345-370.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). *Federal Programs Supporting Educational Change: Vol. VIII, Implementing and Sustaining Innovations*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations; initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris; Le Seuil.
- Bitner, J., & Bitner, N. (2002). Integrating technology into the classroom: eight keys to success. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 95-100.
- Boileau, J. (2006). Bilan manqué, *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/112078/bilan-manque>
- Boiteux, M. (1956). Sur la gestion des Monopoles Publics astreints à l'équilibre budgétaire". *Econometrica*, 24(1), 22-40.
- Bouchard, N., Desruisseaux, J.-C., & Gagnon, M. (2011). Éthique et culture religieuse: Résultats d'une recherche préliminaire sur les perceptions du programme chez des enseignants du primaire. *AQEP*, 24(2), 48-49.
- Bouchard, N., & Pierre, J. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boullier, D. (1989). Du bon usage d'une critique du modèle diffusionniste : discussion-prétexte des concepts de Everett M. Rogers. *Réseaux*, 7(36), 31-51.
- Bourgeois, I. (2016). La formulation de la problématique. Dans B. Gauthier & I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*: Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation; un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41.
- Brabant, C., & Bourdon, S. (2012). Le changement en éducation et la gouvernance réflexive. Expérimentation d'un modèle d'appropriation du changement par

- des groupes de parents-éducateurs au Québec. *Éducation et francophonie*, XL(Printemps), 32-55.
- Brassard, A. (1996). Une autre façon de regarder le phénomène de la résistance au changement dans les organisations (*Changements organisationnels* (Vol. Tome 1, p. 3-15): Canada : Presses InterUniversitaires et Maroc : Éditions 2 Continents et Suisse : Lena.
- Brassard, A., & Brunet, J.-P. (1994). La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances. Dans J. Moisset & J.-P. Brunet (dir.), *Culture organisationnelle, changement et gestion de l'éducation*, (Vol. 15, p. 31-56). Sainte-Foy, Québec: Université Laval.
- Brown, C., & Rogers, S. (2015). Knowledge creation as an approach to facilitating evidence informed practice: Examining ways to measure the success of using this method with early years practitioners in Camden (London). *Journal of Educational Change*, 16(1), 79-99.
- Burke, W. W. (1982). *Organization development: Principles and practices*. Little, Brown; Boston.
- Butori, R., & Parguel, B. (2010). Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur: AFM, 2010, France.
- Callon, M., & Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations? *Prospective et Santé*, 36(13-25).
- Cardin, J.-F., Falardeau, É., & Bidjang, S.-G. (2013). « Tout ça, pour ça... » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession*, 20(1), 13-31.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme curriculaire québécoise, de 1996 à 2003*. (Université de Montréal).
- Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en oeuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, XL, 12-31.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation : crise de l'école et mutation sociale*. Paris : Payot.
- Charlot, B., & Beillerot, J. (Dir.). (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris : PUF.
- Chatzis, K. (1999). De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction ? Dans K. Chatzis, C. Mounier, P. Velts & P. Zarifian (dir.), *L'autonomie dans les organisations: quoi de neuf?* (p. 27-37): Paris, L'Harmattan.
- Cherblanc, J., & Lebus, P. (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible. *Télescope*, 17(3), 79-99.

- Chiang, H. (2009). How accountability pressure on failing schools affects student achievement. *Journal of Public Economics*, 93(9), 1045-1057.
- Chouinard, T. (2006). Réforme scolaire - Les élèves en difficulté ne réussissent pas mieux depuis son implantation, c'est vraiment inquiétant, *La Presse* Repéré à <http://www.vigile.net/Reforme-scolaire-Les-eleves-en>
- Christou, C., Eliophotou Menon, M., & Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: An application of CBAM. *Educational studies in mathematics*, 57(2), 157-176.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Claverie, B., Sallaberry, J.-C., & Trinquecoste, J.-F. (Dir.). (2009). *Management et cognition; pilotage des organisations: questions de représentations*: Paris: L'Harmattan.
- Clune, W. H. (1993). Systemic Educational Policy: A Conceptual Framework. Dans S. Fuhrman (dir.), *Designing Coherent Education Policy: Improving the System*. (p. 125-140): San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coburn, C. E., & Woulfin, S. (2012). Reading Coaches and the Relationship Between Policy and Practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5-30.
- Cohen, D., Moffitt, S. L., & Goldin, S. (2007). Policy and Practice: The Dilemma. *American Journal of Education*, 113(4), 515-548.
- Collerette, P., & Delisle, G. (1982). *Le changement planifié : une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels*. Montréal : Editions Agence d'arc.
- Collerette, P., & Schneider, R. (1997). *Le pilotage du changement*. Ste-Foy, Québec: PUQ.
- Comité sur les affaires religieuses (2007). *Le programme d'éthique et culture religieuse. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1966). *Troisième partie ou tome III: L'administration de l'enseignement. A. Diversité religieuse, culturelle, et unité de l'administration*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Projet de règlement visant à modifier le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire: implantation du programme «Éthique et culture religieuse»*. Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Sainte-Foy : Le Conseil.
- Cossette, P. (2004). *L'organisation. Une perspective cognitiviste*. Presses de l'Université Laval.

- Cour suprême du Canada. (2012). S.L. c. Commission scolaire des Chênes, 2012 CSC 7, [2012] 1 R.C.S. 235. Repéré à <https://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/7992/index.do>
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4^e éd.). Los Angeles : SAGE.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Cros, F. (1998). *L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ?* Arcueil, France: Education permanente.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris: INRP.
- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Cros, F. (2013). De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 46(3), 63-88.
- Cros, F., & Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Paris: Bruxelles: De Boeck Université.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris, Le Seuil.
- Cuban, L. (2003). *Why Is it So Hard to Get Good Schools ?* Teachers College, Columbia University.
- Datnow, A. (2000). Gender politics in School Reform. Dans N. Bascia & A. Hargreaves (dir.), *Sharp Edge of Educational Change, The : Teaching, Leading and the Realities of Reform* (p. 131-152): London ; New York : Routledge.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform from one school to many*. London ; New York: Routledge Falmer
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation? Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. de Ketele & A. M. Huberman (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman* (p. 223-253.): Bruxelles : De Boeck Université.
- Demazière, D., Lessard, C., & Morrissette, J. (2013). Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Education et sociétés*, 2(32), 5-20.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V., & Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de

- gestion scolaire axée sur les résultats (*L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de gouvernance par les résultats*: Bruxelles: De Boeck.
- Derouet, J. L., & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Derrington, M., & Campbell, J. (2015). Implementing new teacher evaluation systems: Principals' concerns and supervisor support. *Journal of Educational Change*, 16(3), 305-326.
- Derzon, J. H., Sale, E., Springer, J. F., & Brounstein, P. (2005). Estimating intervention effectiveness: Synthetic projection of field evaluation results. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 321-343.
- Dolan, S. L., Lamoureux, G., & Gosselin, É. (1996). *Psychologie du travail et des organisations*. Montréal, Gaëtan Morin.
- Donovan, L., Hartley, K., & Strudler, N. (2007). Teacher Concerns during Initial Implementation of a One-to-One Laptop Initiative at the Middle School Level. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 263-286.
- Drucker, P. (1977). *An Introductory View of Management*. New York: Harper & Row.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Duclos, A.-M. (2015). La résistance au changement : un concept désuet et inapproprié en éducation. *Psychologie & Éducation*, 2015(1), 33-45.
- Duclos, A.-M. (2016). Les facteurs d'adhésion et de mobilisation au changement des agents d'implantation en éducation. *Psychologie & Éducation*, 2016(1), 39-57.
- Duclos, A.-M. (2017). Les niveaux d'utilisation du programme "Éthique et culture religieuse" par les enseignants du primaire. *INITIO: Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6(2017), 175-195.
- Dulude, É., & Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie*, XL, 160-175.
- Dulude, E., Spillane, J., & Dumay, X. (2015). High Stakes Policy and Mandated Curriculum: the Social Processes that Shape School Leaders' and Teachers' Strategic Responses. *Educational Policy*, 1, 1-40.
- Dupuis, D., & Thoenig, P. (1985). *L'administration en miettes*. Paris : Fayard.
- Durand, G. (2009). *Le cours d'ECR; Au-delà des apparences*. Montréal: Guérin.
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "Implementation research in early childhood education". *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 348-357.

- Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M., Torrance, N., . . . Masscall, B. (2000). *Watching and Learning*. OISE-UT Evaluation of Implementation of the National Literacy and Numeracy Strategies. First annual report. University of Toronto, OISE.
- Eilers, L. H., & D'Amicom, M. (2012). Essential Leadership Elements in Implementing Common Core State Standards. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(4), 46-50.
- Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving change: A survey of educational change models*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Elmore, R. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice and Performance*. Cambridge, UK : Harvard Education Press.
- Estivalèzes, M. (2012). Enseigner les religions à l'école: de la croyance au savoir, un passage à comprendre. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre soi, l'autre et le nous*. Québec: PUL.
- Fayol, H. (1918). *Administration industrielle et générale : prévoyance-organisation-commandement-coordination-contrôle*. Paris: Dunod.
- Fennell, H.-A. (1992). An investigation of the relationships between organizational cultural linkages and teachers' stages of concern toward a policy implementation. *Alberta Journal of Educational Research*, 38(1), 9-26.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Ford, H., & Crowther, S. (1922). *My Life and Work* New York, Garden City Publishing Company.
- Foudriat, M. (2011). *Sociologie des organisations*. (3^e éd.). France: Pearson Education.
- Fourez, G. (1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes. *Pedagogies Forum*, 26-31.
- Friedberg, E. (2010). *De Taylor à aujourd'hui : l'encyclopédie multimédia des sciences de l'organisation*: Montreuil : R&O Multimedia.
- Fuchs, W. W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), 30-35.
- Fuhrman, S. H. (1993). *Designing Coherent Educational Policy : Improving the System*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Éditeur.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers' College Press.
- Fullan, M. (2005). Resiliency and Sustainability: Eight Elements for Superintendents Who Want to Make a Difference and Have the Resolve to Do So. *School Administrator*, 62(2), 16.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4^e éd.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2), 101-113. doi: 10.1007/s10833-009-9108-z
- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of educational change*: New York, Springer.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gabby, S., Avargil, S., Herscovitz, O., & Dori, Y. J. (2017). The case of middle and high school chemistry teachers implementing technology: using the concerns-based adoption model to assess change processes. *Chemistry Education Research and Practice*, 18(1), 214-232.
- Gagnon, M. (2012). La pratique enseignante du dialogue philosophique en communauté de recherche. Dans N. Bouchard & M. Gagnon (dir.), *L'éthique et culture religieuse en question : réflexions critiques et prospectives*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. (2005). Québec. La réforme éducative entre intention et réalité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 40, 54-56.
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring implementation in schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Girard, D. (2009). L'intervention en éthique organisationnelle : besoins, défis et résistances. Dans L. Bégin (dir.), *L'éthique au travail* (p. 123-139). Montréal: Liber.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gouldner, A. W. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy: A case study of modern factory administration*. NY;: The Free Press.
- Graber, N. M. (2005). Evaluation report: Transforming classroom practices through coaching, a Pikes Peak Regional Sliver Grant *Colorado Springs*. CO: Academy School District 20.
- Gravel, S., & Lefebvre, S. (2012). Impartialité et neutralité autour du programme québécois Éthique et culture religieuse. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse; De l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*. Qc: PUL.

- Grin, J., & van de Graaf, H. (1996). Implementation as Communicative Action: An Interpretive Understanding of Interactions between Policy Actors and Target Groups. *Policy Sciences*, 29(4), 291-319.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational review*, 64(4), 405-424.
- Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany : SUNY Press.
- Hall, G., & Loucks, S. (1977). A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 14(3), 273-276.
- Hall, G. E. (2013). Evaluating change processes: Assessing extent of implementation (constructs, methods and implications). *Journal of Educational Administration*, 51(3), 264-289.
- Hall, G. E., Dirksen, D. J., & George, A. A. (2006). *Measuring implementation in schools: Levels of Use*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hall, G. E., George, A. A., & Rutherford, W. L. (1979). *Measuring Stages of Concern about the innovation: A manual for Use of the SoC Questionnaire*. Austin, TX: SEDL.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change : patterns, principles, and potholes*. Boston ; Toronto : Allyn and Bacon.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change; Patterns, principles and Potholes*. (2^e éd.). Boston; London: Pearson.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2010). *Implementing change; Patterns, principles and Potholes*. (3^e éd.). Pearson College Division.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2014). *Implementing change; Patterns, principles and Potholes*. (4^e éd.). Boston: London: Pearson.
- Hall, G. E., Wallace, R. C., & Dossert, W. A. (1973). *A Developmental Conceptualization of the Adoption Process Within Educational Institutions*.
- Hall, J. N., & Ryan, K. E. (2011). Educational Accountability: A Qualitatively Driven Mixed-Methods Approach. *Qualitative Inquiry*, 17(1), 105-115.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School leadership and management*, 24(3), 287-309.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Dir.). (2010). *Second International Handbook of Educational Change*: New York, Springer.
- Hargreaves, L., Moyles, J., Merry, R., Paterson, F., Pell, A., & Esarte-Sarries, V. (2003). How do primary school teachers define and implement interactive teaching in the National Literacy Strategy in England? *Research papers in education*, 18(3), 217-236.
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the Fourth Way. *Journal of Educational Change*, 12(2), 159-171.
- Hartmann, L. (2013). *An examination of mathematics teachers' use of student data in relationship to student academic performance*. (University of North Texas).
- Hassenforder, J.-M. (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Tournai Casterman.
- Hill, H., C. (2001). Policy is not enough: Language and the interpretation of the state standards. *American Educational Research Journal*, 38(2), 289-318.
- Hirano, S. P. L. (2015). *An examination of factors that influence teacher adoption of bring your own device in the classroom*. (Old Dominion University).
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialisation of human feeling*. . Berkeley, CA: University of California Press.
- Hord, S. M., Rutherford, W. L., Huling-Austin, L., & Hall, G. E. (1987). *Taking charge of change*. ASCD, 125 N. West St., Alexandria.
- Hord, S. M., Stiegelbauer, S. M., Hall, G. E., & George, A. A. (2006). *Measuring implementation in schools: innovation configurations*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Ingham, M. (Dir.). (1995). *Management stratégique et compétitivité*: Bruxelles : De Boeck université.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
- Jackson, P. (1968). *Life in the classroom*. NY: Holt Reinhart and Wilson.
- Jacob, B. A. (2005). Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, 89(5), 761-796.
- Jaques, E. (1951). *The Changing Culture of a Factory: A Study of Authority and Participation in an Industrial Setting*. London: Tavistock.

- Jennings, S. (2015). *What concerns are secondary mathematics teachers experiencing with the implementation of the Common Core State Standards for mathematics, and is there a relationship between the concerns and professional development received?* (The University of Southern Mississippi).
- Jibaja-Rusth, M. (1991). *Measurement characteristics of the Stages of Concern Questionnaire*. Communication présentée paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995–1006.
- Klieger, A., & Jakobovitch, A. (2012). Contribution of Professional Development to Standards Implementation. *Teacher development*, 16(1), 77-88.
- Knott, N. (2011). *Teacher Professional Stance and the Québec Ethics and Religious Culture Program*. (Thesis., McGill University., Montréal).
- Krasner, D. (2000). *The delivery of pro-social skills curricula to learning-disabled and emotionally disturbed children and adolescents in a public school setting*. (New York University).
- Lafortune, L., & [et coll.] (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Ettayebi, M., & Jonnaert, P. (Dir.). (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lagacé, D. (1986). *Étude d'un changement organisationnel sous l'angle de la résistance au changement*. (Université de Montréal, Montréal,).
- Larouche, J.-M. (2006). De la religion dans l'espace public. Vers une société postséculière. *Éthique publique*, 8(1), 7-15.
- Larrasquet, J.-M., & Claveranne, J.-P. (2009). Individu et collectif: une « dialogie » au fondement du changement de l'organisation. Dans B. Claverie, J.-C. Sallaberry & J.-F. Trinquecoste (dir.), *Management et cognition; pilotage des organisations: questions de représentations* (p. 219-231). Paris: L'Harmattan.

- Lebuis, P. (2010). La formation continue en éthique et en culture religieuse. Dans J. Cherblanc & D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*: Québec, PUL.
- Lefebvre, S. (2006). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. (Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)).
- Legendre, M. F. (2008). La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changement en profondeur. Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus: les curriculums en questions* (p. 27-51): Bruxelles, De Boeck.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal, Québec : Guérin.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1980). Evaluating Program Implementation. *Evaluation Review*, 4(2), 193-214.
- Lenoir, Y., Maubant, P., & Routhier, S. (2008). La mise en œuvre du nouveau curriculum de l'enseignement primaire québécois : continuités et tensions dans les pratiques d'enseignement. Dans L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*: Paris, L'Harmattan.
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, Fides.
- Leroux, G. (2008). Un nouveau programme d'éthique et de culture religieuse pour l'école québécoise: les enjeux de la transition. Dans J. P. Béland & P. Lebuis (dir.), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse* (p. 163-185). Québec: PUF.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. (2^e éd.). Montréal : Éditions nouvelles.
- Lessard, C., Desjardins, P.-D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation: un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 155-194.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93-118.
- Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Levin, B. (2007). The lessons of international education reform. Dans S. J. Ball, I. Goodson & M. Maguire (dir.), *Education, Globalisation and New Times* (p. 47-63): Abingdon, Oxon : Routledge.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. NY: Harper and Row.

- Lippitt, G. L. (1973). *Visualising change: model building and the change process*. La Jolla, Calif. : University Associates.
- Louis, K., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Louis, K. S., Mayrowetz, D., Smiley, M., & Murphy, J. (2009). The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership. Dans A. Harris (dir.), *Distributed Leadership*: Springer Netherlands.
- Lucier, P. (2006). Éthique et culture religieuse à l'école québécoise: les défis de la nouveauté. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* (p. 197-213). Québec: PUL.
- Lynn, G., & Lynn, J. B. (1984). Seven keys to successful management. *Supervisory Management*, 29(11), 30-37.
- Maillet, L. (1993). *Psychologie et organisation: l'individu dans son milieu de travail*. Laval, Québec: Éditions Agence d'Arc.
- Marks, H. M., & Nance, J. P. (2007). Contexts of accountability under systemic reform: Implications for principal influence on instruction and supervision. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 3-37.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29(0), 13-24.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrialised Civilisation*. New York, Macmillan.
- McGurn, L. (2014). *Understanding teacher concerns about the implementation of Common Core State Standards (CCSS)*. (University of Kansas).
- McIntyre, E., & Kyle, D. W. (2006). The success and failure of one mandated reform for young children. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1130-1144.
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*. NY: Routledge.
- Mellouki, M. (Dir.). (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*. Québec: PUL.
- MELS (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Meny, Y., & Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris : PUF.
- Mercier, J. (2002). *L'Administration Publique. De l'école classique au nouveau management public*. Presses de l'Université de Laval.

- Merton, R. K. (1936). The unanticipated consequences of purposive social action. *American sociological review*, 1(6), 894.
- Meunier, S. (2010). *Le changement organisationnel : prédiction des comportements de soutien et de résistance par le biais des préoccupations*. (Université de Montréal).
- Milot, M. (2012). Aperçu historique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec. Dans M. Estivalèzes & S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre soi, l'autre et le nous*. Québec: PUL.
- Milot, M., & Proulx, J.-P. (1998). *Les attentes sociales à l'égard de la religion à l'école publique. Rapport de recherche*. Québec: Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la place de la religion à l'école. (Étude no 2).
- Ministère de l'Éducation (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme: Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.
- Mitchell, R. (2012). *How can the leadership capacity of school principals and supervisors be effectively developed to support educational reform in Ethiopia? Practitioner reflections from a cluster unit in a college of teacher education in northern Ethiopia*. (University of Leeds, UK).
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Montréal : Université de Montréal).
- Moldenhauer, J. (2004). *Multisensory communication training*. CO: University School.
- Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, 28(4), 551-565.
- Morin, E. M., & Aubé, C. (2007). *Psychologie et management*. (2^e éd.). Montréal, Chenelière Éducation.
- Morrisette, J., & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées. *Education, sciences & society*, 2(2011), 120-132.
- Mulvihill, P. (2015). *Voices of change: A case study documenting the development of an organization and its culture*. (University of Pennsylvania).
- Myers, B. E., Barrick, R. K., & Samy, M. M. (2012). Stages of Concern Profiles for Active Learning Strategies of Agricultural Technical School Teachers in Egypt. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 18(2), 161-174.

- Nariman, N., & Chrispeels, J. (2016). PBL in the Era of Reform Standards: Challenges and Benefits Perceived by Teachers in One Elementary School. *The interdisciplinary journal of problem-based learning*, 10(1).
- Newhouse, P. (1999). *Portable computers supporting secondary school learning*. Communication présenté WAIER Forum.
- Newlove, B. W., & Hall, G. E. (1976). A manual for assessing open-ended statements of concerns about an innovation. Texas University, Austin. Research and development center for teacher education: National Institut of Education (DHEW).
- Newton, C., & Tarrant, T. (1992). *Managing Change in Schools: A Practical Handbook*. New York: Routhledge.
- Nunnery, J. A. (1998). Reform Ideology and the Locus of Development Problem in Educational Restructuring: Enduring Lessons from Studies of Educational Innovation. *Education and Urban Society*, 30(3), 277.
- O'Connor, K. E. (2008). "You Choose to Care": Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 117-126.
- O'Toole, L. J. (1986). Policy Recommendations for Multi-Actor Implementation: An Assessment of the Field. *Journal of Public Policy*, 6(2), 181-210.
- OCDE. (2013). Perspectives on Global Development 2013 Industrial Policies in a Changing World Shifting up a Gear.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.
- Oskamp, S. (1977). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Parsons, W. (1995). *Public policy. An introduction to the theory and practice of policy analysis*. USA: Edward Elgar.
- Patterson, J., Purkey, S., & Parker, J. (1986). *Productive school systems for a nonrational world*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation Methods*. (3^e éd.). London: Sage.
- Payne, C. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Perrenoud, P. (1995). Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Formation et profession. Bulletin du Crifpe*, avril(5-12).
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Petty, R., & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion : classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa : W.C. Brown.

- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-Based Virtual Learning Environments: A Research Framework and a Preliminary Assessment of Effectiveness in Basic IT Skills Training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401–426.
- Plovnick, M. S., Fry, R. E., & Burke, W. W. (1982). *Organization development: Exercises, cases, and readings*. Little, Brown; Boston.
- Poellhuber, B., Allen, C., & Roy, N. (2010). Cégeps en réseau. CEFRIO et Université de Montréal.
- Portelli, J., & Konecny, C. P. (2013). Neoliberalism, subversion, and democracy in education. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 87-97.
- Pressman, J. L., & Wildavsky, A. (1973). *Implementation*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1-23.
- Pyle, A., Wade-Woolley, L., & Hutchinson, N. L. (2011). "Just Listen to Us": The Role of Teacher Empowerment in the Implementation of Responsiveness to Intervention. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3), 258-272.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of Organizational Change: A Stress and Coping Perspective. *Journal of applied psychology*, 91(5), 1154-1162.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Roberts, D. M., Brown, A. M. B., & Edwards, L. (2015). Participatory action research in two primary schools in a rural Tanzanian village: an exploration of factors to cultivate changes in teaching and learning. *Educational Action Research*, 23(3), 366-382.
- Roehrig, G. H., & Kruse, R. A. (2005). The Role of Teachers' Beliefs and Knowledge in the Adoption of a Reform-Based Curriculum. *School Science and Mathematics*, 105(8), 412-422.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York : Free Press of Glencoe.
- Rogers, E. M. (1971). *Diffusion of Innovations*. (2^e éd.). New York: Free Press.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovations*. (3^e éd.). New York: Free Press.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. (4^e éd.). New York: Free Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. (5^e éd.). New York: Free Press.
- Romano, J. L. (1996). School Personnel Prevention Training: A Measure of Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 57–63.
- Rondeau, D. (2010). La formation des enseignants en éthique et culture religieuse (ECR) au Bas-Saint-Laurent et en Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Dans J.

- Cherblanc & D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme*: Québec, PUL.
- Ross, J., & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 50-60.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation : a systematic approach*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Rousseau, C. (2004). Shared beliefs, conflict, and a retreat from reform: the story of a professional community of high school mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 783-796.
- Roy, R. (2009). Demande et besoin éthique : de la formation à l'accompagnement organisationnel. Dans L. Bégin (dir.), *L'éthique au travail* (p. 105-122). Montréal: Liber.
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. (Universiteit Twente).
- Ryan, B., & Gross, N. (1943). The Diffusion of Hybrid Seed Corn in Two Iowa Communities. *Rural Sociology*, 8(1), 15.
- Sabatier, P., & Jenkins-Smith, H. (1993). The Advocacy Coalition Framework : Assessment, Revisions and Implications for Scholars and Practitioners. Dans P. Sabatier & H. Jenkins-Smith (dir.), *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach* (p. 211–235): Boulder, CO: Westview Press.
- Sabatier, P. A. (1998). The advocacy coalition framework: revisions and relevance for Europe. *Journal of European Public Policy*, 5(1), 98-130.
- Sahin, S. (2012). Pre-Service Teachers' Perspectives of the Diffusion of Information and Communications Technologies (ICTs) and the Effect of Case-Based Discussions (CBDs). *Computers & Education*, 59(4), 1089-1098.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*, 2e ed. Boston: MA: Allyn & Bacon.
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Savoie Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schlechty, P. (2005). *Creating great schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidt, M., & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21, 949-965.

- Schoepp, K. W. (2004). *Technology Integration Barriers in a Technology-Rich Environment: A CBAM Perspective* (University of Calgary, Alberta).
- Schumpeter, J. (1991). *The economics and sociology of capitalism*. Princeton, N.J. : Princeton University Press.
- Schütz, A. (1953). Common-Sense and Scientific Interpretation of Human Action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14(1), 1-37.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass Roots: A study in the sociology of formal organization*. (University of California Press, Berkley, CA;).
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Serow, P., & Callingham, R. (2011). Levels of use of Interactive Whiteboard technology in the primary mathematics classroom. *Pedagogy and Education*, 20(2), 161-173.
- Shotsberger, P., & Crawford, A. R. (1999). On the Elusive Nature of Measuring Teacher Change: An Examination of the Stages of Concern Questionnaire. *Evaluation & research in education*, 13(1), 3-17.
- Shotsberger, P. G., & Crawford, A. R. (1996). *An analysis of the validity and reliability of the cocerne based adoption model for teacher concerns in education reform*. Communication présenté Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Shoulders, C. W., & Myers, B. E. (2011). An Analysis of National Agriscience Teacher Ambassadors' Stages of Concern regarding Inquiry-Based Instruction. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 58-70.
- Sieben, B., & Wettergren, Å. (Dir.). (2010). *Emotionalizing Organizations and Organizing Emotions*: Houndmills, Basingstoke, Hampshire : Palgrave Macmillan.
- Silverman, D. (1970). *The Theory of Organizations*. London: Heinemann.
- Simon, L. (2000). La transition: Ce mouvement intérieur et invisible du changement. *Le point en administration scolaire*, 2(4), 23-27.
- Sirois, G. (2000). Le changement est un processus, non un événement. *Le point en administration scolaire*, 2(4), 16-20.
- Skamp, K. (2009). Understanding teachers' 'levels of use' of learnscapes. *Environmental Education Research*, 15(1), 93-110.
- Smit, B. (2005). Teachers, local knowledge, and policy implementation: A qualitative policy-practice inquiry. *Education and urban society*, 37(3), 292-306.
- Spear Swerling, L., Spear-Swerling, L., & Cheesman, E. (2012). Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing*, 25(7), 1691-1723.

- Spillane, J. (2004). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spillane, J., P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Srivastava, D. K. (2007). Measuring stages of concern of management academic about information technology based education. *Advances in competitiveness research : ACR*, 15(1), 116-127.
- Statistique Canada. (2014). Recueil de statistiques sur l'immigration et la diversité au Québec. Gouvernement du Québec.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: PUL.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York : Harper
- Thang, S. M., Lin, L. K., Mahmud, N., Ismail, K., & Zabidi, N. A. (2014). Technology integration in the form of digital storytelling: mapping the concerns of four Malaysian ESL instructors. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 311-329.
- Thévenet, M. (2003). *La culture d'entreprise*. (4^e éd.). Paris: PUF, Que sais-je?
- Thornton, E., & West, C. E. (1999). Extent of teacher use of a mathematics curriculum innovation in one district: Years 1 and 2 Levels of Use (LoU). *Journal of Classroom Interaction*, 34(1), 9-17.
- Tondeur, J., Devos, G., Van Houtte, M., van Braak, J., & Valcke, M. (2009). Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change: the case of ICT integration. *Educational Studies*, 35(2), 223-235.
- Tremblay, M., & Wils, T. (2005). La mobilisation des ressources humaines: Une stratégie de rassemblement des énergies de chacun pour le bien de tous. *Gestion*, 30(2), 37-49.
- Tremblay, S. (2009). Religions et éducation scolaire au Québec : une cartographie des enjeux politiques et sociologiques. *Diversité urbaine*, 9(1), 59-71.

- Tunks, J., & Weller, K. (2009). Changing Practice, Changing Minds, from Arithmetical to Algebraic Thinking: An Application of the Concerns-Based Adoption Model (CBAM). *Educational Studies in Mathematics*, 72(2), 161-183.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vaidis, D. (2007). Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude. *Linx [En ligne]*, 54(2006), 103-111. doi: 10.4000/linx.507. Repéré à <http://linx.revues.org/507>
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1990). Construction et validation de l'Échelle de Satisfaction dans les Études (ESDE). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 22(3), 295-306.
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1986). *Strategies for large-scale change in education: Dilemmas and solutions*. Communication présenté Leuven, Belgium: Acco.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal : PUM.
- van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation*. (3^e éd.). Paris : PUF: Que sais-je?
- VanderVegt, R., & Vandenberghe, R. (1992). *Schools implementing a central reform policy: Findings from two national educational contexts*. Communication présenté Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Vas, A. (2006). *Les attributs du changement comme facteur de résistance : une approche diachronique*. Communication présenté Conférence Internationale de l'Association Internationale de Management Stratégique, Annecy, France.
- Weber, M. (1922). *Économie et société*. Plon (1971).
- Weinbaum, E., & Supovitz, J. A. (2010). Planning Ahead: Make Program Implementation More Predictable. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 68-71.
- Weisinger, H. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Montréal : Éditions Transcontinental.
- Wilken, D. (2015). *Faculty's Concerns About and Levels of Use of Incorporating Universal Design for Learning in Their Instruction to Support Student Learning*. (University of Hartford).

- Williams, M. K., Foulger, T. S., & Wetzel, K. (2009). Preparing Preservice Teachers for 21st Century Classrooms: Transforming Attitudes and Behaviors about Innovative Technology. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(3), 393-418.
- Wolf, N. B. (2013). *Teachers' Understanding of and Concerns about Mathematical Modeling in the Common Core Standards*. (The Claremont Graduate University).
- Woolfolk-Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teachers Education*, 21(4), 343-356.
- Yakovets, N. (2017). Negotiating the principles and practice of school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 445-465.
- Yan, C. (2012). We can only change in a small way: A study of secondary English teachers implementation of curriculum reform in China. *Journal of educational change*, 13(4), 431-447.
- Yehya Chaar, N., Khamis, V., & Karami Akkary, R. (2016). Teachers' concerns towards change in Lebanese private schools and their relationship to gender, experience and type of change. *Journal of Educational Change*, 17(3), 337-354.
- Younis, T. (1990). *Implementation in Public Policy*. London, NY: Gower Publishing.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>
- Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. Dans A. Hargreaves (dir.), *Second International Handbook of Educational Change*: Springer International Handbooks of Education.
- Zusman, A. (1986). Legislative and university conflict: the case of California. *Review of Higher Education*, 9(4), 397-418.

ANNEXES

ANNEXE I : SENS, COMPOSANTES ET CRITÈRES D'ÉVALUATION DES TROIS COMPÉTENCES DU PROGRAMME D'ÉCR, PROGRAMME PRIMAIRE.

Source: MELS, 2008.

Compétence 1: Réfléchir sur des questions éthiques

Les questions éthiques sont abordées à partir de situations qui impliquent des valeurs ou des normes et qui présentent un problème à résoudre ou un sujet de réflexion.

Composantes de la compétence:

- Cerner une situation d'un point de vue éthique
- Évaluer des options ou des actions possibles
- Examiner quelques repères d'ordre culturel, moral, religieux, scientifique ou social

Critères d'évaluation:

- Examen détaillé d'une situation d'un point de vue éthique
- Prise en compte de quelques repères présents dans des points de vue
- Évaluation d'options ou d'actions possibles pour reconnaître celles qui favorisent le vivre-ensemble

Compétence 2: Manifester une compréhension des phénomènes religieux

Pour vivre ensemble dans notre société, il est fondamental d'acquérir une compréhension du phénomène religieux. Dans ce programme, on souhaite amener les élèves à en comprendre les diverses expressions, à en saisir la complexité et à en percevoir les dimensions.

Composantes de la compétence:

- Explorer des expressions du religieux
- Considérer une diversité de façons de penser, d'être et d'agir
- Établir des liens entre des expressions du religieux et de l'environnement social et culturel

Critères d'évaluation:

- Connaissance en contexte d'expressions du religieux
- Mise en relation d'expressions du religieux et d'éléments de l'environnement social et culturel
- Prise en compte de diverses façons de penser, d'être ou d'agir pertinents selon le contexte

Compétence 3: Pratiquer le dialogue

Le dialogue comporte deux dimensions interactives: la délibération intérieure et l'échange d'idées avec les autres.

Composantes de la compétence:

- Organiser sa pensée
- Élaborer un point de vue
- Interagir avec les autres

Critères d'évaluation:

- Pertinence des manifestations de l'organisation de sa pensée
- Utilisation adéquate des éléments de contenu relatifs à l'interaction avec les autres
- Présentation d'un point de vue élaboré à partir d'éléments pertinents

ANNEXE II: QUESTIONNAIRE SUR LES STADES D'INTÉRÊTS ET DE PRÉOCCUPATIONS

Q1. Je consens à participer à cette recherche

Oui

Non

Q2. Nombre d'années d'expérience en enseignement (incluant suppléance, contrats à temps partiel, etc.):

- Moins de 2 ans
- Entre 3 et 7 ans
- Entre 8 et 14 ans
- Entre 14 et 25 ans
- Plus de 26 ans

Q3-4. Dans le cadre de vos études au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, avez-vous reçu le cours "Didactique de l'éthique et de la culture religieuse"? (ce cours était offert au baccalauréat enseignement primaire à partir de 2007 seulement)

Oui

Si non, combien d'heures de formation pour enseigner l'éthique et/ou la culture religieuse avez-vous reçues?

- aucune
- 5 heures
- entre 6 et 15
- plus de 16 heures

Q5-6-7. Veuillez bien lire chaque énoncé et indiquer à quel point il s'applique à vous en ce moment dans le cadre du programme « Éthique et culture religieuse » (ÉCR).

	Pas du tout vrai pour moi	Très peu vrai pour moi	Peu vrai pour moi	Moyenne -ment vrai pour moi	Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi	Parfaite -ment vrai pour moi	Ne s'applique pas (NA)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(0)
Je me demande quelles sont les attitudes des élèves face au programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je connais d'autres approches que le programme d'ÉCR qui pourraient donner de meilleurs résultats.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne sais pas en quoi consiste l'enseignement du programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je crains de ne pas avoir assez de temps pour m'organiser avec l'enseignement de l'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais aider d'autres enseignants à utiliser le programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'en connais très peu sur le programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je voudrais connaître les effets du programme d'ÉCR et ses impacts sur mon rôle professionnel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je crains que mes responsabilités n'entrent en conflit avec mes intérêts dans l'enseignement de l'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je pense devoir réviser l'utilisation que je fais du programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais développer des relations professionnelles avec des collègues de mon école ou d'autres écoles qui utilisent le programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis préoccupé(E.) par les effets du programme d'ÉCR sur les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens peu concerné(E.) par l'enseignement de l'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais savoir qui prend les décisions par rapport à ce programme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis intéressé(E.) à discuter de l'utilisation du programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais savoir quelles sont les autres ressources disponibles dans l'enseignement de l'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je suis inquiet(E.) de ma capacité à gérer toutes les exigences liées à l'utilisation du programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais savoir si ma façon d'enseigner l'ÉCR devrait être modifiée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais familiariser d'autres collègues par rapport au programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me demande comment évaluer les effets du programme d'ÉCR sur mes élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais revoir l'approche par compétences proposée dans le programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je suis complètement occupé(E.) à autre chose en ce moment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais modifier mes utilisations du programme d'ÉCR en fonction des expériences de mes élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bien que je connaisse peu ou pas le programme d'ÉCR, je pense qu'il y a des choses qui pourraient m'intéresser dans ce programme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais susciter l'enthousiasme de mes élèves en ce qui concerne leur participation dans ce cours d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je suis préoccupé(E.) par le temps que je passe ou que je vais passer à travailler sur des problèmes liés au programme d'ÉCR qui ne sont pas d'ordre pédagogique.

J'aimerais savoir ce que l'enseignement de l'ÉCR exige à court terme.

J'aimerais coordonner mes efforts avec ceux des autres pour maximiser les effets du programme d'ÉCR.

J'aimerais avoir plus d'information sur le temps et l'énergie qu'exige l'utilisation du programme d'ÉCR.

Je voudrais savoir ce que font les autres enseignants(es) qui utilisent le programme d'ÉCR.

En ce moment, je ne suis pas intéressé(E.) à en savoir davantage sur le programme d'ÉCR.

Je me questionne sur comment compléter, améliorer ou remplacer le programme d'ÉCR.

J'aimerais utiliser les rétroactions des élèves pour modifier mon utilisation du programme d'ÉCR.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais savoir ce que l'utilisation du programme d'ÉCR change à mon rôle d'enseignant(E.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La coordination des tâches et du travail entre différentes personnes concernant l'ÉCR exige trop de mon temps.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'aimerais savoir en quoi le programme d'ÉCR est meilleur que l'ancien programme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q. 11. Avez-vous enseigné l'éthique et la culture religieuse au cours de la dernière semaine?

- Oui
 Non

Pourquoi?

Q. 12. Selon vous, quelles sont les améliorations qui pourraient être apportées au programme d'ÉCR? (facultatif)

Merci beaucoup pour votre collaboration!
Anne-Marie Duclos
Chercheuse principale,
Université de Montréal

ANNEXE III : ENTREVUE SUR LES NIVEAUX D'UTILISATION (LOU)

1. INTRODUCTION AVEC LES ENSEIGNANTS

- But de l'entrevue
- Règles de confidentialité
- Autorisation d'enregistrement

1.1. QUESTIONS DE « RÉCHAUFFEMENT »

- Présentation personnelle
- Discipline, background, etc.

2. PREMIÈRE PARTIE DE L'ENTREVUE : BRANCHING INTERVIEW

2.2.1. Enseignez-vous présentement le programme d'ÉCR? Pourquoi?

SI NON :

- Avez-vous décidé d'utiliser le programme d'ÉCR dans le futur? Pourquoi?
- Êtes-vous à la recherche d'informations à propos du programme d'ÉCR?

SI OUI...

2.1. AVEZ-VOUS FAIT DES CHANGEMENTS RÉCEMMENT DANS VOTRE FAÇON D'UTILISER LE PROGRAMME D'ÉCR? Si oui, lesquels?

2.2. COORDONNEZ-VOUS VOTRE ENSEIGNEMENT DE L'ÉCR AVEC D'AUTRES COLLÈGUES, INCLUANT LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES ET LES ENSEIGNANTS TRAVAILLANT DANS D'AUTRES ÉCOLES?

2.3. PLANIFIEZ-VOUS LA POSSIBILITÉ DE PROCÉDER À DES MODIFICATIONS MAJEURES, Y COMPRIS CELLE DE REMPLACER LE PROGRAMME?

ANNEXE IV : GUIDE DE L'ENTREVUE EXPLORATOIRE

(inspiré de Poellhuber et al., 2010, p. 331)

3. DEUXIÈME PARTIE : ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

- Pouvez-vous me décrire le programme d'ÉCR tel que vous le voyez? (Si je vous demandais de me décrire le programme d'ÉCR selon votre point de vue, que me diriez-vous?)
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les forces du programme d'ÉCR pour votre situation?
- Qu'est-ce que vous voyez comme étant les faiblesses du programme d'ÉCR pour votre situation?
- Est-ce que vous avez essayé de faire quelque chose à propos des faiblesses?

3.1. Est-ce que vous parlez avec vos collègues et partagez de l'information sur le programme d'ÉCR?

3.2. Que planifiez-vous en regard de votre enseignement du programme d'ÉCR?

3.3. Avez-vous rencontré des problèmes ou des exigences particulières dans l'utilisation du programme d'ÉCR? Si oui, quels problèmes/difficultés avez-vous rencontrés?

3.4. Est-ce que vous faites des évaluations formelles ou informelles de votre utilisation du programme d'ÉCR?

- Est-ce que vous avez reçu des rétroactions des autres agents concernés par le programme d'ÉCR?
- Qu'avez-vous fait avec les renseignements que vous avez reçus?

4. QUESTIONS FINALES

4.1. Qu'est-ce que vous voyez comme étant les effets du programme d'ÉCR sur vos élèves?

4.2. Qu'est-ce que l'utilisation du programme d'ÉCR vous a apporté en tant qu'enseignant(E.)?

ANNEXE V: DESCRIPTION DES NIVEAUX D'UTILISATION DU MODÈLE CBAM

(Poellhuber et al., 2010, pp. 305-306)

DEGRÉ 0 - NON-UTILISATION							
Stade auquel l'utilisateur ne connaît pas du tout l'innovation ou la connaît très peu. Il ne participe à rien de ce qui touche à l'innovation et ne fait rien non plus pour s'investir en ce sens.	Ne sait rien au sujet de cette innovation ou d'innovations similaires ou n'a qu'une connaissance générale très limitée des efforts déployés pour développer des innovations dans ce secteur.	Ne prend que peu ou pas d'initiatives pour rechercher de l'information supplémentaire. Se contente de prendre connaissance des renseignements descriptifs sur cette innovation ou sur d'autres innovations similaires au moment où ces renseignements sont portés à son attention.	Ne communique pas avec d'autres au sujet de l'innovation sauf, possiblement, pour reconnaître l'existence de l'innovation.	Ne pose aucun geste pour analyser l'innovation, ses caractéristiques, ses utilisations possibles ou les conséquences de son utilisation.	Ne prévoit pas de temps pour étudier ou pour utiliser l'innovation et ne définit aucune étape en ce sens.	Indique que son taux de participation à tout ce qui entoure l'innovation est faible ou nul.	Ne prend aucune action perceptible pour en savoir davantage sur l'innovation et/ou les équipements afférents sont absents ou, s'ils sont présents, ils ne sont pas utilisés.
NIVEAU DÉCISIONNEL A Pose des gestes pour obtenir des renseignements plus détaillés sur l'innovation.							
DEGRÉ I - ORIENTATION							

À ce stade, l'utilisateur a recueilli ou est en train de recueillir de l'information sur l'innovation. Il peut aussi avoir exploré ou être en train d'explorer l'orientation de l'innovation sur le plan des valeurs la valeur qu'il accorde à l'innovation ainsi que les demandes que l'innovation va imposer aux utilisateurs et à leur système.	Est au courant des renseignements de base sur l'innovation, tels que son origine et ses caractéristiques et connaît les exigences liées à sa mise en œuvre.	Recherche de la documentation décrivant l'innovation. Cherche à connaître l'opinion des autres et à en savoir davantage sur leurs connaissances au moyen de discussions, de visites ou d'ateliers.	Parle des ressources requises en termes généraux et/ou échange des renseignements descriptifs, de la documentation ou des idées à propos de l'innovation et des impacts possibles de son utilisation.	Analyse et compare les données dont il dispose sur l'innovation: documentation, contenu, exigences liées à son utilisation, rapports d'évaluation, résultats potentiels, forces et faiblesses de l'innovation, dans le but de prendre une décision en ce qui concerne l'utilisation de l'innovation.	Planifie l'obtention des renseignements et des ressources nécessaires à la prise d'une décision pour ou contre l'utilisation de l'innovation.	Indique qu'il est en train de s'orienter en ce qui a trait à ce qu'est l'innovation et ce qu'elle n'est pas.	Explore l'innovation ainsi que les exigences liées à son utilisation en en parlant à d'autres, en prenant connaissance des renseignements descriptifs, en examinant des échantillons, en assistant à des séances d'orientation et en observant d'autres personnes en train d'utiliser l'innovation.
NIVEAU DÉCISIONNEL B Prend la décision d'utiliser l'innovation en établissant à quel moment le processus débutera.							
DEGRÉ II - PRÉPARATION Stade auquel l'utilisateur se prépare à utiliser l'innovation pour la première fois.							
Stade auquel l'utilisateur se prépare à utiliser	Est au courant des exigences logistiques et des ressources	Recherche de l'information et des ressources pertinentes sur la	Discute des ressources nécessaires aux premiers stades	Analyse les exigences détaillées liées aux premières	Identifie les étapes et les procédures à prévoir afin	Indique qu'il se prépare à utiliser	Étudie le matériel de référence en profondeur,

l'innovation pour la première fois.	nécessaires aux premiers stades d'utilisation de l'innovation. Connait aussi le moment prévu pour l'utilisation initiale ainsi que les détails des premières expériences des élèves.	façon de se préparer à utiliser l'innovation dans son propre environnement.	d'utilisation de l'innovation. Se joint à d'autres pour recevoir de la formation préparatoire, pour planifier les ressources requises et pour organiser la logistique, les échéanciers, etc., en vue de la première utilisation de l'innovation.	utilisations de l'innovation ainsi que les ressources disponibles.	d'obtenir des ressources et d'organiser des activités et des événements reliés à l'utilisation initiale de l'innovation ou en vue de l'utilisation initiale de l'innovation.	l'innovation pour la première fois.	met en place les ressources et la logistique nécessaires, prévoit des activités de formation en préparation de l'utilisation initiale de l'innovation.
-------------------------------------	--	---	--	--	--	-------------------------------------	--

NIVEAU DÉCISIONNEL C Ce sont les besoins de l'utilisateur qui déterminent l'utilisation qu'il fera de l'innovation et les changements que cette utilisation entrainera, si changements il y a. Malgré toute l'importance accordée aux élèves, c'est le temps de gestion dont l'utilisateur dispose ou les limites de ses connaissances expérimentales qui vont dicter son comportement.

DEGRÉ III - UTILISATION MÉCANIQUE

Stade auquel l'utilisateur concentre l'essentiel de ses efforts sur l'utilisation quotidienne, à court terme, de	Sait ce que l'utilisation de l'innovation exige sur une base quotidienne. Connait mieux les effets	Recherche de l'information touchant à la gestion de certains aspects de l'utilisation de l'innovation tels que la logistique	Discute des problèmes de gestion et des problèmes logistiques reliés à l'utilisation de l'innovation. À ce stade, les	Étudie les problèmes de logistiques, de gestion, d'échéancier et de ressources reliés à sa propre	Prévoit l'organisation et la gestion des ressources, des activités et des événements reliés essentiellement	Indique que la plus grande partie des efforts personnels qu'il investit dans l'utilisation de l'innovation touchent la	Gère l'innovation avec des degrés d'efficacité variables. Omet souvent de prévoir les conséquences
--	--	--	---	---	---	--	--

<p>l'innovation, sans s'accorder beaucoup de temps de réflexion. Les changements apportés au mode d'utilisation de l'innovation visent davantage à répondre aux besoins des utilisateurs qu'à ceux des élèves. L'utilisateur procède par paliers et est essentiellement engagé dans une démarche visant à tenter de maîtriser les tâches que requiert l'utilisation de l'innovation, ce qui entraîne souvent une utilisation</p>	<p>immédiats de l'utilisation de l'innovation ainsi que les activités d'utilisation à plus long terme.</p>	<p>et les techniques d'ordonnancement. Est aussi à la recherche d'idées pour réduire l'investissement en temps et en énergie que l'utilisation de l'innovation impose aux utilisateurs.</p>	<p>ressources et la documentation sont partagées dans le but de réduire l'impact des problèmes de gestion, de facilité d'intégration et de logistique reliés à l'utilisation de l'innovation.</p>	<p>utilisation de l'innovation tout en se penchant sur les réactions générales des élèves.</p>	<p>à l'utilisation immédiate et continue de l'innovation. Les changements prévus visent surtout à s'attaquer aux problèmes de gestion ou de logistique dans une perspective à court terme.</p>	<p>logistique, la gestion et l'organisation du temps et des ressources, etc.</p>	<p>immédiates de l'utilisation. L'enchaînement des actions des utilisateurs et des élèves est souvent décalé ou décousu, inégal et incertain. Lorsque des changements sont apportés à l'utilisation de l'innovation, c'est surtout en réponse à des problèmes logistiques et organisationnels .</p>
--	--	---	---	--	--	--	---

décousue et superficielle.

NIVEAU DÉCISIONNEL D-1 Un schéma d'utilisation routinier est établi.

DEGRÉ IV A - ROUTINE

L'utilisation de l'innovation s'est stabilisée. Cette utilisation est continue et ne subit que peu ou pas de changements. Très peu de réflexion et de préparation sont investies pour améliorer l'utilisation de l'innovation ou les conséquences de cette utilisation.	Connait les exigences à court et à long terme de l'utilisation et sait comment utiliser l'innovation avec un minimum d'efforts et de stress.	Ne fait aucun effort particulier pour rechercher de l'information dans le cadre de l'utilisation continue de l'innovation.	Décrit l'utilisation actuelle de l'innovation sans faire référence aux changements qui pourraient être apportés à cette utilisation ou en n'y faisant allusion que brièvement.	Limite ses activités d'évaluation à celles qui sont requises d'un point de vue administratif en n'accordant que peu d'attention aux découvertes visant à modifier l'utilisation de l'innovation.	Planifie des actions immédiates et à long terme en ne prévoyant que très peu de variations dans la manière dont l'innovation sera utilisée. Les activités de planification sont concentrées sur l'utilisation routinière des ressources, du personnel, etc.	Indique que sont utilisation personnelle de l'innovation se déroule de manière satisfaisante et ne lui pose que peu ou pas de problèmes.	Utilise l'innovation de manière fluide et ne rencontre pas de problèmes de gestion importants. Au fil du temps, le schéma d'utilisation varie très peu.
---	--	--	--	--	---	--	---

NIVEAU DÉCISIONNEL D-2 Modifie son utilisation de l'innovation en se basant sur une évaluation formelle

DEGRÉ IV B - PERFECTIONNEMENT

Stade auquel l'utilisateur modifie sa façon d'utiliser l'innovation à l'intérieur de sa sphère immédiate afin d'améliorer l'impact de l'innovation sur les élèves. Ces modifications sont basées sur une prise de conscience des conséquences à court et à long terme de l'utilisation de l'innovation sur les élèves.	Connait les effets cognitifs et affectifs de l'innovation sur les élèves et est conscient des moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'impact de l'utilisation de l'innovation sur les élèves.	Recherche de l'information et de la documentation qui portent spécifiquement sur les façons de modifier l'utilisation de l'innovation dans le but d'améliorer les résultats obtenus par les élèves.	Discute des méthodes auxquelles lui-même fait appel pour modifier son utilisation de l'innovation afin d'améliorer les résultats obtenus par les élèves.	Évalue l'utilisation qui est faite de l'innovation dans le but de modifier les pratiques actuelles afin d'améliorer les résultats obtenus par les élèves.	Élabore des plans à moyen et à long terme visant à rehausser les résultats obtenus par les élèves qui tiennent compte des étapes, ressources et événements qui seront nécessaires à cette amélioration ou qui devront possiblement être envisagés.	Indique que l'innovation est utilisée de manière différente afin d'améliorer les résultats obtenus par les élèves.	Explore de nouvelles façons de conjuguer l'innovation avec les pratiques en usage et fait des essais en ce sens dans le but de maximiser l'engagement des élèves et d'optimiser les résultats qu'ils obtiennent.
NIVEAU DÉCISIONNEL E Initie des changements à l'utilisation qu'il fait de l'innovation en se basant sur les commentaires de ses collègues							
DEGRÉ V - INTÉGRATION							

<p>Stade auquel l'utilisateur coordonne les efforts qu'il déploie pour utiliser l'innovation avec les activités de ses collègues qui vont dans le même sens afin que cette utilisation conjointe produise un impact collectif sur les élèves à l'intérieur de leur sphère d'influence.</p>	<p>Sait comment coordonner sa propre utilisation de l'innovation avec celles de ses collègues afin d'avoir un impact collectif sur les élèves.</p>	<p>Recherche de l'information et des opinions afin d'utiliser l'innovation en collaboration avec d'autres.</p>	<p>Discute de ses efforts pour augmenter l'impact obtenu auprès des élèves en modifiant son utilisation personnelle de l'innovation pour arriver à une utilisation collaborative.</p>	<p>Évalue l'impact de l'utilisation collaborative de l'innovation sur les résultats obtenus par les élèves et identifie les forces et les faiblesses de ces efforts conjoints.</p>	<p>Planifie des actions visant spécifiquement à coordonner sa propre utilisation de l'innovation avec d'autres utilisateurs afin d'augmenter l'impact de l'innovation sur les élèves.</p>	<p>Indique qu'il investit du temps et de l'énergie pour collaborer avec d'autres et modifier son utilisation personnelle de l'innovation pour arriver à une utilisation intégrée.</p>	<p>Utilise la collaboration avec d'autres en ce qui a trait à l'utilisation de l'innovation comme moyen d'étendre l'impact de l'innovation sur les élèves. Les changements apportés au mode d'utilisation de l'innovation sont effectués en coordination avec d'autres.</p>
<p>NIVEAU DÉCISIONNEL F Commence à rechercher d'autres innovations ou à explorer la possibilité d'apporter d'importantes modifications</p>							
<p>DEGRÉ VI - RENOUVELLEMENT</p>							

À ce stade, l'utilisateur réévalue la pertinence de l'utilisation de l'innovation. Il cherche à apporter d'importantes modifications à l'innovation ou tente d'identifier d'autres alternatives à cette innovation, le tout dans le but d'augmenter l'impact de l'innovation sur les élèves. L'utilisateur étudie les nouveaux développements réalisés dans ce domaine et envisage de nouveaux objectifs pour lui-	Connait des alternatives qui pourraient être utilisées pour modifier ou pour remplacer l'innovation actuelle et qui seraient susceptibles d'améliorer la qualité des résultats obtenus par les utilisateurs.	Recherche de l'information et de la documentation portant sur d'autres alternatives à l'innovation qu'il utilise actuellement ou qui lui permettraient de faire subir à cette innovation des adaptations majeures.	Concentre l'essentiel de ses discussions sur l'identification des choix qui s'offrent à lui, soit pour apporter d'importantes modifications à l'innovation actuelle ou pour la remplacer.	Étudie des innovations alternatives ou réfléchit aux modifications qu'il envisage d'apporter à l'innovation actuelle afin d'identifier les avantages et les désavantages reliés à chaque option.	Planifie des activités qui vont dans le sens de la recherche d'alternatives visant à améliorer ou à remplacer l'innovation.	Indique qu'il envisage d'apporter d'importantes modifications à l'utilisation actuelle de l'innovation.	Tente d'élaborer des moyens plus efficaces d'atteindre les résultats visés par les élèves en explorant d'autres innovations qui pourraient être utilisées de concert avec l'innovation actuelle ou en remplacement de celle-ci.
--	--	--	---	--	---	---	---

même ainsi que
pour le système.

ANNEXE VI : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT: QUESTIONNAIRE

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

ÉTUDE SUR LES INTÉRÊTS ET PRÉOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE FACE AU PROGRAMME « ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE » (ÉCR)

PROJET DE RECHERCHE

Chercheuse : Anne-Marie Duclos, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Bruno Poellhuber, professeur, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Ce formulaire vous est soumis afin de vous donner des informations dans le cas de votre éventuelle participation à cette recherche et de vous permettre de donner un consentement éclairé. Pour toute question relative à ce formulaire ou à cette recherche, nous vous invitons à communiquer par courriel avec anne-marie.duclos@umontreal.ca, chercheuse principale pour ce projet de recherche.

Objectif de la recherche

Notre recherche vise à analyser la réception du programme « Éthique et culture religieuse » (ÉCR) chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre. Nous allons : 1- Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre et; 2- Décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants.

Participation à la recherche

Nous vous invitons à prendre part à:

1- Un questionnaire électronique à choix multiples d'environ 35 questions qui vous sera envoyé par courriel vers la fin du mois de septembre. Vous pourrez répondre à ce questionnaire en ligne en classe ou à la maison. Le temps requis est d'environ 15 à 20 minutes. Les questions porteront principalement sur vos intérêts et vos préoccupations concernant le programme ÉCR.

Confidentialité

Le questionnaire ne permet pas d'identifier les répondants et nous garantissons la confidentialité des renseignements recueillis. Les renseignements individuels concernant les participantes et les participants en seront consultés que par la chercheuse principale. Ils ne seront pas transmis aux autres enseignants, aux directions d'établissements ou aux cadres des commissions scolaires. L'accès aux données électroniques est limité à la chercheuse principale et il lui faudra procéder par code d'identification et mot de passe afin d'accéder aux données disponibles sur un serveur sécurisé. Les résultats généraux de cette recherche ne seront diffusés qu'à l'occasion de congrès, de colloques ou de publications à caractère scientifique et professionnel. Les communications réalisées dans le cadre de la recherche ne contiendront jamais de renseignements nominatifs. Les données seront détruites sept ans après la fin du projet et auparavant conservées sur le serveur dans des conditions sécuritaires.

Diffusion

Les résultats finaux de l'étude vous seront fournis sur demande. Si vous désirez recevoir un résumé vulgarisé des résultats de la recherche, veuillez ne pas omettre d'inscrire votre adresse courriel à l'endroit prévu à cet effet (voir section « Consentement » au bas du formulaire).

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le programme « Éthique et culture religieuse » (PECR). Les chercheurs affiliés à l'Université de Montréal respectent le code de déontologie de recherche et, en tout temps, les intérêts, le bien-être et la sécurité des participantes et participants.

Droit de retrait

Chaque participante ou participant pourra se retirer de la recherche en tout temps par simple avis verbal ou en envoyant un courriel à cet effet à la chercheuse principale, madame Anne-Marie Duclos, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice quelconque. Cependant, puisque le questionnaire est anonyme, les données relatives à votre participation ne pourront pas être détruites si vous décidez de vous retirer. Aucune compensation financière n'est liée à la participation à cette recherche.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche pourra être adressée au Bureau de l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896. La chercheuse conserve un exemplaire du formulaire d'information et de consentement. Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche. Merci d'y participer.

Anne-Marie Duclos

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse à l'adresse courriel suivante : anne-marie.duclos@umontreal.ca

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. En participant au questionnaire, je consens librement à prendre part à cette recherche selon les modalités énoncées ci-haut. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

J'accepte

Je refuse

Nom: _____

Prénom: _____

Courriel: _____

Date: _____

Pour rejoindre:

- Le Bureau de l'ombudsman de l'Université de Montréal: (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca

- La chercheuse principale de cette recherche: anne-marie.duclos@umontreal.ca

- Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude.

Signature de la chercheuse :

J'aimerais recevoir un résumé vulgarisé des résultats de recherche à l'adresse courriel suivante:
_____. Cette adresse sera strictement utilisée
pour la diffusion de ces conclusions et ne sera pas conservée par après.

ANNEXE VII : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT: ENTREVUE

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

ÉTUDE SUR L'UTILISATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DU PROGRAMME « ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE » (ÉCR)

PROJET DE RECHERCHE

Chercheuse : Anne-Marie Duclos, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Bruno Poellhuber, professeur, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Ce formulaire vous est soumis afin de vous donner des informations dans le cas de votre éventuelle participation à cette recherche et de vous permettre de donner un consentement éclairé. Pour toute question relative à ce formulaire ou à cette recherche, nous vous invitons à communiquer par courriel avec anne-marie.duclos@umontreal.ca, chercheuse pour ce projet de recherche.

Objectif de la recherche

Notre recherche vise à analyser la réception du programme « Éthique et culture religieuse » (ÉCR) chez les enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec son implantation et sa mise en œuvre. Nous allons : 1- Analyser les stades d'intérêts et de préoccupations d'enseignants du programme d'ÉCR en lien avec son implantation et sa mise en œuvre et; 2- Décrire de façon détaillée la réception et la mise en œuvre du programme d'ÉCR du point de vue d'enseignants.

Participation à la recherche

Nous vous invitons à prendre part à:

1- Une entrevue individuelle d'une durée approximative de 15 minutes, qui sera enregistrée sur bandes sonores afin de faciliter la collecte de données. Cette entrevue se déroulera sur les lieux de votre travail dans un endroit discret ou à l'Université de Montréal, selon votre choix. L'entrevue portera principalement sur votre utilisation du PEQR. Si vous êtes intéressé(E.), la chercheuse pourrait ajouter une section à l'entrevue d'une durée maximale de 35 minutes supplémentaires afin d'approfondir certains thèmes qui auront été abordés en début d'entrevue.

Confidentialité

La transcription de l'entrevue ne permet pas d'identifier les répondants et nous garantissons la confidentialité des renseignements recueillis. Les renseignements individuels concernant les

participantes et les participants en seront consultés que par la chercheuse principale. Ils ne seront pas transmis aux autres enseignants, aux directions d'établissements ou aux cadres des commissions scolaires. L'accès aux données électroniques est limité à la chercheuse principale et il lui faudra procéder par code d'identification et mot de passe afin d'accéder aux données disponibles sur un serveur sécurisé. Les résultats généraux de cette recherche ne seront diffusés qu'à l'occasion de congrès, de colloques ou de publications à caractère scientifique et professionnel. Les communications réalisées dans le cadre de la recherche ne contiendront jamais de renseignements nominatifs. Les données seront détruites sept ans après la fin du projet et auparavant conservées sur le serveur dans des conditions sécuritaires.

Diffusion

Les résultats finaux de l'étude vous seront fournis sur demande. Si vous désirez recevoir un résumé vulgarisé des résultats de la recherche, veuillez ne pas omettre d'inscrire votre adresse courriel à l'endroit prévu à cet effet (voir section « Consentement » au bas du formulaire).

Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers et vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le programme « Éthique et culture religieuse » (PECR). Les chercheurs affiliés à l'Université de Montréal respectent le code de déontologie de recherche et, en tout temps, les intérêts, le bien-être et la sécurité des participantes et participants.

Droit de retrait

Chaque participante ou participant pourra se retirer de la recherche en tout temps par simple avis verbal ou en envoyant un courriel à cet effet à la chercheuse principale, madame Anne-Marie Duclos, sans avoir à fournir de raison ni à subir de préjudice quelconque. Cependant, puisque le questionnaire est anonyme, les données relatives à votre participation ne pourront pas être détruites si vous décidez de vous retirer. Aucune compensation financière n'est liée à la participation à cette recherche.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche pourra être adressée au Bureau de l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés). Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le coordonnateur Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) par courriel : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896. La chercheuse conserve un exemplaire du formulaire d'information et de consentement. Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Votre collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche. Merci d'y participer.

Anne-Marie Duclos

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse à l'adresse courriel suivante :
anne-marie.duclos@umontreal.ca

CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche et j'accepte que mon entrevue soit enregistrée sur bande sonore. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

J'accepte

Je refuse

Signature: _____

Nom: _____

Prénom: _____

Courriel: _____

Date: _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude.

Signature de la chercheuse : _____

J'aimerais recevoir un résumé vulgarisé des résultats de recherche à l'adresse courriel suivante: _____ . Cette adresse sera strictement utilisée pour la diffusion de ces conclusions et ne sera pas conservée par après.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé m'a été remis.

Oui Non

ANNEXE VIII : Courriel d'invitation pour la sollicitation des participants au questionnaire

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à une recherche doctorale sur **la réception des enseignants du primaire par rapport au programme « Éthique et culture religieuse »**, sous la supervision du professeur M. Poellhuber. Cette participation consisterait pour vous à répondre en ligne au questionnaire concernant vos intérêts et vos préoccupations en lien avec le programme « Éthique et culture religieuse ». Le temps estimé pour compléter ce questionnaire est d'environ 20 min. Notez que vous ne serez en aucun cas identifié et que votre anonymat est assuré. Notre recherche répond aux exigences éthiques de l'Université de Montréal ainsi qu'à celles de votre commission scolaire puisque nous avons reçu leur autorisation formelle de vous solliciter. Par contre, vous n'êtes pas dans l'obligation de participer à cette recherche.

Pour participer, vous n'avez qu'à suivre le lien ci-dessous **dès maintenant et en tout temps pour une durée d'un mois** afin de répondre au questionnaire sur vos points de vue en lien avec l'implantation du programme « Éthique et culture religieuse ». Dans un mois, vous recevrez un second courriel d'invitation pour répondre à ce questionnaire si ce n'est déjà fait et si vous acceptez.

Je vous remercie de prendre en considération cette invitation de participer à ma recherche.

www.surveymonkey.com/4689027650

Pour de plus amples informations, veuillez communiquer à l'adresse suivante :

anne-marie.duclos@umontreal.ca

Anne-Marie Duclos, Chercheuse principale
Doctorante en éducation, département de psychopédagogie
Université de Montréal

ANNEXE IX : Courriel d'invitation pour la sollicitation des participants à l'entrevue

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre participation à une recherche doctorale sur **la réception des enseignants du primaire par rapport au programme « Éthique et culture religieuse »**, sous la supervision du professeur M. Poellhuber. Cette participation consisterait pour vous à répondre en personne à une entrevue individuelle sur **vosre utilisation et vos points de vue en lien avec le programme « Éthique et culture religieuse »**.

Le temps estimé pour participer à cette entrevue est entre 10 et 40 min, selon vos réponses et leurs étendues. L'entrevue serait réalisée sur les lieux de votre travail, dans un endroit où nous ne pourrions être dérangé(E.)s, ou, si vous le demandez, dans un autre endroit. L'entrevue sera enregistrée. Dans le cas où vous accepteriez de participer, vous devez aussi lire et remplir le formulaire de consentement ci-joint. Notez que vous ne serez en aucun cas identifié dans notre recherche et que votre anonymat est assuré. De plus, notre recherche répond aux exigences éthiques de l'Université de Montréal ainsi qu'à celles de votre commission scolaire puisque nous avons reçu leur autorisation formelle de vous solliciter. Par contre, vous n'êtes pas dans l'obligation de participer à cette recherche.

Pour participer, vous n'avez qu'à me répondre par courriel en me donnant vos disponibilités afin que nous puissions fixer un rendez-vous.

Je vous remercie de prendre en considération cette invitation de participer à ma recherche.

Pour de plus amples informations, veuillez communiquer à l'adresse suivante :
anne-marie.duclos@umontreal.ca

Anne-Marie Duclos, Chercheuse principale
Doctorante en éducation, département de psychopédagogie
Université de Montréal