

Université de Montréal

Analyse de la gestion et des conditions de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage par des directions d'écoles primaires francophones montréalaises

par Paul St-Onge

Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de *Philosophiae Doctor* (Ph.D.)
en sciences de l'éducation

Mars 2019

© Paul St-Onge, 2019

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Analyse de la gestion et des conditions de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage par des
directions d'écoles primaires francophones montréalaises

Présentée par :
Paul St-Onge

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean Archambault
Directeur de recherche

Pierre Lapointe
Président-rapporteur

Roseline Garon
Membre du jury

Marie-Hélène Guay
Examinatrice externe

RÉSUMÉ

Cette thèse doctorale s'intéresse à la gestion du changement de 21 directions d'école appelées à mettre en œuvre une organisation en cycles d'apprentissage dans leur milieu. Ce changement complexe, prescrit par le Gouvernement du Québec dans le cadre de la réforme de l'éducation, implique des modifications majeures au niveau de l'organisation scolaire, des pratiques pédagogiques et des pratiques professionnelles. Afin de réaliser l'implantation de cette réforme au début des années 2000, le gouvernement favorisa une approche hybride qui offre de la marge de manœuvre aux écoles pour qu'elles adaptent le projet de changement en fonction de leurs besoins et des conditions spécifiques du milieu. Or, selon toute vraisemblance, l'implantation des cycles d'apprentissage reste à faire dans la plupart des écoles primaires québécoises. Les difficultés d'implanter les cycles d'apprentissage sont aussi observées en France et en Belgique francophone. Comment expliquer ces difficultés d'implantation ?

Notre recherche apporte des éléments de réponse à cette question, en proposant une analyse exhaustive de ce qu'implique un fonctionnement en cycles d'apprentissage, un concept relativement nouveau et flou pour de nombreux acteurs scolaires. La portée de ce changement qui touche, entre autres, à la forme et au travail scolaire, nécessite une révision en profondeur des pratiques dans les écoles. Un changement de cette envergure est difficile à réaliser selon les écrits présentés dans cette thèse, particulièrement s'il ne constitue pas une priorité pour les autorités en place aux divers paliers du système (école, commission scolaire, ministère de l'Éducation). Ceci étant, certaines écoles primaires de l'étude sont plus avancées que d'autres dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, bien qu'aucune ne fonctionne complètement en cycles.

Afin d'en apprendre davantage sur les raisons pouvant expliquer ces différences, nous nous sommes intéressés à divers facteurs de réussite des réformes que nous avons regroupés en cinq catégories, soit : la vision du changement des directions d'école, les initiatives et les stratégies de gestion des directions, les conditions générales et spécifiques susceptibles d'influencer la mise en œuvre des cycles, puis les effets des cycles d'apprentissage dans ces écoles. Il ressort de notre étude que seule une minorité de directions estiment ce changement obligatoire et ont une vision conforme de ce qu'est un fonctionnement en cycles d'apprentissage. Outre ces constats, la complexité du changement a été sous-estimée. De plus, la gestion de ce changement a manqué de planification et de suivi, ce qui fait en sorte que l'implantation des cycles d'apprentissage reste à faire. Dans ce sens, cette thèse constitue aussi une forme d'évaluation de la mise en œuvre de la dernière réforme en éducation au Québec.

Mots clés : Direction d'école, cycles d'apprentissage, gestion du changement, école primaire, réforme de l'éducation, réforme scolaire, réforme systémique.

ABSTRACT

This doctoral thesis focuses on the change management of 21 school administrator's mandated to implement learning cycles in their school. This complex change, prescribed by the Quebec government in the context of large-scale educational reform, involves major changes in school organization, teaching practices, and professional practices. In order to achieve the implementation of this reform in the early 2000s, the government selected a hybrid implementation model that gives schools leeway to adapt the change to their needs and the specific conditions. However, it seems that implementation of learning cycles remains to be done in most Quebec elementary schools. Difficulties in implementing learning cycles are also present in France and French-speaking Belgium. How to explain such difficulties?

Our research suggests some answers to this question by providing a comprehensive analysis of what is involved in learning cycles organization, a relatively new and unclear concept for many school stakeholders. The scope of this change, which affects, among other things, school organization and teachers' work habits, requires a deep review of practices in schools. A change of this magnitude is difficult to achieve according to the literature presented in this thesis, especially if it's not a priority for the authorities in place at the various levels of the system (school, school board, Ministry of Education). That being said, some elementary schools in the study are more advanced than others in implementing learning cycles, although none of them work completely in cycles.

To learn more about the reasons of these differences, we looked at various reform success factors grouped into five categories: the school principals' vision of change, their initiatives and strategies to implement the cycles, the general and specific conditions that can influence the process, and the effects of learning cycles in these schools. It appears from this study, that only a minority of school principals consider this change mandatory and have a consistent view of what is a learning cycles organization on a daily basis. Also, the complexity of change has been underestimated, and the implementation's planning and monitoring was poor. Those findings may explain why this change hasn't occurred yet.

Key words: School principal, school administrator, learning cycles, change management, elementary school, educational reform, large-scale reform.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES FIGURES	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiv
REMERCIEMENTS.....	xvi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Vers la construction de l'objet de changement.....	5
1.2 Réforme québécoise de l'éducation.....	6
1.2.1 Dynamique de changement.....	7
1.2.2 Réactions des acteurs scolaires	10
1.2.3 Cycles d'apprentissage.....	12
1.3 Problèmes d'implantation	15
1.3.1 Stratégies de changement et rôle des directions d'école.....	16
1.3.2 Mise en œuvre des cycles au Québec	20
1.3.3 Mise en œuvre des cycles en France et en Belgique francophone.....	29

1.4 Questions générale et spécifiques de la recherche.....	41
CHAPITRE II	
CONTEXTE THÉORIQUE DES CYCLES.....	44
2.1 Précisions conceptuelles sur les cycles d'apprentissage.....	45
2.2 Composante organisationnelle.....	47
2.2.1 Modes de formation des groupes	48
2.2.1.1 Classe à degré unique.....	49
2.2.1.2 Classe multiâge	52
2.2.1.3 Le bouclage (looping)	62
2.2.1.4 Classe multiniveau	65
2.2.1.5 Réussite scolaire.....	69
2.2.2 Regroupements d'élèves (<i>grouping</i>).....	779
2.2.3 Redoublement	81
2.2.4 Horaire de l'école.....	87
2.2.4 Durée des cycles	88
2.3 Composante pédagogique	90
2.3.1 Pratiques pédagogiques et conception de l'apprentissage	91
2.3.1.1 Différenciation pédagogique.....	92
2.3.1.2 Conception de l'apprentissage et Programme de formation de l'école québécoise	96
2.3.1.3 Enseignement alterné	98
2.3.1.4 Hétérogénéité des élèves et options pédagogiques	99
2.3.1.5 Efficacité des approches pédagogiques.....	102
2.3.2 Évaluation au service des apprentissages	105
2.4 Composante professionnelle	109
2.4.1 Collaboration entre enseignants	110

2.4.2 Développement professionnel.....	117
CHAPITRE III	
CONTEXTE THÉORIQUE SUR LE CHANGEMENT EN ÉDUCATION	122
3.1 Changement en éducation.....	125
3.2 Réformes systémiques	130
3.2.1 Travaux de Fullan	132
3.2.2 Autres études sur les réformes systémiques (modèle et cadre d'analyse)	137
3.3 Approche hybride	158
3.3.1 Approche hybride et regard critique sur la réforme du curriculum québécois	160
3.4 Directions d'école et gestion du changement	165
3.4.1 Leadership des directions d'école.....	165
3.4.2 Valeurs, croyances et attitudes des directions d'école.....	174
3.5 Synthèse.....	179
3.5.1 Cadre conceptuel de la recherche	181
3.5.2 Vision et gestion du changement des directions d'école (changement construit) .	184
3.5.3 Implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit).....	187
3.5.4 Conditions générales de mise en œuvre.....	192
3.5.5 Conditions spécifiques de mise en œuvre.....	195
3.5.6 Effets des cycles d'apprentissage.....	198
3.6 Objectifs de la recherche.....	198
CHAPITRE IV	
MÉTHODOLOGIE.....	201
4.1 Participants.....	203

4.2	Données à collecter	204
4.3	Outils de recherche	206
4.3.1	Entrevue	206
4.3.2	Canevas d'entrevue	206
4.4	Déroulement de la recherche	212
4.4.1	Passation des entrevues	213
4.4.2	Transcription	214
4.5	Traitement des données	214
4.5.1	Préparation du codage	214
4.5.2	Codage	219
4.5.3	Stratégies d'analyse	220
4.5.3.1	Vision et gestion du changement des directions d'école (changement construit)	221
4.5.3.2	Implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit)	224
4.5.3.3	Conditions générales de mise en œuvre	226
4.5.3.4	Conditions spécifiques de mise en œuvre	227
4.5.3.5	Effets des cycles d'apprentissage	229
4.6	Limites de la recherche et anonymat	229
CHAPITRE V		
PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		231
5.1	Vision et gestion du changement des directions d'école (changement construit)	232
5.1.1	Vision des directions d'école	233
5.1.2	Gestion du changement des directions d'école	246
5.2	Implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit)	260
5.2.1	Cycles implantés : oui ou non ?	261

5.2.2	Implantation de la composante organisationnelle.....	262
5.2.3	Implantation de la composante pédagogique.....	267
5.2.4	Implantation de la composante professionnelle.....	275
5.2.5	Implantation des trois composantes des cycles d'apprentissage.....	280
5.3	Conditions générales de mise en œuvre.....	284
5.4	Conditions spécifiques de mise en œuvre.....	294
5.5	Effets des cycles d'apprentissage.....	305
CHAPITRE VI		
	DISCUSSION.....	309
6.1	Retour sur la problématique et les principaux éléments des contextes théoriques.....	311
6.1.1	Vision et gestion du changement des directions d'école (changement construit).....	311
6.1.2	Implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit).....	321
6.1.3	Conditions générales de mise en œuvre.....	324
6.1.4	Conditions spécifiques de mise en œuvre.....	327
6.1.5	Effets des cycles d'apprentissage.....	330
6.2	retour sur les objectifs de la recherche.....	333
6.3	Limites de la recherche.....	335
6.4	Apports de la recherche et recommandations.....	337
6.4.1	Apports.....	337
6.4.2	Recommandations.....	340
6.4.3	Avenues de recherche.....	342
	CONCLUSION.....	344

BIBLIOGRAPHIE	350
---------------------	-----

ANNEXE A

Mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires francophones de l'Île de Montréal.....	xviii
--	-------

ANNEXE B

Grille de codes	xxiv
-----------------------	------

ANNEXE C

Consignes de codage des entrevues avec les directions d'écoles primaires à Montréal....	xxxviii
---	---------

ANNEXE D

Certificat d'éthique	xli
----------------------------	-----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Facteurs de réussite des réformes et références.....	156
Tableau II	Cadre conceptuel et données à collecter.....	205
Tableau III	Liens entre le canevas d’entrevue, le cadre conceptuel et les objectifs.....	210
Tableau IV	Vision des directions d’école d’une organisation en cycles d’apprentissage : fréquences et pourcentages (codes : V org, V péd, V pro).....	237
Tableau V	Vision des directions d’école des avantages d’une organisation en cycles d’apprentissage : fréquences et pourcentages (code : V ava/désav).....	240
Tableau VI	Vision des directions d’école des avantages et désavantages d’une organisation en cycles d’apprentissage : fréquences et pourcentages (code : V ava/désav).....	241
Tableau VII	Vision des directions d’école des liens entre les cycles d’apprentissage et la Réforme : fréquences et pourcentages (code : V réf).....	244
Tableau VIII	Vision des directions d’école de l’obligation d’implanter une organisation en cycles d’apprentissage : fréquences et pourcentages (code : V obl).....	246
Tableau IX	Gestion du changement : initiatives directes des directions d’école dans l’implantation des cycles d’apprentissage (code : inidir imp).....	249
Tableau X	Gestion du changement : initiatives de soutien des directions d’école dans l’implantation des cycles (code : inidir sou).....	252
Tableau XI	Gestion du changement : autres initiatives des directions d’école dans l’implantation des cycles d’apprentissage (code : inidir autre).....	254
Tableau XII	Gestion du changement : stratégies d’implantation des cycles d’apprentissage utilisées par les directions d’école (code : « S »).....	258

Tableau XIII	Réponses des directions d'école à la question : « Les cycles sont-ils implantés dans votre école ? » (code : cycles).....	261
Tableau XIV	Présence des éléments de la composante organisationnelle dans les écoles (codes : Com org).....	265
Tableau XV	Niveau d'avancement de l'implantation de la composante organisationnelle dans les écoles primaires.....	267
Tableau XVI	Présence des éléments de la composante pédagogique dans les écoles (codes : Com péd).....	274
Tableau XVII	Niveau d'avancement de l'implantation de la composante pédagogique dans les écoles primaires.....	275
Tableau XVIII	Présence des éléments de la composante professionnelle dans les écoles (codes : Com pro).....	279
Tableau XIX	Niveau d'avancement de l'implantation de la composante professionnelle dans les écoles primaires.....	280
Tableau XX	Implantation des trois composantes des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires (niveau d'avancement : peu, moyen, avancé).....	281
Tableau XXI	Tableau comparatif d'une école avancée, moyennement avancée et peu avancée dans l'implantation des cycles d'apprentissage.....	282
Tableau XXII	Cotes du niveau d'avancement de l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles (n = 14).....	283
Tableau XXIII	Fréquence des conditions générales lors des entrevues (n = 21).....	291
Tableau XXIV	Conditions générales et implantation des cycles selon les directions (n = 21).....	292
Tableau XXV	Fréquence des conditions spécifiques lors des entrevues (n = 21).....	300
Tableau XXVI	Conditions spécifiques et implantation des cycles selon les directions (n = 21).....	301
Tableau XXVII	Effets des cycles d'apprentissage (code : E).....	308

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Schéma conceptuel de la gestion de l'implantation des cycles d'apprentissage 184

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACSQ	Association des cadres scolaires du Québec
ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
ACEOM	Association des cadres d'établissements de l'ouest de Montréal
ADION	<i>Dutch Education Index</i>
AMDES	Association montréalaise des directeurs d'établissements scolaires
BEI	<i>British Education Index</i>
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CAM	Classe à années multiples
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
CMA	Classe multiâge
CMP	Classe multiprogramme
CPE	Commission sur les programmes d'études
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
CSPI	Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
CSR	<i>Comprehensive School Reform</i>
ENAP	École nationale d'administration publique (Université du Québec à Montréal)
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
EUDISED	<i>European Documentation and Information System for Education</i>

FORIS	<i>Forschungs-Informationen-System Sozialwissenschaften</i>
FQDE	Fédération québécoise des directions d'établissement
FRANCIS	<i>French-language literature</i>
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement
GRIDES	Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire
GREDESCOL	Groupe de recherche sur les directeurs d'établissement scolaire
HCE	Haut conseil de l'éducation
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [ancienne appellation]
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec [ancienne appellation]
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PARF	Projet Accompagnement-Recherche-Formation
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	<i>Program for International Assessment</i>
PLC	<i>Professional Learning Communities</i>
PPRE	Parcours personnalisé de réussite éducative
SAE	Situation d'apprentissage et d'évaluation
SOLIS	<i>Social Sciences Literature Information System</i>
UMI	<i>University Microfilms International</i>
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

REMERCIEMENTS

Cette thèse a été réalisée et menée à terme grâce au soutien et à la collaboration de plusieurs personnes, et à l'appui des trois commissions scolaires francophones montréalaises (CSPI, CSDM et CSMB) qui ont accepté que l'on mène des entrevues auprès de leurs directions d'école.

Mes premiers remerciements vont à Jean Archambault, professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Sans le soutien inconditionnel du professeur Archambault tout au long de ce projet d'études doctorales, je n'aurais jamais terminé cette thèse. Ce soutien s'est décliné de diverses manières au fil des années. Au départ, nos échanges au sujet de la réforme de l'éducation, de l'apprentissage des élèves et du métier de direction d'école, m'ont incité à m'engager dans des études doctorales sous sa direction. Par la suite, Jean a toujours trouvé les bons mots et le moyen de me guider dans cette aventure. Ses conseils et ses encouragements ont grandement contribué à me donner la motivation et la confiance nécessaires pour mener à terme ce projet, malgré des difficultés liées au projet d'études et diverses contraintes professionnelles. Pour toutes ces raisons et bien d'autres, je t'en serai toujours reconnaissant Jean.

D'autres personnes œuvrant au même département ont également joué un rôle important dans la réalisation de cette thèse. Tout d'abord, merci au professeur Marc-André Deniger pour ses conseils au début de mon parcours scolaire, sa disponibilité et la passion qui l'anime dans son enseignement. Merci aussi au professeur Jean-Guy Blais pour m'avoir inculqué le réflexe de douter et de remettre en question les résultats et les conclusions de quelque recherche publiée. Vos enseignements lors des séminaires étaient rigoureux mais accessibles pour un praticien comme moi. À titre de jury, avec la professeure Roseline Garon, vos commentaires sur mon projet m'ont guidé dans la poursuite de mes études et permis de compléter ma thèse. Merci à Georges Ouellet et à France Dumais pour votre implication dans la collecte de données auprès des directions d'école. Merci également à Li Harnois pour ses conseils au niveau du traitement

des données, et à Lucie Lefrançois pour le suivi efficace de mon dossier scolaire durant toutes ces années.

Merci à Gaël Kijco pour son aide dans le traitement de mes données, puis à Carole-Ann Bouchard et Louise Simard pour votre aide au niveau de la mise en page.

Ce projet de recherche a pu être réalisé grâce à l'appui de la Commission scolaire Pointe-de-l'île, de la Commission scolaire de Montréal, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et à la collaboration des 21 directions d'écoles primaires. Sachant à quel point les directions d'école sont occupées et sollicitées, je vous remercie, tout un chacun, d'avoir pris le temps de participer aux entrevues.

J'ai également une pensée toute spéciale pour Suzanne Tremblay, directrice d'école à la retraite, qui m'a guidé dans mes premières expériences à la direction adjointe d'une école secondaire et qui a grandement influencé ma pratique et ma vision de ce métier. Merci Suzanne.

Finalement, je tiens à remercier mes parents et mon épouse, Pascale, pour leurs encouragements et leur soutien de tous les instants. Vous êtes des personnes formidables!

INTRODUCTION

En 1997, le Gouvernement du Québec a publié un ouvrage intitulé *l'École, tout un programme*, lequel ouvrage marqua le début de la réforme du curriculum québécois. Cette réforme qui visait la réussite de tous les élèves, nécessita des changements législatifs au niveau de la Loi sur l'instruction publique (LIP) et du Régime pédagogique. Parmi ces changements, l'organisation de l'école en cycles d'apprentissage fut prescrite pour mettre en œuvre la réforme et atteindre les objectifs.

Afin de réaliser ce changement, le législateur misa sur une approche hybride qui donne beaucoup de marge de manœuvre aux écoles, afin qu'elles adaptent l'objet de changement en fonction des conditions spécifiques du milieu (Carpentier, 2010). Or, il semble que l'implantation des cycles d'apprentissage soit complexe à réaliser et que peu d'écoles primaires fonctionneraient réellement en cycles (Archambault et Dumais, 2011; Archambault, Dumais et St-Onge, 2009; Archambault, Lapointe et Dumais, 2012; Draelants, 2007; Kahn, 2010; Suchaut, 2008). Afin de mieux comprendre la situation, nous nous intéressons dans cette thèse à la gestion de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans 14 écoles primaires francophones montréalaises, du point de vue de 21 directions d'école appelées à gérer cette implantation. Plus spécifiquement, cette thèse porte sur l'analyse de la gestion et des conditions de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage de ces directions d'écoles primaires francophones montréalaises.

Pour ce faire, nous présentons au premier chapitre des études qui détaillent les problèmes de mise en œuvre des cycles d'apprentissage au Québec, mais également ailleurs en France et en Belgique francophone. Les problèmes recensés sont regroupés en deux axes, soit ceux liés au concept, à la spécificité du changement, puis ceux liés à l'implantation des réformes systémiques et à la gestion du changement par les directions d'école. Il ressort de ce premier chapitre, que le concept de cycles d'apprentissage est nouveau, mal défini et plutôt flou (Archambault, 2008). De plus, il s'agit d'un changement complexe à implanter, car il touche, entre autres, à la forme scolaire traditionnelle et aux pratiques enseignantes.

Ces constats nous ont incité à approfondir le concept de cycles d'apprentissage et à faire le point sur la gestion du changement en éducation. Ces deux thèmes font l'objet des chapitres II et III,

et constituent le contexte théorique de la thèse. Plus particulièrement, le chapitre II s'intéresse aux éléments constituant les trois composantes d'une organisation en cycles d'apprentissage. L'objectif étant de bien définir et circonscrire ce qu'est un fonctionnement en cycles d'apprentissage. Au chapitre III, le contexte théorique porte sur la gestion du changement en éducation. Les écrits scientifiques présentés permettent de saisir toute la complexité de changer des pratiques solidement ancrées, particulièrement sur le plan de l'organisation scolaire et des pratiques enseignantes. Toutefois, il appert que certaines pratiques de gestion faciliteraient l'implantation de réformes systémiques. De plus, certaines conditions générales et spécifiques seraient favorables à la réussite de ces projets de changement. La recension littéraire portant sur les cycles d'apprentissage et le changement en éducation, nous amène à formuler les objectifs de recherche à la fin du troisième chapitre. Les connaissances scientifiques présentées dans le contexte théorique permettent de déterminer les éléments du cadre conceptuel, organisé en cinq catégories, soit la vision et la gestion du changement des directions d'école, l'implantation des cycles d'apprentissage, les conditions générales, les conditions spécifiques et les effets des cycles.

Le chapitre IV porte sur la méthodologie de la recherche et présente toutes les étapes inhérentes à la réalisation de cette thèse. On y aborde, entre autres, la collecte de données réalisée auprès de 21 directions d'école au printemps 2010, les stratégies de traitement et d'analyse, de même que les limites.

Le chapitre V porte sur la présentation et l'analyse des résultats. Structuré en fonction des cinq catégories du cadre conceptuel, ce chapitre permet d'en apprendre davantage sur la vision du changement des directions, sur la gestion de cette mise en œuvre, sur les conditions générales et spécifiques, de même que sur les effets des cycles dans les 14 écoles participantes. L'analyse des résultats s'appuie sur les éléments présentés dans la problématique et le contexte théorique. Le but étant d'atteindre les objectifs de la recherche, ce que nous vérifions au chapitre VI.

La discussion au chapitre VI se déploie selon la logique de la thèse. Elle débute par un retour sur la problématique en intégrant les éléments du contexte théorique présentés aux chapitres II et III constituant le cadre conceptuel. Cette discussion permet de revisiter la problématique à partir des résultats. Cet exercice permet également de vérifier l'atteinte des objectifs et d'aborder

les limites de recherche. Finalement, la dernière section du chapitre VI porte sur les apports de cette recherche descriptive. Des recommandations sont alors formulées pour d'éventuelles recherches.

La conclusion propose une synthèse de l'étude, en retraçant les grandes lignes de la problématique, l'origine des cinq catégories du cadre conceptuel qui découlent du contexte théorique, puis fait état des principaux résultats de cette recherche. L'exercice se termine par une courte réflexion sur les réformes systémiques en éducation.

CHAPITRE I

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE

1.1 VERS LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE CHANGEMENT

Le premier chapitre de cette thèse porte sur la problématique liée à l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires francophones montréalaises. Le but poursuivi est de circonscrire l'objet de changement de même que les principaux problèmes reliés à son implantation afin d'élaborer les questions générales et spécifiques de recherche de ce projet d'études doctorales. Plus particulièrement, nous effectuons dans la première section de ce chapitre un survol des principaux éléments de la réforme du curriculum québécois en présentant : la dynamique de changement ayant mené à ce chantier, les réactions des acteurs scolaires, puis ce qu'est une organisation en cycles d'apprentissage selon les documents gouvernementaux. Nous verrons que le consensus sur les problèmes de l'école québécoise, à la fin des années 1990, n'a pas permis de générer une adhésion aussi forte en ce qui a trait à la solution retenue pour l'améliorer, nommément la réforme de l'éducation (aussi appelée la réforme du curriculum québécois).

La deuxième section porte sur les problèmes d'implantation, particulièrement du point de vue des directions d'école appelées à piloter ce changement. Notre regard sur les difficultés à réaliser l'implantation des cycles dans les écoles primaires déborde quelque peu le contexte québécois et s'intéresse aussi aux cycles d'apprentissage en France et en Belgique francophone, deux des pays ayant inspiré la réforme du curriculum québécois. Nous verrons que ces deux pays ont connu des problèmes importants au niveau de la mise en œuvre des cycles. Quels enseignements a-t-on tirés de ces expériences européennes et des recherches sur le changement en éducation, de manière plus générale ?

Les stratégies hybrides retenues par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) pour implanter cette réforme prenaient en considération les résultats des recherches sur le changement en éducation et cherchaient un équilibre entre les injonctions provenant de l'autorité centrale et la construction de ce changement par les milieux. Les stratégies gouvernementales offraient donc une certaine marge de manœuvre aux équipes-écoles afin qu'elles puissent mettre en œuvre une organisation scolaire en cycles d'apprentissage qui soit adaptée à leur réalité et qui réponde à leurs besoins. Or, les quelques études disponibles sur l'implantation des cycles

d'apprentissage au Québec semblent démontrer que plusieurs problèmes observés ailleurs se retrouvent également ici. La problématique de la mise en œuvre d'une organisation en cycles d'apprentissage dans les écoles primaires nous incite à regarder de plus près la gestion de ce changement par les directions d'école et l'influence des conditions générales et spécifiques. Nous terminons ce chapitre en formulant les questions générales et spécifiques de la recherche.

1.2 RÉFORME QUÉBÉCOISE DE L'ÉDUCATION

La réforme québécoise de l'éducation est le nom donné à la réforme systémique qui s'est amorcée à la fin des années 1990 et qui touchait à de nombreux aspects de l'école québécoise. Suite à une vaste consultation publique menée dans le cadre des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996), le Gouvernement du Québec a publié un ouvrage intitulé *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a), lequel ouvrage marqua le début de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois. Dans cet ouvrage, on présente la mission de l'école québécoise qui s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. De plus, on y présente les changements au curriculum qui touchent : à l'environnement éducatif, aux contenus de formation, à l'organisation de l'enseignement, aux programmes d'études, à l'évaluation des apprentissages, au matériel didactique, à la sanction des études, à la formation initiale et continue des enseignants, etc.

Pour réaliser cette réforme, le gouvernement a effectué des changements législatifs, dont certains au niveau de la Loi sur l'instruction publique et du Régime pédagogique. Parmi ces modifications, mentionnons une décentralisation de certains pouvoirs vers les écoles, la création des conseils d'établissement et l'instauration des cycles d'apprentissage. Lessard et Portelance (2001) proposent une réflexion sur la réforme curriculaire au Québec en se penchant sur l'historique ayant mené à la réforme, sur la nature de ce changement, sur les cycles d'apprentissage, sur le contexte d'implantation, sur les dérives possibles, etc. Les auteurs soulignent qu'avec cette réforme du curriculum, le gouvernement voulait prendre le virage du succès en misant davantage sur les milieux et les enseignants. Voyons de plus près certains éléments de cette réforme, dont la dynamique de changement, la réaction des acteurs scolaires, et particulièrement les cycles d'apprentissage.

1.2.1 Dynamique de changement

Parmi les rapports et études ayant contribué à la dynamique de changement qui a précédé la réforme, le rapport intitulé *Préparer les jeunes pour le XXI^e siècle* (MEQ, 1994) soulève un questionnement sur le bagage de connaissances que devrait posséder un jeune à la fin de ses études primaires et secondaires, dans un contexte de mondialisation, de changements rapides ainsi que de nouvelles technologies, l'objectif étant de maintenir le Québec parmi les sociétés les plus développées. Le rapport évoque également l'importance d'accorder plus d'autonomie aux enseignants et de prendre en considération les rythmes d'apprentissage des élèves; ce sont là des éléments fondamentaux des cycles d'apprentissage qui seront, plus tard, retenus comme forme d'organisation scolaire.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a produit plusieurs avis qui ont influencé l'élaboration de la réforme du curriculum québécois et contribué à la mise en place d'une dynamique de changement. Parmi ceux-ci, notons le rapport intitulé *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (CSE, 1994) qui effectue un constat des forces et faiblesses du réseau. Parmi les éléments soulevés dans cet avis, mentionnons les critiques adressées aux programmes d'études rédigés dans les années 1980 et en vigueur à l'époque. Ces programmes étaient jugés trop prescriptifs et hiérarchiques, et ne favorisaient pas le développement de compétences globales chez les élèves; les apprentissages étaient trop morcelés et peu transférables. De plus, il devenait impératif que les enseignants soient considérés comme des professionnels; il fallait donc leur offrir davantage d'autonomie et les conduire à revoir certaines pratiques pédagogiques.

Dans son avis de 1999 intitulé *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, le CSE (1999a) précise le rôle et la place que devraient avoir les compétences transversales dans le curriculum. On précise que « [...] l'ensemble des domaines d'apprentissage doit être moins cloisonné qu'autrefois. Il y a des alliances et des convergences thématiques à favoriser entre les disciplines, et les programmes officiels devraient attirer l'attention sur les plus évidentes et les plus intéressantes » (p. 5). Toujours dans le même avis, le CSE met de l'avant l'importance de la métacognition afin que l'élève puisse prendre conscience de ses stratégies d'acquisition de connaissances et qu'il puisse mieux les maîtriser.

Les États généraux sur l'éducation de 1995 ont joué un rôle important dans l'élaboration de la réforme de l'éducation au Québec. Réclamés par les syndicats et divers acteurs concernés par l'éducation, ces États généraux représentaient :

[...] l'occasion d'un vaste processus de consultation populaire afin de permettre à tous les groupes d'acteurs sociaux d'exprimer leurs opinions et leurs attentes par rapport à l'institution scolaire. Il fut alors possible de constater que les préoccupations mises de l'avant tout au long des années antérieures faisaient consensus. Il importait de maintenir le cap sur l'égalité des chances, tout en visant la réussite de chacun (Carpentier, 2010, p. 447).

Lors des audiences publiques tenues à travers le Québec, plusieurs thèmes ont fait l'objet d'un consensus auprès des participants, dont l'égalité des chances, la réussite des élèves, la diminution du décrochage et du redoublement, la reconnaissance des enseignants comme professionnels compétents, l'importance de varier les approches pédagogiques, l'importance du transfert dans les apprentissages scolaires, etc. Précisons que le consensus rapporté dans les écrits concernait surtout les thèmes et non pas les moyens pour y parvenir. Suite à ce vaste exercice de consultation, dix chantiers seront proposés pour rénover le système d'éducation québécois, dont la restructuration des curriculums de l'école primaire et l'égalité des chances face à l'école, entre autres initiatives, desquelles découlera la réforme québécoise de l'éducation.

Intitulé *L'école, tout un programme*, l'Énoncé de politique éducative de 1997 suivra de quelques mois les États généraux sur l'éducation et marquera le début de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois (MEQ, 1997a). L'énoncé de politique éducative constitue le document phare de la réforme du curriculum et particulièrement des cycles d'apprentissage. Mettant de l'avant la nécessité de prendre le virage du succès, la ministre de l'Éducation de l'époque, Madame Pauline Marois, réaffirme dans ce document la mission de l'école québécoise (instruire, socialiser et qualifier), puis élabore sur plusieurs changements : l'environnement éducatif, les contenus de formation, l'organisation de l'enseignement, les programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, la sanction des études, etc. L'énoncé de politique éducative de 1997 prônait aussi une plus grande marge de manœuvre aux enseignants et un temps scolaire qui soit déterminé en fonction des apprentissages. Les cycles d'apprentissage sont, dès lors, prescrits comme forme d'organisation scolaire puisqu'ils offrent plus de latitude aux écoles et favoriseraient la réussite des élèves. Cette forme scolaire avait été retenue quelques années plus

tôt dans le cadre de réformes en France, en Suisse, en Belgique francophone et dans d'autres pays occidentaux (Lessard, Archambault, Mainville et Lalancette, 2000). L'organisation de l'école primaire québécoise en cycles d'apprentissage a donc été l'avenue de prédilection choisie par l'autorité centrale pour répondre au défi de la réussite scolaire posé par la réforme de l'éducation.

Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) découla des recommandations provenant des diverses publications gouvernementales durant les années 1990 et des avancées provenant des sciences de l'éducation et d'autres domaines d'études. Cela fut particulièrement vrai au niveau de la conception de l'apprentissage dont les fondements reposaient, désormais, sur des perspectives cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes. Ces nouvelles connaissances sur le plan de l'apprentissage n'étaient pas très présentes et connues dans les milieux scolaires à cette époque, selon ce qui est présenté, entre autres, dans les documents du CSE. Il y avait donc un désir de profiter de cette réforme pour diffuser ces nouvelles connaissances et s'assurer de leur pénétration dans les écoles. Pour plusieurs, il fallait réformer les pratiques pédagogiques afin qu'elles intègrent ces nouveaux savoirs et favorisent, du coup, la réussite de tous les élèves, la visée première de la réforme du curriculum québécois.

Afin de donner plus de sens aux apprentissages scolaires et mieux préparer les jeunes Québécois à une société en constante évolution, il y avait aussi un désir de rendre les apprentissages réutilisables dans d'autres situations de vie courante. À la fin des années 1990, on dénonçait le fait que les élèves ne mémorisaient les savoirs que pour réussir les examens de sorte que ces nouvelles connaissances n'étaient pas réellement intégrées et utiles par la suite. Cela influencerait la motivation scolaire des élèves en plus de limiter la portée des apprentissages réalisés à l'école. Afin de pallier cette lacune, les nouveaux programmes d'études introduisaient le développement de compétences (disciplinaires et transversales), un concept que le MEQ (2001) définit comme étant « [...] un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p. 4). Archambault et Richer (2007) mentionnent que « le développement d'une compétence implique la construction d'une foule de connaissances de toutes sortes, mais aussi la construction de cette capacité à les utiliser » (p. 20).

1.2.2 Réactions des acteurs scolaires

La nécessité d'améliorer le système scolaire ne signifiait pas qu'il faille nécessairement se lancer dans une transformation profonde du système scolaire, ce que proposa la réforme québécoise de l'éducation. Le consensus observé au niveau des déficiences du système d'éducation et du rôle que devait jouer l'école à l'aube du XXI^e siècle n'était pas aussi fort en ce qui concerne la réponse à donner pour y arriver. À ce sujet, le regard de Brassard (2004a) sur la situation québécoise l'incite à affirmer que « [...] ce qui justifie la nécessité d'un changement ne garantit pas nécessairement la validité de la réponse apportée à cette nécessité ou, si l'on veut, la validité du projet de changement » (p. 9).

Certains se montraient très critiques à l'égard des fondements du constructivisme et du socioconstructivisme, à la base des nouveaux programmes d'études promulgués dans le cadre de la réforme de l'éducation (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004). Par exemple, ces mêmes auteurs remettent en question le paradigme de l'apprentissage qui prend racine dans la théorie constructiviste :

Au-delà de la rhétorique du discours, nous n'avons pas retrouvé dans la littérature consultée des recherches empiriques qui démontrent clairement l'efficacité des pratiques d'enseignement associables au paradigme de l'apprentissage et, qui plus est, la nécessité d'effectuer un virage si drastique (p. 73).

Il est à noter que durant cette période, les élèves québécois performaient assez bien aux épreuves internationales et se situaient dans la moyenne des pays occidentaux. Plusieurs détracteurs de la réforme souligneront cet aspect et remettront en cause les justificatifs ayant mené à la réforme de l'éducation en faisant valoir que ce n'était pas la bonne solution pour améliorer le réseau. Brassard (2004a) abonde dans ce sens lorsqu'il souligne que la réforme est une solution qui touchera tous les élèves alors que ce n'est qu'une minorité qui éprouve des difficultés. Cette réforme risque-t-elle « [...] de compromettre la réussite de beaucoup d'autres élèves qui, actuellement, vont bien ? Pourquoi administrer un remède à tous alors qu'une partie seulement est malade ? » (p. 13).

Dans les discours sur la réforme à la fin des années 1990 et au début des années 2000, plusieurs acteurs favorables à cette transformation parlent d'une rupture avec les pratiques en place et

évoquent un changement de paradigme. Les publications officielles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et du Conseil supérieur de l'éducation, de même que les revues *Vie pédagogique* et *Virage*, alimentent cette dynamique de changement, voire de rupture. Brassard (2004a) mentionne que pour certains promoteurs de la réforme, le projet de changement du curriculum de l'école québécoise ne représentait pas seulement une réponse aux déficiences de l'école, mais représentait la réponse. Difficile à ce moment-là de déroger, de quelque façon que ce soit, à la réforme et de remettre en question certains choix.

Brassard (2004a) parle de rhétorique de la rupture dans le discours officiel en qualifiant d'« expression-choc » celle qui appelle à un changement de paradigme. L'auteur illustre son propos en présentant d'autres « [...] formules d'opposition qui ont été constamment utilisées : l'activité éducative doit être centrée sur l'apprentissage et non sur l'enseignement; le rôle de l'enseignant est d'être un aide et un soutien plutôt qu'un dispensateur d'informations; c'est l'approche par compétences qui doit prévaloir plutôt que l'approche par objectifs; désormais, les enseignants sont invités à travailler en collégialité plutôt que d'une façon individuelle; etc. » (p. 10).

Cependant, Brassard (2004a) relate que peu à peu, afin qu'il soit plus acceptable, le discours sur la réforme changea et devint moins axé sur la rupture. Selon un sondage du GRIDES rapporté dans Brassard (2004a), « 77 % des répondants ont vu le changement dans une perspective de continuité » (p. 10). Et l'enquête de Deniger, Kamanzi, Chabot, Fiset et Hébert (2004) portant sur l'évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise et la qualité de sa mise en œuvre, montre que les directions d'école :

[...] sont des partisans enthousiastes du nouveau programme de formation. Ils constituent, de loin, le groupe globalement le plus favorable à la réforme. Ils font preuve d'un intarissable enthousiasme sur la plupart des dimensions abordées par nos analyses. Les autres répondants reconnaissent d'ailleurs cette qualité (p. 5).

Il est intéressant de constater l'enthousiasme des directions d'école pour la réforme de l'éducation, car l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires repose en grande partie sur elles. D'ailleurs, la présente recherche s'intéresse particulièrement à la gestion de cette implantation par les directions d'école.

De leur côté, les enseignants sont qualifiés par ces auteurs « [...] d'artisans sceptiques de la réforme » (p. 6). Les enseignants semblent avoir des réserves concernant certains aspects de la réforme, et plus particulièrement envers leur capacité à atteindre les finalités de celle-ci. Précisons que cette enquête s'intéressait à la perception de quatre groupes d'acteurs scolaires (enseignants, professionnels, directions d'école et parents) au regard des différents aspects de la réforme qui venaient d'être implantés dans les écoles primaires du Québec au début des années 2000. Au total, l'enquête touchait 2 029 écoles (1 769 francophones et 260 anglophones) et 8 116 questionnaires furent distribués (quatre questionnaires par école). De ce nombre, 1 333 questionnaires furent remplis, soit 16 % des personnes sollicitées. Il s'agit de l'une des plus importantes enquêtes menées sur la réforme du curriculum québécois.

Bref, la dynamique de changement ayant conduit à la réforme du curriculum québécois était caractérisée par une volonté assez généralisée d'améliorer le système d'éducation afin de favoriser la réussite des élèves et de bien les préparer pour le marché du travail en constante évolution. Pour certains, il fallait non seulement corriger les déficiences du système, mais il fallait aussi le réformer, car le fonctionnement traditionnel de l'école ne saurait relever le défi de la réussite pour tous. Toutefois, la réponse pour améliorer le système ne générait pas une adhésion chez tous les acteurs concernés, comme en témoignent les réactions présentées. Voyons maintenant ce que disent les documents gouvernementaux québécois au sujet des cycles d'apprentissage de même que certaines réactions concernant ce choix organisationnel.

1.2.3 Cycles d'apprentissage

Le fonctionnement en cycles d'apprentissage représente l'avenue privilégiée par le gouvernement pour mettre en œuvre la réforme québécoise de l'éducation et favoriser la réussite de tous les élèves. L'énoncé de politique éducative de 1997 s'avère le document ministériel le plus complet et le plus explicite sur les cycles d'apprentissage (MEQ, 1997a); cet énoncé en précise les visées, la durée, et invite les écoles primaires à revoir leur organisation scolaire. Ainsi, avec l'implantation de la réforme, l'école primaire est désormais découpée en trois cycles de deux ans chacun de façon à :

«[1] échelonner l'enseignement selon les étapes pluriannuelles qui correspondent mieux à la psychologie de l'enfant et aux stades de son développement; [2] permettre d'établir

le rythme d'une année de savoirs nouveaux et d'une année de consolidation; [3] effectuer plus tôt l'évaluation de fin d'étape rendant ainsi plus efficaces les mesures de remédiation prises pour contrer le redoublement; il faut trouver des solutions de remplacement au redoublement qui fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant toucher au fond du problème; [4] favoriser et encourager la constitution d'équipes restreintes d'enseignantes et d'enseignants qui suivraient les mêmes élèves pendant deux ans, ou qui, du moins, assumeraient ensemble l'enseignement du programme d'un cycle (MEQ, 1997a, p. 20).

Malgré certaines précisions sur le concept de cycles et les visées poursuivies par cette forme d'organisation scolaire, l'énoncé de politique éducative de 1997 n'indique pas aux écoles et aux directions, comment construire une organisation en cycles d'apprentissage dans leur milieu. Le Régime pédagogique au Québec définit les cycles d'apprentissage comme étant : « Une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs » (MEQ, 2000, article 15). Pour sa part, le CSE (2002) s'inspire fortement de l'énoncé de politique éducative de 1997 pour décrire l'organisation de l'enseignement en cycles d'apprentissage. Dispositifs importants de la réforme, les cycles se fondent :

[...] sur une approche pédagogique où l'enseignement échelonné en cycles pluriannuels doit mieux correspondre aux stades de développement psychologique de l'enfant. Les mesures de remédiation en cours d'apprentissage sur des longues périodes devraient permettre de ne plus utiliser le redoublement, mesure qui, selon toutes les études, fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant régler le fond du problème. Cette organisation en trois cycles tend à favoriser et à encourager la constitution d'équipes restreintes d'enseignants qui assumeraient ensemble l'enseignement du programme de formation de chaque cycle et l'évaluation des élèves à la fin de chaque cycle (p. 6).

Dans cet avis, le CSE démontre qu'il est conscient du défi que représente la mise en œuvre d'une nouvelle forme d'organisation scolaire dans les écoles primaires québécoises. Ainsi, on y mentionne que :

Ce mode d'organisation scolaire est tout à fait nouveau, même si le terme « cycle » a déjà été utilisé couramment à des fins administratives. Si les mots eux-mêmes peuvent engendrer de la confusion, le Conseil est conscient que la plus grande difficulté vient du fait que le milieu de l'enseignement primaire fait œuvre de pionnier en la matière sans pouvoir compter sur des modèles validés ici ou ailleurs en Occident (p. 5).

Le fait que ce concept soit nouveau et peu connu du milieu de l'enseignement risque d'influencer la compréhension qu'en auront les acteurs sur le terrain, particulièrement les directions qui doivent gérer l'implantation de ce changement dans leur école.

Malgré les définitions proposées pour circonscrire le concept, il demeure relativement flou et mal défini dans la littérature (Archambault, 2008), particulièrement au début de la mise en œuvre de la réforme au tournant des années 2000. Archambault (2008) a relevé, à partir d'une synthèse des diverses définitions des cycles d'apprentissage, trois composantes essentielles inhérentes au concept, soit une composante organisationnelle, une composante pédagogique et une composante professionnelle. Nous verrons au deuxième chapitre de cette thèse que ces trois composantes sont caractérisées par de nombreux éléments et touchent pratiquement à tous les aspects du fonctionnement d'une école. Retenons pour le moment que les directions d'écoles primaires doivent gérer l'implantation d'un changement complexe, qui nécessite de revoir le travail des enseignants au quotidien et de mettre en œuvre une nouvelle forme d'organisation scolaire relativement vague, et ce, sans que des résultats probants au niveau de la réussite scolaire des élèves viennent appuyer ce choix ministériel; le CSE abonde dans ce sens en mentionnant qu'il « [...] faut bien constater que le lien entre la réussite des élèves et ce type d'organisation n'est pas encore certifié, ce qui ne facilite pas l'adhésion des acteurs concernés » (CSE, 2002, p. 7).

Certains auteurs, dont Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010), et Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2004) critiquent le choix d'une organisation en cycles d'apprentissage pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Ils font valoir que dans les pays européens comme la France et la Belgique francophone où l'on a fait le choix des cycles, les résultats des élèves ne se sont pas améliorés, bien au contraire. Devant l'absence de résultats tangibles au niveau de la littérature sur les cycles et d'expériences concluantes sur le terrain, pourquoi s'être lancé dans une telle réforme ? Ces mêmes auteurs soulignent que la littérature scientifique anglo-saxonne a démontré l'efficacité d'autres approches pédagogiques pourtant négligées dans la réforme québécoise de l'éducation. L'organisation de l'école en cycles d'apprentissage a fait l'objet d'études européennes (Draelants, 2007; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005; Rey, Kahn, Defrance et Carette, 2005; Rey, Kahn, Ivanova, Robin et Van

Campenhoudt, 2003; Suchaut, 2008). Ces auteurs relatent les difficultés de mettre en œuvre cette organisation de l'école en France et en Belgique francophone. Avant de présenter ces réformes européennes, voyons les problèmes liés à l'implantation des cycles au Québec.

1.3 PROBLÈMES D'IMPLANTATION

Les écrits des trente dernières années sur les réformes en éducation dans les pays occidentaux indiquent que peu d'entre elles se sont soldées par des résultats significatifs et probants, dans une perspective à plus ou moins long terme (Brassard, 2004a; Collettere, 2005; Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2002; Spillane, Reiser et Reimer, 2002; Tyack et Cuban, 1995). Ce constat qu'effectuent ces auteurs s'explique, entre autres, par une appropriation partielle du changement et par une mauvaise planification et gestion du processus d'implantation. Il appert que les stratégies de changement ne mettent pas suffisamment l'accent sur le processus d'implantation au niveau du terrain, là où doit s'opérationnaliser le changement. D'ailleurs, Fullan (2002) évalue à partir d'une recension exhaustive de la littérature, que la réussite d'une implantation repose à 25 % sur l'objet du changement (le *quoi*) et à 75 % sur le processus (le *comment faire*).

Brassard (2004a) qualifie la réforme du curriculum québécois de changement majeur, intentionnel et planifié, qui touche aux trois dimensions fondamentales de l'école, soit : le programme de formation, l'organisation scolaire et les pratiques pédagogiques, pour les ordres d'enseignement du préscolaire, du primaire et du secondaire. L'auteur mentionne que ce changement est :

[...] décrété par l'autorité centrale, le Gouvernement du Québec qui, par le ministère de l'Éducation, assure la double responsabilité d'en définir le contenu (ou la substance) et d'en réaliser la mise en œuvre. Le changement est intentionnel en ce sens qu'il est le fruit d'un effort délibéré d'acteurs de produire une modification dans le système d'éducation. Il est planifié en ce sens que le contenu du changement, le projet, est défini au départ, du moins dans ses grandes lignes, et que le processus de mise en œuvre fait l'objet d'une certaine planification (p. 3).

Une transformation de cette envergure du système d'éducation s'avère complexe à réaliser. Fullan (2002) et Perrenoud (1997) caractérisent une telle transformation de réforme du troisième type, car elle touche aux programmes de formation, aux pratiques pédagogiques, à l'organisation scolaire, aux cultures professionnelles, et peut remettre en cause certaines représentations des

acteurs scolaires. Quelles stratégies retenir alors pour implanter la réforme de l'éducation et les cycles d'apprentissage ? Nous verrons à la section suivante et au chapitre III, de façon plus détaillée, que les stratégies du Gouvernement du Québec prennent en considération ces constats émanant de la littérature scientifique et accordent de l'importance et de la latitude aux milieux pour implanter la réforme du curriculum québécois. Pour autant, est-ce que les conditions de mise en œuvre et les stratégies d'implantation retenues par les directions d'école ont permis de réaliser ce changement ? La gestion de ce changement dans les milieux, par les directions d'écoles primaires, représente l'intérêt principal de cette recherche.

1.3.1 Stratégies de changement et rôle des directions d'école

La thèse de Carpentier (2010) s'intéresse spécifiquement aux stratégies gouvernementales retenues pour réaliser l'implantation de la réforme du curriculum québécois. L'auteure mentionne qu'une « [...] politique adoptée n'équivaut pas à une politique implantée. C'est particulièrement sa mise en œuvre qui rend une politique efficace et qui permet d'atteindre les finalités ou les buts visés » (p. 442).

Carpentier (2010) qualifie les stratégies gouvernementales d'« hybrides », car elles misent à la fois sur des stratégies *top-down* et *bottom-up*. La démarche de Carpentier (2010) pour qualifier ainsi les stratégies gouvernementales repose, essentiellement, sur une analyse documentaire des nombreux écrits et rapports de recherche publiés entre 1995 et 2003 sur la réforme de l'éducation et la mise en place d'une dynamique de changement préalable à cette dernière.

Bien que le projet de changement fût décrété et imposé par le Gouvernement du Québec, il y avait une volonté manifeste de laisser le soin aux milieux, directions d'école en tête, de construire ce changement en fonction des besoins des élèves, des conditions spécifiques, de la culture du milieu, etc. Ce choix gouvernemental qui mise sur une double logique gouvernement/terrain semble conforme aux récentes études sur le changement en éducation (Carpentier, 2010). L'auteure mentionne à propos de l'approche hybride :

[...] les recherches démontrent que c'est la mise en œuvre d'une politique qui rend celle-ci efficace et que les stratégies choisies et mises de l'avant par les gouvernements jouent un rôle central dans l'atteinte des objectifs visés. Les approches « *top-down* » et « *bottom-up* » ont proposé des stratégies gouvernementales afin de rendre cette étape d'une politique publique effective, mais sans grand succès apparent. Ce sont les

stratégies « hybrides », caractérisées par une double logique gouvernement/terrain, par une zone de pouvoir et de marchandage, par un caractère évolutif et dans lesquelles les autorités centrales prennent en considération les éléments du contexte qui sont désormais prônés comme pouvant offrir un maximum de chances de réussite (p. 3).

Carpentier (2010) précise, par ailleurs, que « [...] les connaissances concernant les stratégies gouvernementales “hybrides” de mise en œuvre sont partielles et encore peu développées, ce qui rend la production de politiques effectives et durables difficile » (p. 443).

Pour aller de l'avant avec l'approche hybride, des modifications importantes furent apportées par l'autorité centrale, dont certaines à la Loi sur l'instruction publique (LIP) en 1998 afin de décentraliser certains pouvoirs des commissions scolaires vers les écoles. Toujours selon Carpentier (2010), ces décisions témoignent d'une reconnaissance ministérielle que les directions et les enseignants sont les experts les mieux placés pour adapter cette réforme aux besoins du milieu et de leurs élèves. Cette reconnaissance s'inscrivait aussi dans une démarche de professionnalisation des enseignants.

La création des conseils d'établissement cadre avec cette volonté de décentralisation en dotant chaque école d'une instance décisionnelle avec de réels pouvoirs où siègent, en nombre égal, les parents et les membres du personnel. La présidence du conseil est toutefois assumée par un parent. Pour sa part, la direction d'école (dont les responsabilités se sont également accrues avec l'article 16.15 de la LIP) joue un rôle de leader important au sein du conseil d'établissement même si elle ne possède pas de droit de vote; elle doit, par exemple, soumettre aux membres du conseil des propositions aux fins d'adoption ou d'approbation. Les éléments soumis au conseil touchent le budget de l'établissement, l'organisation scolaire, les approches pédagogiques, le matériel scolaire, les activités, etc. La direction d'école a donc intérêt à exercer un leadership mobilisateur et à travailler en étroite collaboration avec les membres de son conseil d'établissement, si elle désire réaliser un changement important ou simplement assurer une saine gestion de son établissement. Gravelle (2012) fait valoir que depuis la réforme et la Loi 180 (modifiant la LIP), la fonction de direction d'établissement est plus exigeante et nécessite « [...] beaucoup plus d'habiletés politiques » (p. 91).

Brassard (2004b, 2009) fait valoir que malgré cette décentralisation des pouvoirs, plusieurs directions d'école n'ont pas l'impression d'avoir gagné en autonomie. Ce sentiment s'expliquerait par les nombreuses demandes et initiatives de contrôles exercées par les commissions scolaires et le MELS, et par l'augmentation de la tâche des directions d'école. Brassard (2004a) ajoute que l'autorité centrale s'est assurée de bien « [...] délimiter le champ à l'intérieur duquel s'incarne cette mise en mode de résolution de problèmes qui se veut une approche de changement continu et d'apprentissage continué » (p. 18). Outre ces balises, un processus de reddition de comptes accompagnait l'implantation de la réforme, dont l'introduction de plans stratégiques au niveau des commissions scolaires et de plans de réussite au niveau des écoles. Les conventions de gestion (qui suivirent quelques années plus tard) s'inscrivaient aussi dans cette volonté de rendre les écoles davantage imputables. Brassard (2009) souligne que l'ajout de ces mécanismes de contrôle pourrait avoir diminué la latitude des milieux découlant de cette décentralisation vers les écoles. Certains parleront même de déconcentration plutôt que de décentralisation.

Gravelle (2012) s'intéresse au travail des directions d'établissement depuis l'avènement de la réforme. Cette auteure abonde dans le sens de Brassard (2004a et b, 2009) et démontre que malgré la volonté du législateur de donner une plus grande autonomie aux établissements, le directeur d'établissement se retrouve aujourd'hui à devoir :

[...] rendre compte au directeur général de la commission scolaire sous l'autorité de qui il exerce ses fonctions et pouvoirs (articles 96.8 et 96.12). De plus, la loi fait obligation au directeur d'établissement d'assister le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs (article 96.13), de s'assurer de l'application des décisions du conseil d'établissement (article 96.12) et de rendre compte au conseil d'établissement de l'administration du budget de l'école (article 96.24) (p. 90).

C'est donc dire que les directions d'école doivent réaliser les mandats qui leur sont confiés par leur employeur, les commissions scolaires, tout en s'assurant de répondre aux attentes du conseil d'établissement et des parents en général, puis de veiller au bon fonctionnement de leur établissement, au respect des diverses politiques qui régissent leur travail, et surtout, de veiller à la réussite scolaire des élèves. Dans un contexte de responsabilité accrue pour les directions d'école, il est probable que la stratégie du législateur de décentraliser des pouvoirs vers les établissements pour qu'ils implantent la réforme du curriculum, se bute aux autres priorités et

demandes provenant des divers paliers (ex. : MELS, commission scolaire, conseil d'établissement) avec lesquelles les directions d'école doivent travailler.

Ainsi, bien que les cycles d'apprentissage soient prescrits dans le cadre de la réforme du curriculum, il sera intéressant de questionner les directions d'école et connaître, dans quelle mesure leur implantation représentait une attente signifiée, voire une obligation pour elles. Ceci revêt une importance particulière vu l'ampleur de la tâche des directions d'école et le fait que les stratégies hybrides d'implantation misent sur les milieux pour réaliser le changement. Bref, les directions d'école ont-elles priorisé ce changement complexe ?

Brassard (2004a), Draelants (2006) et Kahn (2010) s'intéressent à la question de l'appropriation du changement au niveau local et soulignent qu'il est possible que les acteurs scolaires dans les écoles s'approprient différemment le changement à mettre en œuvre. Kahn (2010) utilise la théorie de la traduction afin d'observer cette possibilité. L'auteure élabore sur la propension des acteurs scolaires sur le terrain à construire des antiprogrammes afin de donner un tout autre sens aux injonctions ministérielles. Dans cette optique, Draelants (2006) mentionne que :

[...] la légitimité de la réforme dépend de la perception éventuelle de tensions entre la réforme et la ou les logiques dominantes de l'action locale. Il apparaît ainsi que lorsque la réforme est perçue comme une opportunité, au sens où elle vient renforcer, ou légitimer les identités et logiques d'action locales, les établissements tendront à s'engager dans la réforme, voire à récupérer celle-ci (p. 127).

Brassard (2004a) soulève également des craintes sur la manœuvre laissée aux écoles afin de construire le changement à implanter et mentionne que la rhétorique socioconstructiviste :

[...] peut vouloir dire qu'à partir de sa propre réalité, chaque milieu est invité à développer des réponses susceptibles d'améliorer la réussite des élèves en partant de ce que ceux-ci sont et des conditions qui régissent l'apprentissage. D'ailleurs, ce n'est là que comprendre le projet à partir de l'approche éducative qu'il propose [...]. À la limite, on voit à quelle conclusion cette logique inscrite au cœur même du projet peut aboutir : ce qui compte avant tout, ce ne sont pas tellement les propositions à mettre en œuvre que les effets recherchés à obtenir, l'ordre des moyens devant être relativisé (p. 13).

Difficile de savoir dans quelle mesure les appréhensions de ces auteurs se sont confirmées dans l'implantation des cycles d'apprentissage au Québec, nous questionnerons les directions d'école sur la gestion de ce changement. Il est possible que les directions d'école aient, par exemple, travaillé à améliorer la réussite scolaire des élèves – la visée première de cette réforme – sans

réellement avoir saisi la portée d'une organisation en cycles d'apprentissage ou s'être senties obligées de l'implanter. Cela est d'autant plus probable si le MELS et les commissions scolaires n'ont pas fait de suivi particulier dans l'application de cette prescription et exigé une reddition de comptes aux directions d'école. D'ailleurs, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation publié dès 2002 identifie certaines difficultés dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dont la compréhension qu'en ont les directions d'école. À cet égard, il sera intéressant de connaître la vision des cycles d'apprentissage des directions d'école puisqu'elles ont la responsabilité de gérer ce changement.

Voyons de plus près l'avis du CSE (2002) et certains écrits sur la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires québécoises.

1.3.2 Mise en œuvre des cycles au Québec

Intitulé *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*, l'avis du CSE (2002) s'avère un document important qui traite des défis que pose la construction de ce changement au niveau local, dans les écoles. Conscient que le concept de cycles d'apprentissage est nouveau, « [...] le Conseil a voulu savoir si les éducateurs des écoles primaires étaient réellement au travail et s'ils étaient suffisamment outillés pour mener à bien cette construction pédagogique » (p. 5). Voilà les deux visées principales de cet avis publié quelques années seulement après le début de la réforme du curriculum québécois.

Au sujet de l'implantation des cycles, le CSE mentionne que « [...] cette entreprise pédagogique est maintenant entre les mains des intervenants scolaires qui doivent la faire naître dans chaque école. Elle démarre à peine et demeure encore plus théorique que pratique, plus abstraite que concrète. Seuls quelques établissements scolaires ont adopté, à ce jour, une organisation en cycles pluriannuels » (p. 6). Ce constat repose sur des rencontres et des tables rondes que le Conseil a organisées avec des praticiens (directions d'école, enseignants, professionnels, parents, etc.) afin de préparer cet avis; il s'agit de données exploratoires. Voyons de plus près ce que pensent les enseignants et les directions d'école.

Les témoignages des enseignants au sujet des cycles laissent présager qu'ils ne se sentent pas obligés de travailler en cycles d'apprentissage même s'ils sont conscients que leur rôle change

et que celui-ci se complexifie avec la réforme, particulièrement au niveau de la pédagogie et des relations avec leurs collègues. Le Conseil émet ce commentaire concernant les enseignants rencontrés :

[...] l'appropriation de la réforme ne leur permet pas encore de saisir l'essentiel de la nouvelle organisation en cycles d'apprentissage. Le Conseil note que, lors des rencontres, plusieurs questions posées sur ce sujet sont demeurées sans réponses. On semble parfois ne pas savoir de ce dont on parle. Il paraît opportun de se demander si, dans le milieu de l'éducation, on se préoccupe de faire avancer l'appropriation de cette dimension légale et réglementaire de la réforme de l'éducation au primaire (p. 20).

Pour ce qui est des directions d'école, elles semblent reconnaître que leur rôle a changé avec la réforme. Appelées à jouer un rôle de leader pédagogique, elles partagent certaines stratégies de changement, dont le développement d'une vision inspirante du changement, la valorisation du travail d'équipe et de la coopération, le développement d'une culture de partenariat, etc. (p. 20).

Toutefois, le Conseil pense que :

[...] les directions d'école n'ont pas encore développé une vision intégrée de la réforme, vision importante pour exercer un leadership efficace. Selon le Conseil, la compréhension de la place des cycles d'apprentissage dans la réforme du curriculum est un bon indicateur pour observer une appropriation intégrée et approfondie des différentes dimensions du changement qui a cours au primaire (p. 20).

À la lumière des observations du Conseil supérieur de l'éducation, il semble que la compréhension et l'adhésion aux cycles par ces deux groupes d'acteurs scolaires ne soient pas encore acquises. Bien que la situation diffère quelque peu pour ce qui est des professionnels, ce constat fait dire au Conseil que l'organisation en cycles d'apprentissage demeure encore « [...] un cadre plus abstrait que concret » (p. 22). La problématique de la construction de ce changement au niveau local demeure donc entière selon ces observations. Toutefois, ce constat repose sur une collecte de données dont les visées n'étaient pas de tirer des conclusions et de généraliser sur l'état de l'implantation des cycles au Québec. Néanmoins, ces informations indiquent que déjà en 2002, il y avait une prise de conscience des difficultés que posait l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles. D'autant plus que les stratégies hybrides misent sur les directions d'école et les enseignants pour réaliser le changement alors que leur vision du concept semble approximative, selon cet avis du CSE.

Malgré ce constat plutôt mitigé sur les cycles dans les écoles, le Conseil mentionne que la plupart des milieux scolaires sont « [...] à se donner une compréhension commune du *Programme de formation de l'école québécoise*, à développer de nouvelles mesures de remédiation, à apprendre à travailler en équipe » (p. 23). Cette mobilisation est jugée intéressante, car elle touche à des éléments essentiels d'une organisation en cycles.

Afin d'aller plus loin dans la mobilisation des milieux et d'amorcer la mise en œuvre d'une organisation en cycles d'apprentissage au niveau local, le Conseil propose sept conditions qui découlent des entretiens et des observations menés auprès de quelques praticiens engagés dans une telle organisation, quoique plusieurs éléments soulignés sont conformes aux écrits sur le changement en éducation dont l'importance du sens à accorder au changement (comme nous le verrons au chapitre III).

De ces sept conditions, le Conseil précise que l'adhésion de la direction d'école au changement et son engagement à le réaliser s'avèrent « [...] la plus significative de toutes les conditions de succès » (p. 35). En fait, il faut voir ces conditions comme étant des leviers sur lesquels une direction d'école peut intervenir dans sa gestion de la mise en œuvre d'une organisation en cycles d'apprentissage. Nous verrons au chapitre III que ce n'est pas seulement le contenu d'une réforme qui explique les difficultés d'implantation voire les dérives, mais aussi la mauvaise planification et la mauvaise gestion du processus d'implantation (Datnow, 2002; Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998; Spillane, Reiser et Reimer, 2002). L'avis émis par le CSE (2002) est très intéressant pour notre recherche, car plusieurs conditions touchent les directions d'école responsables de gérer l'implantation des cycles d'apprentissage dans leur école. C'est d'ailleurs la gestion de ce changement par les directions d'école qui nous intéresse particulièrement dans cette thèse, comme nous le mentionnions précédemment.

Somme toute, les sept conditions de réussite du CSE (2002) représentent le cadre de référence le plus concret que nous avons recensé afin d'aider les directions d'école primaire à réussir ce changement complexe. Ce constat provisoire étonne, dans une certaine mesure, car l'approche hybride mise beaucoup sur les milieux pour construire et adapter le changement à implanter.

Bref, il semble y avoir peu d'outils de planification pour soutenir les directions d'école dans l'implantation de ce changement.

L'enquête de Deniger *et al.* (2004) s'intéresse à la perception des acteurs scolaires concernant la mise en œuvre et l'évaluation du nouveau programme de formation dans les écoles primaires québécoises. Cette enquête d'envergure, comme nous le mentionnons en début de chapitre, a sondé toutes les écoles primaires québécoises (n = 2 029), ce qui apporte un éclairage intéressant sur la perception des acteurs par rapport aux cycles d'apprentissage. L'enquête donne également des indications sur la gestion de la mise en œuvre du nouveau curriculum. Concernant les cycles, les réponses des acteurs scolaires montrent qu'ils ne sont pas convaincus des avantages associés à ce concept. Toutefois, nous avons vu que le concept de cycles d'apprentissage était nouveau, flou et plutôt mal défini dans la littérature scientifique (Archambault, 2008; CSE, 2002). Ce constat nous incite à la prudence quant aux résultats obtenus, puisque les répondants à cette enquête n'ont pas forcément une vision conforme de ce qu'est une organisation en cycles d'apprentissage. Néanmoins, voyons de plus près certains résultats portant spécifiquement sur les cycles, dont les trois énoncés suivants :

- « L'organisation par cycle permet d'améliorer les performances des élèves ».

Réponse : 54 % des répondants sont en désaccord avec l'énoncé et les enseignants sont ceux qui affichent le plus de réserves (p. 16).
- « L'organisation par cycle permettra d'augmenter la motivation ».

Réponse : 45 % des répondants expriment des réserves et les enseignants sont majoritairement en désaccord avec l'énoncé (p. 17).
- « L'organisation par cycle permettra d'accroître le taux de réussite ».

Réponse : 44 % des répondants expriment des réserves et les enseignants sont majoritairement en désaccord avec l'énoncé (p. 17).

Ces résultats nous indiquent que les répondants ont une perception pour le moins mitigée des bienfaits associés aux cycles d'apprentissage, particulièrement les enseignants. Pour une majorité d'entre eux, cette organisation scolaire ne permet pas d'accroître la performance des élèves. De plus, un nombre significatif de répondants émettent des réserves sur les avantages des cycles en ce qui a trait à la motivation des élèves et au taux de réussite.

Concernant la gestion de la mise en œuvre du nouveau curriculum, certaines réserves sont exprimées par tous les répondants. Les deux énoncés qui suivent nous semblent intéressants car ils donnent l'opinion des acteurs sondés en regard d'éléments liés aux stratégies gouvernementales de mise en œuvre :

- « La documentation identifie clairement les moyens pour la mise en œuvre du programme de formation ».

Réponse : 48,5 % des répondants ont exprimé des réserves et les enseignants sont parmi les répondants qui ont exprimé plus de réserves (p. 17).

- « Les stratégies de mise en œuvre sont clairement définies ».

Réponse : 48 % des répondants ont exprimé des réserves et les enseignants sont parmi les répondants ayant exprimé le plus de réserves (p. 17).

En guise de conclusion, les auteurs de l'enquête suggèrent :

[de] repenser les stratégies d'évaluation et de suivi de la mise en œuvre [...] et d'instaurer un nouveau dialogue entre les responsables et les acteurs de la mise en œuvre afin de mieux connaître les raisons inspirant des doutes (réserves et désaccords) sur les finalités fondamentales de la réforme (Deniger *et al.*, p. 36).

L'intérêt de cette enquête est de mettre en relief les réticences des acteurs scolaires à l'égard de l'implantation des cycles d'apprentissage (crédibilité du changement), et ce, malgré une compréhension approximative du concept. Toutefois, il nous semble qu'une réflexion sur les stratégies d'évaluation et de suivi de la mise en œuvre, tel que proposée par Deniger *et al.* (2004), doit impérativement s'attarder à la spécificité du changement afin de s'assurer de développer une compréhension univoque du concept à implanter.

Pour sa part, Carpentier (2010) constate qu'au Québec, les cycles d'apprentissage...

[...] furent pratiquement mis de côté dans l'implantation de la réforme curriculaire. Les énergies des acteurs sur le terrain furent effectivement essentiellement centrées sur l'appropriation du nouveau programme de formation et les réalités nouvelles en matière d'évaluation (p. 415).

Portant sur les cycles d'apprentissage, la thèse de Kahn (2010) analyse en profondeur la nature et la portée de ce changement, de même que l'état de leur mise en œuvre dans certaines écoles

primaires de la Belgique francophone, de la France et du Québec. La citation suivante résume bien l'hypothèse de départ de l'auteure :

[...] entre les intentions composites des décideurs, les interprétations et mises en œuvre des acteurs et, pour les plus anciennes réformes, le temps qui passe sans rappel, le sens des cycles s'est largement édulcoré, sinon même perdu (p. 13).

Pour mener à terme cette recherche, Kahn (2010) utilise la théorie de la traduction en sociologie et s'intéresse à la transformation des réformes à implanter. Plus spécifiquement, elle cherche à comprendre la transformation d'une injonction entre le champ de pratique au niveau du politique et le champ de pratique au niveau des enseignants. Consciente qu'une réforme menant à une organisation en cycles représente une modification majeure de la forme scolaire traditionnelle, les résultats de sa recherche indiquent des écarts importants entre ce que préconisent les textes officiels et ce que pratiquent les enseignants au quotidien. Plus encore, l'auteure note un écart entre ce qui est demandé par les textes officiels et ce à quoi adhèrent les enseignants ayant participé à la recherche. Pour les trois réformes des cycles étudiées, l'auteure mentionne que « Globalement, l'accord ou le non-accord des enseignants avec les postulats de la réforme conduit à des mécanismes de détournement ou de contournement » (p. 330).

Pour expliquer ce constat, l'auteure revient sur la théorie de la traduction et soulève l'importance du gain potentiel perçu par les enseignants appelés à traduire cette réforme dans l'action, c'est-à-dire dans la salle de classe. Pour Kahn (2010), « [...] la seule contrainte hiérarchique est impuissante; il ne suffit pas de leur imposer la réforme [...]. Une intention si multiple ne peut être atteinte que si les enseignants, non seulement acceptent de la réaliser, mais s'y engagent d'une manière volontaire, dynamique et inventive » (p. 332). D'ailleurs, l'auteure démontre que les enseignants peuvent donner un sens tout autre à des injonctions en construisant ce qu'elle appelle des « antiprogrammes ». Par exemple, plusieurs enseignants dans une classe multiniveau scindent leur groupe en deux ou trois sous-groupes, et ce, parce qu'il est plus naturel, du point de vue de la pratique didactique, d'enseigner à des élèves d'un même degré. Dès lors, il devient difficile de bénéficier des avantages potentiels des regroupements hétérogènes, même si tel est le cas en apparence. Kahn (2010) donne d'autres exemples de création d'antiprogrammes, dont celle d'un enseignant :

[...] choisissant la différenciation pédagogique, il la pratique en faisant recommencer à l'identique par l'élève en difficulté ce qu'il n'a pas compris et en évacuant ainsi la possibilité d'autres voies d'apprentissage possibles. Formellement, il répond à l'injonction de pédagogie différenciée, mais non pas à l'autre injonction qui était de permettre à chacun de suivre le cheminement d'apprentissage qui lui permet d'apprendre et de réussir, injonction dont la pédagogie différenciée se voulait la traduction (p. 335).

Toujours selon la même auteure, le processus de traduction menant à la création d'antiprogrammes par les enseignants serait tributaire des contraintes introduites par une réforme au niveau des conditions de pratique des enseignants. Dans le cas des réformes sur les cycles, les résultats de cette recherche démontrent que les contraintes étaient nombreuses et ont mené à la mise en place de nombreux antiprogrammes dans les trois pays étudiés. Les trois réformes des cycles étudiées nourrissent sensiblement les mêmes visées et la même forme scolaire.

Malgré un échantillonnage plutôt modeste ($n = 67$) qui ne permet pas de faire une généralisation des résultats, il n'en demeure pas moins que les conclusions de cette recherche indiquent que les cycles sont peu ou pas implantés dans les écoles ayant participé à sa recherche. Kahn (2010) se garde toutefois de critiquer les enseignants et d'évoquer la résistance au changement. Elle explique plutôt que : « Leurs *antiprogrammes* constituent, au moment de leur mise en place par les enseignants, la seule réponse possible au *programme*, c'est-à-dire la seule compatible avec la forme scolaire incorporée en chacun d'eux » (p. 342).

L'étude menée par Archambault, Dumais et St-Onge (2009) sur l'état de l'implantation des cycles d'apprentissage nous révèle que six ans plus tard, la mise en œuvre des cycles dans les écoles primaires francophones montréalaises est loin d'être terminée et que seules quelques écoles fonctionneraient dans une organisation en cycles d'apprentissage. Cette étude s'intéresse à la perception des directions d'école en regard à la mise en œuvre des cycles dans leur école. Un total de 235 questionnaires ont été acheminés aux directions d'école et 35,3 % d'entre elles ont accepté d'y répondre (83 répondants). Les résultats de cette recherche indiquent que peu d'écoles sont très avancées dans l'implantation des cycles. Plus précisément, les résultats liés à l'implantation de la composante organisationnelle indiquent que 70 % des écoles ($n = 55$) sont peu avancées ou très peu avancées (les données concernent 78 écoles). La situation est

semblable pour la composante pédagogique, alors que 66 % des écoles (n = 48) sont peu avancées ou très peu avancées dans l'implantation de cette composante (les données concernent 72 écoles). Finalement, 50 % des écoles (n = 32) sont moyennement avancées ou très avancées dans l'implantation de la composante professionnelle (les données concernent 65 écoles). Le chapitre II porte spécifiquement sur les éléments de ces trois composantes constitutives d'une organisation de l'école en cycles d'apprentissage, telle que proposée par Archambault (2008).

Portant sur les cycles d'apprentissage et les plans de réussite de 114 écoles primaires de Montréal, les résultats d'une étude menée par Archambault et Dumais (2011) vont dans le même sens que les études précédentes et indiquent que la mise en place des cycles d'apprentissage n'est pas réellement présente dans la plupart des plans de réussite des écoles. On y apprend que :

Prises une à une, les composantes des cycles d'apprentissage n'affichent pas une mise en place avancée dans plus de 15 % des écoles; la mise en place n'est pas faite dans 96 % des écoles, pour ce qui est de la composante organisationnelle, dans 49 % des écoles, en ce qui a trait à la composante pédagogique, et dans 39 %, des écoles pour la composition professionnelle (p. 83).

Puisque les plans de réussite ciblent les priorités des écoles, il est pour le moins questionnant de constater que les cycles d'apprentissage n'y figurent pas ou très peu. Ce constat que font Archambault et Dumais (2011) nous incite à croire que la mise en œuvre des cycles ne représente pas une priorité pour la plupart des écoles primaires étudiées. De plus, nous serions portés à croire qu'ils ne représentent pas, également, une priorité pour les directions de ces écoles étant donné le rôle majeur qu'elles jouent dans l'élaboration des plans de réussite.

Au niveau des commissions scolaires, l'étude d'Archambault, Lapointe et Dumais (2012) nous indique que les cycles d'apprentissage n'occupent pas une place importante dans les plans stratégiques. Dans la mouvance d'une gestion axée sur les résultats, les commissions scolaires doivent élaborer, depuis 2002, un plan stratégique qui prend en considération les objectifs et les priorités ministérielles, de même que leurs propres priorités. L'analyse des plans stratégiques des 61 commissions scolaires francophones du Québec entre 2003 et 2007 révèle que les cycles d'apprentissage ne constituent pas un thème majeur dans ces plans, ce qui suggère, selon les auteurs, qu'il ne s'agit pas d'une préoccupation centrale pour des commissions scolaires. Ce constat fait dire aux auteurs que...

Ces résultats sont étonnants, compte tenu des efforts et des sommes investis dans la réforme de l'éducation par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, et par les commissions scolaires elles-mêmes. Les cycles d'apprentissage font partie des injonctions de changement du ministère de l'Éducation (MEQ, 1997) et ils sont de tous les documents majeurs de la réforme de l'éducation au Québec (p. 155).

En somme, force est de constater que les cycles d'apprentissage ne semblent pas être implantés dans la majorité des écoles primaires montréalaises et québécoises en général. Comme en témoignent les études sur les cycles d'apprentissage en France et en Belgique francophone, les difficultés à mettre en œuvre les cycles d'apprentissage ne sont pas spécifiques au Québec. Ainsi, Suchaut (2008) mentionne que « Près de vingt ans après la loi d'orientation de 1989, la mise en place effective des cycles reste très insuffisante et les acteurs du Ministère de l'Éducation nationale [France] raisonnent encore davantage en termes de classes niveaux que de cycles » (p. 4).

Kahn (2010) s'est intéressée à la mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de la Belgique francophone, de la France et du Québec. L'auteure (qui a intitulé sa thèse *À la recherche du cycle perdu*) conclut en affirmant « [...] que la recherche fut vaine, il s'était perdu » (p. 341). La section qui suit propose une synthèse des expériences européennes quant à l'implantation des cycles d'apprentissage. Nous effectuons un bref survol des recherches sur le sujet afin d'en apprendre davantage sur les contextes et les conditions propres à chacune de ces réformes puis de prendre la mesure des réalisations et des principaux problèmes liés à leur mise en œuvre. Un intérêt particulier sera accordé au rôle des directions d'école dans la gestion de ce changement. Au final, nous pourrons comparer le tout à la situation québécoise et voir si les problèmes recensés dans l'implantation des cycles d'apprentissage sont communs et s'ils étaient connus avant le début de l'implantation de la réforme du curriculum québécois.

Synthèse

Résumons les principaux problèmes liés aux cycles d'apprentissage que nous avons présentés et qui sont susceptibles d'expliquer pourquoi cette organisation scolaire ne semble pas être implantée plus massivement dans les écoles primaires. Dans ce dessein, nous avons regroupé les problèmes en deux axes, soit ceux liés au concept de cycles d'apprentissage et ceux liés à l'implantation de ce changement. Concernant le premier axe, il ressort de notre problématique :

- que les cycles d'apprentissage sont mal définis et demeurent un concept relativement nouveau et flou pour la plupart des acteurs scolaires dont les directions d'école;
- que l'adhésion à ce concept (flou) pour améliorer la réussite scolaire demeure mitigée pour la plupart des acteurs scolaires dont les directions d'école;
- qu'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage engendre des changements profonds dans la forme scolaire traditionnelle;
- qu'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage engendre plusieurs changements dans le travail des enseignants, dont le passage d'un métier individuel à un métier davantage collectif où le travail d'équipe devient impératif.

Concernant le deuxième axe, il ressort de notre problématique :

- que l'implantation des cycles d'apprentissage manquait de planification à tous les paliers du réseau scolaire (MELS, commissions scolaires et écoles);
- que malgré l'approche hybride pour réaliser l'implantation de ce changement, il y eut très peu de directives claires et d'outils destinés aux acteurs du terrain appelés à construire ce changement, directions d'école en tête;
- que les avantages liés aux cycles sont peu documentés, particulièrement au niveau de la réussite des élèves;
- que le degré d'adéquation semble plutôt faible entre les problèmes de l'école québécoise et la solution proposée pour améliorer la réussite scolaire (cycles d'apprentissage);
- que les milieux ne semblent pas se sentir obligés d'implanter les cycles d'apprentissage;
- que de manière générale, l'autorité centrale semble avoir sous-estimé la complexité de mettre en œuvre une organisation scolaire en cycles.

1.3.3 Mise en œuvre des cycles en France et en Belgique francophone

La volonté d'implanter les cycles d'apprentissage dans les écoles primaires n'est pas exclusive au Québec. La France et la Belgique francophone avaient fait le choix d'une organisation en cycles d'apprentissage avant le Québec. Ainsi, selon la littérature disponible sur le sujet lors de la recension effectuée par l'auteur de la thèse au printemps 2012, ces réformes amorcées à la fin des années 1980 en France et durant les années 1990 en Belgique ont connu des succès mitigés.

Effectuons maintenant un survol de ces deux réformes afin de comprendre leurs contextes respectifs, leurs visées, les principales avancées et les principales difficultés observées.

En France

L'introduction des cycles d'apprentissage en France remonte à la Loi d'orientation sur l'Éducation de 1989. L'implantation commença l'année suivante et se généralisa en 1991 (Lessard, Archambault, Lalancette et Mainville, 2000). Ce changement fut décrété par le ministère de l'Éducation nationale puis imposé aux écoles. On parle donc d'un changement initié en amont de l'école et que la littérature appelle *top-down*. Cette réforme ne découlait pas de besoins spécifiques identifiés dans les milieux et elle sèmera, aussitôt annoncée, de la confusion au sein des enseignants et des parents (Suchaut, 2008). Toutefois, l'auteur souligne que l'implantation des cycles revenait aux enseignants qui devaient élaborer des « projets pédagogiques de cycles » (p. 4), un peu comme l'approche hybride retenue au Québec qui mise sur les acteurs scolaires sur le terrain pour construire une organisation en cycles d'apprentissage.

Avec la Loi d'orientation sur l'Éducation de 1989, la scolarité primaire en France (qui inclut la maternelle et l'école élémentaire) est désormais organisée en trois cycles de trois ans chacun. Contrairement à la situation québécoise, le programme de formation français n'avait pas été modifié initialement et demeurait axé sur l'acquisition de connaissances. La responsabilité de construire un continuum cohérent entre le programme de formation et une organisation en cycles reposait, dans chaque école, sur les équipes pédagogiques (appelées « conseils de cycles »). Ce n'est qu'en 1995 que le programme de formation fut modifié afin d'être davantage en cohérence avec une organisation en cycles d'apprentissage. Les modifications de 1995 ont introduit les compétences à développer au cours d'un cycle (Haut conseil de l'éducation, 2007). Dans le rapport intermédiaire effectué par Leroy-Audouin et Suchaut (2005), on avance que la problématique des programmes a mené à des incohérences entre la nomenclature traditionnelle des classes et l'organisation en cycles, ce qui a semé une certaine confusion chez les acteurs scolaires et les parents, contribuant ainsi à la perception négative de la réforme.

Afin d'articuler l'organisation en cycles, des conseils de cycles sont mis en place dans les écoles. Regroupant les enseignants d'un même cycle, ces conseils doivent se pencher sur les modes de

regroupement des élèves, de même que sur les pratiques pédagogiques et évaluatives. Les projets pédagogiques et l'organisation du travail de cycles sont élaborés à l'intérieur de ces conseils (Lessard *et al.*, 2000). Idem au niveau de la production de matériel didactique, car il n'y a pas eu de publication nationale (Suchaut, 2008).

Dans le cadre de cette réforme, le redoublement à l'intérieur d'un cycle était initialement interdit, bien qu'une année supplémentaire pouvait être imposée aux élèves en difficulté. Il importe de mentionner que la pratique du redoublement était très populaire en France avant cette réforme. Dans le bilan du Haut conseil de l'éducation (2007), on fait mention de 50 % des élèves qui redoublaient durant leurs études primaires, alors que ce chiffre se situerait à moins de 20 % depuis lors. Cette baisse significative du redoublement pourrait inciter certains acteurs scolaires à qualifier de succès cette réforme. Toutefois, on mentionne dans le bilan du Haut conseil de l'éducation (2007) « [...] qu'un décret en août 2005 tend à créditer d'un effet bénéfique tout redoublement du moment qu'il est assorti d'un Parcours Personnalisé de Réussite Éducative (PPRE) » (p. 18). Le PPRE devient, dès lors, un dispositif d'accompagnement des élèves doubleurs. Selon le bilan du Haut Conseil de l'éducation (2007), il existerait toujours une forte corrélation entre le redoublement précoce et l'origine sociale des doubleurs. De plus, les enfants les plus jeunes dans une classe redoubleraient presque trois fois plus que leurs condisciples plus vieux de onze mois au maximum (Haut Conseil de l'éducation, 2007).

Les objectifs poursuivis par la réforme française sont sensiblement les mêmes que ceux poursuivis au Québec. Ultimement, on vise la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves sans égard à leur niveau socioéconomique ou à leur origine ethnique. Pour ce faire, l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage est prescrite, car elle permettrait une plus grande continuité dans les apprentissages, plus de souplesse dans l'organisation de l'enseignement et ce, afin de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves. Ces visées n'auraient pas été atteintes selon le Haut Conseil de l'éducation (2007) qui soulève...

[...] qu'en dépit des textes officiels, l'organisation en cycles reste en général un trompe-l'œil [...] on continue de penser les progressions par année et non par cycle, sans coordination entre les maîtres responsables des différentes classes d'un même cycle, sans continuité entre les apprentissages d'une année à l'autre (p. 17).

Leroy-Audouin et Suchaut (2005), et Suchaut (2008) font valoir que le regroupement des élèves se fait toujours sur la base de l'équité des tâches entre enseignants et non pas en fonction des besoins des élèves, l'idéal étant la composition de groupes homogènes selon les acteurs scolaires sur le terrain. La décision de former des classes multiâges (groupes hétérogènes) reposerait sur des contraintes de nombre d'élèves plutôt que sur des motifs pédagogiques. Le regroupement des élèves en année (groupes homogènes) serait toujours la première option retenue, lorsque possible.

Les problèmes liés à l'implantation des cycles d'apprentissage s'expliqueraient, également, par le contexte historique français des petites écoles. Dans son bilan de 2007, le Haut Conseil de l'éducation fait valoir que 50 % des écoles maternelles et élémentaires ont moins de cinq classes, l'effectif moyen par école étant d'un peu plus de 100 élèves. Cette situation empêcherait les échanges entre maîtres d'un même cycle et limiterait la pratique d'activités collectives. On souligne aussi que lorsque des échanges entre maîtres sont possibles, les thèmes toucheraient davantage le classement des élèves et la gestion administrative que des éléments de pédagogie (Haut Conseil de l'éducation, 2007; Suchaut, 2008). Dans ces petites écoles, la direction est assurée par un enseignant libéré partiellement ou totalement de sa tâche, mais qui demeure un collègue sans réel pouvoir (formel). Cette situation diffère de celle que l'on retrouve au Québec : ici, les autorités préfèrent qu'une direction d'école soit responsable de plusieurs petites écoles plutôt que d'assumer, en partie, des responsabilités qui incombent aux enseignants; ce qui rend les comparaisons entre les pratiques de gestion des directions d'écoles primaires difficiles entre la France et le Québec. En fait, les directions d'école au Québec exercent une profession à part entière alors que dans les petites écoles françaises, la direction d'une école doit plutôt être vue comme une responsabilité qu'un des membres de l'équipe d'enseignants accepte d'assumer.

Sur le plan des pratiques évaluatives, on constate que les évaluations formelles obligatoires sont effectuées moins d'un an avant la fin du cycle et donc, ne servent pas à ajuster les pratiques pédagogiques, une des intentions initiales de la réforme (Haut Conseil de l'éducation, 2007).

Puisque cette réforme vise principalement la réussite scolaire, il est intéressant de voir que la performance des élèves français aux évaluations internationales PISA et PIRLS se situe toujours dans la moyenne des pays de l'OCDE (Haut Conseil de l'éducation, 2007; Suchaut, 2008).

Toutefois, l'analyse de ces résultats incite certains auteurs à conclure que le système éducatif français (qui favorise encore l'homogénéité dans le regroupement des élèves) n'arrive pas à réduire l'impact de l'origine sociale, contrairement à des systèmes éducatifs où l'on favorise l'hétérogénéité (comme c'est le cas en Finlande). Pourtant, la compensation des disparités sociales était au cœur de cette réforme française des cycles.

Les résultats obtenus par les élèves français aux épreuves internationales ne doivent pas être vus comme étant les fruits d'une organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage, car cette forme d'organisation n'est pas réellement implantée (Haut Conseil de l'éducation, 2007; Kahn, 2010; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005; Suchaut, 2008). Il serait donc inopportun de juger de l'efficacité des cycles dans ce contexte.

Suchaut (2008) mentionne que « la mise en place effective des cycles demeure très insuffisante et les acteurs de l'Éducation nationale raisonnent encore davantage en terme de classes que de cycles » (p. 4). Pour cet auteur, l'hypothèse principale de ce constat (que Suchaut qualifie d'échec) repose principalement sur « l'insuffisance de mesures d'accompagnement, notamment en termes de formation initiale et continue des enseignants ». Outre cet élément, le manque de stabilité des enseignants rend difficile le suivi des apprentissages des élèves d'une année à l'autre, particulièrement dans les zones les plus défavorisées où le roulement de personnel est chronique (Haut Conseil de l'éducation, 2007; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005). De plus, le roulement du personnel enseignant complexifie le travail en équipe au sein des conseils de cycles.

Le bilan du Haut Conseil de l'éducation (2007) n'est guère plus positif sur la réussite de cette mise en œuvre. Outre les éléments déjà présentés, on impute une part de responsabilité au pilotage national qui « [...] reste théorique et manque de prise sur les réalités de l'école » (p. 25). On précise que « les directives sur la mise en œuvre des cycles ont été d'autant moins suivies que leur publication a pris dix ans » (p. 25). Suchaut (2008) parle de dysfonctionnement au niveau du pilotage. Au niveau du matériel didactique, il n'y a pas eu de publication nationale, la responsabilité incombait aux conseils de cycles (Suchaut, 2008).

Pour Kahn (2010) et Suchaut (2008), les autorités gouvernementales ont nettement sous-estimé les contraintes liées à un fonctionnement en cycles d'apprentissage pour les enseignants. Ces auteurs démontrent que cette réforme touche à la forme scolaire traditionnelle (l'école républicaine) qui est très ancrée dans les représentations des enseignants et de la population en général. Il n'est donc pas surprenant que les enseignants aient donné un sens tout autre aux injonctions ministérielles.

Enfin, ce bref survol de la réforme des cycles en France soulève quelques problèmes liés au concept et à sa mise en œuvre. Voici quelques éléments recensés dans la littérature :

- un programme d'études initial peu adapté pour une organisation en cycles d'apprentissage (incohérence);
- une organisation scolaire en cycles d'apprentissage engendre des changements profonds dans la forme scolaire traditionnelle;
- une organisation scolaire en cycles d'apprentissage engendre plusieurs changements dans le travail des enseignants, dont le passage d'un métier individuel à un métier davantage collectif où le travail d'équipe devient impératif;
- l'absence de matériel didactique adapté;
- de nombreuses petites équipes-écoles, ce qui limite les possibilités de collaboration;
- les pratiques évaluatives demeurent traditionnelles et non pas au service des apprentissages;
- les mesures de remédiation pour les élèves en difficulté s'apparentent à du redoublement;
- l'adhésion faible des enseignants à un regroupement hétérogène des élèves et à la réforme des cycles en général;
- le manque de stabilité du personnel enseignant;
- des mesures d'accompagnement déficientes (dont la formation initiale et continue);
- des directives sur les modalités d'implantation parues dix ans après le début de la réforme;
- la responsabilité de mettre en œuvre les cycles incombe au Conseil de cycles et ce, sans consignes claires, sans suivi et sans contrôle de la part de l'autorité centrale;
- un pouvoir des directions d'écoles primaires très limité.

En Belgique francophone

C'est en 1995 que le Parlement de la communauté francophone belge adopte un décret structurant les huit premières années de scolarité en trois cycles dont la durée varie quelque peu (Rey, Kahn, Ivanova, Robin et Van Campenhoudt, 2003). Parmi les conditions qui accompagnaient ce décret, notons :

[...] le fonctionnement en groupes multiâges, la suppression des années administratives dans l'organisation des activités pédagogiques; le rassemblement de plusieurs groupes-classes sous la responsabilité de plusieurs enseignantes gérant collectivement les différentes formes de différenciation convenues en commun, la pratique de l'évaluation formative et la participation aux formations prévues (CSE 1999, p. 52).

Rey *et al.* (2003) font valoir que ce décret s'inscrivait en cohérence avec les précédents; dès 1971, une circulaire gouvernementale prônait le développement de compétences plutôt que l'accumulation de savoirs; la circulaire de 1973 parlait d'égalité des chances; celle de 1975 invitait les enseignants à travailler en équipe et à être coresponsables des élèves; celles de 1977 et de 1978 introduisaient un cycle pour les élèves de 5 à 8 ans. Le concept de cycles n'était donc pas nouveau pour la plupart des acteurs scolaires belges.

La réforme des cycles en Belgique francophone poursuit l'objectif de compenser les handicaps socioculturels et d'assurer l'égalité des résultats (Rey *et al.*, 2005). On y précise que le redoublement n'est plus toléré. L'une des visées de l'organisation en cycles est « [...] d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale » (Lessard *et al.*, 2000, p. 25). Le défi paraît ambitieux puisque 80 % des enseignants ayant participé à la recherche de Rey *et al.* (2003) pensent que le redoublement en cours de cycle est profitable. Qui plus est, le redoublement serait un outil de régulation pour motiver les élèves et maintenir la discipline au sein d'une classe (Draelants, 2007).

La performance des élèves belges francophones aux épreuves internationales PISA (2000, 2003) serait inférieure à la moyenne internationale. Selon une étude publiée en 2006 par l'École nationale d'administration publique (ENAP), cette performance mitigée serait, en premier lieu, tributaire de la grande dispersion des résultats des élèves en fonction de leur origine socioéconomique. La réforme des cycles en Belgique francophone visait justement à compenser les handicaps socioculturels, soit l'égalité des résultats.

Selon Draelants (2007), ce changement décrété par l'autorité centrale de type *top-down* a été accueilli plutôt fraîchement sur le terrain. La légitimité de cette réforme du curriculum de même que l'acceptabilité politique posent question. L'auteur fait valoir que les demandes locales des parents n'étaient pas forcément en lien avec les éléments introduits par cette réforme, ce qui en aurait affecté la légitimité. Pourtant, l'étude de l'ENAP (2006) parle d'un large consensus. Pour sa part, Kahn (2010) souligne que l'adhésion à ce changement qui touche aux fondements de l'école et à la mission éducative est difficile à générer. Rey *et al.* (2003) qualifient ce changement de :

[...] révolution copernicienne pour les enseignants puisqu'on entre ainsi dans une perspective d'obligation de résultat : il ne suffit plus d'enseigner, il faut que les élèves apprennent des compétences, donc des savoirs qu'ils pourront mettre en action dans des situations connues ou des situations nouvelles (p. 6).

Sur le plan du regroupement des élèves, ces mêmes auteurs mentionnent que les enseignants interrogés n'idéalisent pas les classes homogènes, bien que plus du tiers d'entre eux préfèrent y travailler et qu'une même proportion d'enseignants pensent qu'une classe homogène accroît l'efficacité pédagogique. Pour ce qui est de l'année complémentaire censée remplacer la pratique du redoublement, on y apprend que sur les 118 écoles considérées dans cette étude, 11 % de celles-ci n'avaient pas recours à l'année complémentaire et au redoublement. Les autres écoles organisaient l'année supplémentaire de la manière suivante : dans 45 % des écoles, l'année complémentaire est assimilable au redoublement; dans 36 % des écoles, l'année complémentaire consiste en la reprise de certaines matières; et dans 18 % des écoles, l'année complémentaire est une individualisation du parcours avec des outils spécifiques (Rey *et al.*, 2003). Bref, huit ans après le décret, le redoublement demeure une pratique courante.

Dans la réforme belge, les écoles bénéficient de beaucoup de marges de manœuvre pour déterminer la forme organisationnelle d'un fonctionnement en cycles. La recherche menée par Rey *et al.* (2005) auprès des directions d'écoles réputées avoir implanté les cycles d'apprentissage révèle les nombreuses formes organisationnelles que peuvent prendre les cycles dans les écoles. Ces auteurs précisent qu'il y a une prédominance quantitative des formes organisationnelles qui se rapprochent de la classe traditionnelle. De plus, l'appel au travail

collectif des enseignants et à la coresponsabilité des élèves se heurte à de fortes résistances sur le terrain (Kahn, 2010; Rey, Kahn, Defrance et Carette, 2005).

Dans une étude de cas de deux écoles réputées fonctionner en cycles, Dupriez (2007) fait ressortir le lien étroit entre les pratiques pédagogiques instaurées et l'intensité de la collaboration entre enseignants. Dans l'école qu'il qualifie de « Grande école », il met en évidence que les échanges entre enseignants sont très peu nombreux et touchent surtout les règles de fonctionnement et non pas la pédagogie. Dans cette « Grande école », le travail des enseignants serait axé sur la transmission de connaissances et la pratique d'une pédagogie différenciée demeurerait marginale. Ainsi, « [...] la coordination pédagogique devient prioritairement une question de division du travail (définition d'objectifs intermédiaires entre deux années d'un même cycle) ou de choix d'un référent commun (le même manuel pour toutes les classes d'une même année d'étude) » (p. 8).

L'auteur met en relief la logique bureaucratique présente dans le fonctionnement de cette école. Par exemple, concernant les élèves en difficulté d'apprentissage, Dupriez (2007) mentionne que « [...] plutôt de s'interroger sur la nature et les difficultés d'apprentissage de ces élèves, l'école crée une nouvelle catégorie, les élèves en remédiation [...] le problème pédagogique trouve ainsi sa place dans la structure bureaucratique » (p. 8). Dans cette école, le discours favorisant l'orientation de ces élèves vers des classes spéciales semble encore populaire. En fait, au lieu de diagnostiquer les problèmes de ces élèves et de mettre en place un plan d'intervention adapté afin de corriger leurs faiblesses, la tendance est plutôt de créer des filières où l'on regroupe ces mêmes élèves. En fin de compte, l'auteur illustre que les fondements des cycles ne sont pas du tout implantés dans cette école, ce qui lui fait dire que « [...] les chefs d'établissement et les enseignants sont capables de donner à travers un répertoire de stratégies individuelles et collectives un sens tout à fait imprévu à l'intention politique initiale » (p. 122).

À l'opposé, la deuxième école présentée dans l'étude de Dupriez (2007) semble fonctionner dans une logique qui s'apparente à ce que la littérature sur les cycles propose. Par exemple, la collaboration entre enseignants toucherait principalement la pédagogie; la direction d'école jouerait un rôle très différent de celui joué par la direction de la « Grande école » et porterait surtout sur « [...] l'animation et le suivi de questions éducatives avec l'équipe d'enseignants »

(p. 10). Bien que caricaturale, comme le mentionne Dupriez (2007), cette étude montre qu'il y a des écoles qui fonctionnent véritablement en cycles d'apprentissage. À ce sujet, Draelants (2007) se questionne et laisse présager que la plupart des écoles qui fonctionneraient en cycles avaient déjà, avant le décret de 1995, une logique dominante proche d'une organisation en cycles. Le faible écart entre les pratiques existantes dans une école et la nature du décret pourrait expliquer que les cycles sont implantés dans ces écoles.

Draelants (2007) établit un lien entre les difficultés d'implantation et la liberté (inscrite dans la Constitution belge) de choisir l'école de son enfant. Ainsi, les écoles « traditionnelles » bien réputées ne seraient pas tentées d'appliquer une réforme qui met l'accent sur la réussite de tous les élèves et l'égalité des chances. Ces écoles auraient plutôt tendance à promouvoir la performance des élèves et à écarter ou rediriger les élèves en difficulté afin de préserver leur popularité. Cette situation serait en partie tributaire des règles de financement des écoles belges et ferait en sorte que les établissements cherchent avant tout à assurer leur survie et à maintenir les emplois des enseignants. Bref, Draelants (2007) met en relief plusieurs enjeux susceptibles d'influencer l'engagement des acteurs scolaires dans l'implantation de cette réforme; pour lui, le fait que la réforme ait force de loi ne peut suffire à convaincre les directions et les enseignants de son bien-fondé.

La plupart des recherches sur l'implantation des cycles en Belgique francophone mettent en relief les dérives de l'application de cette réforme par rapport aux visées initiales (Dupriez, 2007; Kahn, 2010; Rey *et al.*, 2003; Rey *et al.*, 2005). Or, une recherche de l'ENAP publiée en 2006 démontre une certaine planification dans la gestion de cette réforme. Cette recherche nous apprend qu'en 2002, un décret institua une commission de pilotage. Ainsi, chaque école francophone belge devait établir des priorités d'action. En fonction de ces priorités, des normes de mise en œuvre, un budget et un échéancier étaient déterminés. L'évaluation de la mise en œuvre des priorités d'action des écoles devait être effectuée périodiquement. La création des conseils de participation dans les écoles et l'élaboration des priorités d'action pédagogiques visaient à s'assurer de l'application des injonctions ministérielles par l'autorité centrale dans un contexte où les écoles belges bénéficient d'une grande autonomie (ENAP, 2006). Malgré cette volonté de contrôler l'implantation de la réforme, Draelants (2007) mentionne que les directions

d'école conservent toujours une grande marge de manœuvre et que les cycles n'ont pas réellement été implantés.

Enfin, la synthèse des problèmes recensés dans la littérature touche à l'adhésion des enseignants à la forme scolaire traditionnelle, au libre choix de l'école par les parents, ce qui favoriserait la concurrence entre les écoles, puis aux règles de fonctionnement. Voici ce que nous en retenons :

- une très forte adhésion au redoublement;
- une organisation scolaire en cycles d'apprentissage engendre des changements profonds dans la forme scolaire traditionnelle;
- une organisation scolaire en cycles d'apprentissage engendre plusieurs changements dans le travail des enseignants, dont le passage d'un métier individuel à un métier davantage collectif où le travail d'équipe devient impératif;
- une adhésion faible des enseignants à un regroupement hétérogène des élèves et à la réforme des cycles en général;
- des règles de financement qui favorisent la concurrence entre les écoles, et ce, dans un contexte de libre-choix inscrit dans la Constitution belge;
- le degré d'adéquation est plutôt faible entre les besoins ressentis dans les milieux pour améliorer la réussite scolaire et le moyen proposé (cycles d'apprentissage);
- les milieux ne semblent pas se sentir obligés d'implanter les cycles d'apprentissage.

Selon les études présentées jusqu'ici, la problématique de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage serait présente dans les trois systèmes éducatifs étudiés. Bien que les contextes et les conditions d'implantation diffèrent, aucun pays ne semble avoir implanté massivement les cycles d'apprentissage dans les écoles primaires, même si ce changement était prescrit et représentait l'organisation scolaire préconisée pour atteindre les visées de chacune de ces réformes, que celles-ci soient québécoises, françaises ou belges. Tout porte à croire que les difficultés d'implantation présentées dans cette section, basées sur une recension littéraire effectuée en 2012, demeurent une préoccupation pour les instances gouvernementales concernées (CSE, 2014).

Ce constat a de quoi soulever de sérieuses interrogations étant donné les énergies déployées de toutes parts dans un projet de transformation de cette envergure et les coûts reliés à une telle

aventure. Comment est-ce possible que trois pays différents soient passés à côté de ce changement ? La situation québécoise est encore plus préoccupante, selon nous, étant donné que la réforme du curriculum fut introduite quelques années plus tard.

Au niveau des directions d'école, leur rôle diffère d'un système à un autre, particulièrement dans la gestion de l'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage. En France, Suchaut (2008) mentionne que la responsabilité de l'implantation des cycles revenait aux enseignants qui devaient élaborer des projets pédagogiques de cycles. Regroupés en conseils de cycles, les enseignants avaient beaucoup de latitude dans la gestion de ce changement et le rôle de la direction d'école est peu évoqué. On sait cependant que la fonction de direction dans les petites écoles françaises est assumée par un enseignant libéré d'une partie de sa tâche enseignante, ce dernier est donc un collègue qui peut participer aux conseils de cycles. Sinon, il y a peu d'information sur la gestion de ce changement par les directions d'école dans les écrits scientifiques consultés.

En Belgique, les directions d'école bénéficient de beaucoup de marge de manœuvre dans la gestion et l'organisation scolaire de leur école (Rey *et al.*, 2003). Bien qu'elles aient la responsabilité d'implanter le décret du Parlement de la communauté francophone belge concernant les cycles d'apprentissage, peu de directions d'école ont réalisé ce changement. En guise d'explication, Draelants (2007) fait valoir que les directions d'école sont particulièrement sensibles aux demandes et attentes des parents, vu le contexte belge du libre choix de l'école. Ainsi, puisque la réforme des cycles fût mal accueillie dans les écoles belges, et ce, autant par le personnel enseignant que les parents, la gestion de cette implantation ne représentait pas une priorité pour plusieurs directions d'école, particulièrement celles qui travaillent dans des écoles ayant une bonne réputation. Rey *et al.* (2005) font état de l'implantation des cycles dans les écoles primaires de la Belgique francophone et mentionnent qu'il y a une prédominance quantitative des formes organisationnelles qui se rapprochent de la classe traditionnelle.

Au Québec, l'approche hybride de changement retenue par le Gouvernement du Québec offrait la possibilité aux directions d'école, de jouer un rôle important dans l'implantation des cycles d'apprentissage. Cette approche mise particulièrement sur le dynamisme des directions d'école pour mobiliser les acteurs sur le terrain et construire ce changement. Toutefois, les écrits

présentés dans ce chapitre démontrent que l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles est difficile à réaliser et que peu d'écoles primaires y sont parvenues. Ce constat nous incite à vouloir en apprendre davantage sur la gestion de ce changement par les directions d'écoles primaires francophones montréalaises.

1.4 QUESTIONS GÉNÉRALE ET SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Au Québec, la mise en œuvre de la réforme de l'éducation et des cycles d'apprentissage en particulier, repose sur une stratégie de changement qualifiée d'hybride par Carpentier (2010). Focalisant sur les avantages liés aux approches *top-down* et *bottom-up*, les stratégies qui découlent de l'approche hybride permettraient de bien déterminer le changement à implanter tout en offrant la latitude nécessaire aux directions d'école et aux acteurs sur le terrain, pour qu'ils adaptent ce changement à leur réalité et à leurs besoins. Cette approche serait, en fait, une réponse adaptée aux échecs recensés dans la littérature sur le changement en éducation, comme nous l'évoquions précédemment.

Malgré le choix d'une approche hybride de changement, il semble que l'implantation des cycles d'apprentissage n'ait pas été réalisée dans la plupart des écoles primaires. Dès 2002, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait les nombreux défis liés à la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles québécoises. Comme nous l'évoquons précédemment, le Conseil souligne que les directions d'école n'ont pas une vision intégrée de la réforme et qu'elles ont une compréhension partielle de ce qu'est une organisation en cycles d'apprentissage. Afin de contribuer à l'amélioration de la situation et de favoriser l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles, le Conseil propose sept conditions dans l'avis de 2002. La plus importante condition serait l'adhésion de la direction d'école au changement et son engagement à le réaliser.

Nous avons donc voulu en savoir davantage sur l'appropriation de cette politique par les directions d'école, d'autant plus que certaines d'entre elles ont réussi l'implantation des cycles d'apprentissage dans leur école, alors que d'autres n'y sont pas parvenues. La problématique de l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles, décrite dans ce premier chapitre, nous conduit à formuler la question générale de recherche :

- Comment les directions d'écoles primaires francophones montréalaises ont-elles géré la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans leur école ?

Afin de répondre à cette question générale de recherche, nous avons formulé sept questions spécifiques :

- 1) Quelle est la vision des directions d'école des cycles d'apprentissage et quelles sont les caractéristiques de ce changement, selon elles ?
- 2) Les directions d'école adhèrent-elles aux cycles d'apprentissage comme étant une solution aux problèmes de l'école québécoise ?
- 3) Les cycles d'apprentissage sont-ils obligatoires ?
- 4) Les cycles d'apprentissage sont-ils implantés dans l'école ?
- 5) Quelles sont les conditions générales et spécifiques de mise en œuvre et leurs influences sur la gestion de ce changement ?
- 6) Quelles sont les initiatives et les stratégies de gestion des directions d'école dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage ?
- 7) Quels sont les effets associés aux cycles d'apprentissage dans l'école ?

Ces questions spécifiques émanent des principaux problèmes recensés dans ce chapitre, que l'on a organisé en deux axes, soit : le concept de cycles d'apprentissage et celui lié à la gestion de ce changement. De plus, ces questions spécifiques guideront la suite de notre projet de recherche et devraient, au final, permettre de répondre à la question générale de recherche. Les éléments fondamentaux des deux axes de notre problématique feront l'objet des deux prochains chapitres. Ainsi, les cycles d'apprentissage sont abordés au chapitre II sous l'angle des trois composantes émanant d'une synthèse réalisée par Archambault (2008), soit la composante organisationnelle, la composante pédagogique et la composante professionnelle. L'analyse de ces composantes et des éléments-clés sous-jacents devrait permettre de comprendre toute la portée de l'objet de changement.

Par la suite, nous effectuons au chapitre III une recension des écrits sur le changement en éducation. Parmi les thèmes abordés, mentionnons l'étude des réformes systémiques et le défi de leur mise en œuvre, l'approche hybride comme stratégie de mise en œuvre, puis les caractéristiques des directions d'école appelées à gérer le changement. En fait, le chapitre III

nous permet de déterminer les éléments importants impliqués dans la gestion de l'implantation des cycles par les directions d'école. Au terme du troisième chapitre, nous formulons l'objectif général et les objectifs spécifiques de cette recherche, puis nous présentons notre cadre conceptuel.

CHAPITRE II

CONTEXTE THÉORIQUE DES CYCLES

Le chapitre II présente dans le détail différentes études scientifiques sur les nombreux éléments touchés par un fonctionnement en cycles d'apprentissage. Organisé selon les trois composantes des cycles présentées dans la synthèse d'Archambault (2008), ce chapitre vise à bien circonscrire ce concept relativement nouveau, à vérifier les avantages des cycles et à exposer les critiques liées à ce concept, et ce, afin de comprendre la complexité liée à la gestion de ce changement pour les directions d'école.

Au niveau de la composante organisationnelle, nous abordons, entre autres, les modes de formation des groupes, dont la rupture avec l'organisation de l'école en classes à degré unique. Il s'agit d'un élément central dans les écrits sur les cycles, car cette rupture serait l'une des principales sources de résistance dans l'implantation des cycles. Plusieurs études anglo-saxonnes et européennes sur le regroupement des élèves sont alors présentées. Nous abordons aussi les regroupements ponctuels, le décloisonnement, la notion de réussite scolaire, ainsi que la relation potentielle entre l'organisation scolaire et la réussite des élèves, celle-ci étant l'objectif ultime des cycles d'apprentissage. De plus, la question du redoublement est abordée, car l'organisation en cycles d'apprentissage invite à abandonner cette mesure de remédiation dont les effets négatifs sont bien documentés.

Au niveau de la composante pédagogique, les écrits scientifiques présentés abordent les pratiques pédagogiques, la différenciation pédagogique et les pratiques pédagogiques efficaces. La conception de l'apprentissage, de même que l'évaluation en général et les pratiques évaluatives des enseignants en particulier, font aussi partie des éléments de la composante pédagogique.

Finalement, les principaux éléments de la composante professionnelle touchent la collaboration entre enseignants, le partage, le travail d'équipe et le développement professionnel. Bien que présentées de façon distincte, la présence de ces trois composantes est considérée comme étant essentielle à un fonctionnement en cycles.

2.1 PRÉCISIONS CONCEPTUELLES SUR LES CYCLES D'APPRENTISSAGE

L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage est une mesure récente pour répondre au problème de l'échec scolaire et elle succéderait à d'autres mesures didactiques, pédagogiques et organisationnelles (Kahn, 2010). Dès lors, il n'est pas étonnant qu'il existe peu de publications portant sur les cycles d'apprentissage, aussi bien au Canada que dans le monde occidental en général (Archambault, 2008; Couture et *al.*, 2011; CSE 2002; Kahn, 2010; Lataille-Démoré, 2008). Plusieurs publications sur la question des cycles d'apprentissage sont à l'initiative de ministères de l'éducation ou d'organismes publics. La littérature scientifique est cependant plus abondante lorsqu'il s'agit de préciser des concepts proches des cycles d'apprentissage (ex. : classe multiâge, hétérogénéité et réussite scolaire, différenciation pédagogique, évaluation au service des apprentissages, travail collectif des enseignants, développement professionnel, etc.), tous des concepts faisant partie, à divers degrés, de l'opérationnalisation des cycles d'apprentissage dans la pratique.

Dans l'énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme*, les cycles d'apprentissage sont présentés comme étant « [...] une organisation scolaire plus souple, mieux adaptée aux données actuelles de la psychologie de l'enfant et des étapes de son développement, et respectueuse de l'autonomie des institutions aussi bien que des professionnels y œuvrant » (MEQ, 1997a, p. 2). Dans cet énoncé de politique éducative, on aborde aussi la question de l'évaluation qui devrait s'effectuer en continu durant le cycle et guider davantage les interventions pédagogiques. On préconise une évaluation au service des apprentissages des élèves, l'idée étant de mieux ajuster les pratiques pédagogiques en fonction des difficultés identifiées afin de favoriser la réussite des élèves et de remplacer le redoublement, une mesure de remédiation inefficace et coûteuse. De plus, on invite les enseignants à travailler de concert avec leurs collègues et à être, en quelque sorte, coresponsables des élèves d'un cycle pour toute sa durée.

Dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2002), on présente les cycles d'apprentissage comme étant une organisation pédagogique relativement nouvelle qui « [...] s'inscrit en outre dans la foulée de nouvelles connaissances qui émergent des recherches récentes en éducation ici et ailleurs » (p. 5). Dans cet avis, le Conseil ne propose pas de définition complète des cycles

d'apprentissage, mais présente diverses caractéristiques. Il est mentionné que les cycles sont pluriannuels afin de « [...] mieux correspondre aux stades de développement psychologique de l'enfant » (p. 5). Les cycles doivent servir d'outil pédagogique plutôt que de base pour le découpage de l'organisation scolaire. Ils peuvent faciliter des « [...] mesures de remédiation en cours d'apprentissage sur de plus longues périodes et devraient permettre de ne plus utiliser le redoublement » (p. 5). Il est également mentionné que pour le primaire, une « [...] organisation en trois cycles tend aussi à favoriser et à encourager la constitution d'équipes restreintes d'enseignants qui assumeraient ensemble l'enseignement du programme de formation de chaque cycle et l'évaluation des élèves à la fin de chaque cycle » (p. 6). En somme, les caractéristiques des cycles présentées dans cet avis touchent la notion de temps (pluriannuel), la pédagogie, le développement de l'enfant, l'évaluation et le travail des enseignants.

Pour sa part, Tardif (2000a) propose la définition suivante : « [...] un cycle d'apprentissage est une étape pluriannuelle dans le parcours scolaire d'un élève, dont la durée est déterminée à partir des objectifs d'apprentissage que ce dernier doit maîtriser à la fin du cycle en question » (p. 18). Il invite à rompre avec la logique annuelle et le modèle traditionnel de l'école organisée en degré unique, pour recentrer l'organisation en fonction de l'apprentissage des élèves. Il invite également à une gestion collégiale des élèves par les enseignants du cycle.

Archambault (2008) s'intéresse à l'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage et propose des précisions conceptuelles. Il synthétise la position de certains auteurs comme Perrenoud (2002), Pirard (2000) et Tardif (2000a) pour qui les cycles représentent une structure devant offrir plus de souplesse et de latitude temporelle, favorisant du coup des approches pédagogiques diversifiées qui prennent en considération les différences des élèves dans l'apprentissage. Cette façon d'organiser l'école devrait permettre de réduire les inégalités sociales au niveau de la réussite scolaire. Comme nous le mentionnons précédemment, Archambault (2008) propose une explicitation du concept de cycles d'apprentissage qui s'articule en trois composantes, soit :

- (1) la composante organisationnelle;
- (2) la composante pédagogique;
- (3) la composante professionnelle.

En somme, les définitions du concept de cycles d'apprentissage varient selon les auteurs, quoique les notions de temps, de pédagogie, de rythme d'apprentissage et de gestion collégiale des élèves reviennent dans la plupart des cas. La pertinence des cycles d'apprentissage repose sur le fait que cette forme d'organisation scolaire serait mieux adaptée au défi de la réussite des élèves (CSE, 2002; Perrenoud, 2002; Pirard, 2000; Tardif, 2000a).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons décidé de retenir l'explicitation du concept de cycles d'apprentissage en trois composantes, comme Archambault (2008) la propose. Il s'agit de l'étude la plus récente et la plus complète que nous ayons trouvée sur les cycles. Les éléments qui y sont présentés facilitent la structuration de notre contexte théorique. Cela étant dit, nous ne nous limitons pas aux éléments présentés par cet auteur. Nous cherchons, en fait, à présenter toutes les caractéristiques des trois composantes des cycles, mais aussi, nous tentons de vérifier les avantages et les désavantages des éléments associés à un fonctionnement en cycles en présentant des études scientifiques anglo-saxonnes et européennes sur ces sujets. En fait, nous procédons à une évaluation exhaustive de cette politique.

Voyons de plus près ces trois composantes inhérentes au concept de cycles d'apprentissage.

2.2 COMPOSANTE ORGANISATIONNELLE

La composante organisationnelle comprend les éléments de l'organisation scolaire reliés aux cycles d'apprentissage. Bien que les cycles d'apprentissage puissent prendre diverses formes organisationnelles dans la pratique (Gather Thurler et Maulini, 2007; Kahn, 2010; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005; Lessard *et al.*, 2000; Perrenoud, 2002; Pirard, 2000; Rey *et al.*, 2005), la recension des écrits sur le sujet effectuée par Archambault et Dumais (2010) a permis de mieux circonscrire cette composante. Archambault et Dumais (2010) incluent les cinq éléments suivants dans la composante organisationnelle :

- 1) les modes de formation des groupes;
- 2) les regroupements d'élèves (*grouping*);
- 3) le redoublement;
- 4) l'horaire de l'école;
- 5) la durée des cycles.

Les précisions concernant les cinq éléments de cette composante devraient nous aider à comprendre la portée de la composante organisationnelle. Ainsi, il nous sera possible de vérifier si ces éléments sont implantés et d'interroger les directions d'école sur leur gestion de ces changements organisationnels.

2.2.1 Modes de formation des groupes

Les modes de formation des groupes font référence à la façon de former les groupes stables d'élèves, souvent appelés « groupes-classes » (Archambault et Dumais, 2010). Cela exclut les regroupements ponctuels et temporaires d'élèves, par exemple le décroisement. Rey, Kahn, Defrance et Carette (2005) font valoir qu'avec les cycles, il est possible de jouer avec diverses variables dans la formation des groupes. Au total, ces auteurs ont identifié seize possibilités de regroupements émanant de leurs entretiens avec des directions d'école en Belgique. À ce jour, il semble que cette étude soit la plus complète sur les modes de formation des groupes et les regroupements d'élèves dans une organisation en cycles d'apprentissage. Ces auteurs proposent quatre variables à la base des formations de groupes, soit l'âge des élèves (mono-âge et pluri-âge), la durée (uni-annuelle et pluri-annuelle), le nombre d'enseignants intervenants dans la classe (enseignant unique ou plusieurs enseignants) et la stabilité (groupe stable ou regroupements variables). Chacune des quatre variables comporte deux valeurs, ce qui donne seize possibilités théoriques. Toutefois, comme le mentionnent les auteurs, ces seize possibilités théoriques d'une organisation en cycles ne se retrouvent pas toutes, forcément, dans la pratique.

Selon la typologie établie par l'équipe de recherche de Lajeunesse (Lajeunesse, Fournier et Archambault, 2004), l'opérationnalisation de la composante organisationnelle des cycles d'apprentissage serait caractérisée par trois grands types de formation de groupes :

- 1) la classe à degré unique;
- 2) la classe multi-âge;
- 3) le bouclage (looping).

Nous adhérons à cette opérationnalisation, mais nous prenons la liberté d'ajouter un quatrième type de formation : la classe multiniveau. Même si dans la littérature, ce mode de formation des groupes n'est pas associé aux cycles, une certaine confusion règne entre ces concepts chez les

chercheurs et les acteurs sur le terrain. L'explicitation de la classe multiniveau (aussi appelée « classe multiprogramme ») contribue à enrichir la réflexion et à cerner les avantages et les désavantages des divers modes de formation des groupes. Mentionnons que la littérature américaine et québécoise sur les classes multiniveaux est beaucoup plus abondante que celle portant sur les cycles d'apprentissage, un concept relativement nouveau dans sa mouture actuelle.

2.2.1.1 Classe à degré unique

La classe à degré unique est un mode de formation des groupes répandu et populaire au Québec (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2003), et ce, depuis longtemps (Charland, 2005). Aussi appelé « enseignement par année » ou « classe uni-degré », ce mode de formation se caractérise par le regroupement d'élèves du même âge dans une classe (recherche d'homogénéité dans le groupe). La plupart des programmes d'études sont bâtis en fonction de ce mode annuel de formation des groupes. En fait, nous croyons qu'il est juste de dire que la classe à degré unique représente la norme et la préférence de la plupart des enseignants du primaire au Québec (Fédération des syndicats d'enseignement, 2003). D'ailleurs, la décision de ne pas retenir ce mode de formation des groupes est souvent liée à des contraintes administratives (ex. : nombre insuffisant d'élèves du même âge pour composer un groupe dans une école). Cependant, le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* n'est plus organisé en années, mais plutôt en cycles d'une durée de deux ans. Pour bien saisir la portée de ce changement, nous effectuerons maintenant un bref survol historique de la classe à degré unique.

Kahn (2010) présente dans le détail les origines de la temporalité scolaire; en effet, pour la chercheuse,

[...] la temporalité des études est un aspect décisif de leur nature; car elle commande la manière dont s'organisent dans le temps, les séquences d'enseignement et par la suite la manière dont se découpent et sont sanctionnés les moments d'apprentissage des étudiants ou des élèves (p. 32).

Ses recherches sur la temporalité scolaire, particulièrement en France, retracent la genèse de l'organisation en années. C'est au XV^e siècle (dans les collèges) que la « classe » aurait été

inventée. Dorénavant, « [...] les regroupements d'élèves [...] seront effectués sur la base de leur niveau d'avancement dans les savoirs » (p. 35). Ainsi, le maître pouvait enseigner les mêmes savoirs à l'ensemble de ses élèves, car ceux-ci étaient réputés être du même niveau et donc susceptibles de comprendre les explications. Kahn (2010) mentionne que...

Cette organisation en classes successives va rencontrer un grand succès au cours du XVI^e siècle et va se répandre sous le nom de « *modus parisiensis* » en France et en Europe. Vont se généraliser d'une part, une progressivité de l'apprentissage marquée par des degrés successifs dans la scolarité qui constituent donc un cheminement uniforme pour tous les élèves, et d'autre part, une méthode simultanée d'enseignement à des élèves regroupés en fonction du degré qu'ils ont atteint. Mais ce n'est pas tout : ces degrés successifs sont nombreux, ce qui implique un découpage ténu et une parcellisation intense du savoir à acquérir et du cheminement qui y conduit (p. 35).

Chaque degré du cursus était d'une année, comme en témoigne, par exemple, le plan pédagogique du Collège de la Trinité à Lyon en 1540 (Kahn, 2010). Au niveau de l'enseignement élémentaire, le cursus découpé en années fera son apparition quelques siècles plus tard. Kahn (2010) relate que l'acte d'apprentissage consigné dans l'ouvrage intitulé *La conduite des écoles chrétiennes* (1720) propose des divisions que les élèves parcourent en une année. « Cette construction d'un cursus constitué de degrés successifs présente l'intérêt de regrouper les élèves de même niveau et ainsi pouvoir donner un enseignement collectif simultané » (p. 38). Ce modèle d'école « lasallienne » (du nom de Jean-Baptiste De La Salle, l'innovateur de ces écoles élémentaires destinées aux enfants pauvres) connaîtra beaucoup de succès et se propagera très rapidement à toute l'Europe (Kahn, 2010). Les recherches européennes de Rey *et al.* (2003) vont dans le sens de celles de Kahn (2010) et établissent le début des classes à degré unique vers la fin du XIV^e siècle et au début du XV^e siècle.

Au Québec, le modèle de la « classe » présenté ci-haut et provenant des recherches de Kahn (2010) se serait imposé dès le début de la scolarisation du pays. Charland (2005) présente comment les Franciscains puis les Jésuites organisèrent les collèges en classes et degrés successifs dès le XVII^e siècle. Ces derniers exportèrent une organisation scolaire en années, populaire en France. Dans les écoles primaires des villages québécois, il faudra attendre au XX^e siècle, dans les années 1950 et 1960, pour que la classe à degré unique devienne la norme. Toutefois, l'exode rural renversa cette tendance, ce qui incita les autorités à légiférer dans le sens de la classe à degré unique (Carrier et Beaulieu, 1995). En 1971, « [...] le règlement 7 du

ministère de l'Éducation consacre le regroupement des élèves par âge chronologique comme premier critère de formation des groupes. Baisse de clientèle oblige, c'est durant cette même décennie que le MEQ prend position pour la dernière école de village ou de quartier » (FSE, 2003, p. 2).

Carrier et Beaulieu (1995) se sont intéressés aux problèmes de l'exode rural et de la fermeture des écoles de villages. Pour ralentir ce mouvement, diverses initiatives seront mises de l'avant au début des années 1970. Entre autres initiatives, un groupe de travail appelé « Commel » produira un rapport sur la question en 1974 et le MEQ adoptera en 1977 une politique destinée à favoriser le maintien des écoles de village. Dans la conclusion du rapport du groupe Commel, Carrier et Beaulieu (1995) retiennent ce passage qui mentionne « que le ministère de l'Éducation doit créer les conditions qui favorisent l'émergence d'un (des) modèle(s) d'organisation pédagogique adapté(s) à la réalité des milieux à faible densité de population » (p. 4).

Le retour des classes multiniveaux représente une des avenues à privilégier pour maintenir ouvertes les petites écoles de village. Il importe de mentionner qu'à cette époque, certaines fermetures d'écoles avaient soulevé de vives réactions chez les parents et la population des localités touchées. La question de la survie des petites écoles de village est régulièrement abordée dans les écrits sur les classes multiniveaux.

Rey *et al.* (2003) affirment que c'est au courant du XIX^e siècle que chaque année d'étude devait correspondre, dorénavant, à un âge officiel pour la fréquenter. Kahn (2010) situe à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle « [...] la mise en correspondance de chaque degré annuel de la scolarité avec un âge des élèves » (p. 39). Cette forme d'organisation scolaire s'imposera très rapidement et deviendra au début du XX^e siècle « [...] une évidence dans la mentalité collective. Il ira de soi que les savoirs étudiés aux degrés successifs de l'école ne peuvent l'être que par des enfants d'âges prédéterminés » (p. 39). Cette façon d'organiser l'école est si largement répandue et ancrée dans la plupart des systèmes éducatifs qu'elle est devenue la norme au fil du temps. Gather Thurler et Maulini (2007) parlent d'un phénomène de rémanence qui se définit par « [...] l'attachement à des formes instituées en deçà des arguments explicitement avancés » (p. 21). En fait, on assiste là à un phénomène courant : la persistance de quelque chose (même après la disparition de sa raison d'être initiale) dont personne ne remet

en question la pertinence puisqu'elle a gagné le sens commun et s'est inscrite désormais dans la tradition. Dans cette veine, Draelants (2007) mentionne...

[...] qu'une organisation scolaire se compose en fin de compte d'une juxtaposition de classes, ces espaces circulaires qui divisent, organisent et structurent le travail des enseignants et les ramènent *in fine* [sic] toujours à un face-à-face en huis clos avec leurs élèves. Cette unité de base du travail enseignant n'a guère évolué depuis l'apparition de la forme scolaire il y a deux siècles (p. 125).

D'ailleurs, la rupture avec ce mode de formation des groupes constituerait, peut-être, l'une des principales difficultés dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage (Gather Thurler et Maulini, 2007; Kahn, 2010). Dans cette veine, Kahn (2010) pose la question suivante : « [...] si les cycles sont, en quelque manière, une subversion de la *forme scolaire* telle qu'elle s'est installée et renforcée entre le XV^e siècle et aujourd'hui, cette réforme a-t-elle les moyens de remettre en question une organisation si ancienne ? » (p. 50).

2.2.1.2 *Classe multiâge*

L'expression « classe multiâge » est utilisée en éducation pour désigner un mode de formation des groupes caractérisé par des élèves de différents âges et niveaux dans un même groupe. Ce mode de formation des groupes est associé aux cycles d'apprentissage puisqu'il est retenu pour des raisons pédagogiques, ce qui n'est pas le cas des classes multiniveaux, quoiqu'il existe une certaine confusion entre ces deux concepts dans les écrits scientifiques (Couture et *al.*, 2011; Desbiens, 2006; Lataille-Démoré, 2008; Mason et Burns, 1996; Veenman, 1995). Néanmoins, nous verrons que la plupart de ces auteurs sont d'accord sur le fait que le choix de la classe multiâge repose sur des visées pédagogiques et non pas sur des contraintes administratives.

Dans une méta-analyse des recherches anglo-saxonnes sur la classe multiniveau et multiâge, Veenman (1995) s'est intéressé à 56 études sur la question provenant de 12 pays développés et en voie de développement, et ce, aussi bien en régions rurales qu'en zones urbaines. L'étude de Veenman a contribué à préciser, dans la littérature scientifique, les distinctions qui existent entre ces deux modes de formation des groupes (Mason et Burns, 1996). Veenman (1995, p. 319) résume cette différence en mentionnant que la classe multiâge est constituée, délibérément, pour des raisons pédagogiques et pour les bénéfices allégués pour les élèves, alors que la classe multiniveaux est constituée lorsqu'il y a des contraintes administratives. Nous reviendrons sur

les résultats de la méta-analyse de Veenman (1995) un peu plus loin dans cette section. Auparavant, mentionnons que Lataille-Démoré (2008) adhère aux précisions de Veenman (1995) et distingue de la même manière la classe multiniveau – on l’appelle aussi « classe à années multiples » (CAM) – de la classe multiâge (CMA). L’auteure mentionne que...

[...] la raison d’être des CAM gravite, la plupart du temps, autour d’expédients d’ordre économique : le manque de ressources humaines, matérielles et financières dans les pays en voie de développement et dans les pays plus favorisés, ainsi que le souci de maintenir certains ratios maîtres-élèves malgré des effectifs fluctuants (p. 352).

Et Lataille-Démoré (2008) précise qu’il ne faut pas « [...] confondre une classe multiâge ou sans échelons, qui, elle, se fonde plutôt sur des principes d’ordre pédagogique » (p. 352).

Selon les écrits de Ball (2000) présentés dans Archambault et Dumais (2010), le fonctionnement dans la classe multiâge devrait nécessairement inclure cinq visées :

[1] Répondre aux besoins communs des élèves tout en reconnaissant les différents niveaux d’habiletés individuelles; [2] répondre aux besoins particuliers de chaque élève; [3] offrir un apprentissage commun à tous les élèves tout en ayant des attentes différentes de résultats; [4] offrir un apprentissage commun à tous les élèves tout en prévoyant une échelle de résultats à différents niveaux; [5] déterminer au préalable des conditions et des besoins selon l’âge des élèves (p. 7).

Selon Ball (2000), le fonctionnement dans une classe multiâge s’inscrit dans la lignée des précisions conceptuelles de Veenman (1995) en mettant l’accent sur des visées pédagogiques au service des apprentissages. Mason et Burns (1996) reconnaissent la contribution des écrits de Veenman portant sur la classe multiâge et la classe multiniveau, particulièrement au niveau des distinctions fondamentales qui les caractérisent, soit les visées pédagogiques pour la classe multiâge et les visées plutôt administratives pour la classe multiniveau.

Pour leur part, Couture et *al.* (2011) donnent un autre sens au concept de la classe multiâge (CMA). Ils expliquent leur position de la manière suivante :

La CMA fait ici référence à un groupe de plus d’une année d’études, comme le précise la Fédération des syndicats de l’enseignement (FSE, 2003). Lataille-Démoré (2008) insiste pour sa part sur la distinction entre les classes à années multiples (CAM) et les classes multiâges (CMA), qu’elle distingue selon des niveaux scolaires bien identifiés dans le premier cas (CAM), alors que, pour cette auteure, le concept de CMA s’inscrit davantage dans une perspective de continuum d’apprentissage à progression continue. Considérant l’esprit du Programme de formation de l’école québécoise (MEQ, 2001), le terme de la CMA nous semble plus approprié en raison de cette idée de progression visée à l’intérieur

des trois cycles d'apprentissage qui regroupent chacun deux années, même si, selon la nuance apportée par Lataille-Démoré, ce choix terminologique pourrait être discuté. En contexte québécois, le terme CMA est d'ailleurs souvent utilisé pour désigner des classes où sont regroupés des élèves d'âges et de niveaux différents (p. 51).

En fait, les auteurs prennent la liberté d'assimiler la classe à années multiples (CAM) à la classe multiâge (CMA) étant donné l'introduction des cycles d'apprentissage. La recherche de Couture *et al.* (2011) porte surtout sur les mouvements démographiques et les modalités d'organisation scolaire. Ces auteurs mentionnent que « [...] la décroissance de la clientèle scolaire engendre une recrudescence des CMA dans un système où le modèle de la classe composée d'élèves d'un même niveau d'études est préservé depuis l'introduction de la Loi 7 par le ministère de l'Éducation en 1971 » (p. 51). Dans leur recherche, la recrudescence de cette forme d'organisation scolaire est directement associée à la contrainte du nombre d'élèves dans certaines régions du Québec et non pas à un choix délibéré de la part des enseignants ou de la direction. Il s'agit bel et bien, selon nous, de classes multiniveaux ou de classes à années multiples selon le sens donné à ces concepts dans la littérature, en incluant les écrits de Lataille-Démoré (2008) et les définitions retenues dans l'enquête du FSE (2003).

Couture *et al.* (2011) justifient leur choix sémantique en mettant de l'avant l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise qui mise sur la continuité des apprentissages à l'intérieur des cycles. Ainsi, il n'y aurait pas plusieurs programmes dans une même classe, mais plutôt des élèves de niveaux et d'âges variés. Outre cet élément, leur article présente les pratiques pédagogiques de quatorze enseignants œuvrant dans ce type d'organisation scolaire. Plusieurs interventions pédagogiques recensées dans leur recherche (ex. : + différenciation pédagogique, SAE, respect du rythme d'apprentissage des élèves, etc.) se retrouvent dans la composante pédagogique des cycles d'apprentissage selon les travaux d'Archambault (2008).

Dans leur récit d'expériences vécues par des stagiaires dans des classes multiâges, Pellerin, Martin et Nobert (2007) utilisent également le sigle CMA pour désigner ce que la plupart des écrits scientifiques désignent comme étant des classes multiniveaux, multiprogrammes ou à années multiples. Tout comme Couture *et al.* (2011), ces auteurs justifient leur choix sémantique en mentionnant que...

Dans le présent texte, nous utilisons le terme « multiâge » pour désigner les classes à plus d'un échelon. Le terme « multiprogramme » convenait sans doute lorsqu'il y avait plusieurs programmes, ce qui n'est peut-être plus le cas depuis l'avènement du Programme de formation de l'école québécoise (p. 56).

Pourtant, il arrive que l'on retrouve dans des écoles en région, à l'intérieur d'une même classe, des élèves de différents niveaux s'échelonnant sur deux cycles d'apprentissage (ex. première, deuxième et troisième années), ce qui est clairement une classe multiprogramme. Bref, le sens donné à la classe multiâge par Couture *et al.* (2011), ainsi que par Pellerin, Martin et Nobert (2007) ne prend pas en considération les motivations pédagogiques, un élément central dans la définition de ce qu'est une classe multiâge (Veenman, 1995).

Pour sa part, Desbiens (2006) distingue les classes multiprogrammes (CMP) des classes multiâges (CMA) de la manière suivante : « [...] les premières sont formées par nécessité alors que les secondes sont mises sur pied délibérément pour leurs bénéfices éducatifs perçus » (p. 93); ce sens donné aux classes multiprogrammes cadre avec la majorité des écrits sur le sujet, mais dans sa conclusion, l'auteur ne semble plus établir de distinction entre les classes CMP et CMA pour ce qui est des pratiques enseignantes efficaces, comme en témoigne cette citation : « [...] les pratiques d'enseignement relevées dans les CMP ou les classes multiâges sont mal comprises et [en] fait, la majorité des études n'en fournit que des descriptions fragmentaires » (p. 107).

En somme, cela illustre bien la confusion possible entre les différentes appellations au niveau des modes de formation des groupes. Pas étonnant que la compréhension de ces concepts par les enseignants et les directions d'école ne soit pas univoque.

Outre le terme « multiâge », d'autres termes ou expressions sont également utilisés pour désigner ce type d'organisation : « *nongraded class* », « *open education* », « *mixed age grouping* », « *cross age grouping* », « *family grouping* », « *vertical grouping* » et « *heterogeneous age group* » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003). Cette famille d'organisations accepte l'hétérogénéité des élèves à l'intérieur d'un groupe, car elle favoriserait la réussite du plus grand nombre.

Lorsque les enseignants choisissent délibérément d'œuvrer dans des classes hétérogènes, il semble que la diversité des élèves soit vue comme une richesse (FSE, 2003). Ce constat est partagé par Song, Spradlin et Plucker (2009) qui se sont intéressés à des réformes américaines du début des années 1990 qui retenaient la classe multiâge comme mode de formation des groupes.

Selon ces mêmes auteurs, cette tendance pour la classe multiâge aurait atteint un sommet durant cette décennie, mais se serait atténuée par la suite en conséquence de l'adoption de la politique américaine appelée *No Child Left Behind* (NCLB). Cette politique reposait sur une toute autre philosophie et préconisait des évaluations standardisées pour chacun des niveaux. Pardini (2005) aborde la question du déclin de la classe multiâge à la fin des années 1990 et évoque également l'impact de l'arrivée de la politique *No Child Left Behind*. L'auteure mentionne que les exigences et la rigidité de cette politique au niveau de l'évaluation rendaient difficile le maintien d'une organisation scolaire plus souple. Pardini (2005) évoque également les difficultés liées à la classe multiâge pour expliquer le déclin de ce mode de formation des groupes. Cela étant dit, voyons maintenant de plus près les avantages et les désavantages qui y sont associés.

Avantages

Dans sa synthèse des recherches sur les classes multiniveau et multiâge, Veenman (1995) présente les avantages et les désavantages associés au fonctionnement de la classe multiâge dans la littérature. Rappelons que ce mode de formation des groupes est associé aux cycles d'apprentissage, car il repose sur des considérations pédagogiques.

Dans ce mode de formation des groupes, la diversité et l'hétérogénéité des élèves sont considérées comme étant des éléments positifs alors que traditionnellement, les classes multiniveaux sont généralement constituées pour des raisons administratives (manque d'élèves), comme nous l'évoquions et le verrons en détail plus loin dans cette section. Dans une classe multiâge, les élèves peuvent demeurer quelques années dans le groupe, ce qui fait en sorte que seulement une partie des élèves quittent le groupe au terme de l'année scolaire. Ainsi, à la rentrée scolaire suivante, plusieurs élèves connaissent déjà les règles et le fonctionnement de la classe,

de même que le style de l'enseignant (Archambault et Dumais, 2010). Il est plausible de croire que les nouveaux venus dans le groupe bénéficient de la présence des plus anciens à maints égards (ex. : comportement à adopter, explication et entraide, maturité, etc.). Veenman (1995, p. 321) mentionne que les écoles qui ont comme mode de formation des groupes la classe multiâge, affirment que cette façon de regrouper les élèves est supérieure à la classe à degré unique, particulièrement sur le plan social; l'auteur parle de « *family-like structure of the group* ».

Song, Spradlin et Plucker (2009, p. 2) mentionnent que les bénéfices (perçus et réels) de la classe multiâge, selon la définition du concept, portent sur: le développement social et affectif des élèves; le développement de compétences langagières à l'oral; l'amélioration de l'estime de soi; le respect du rythme d'apprentissage des élèves; la mise en place d'un environnement éducatif centré sur l'élève et misant sur les projets; l'amélioration des attitudes des élèves au regard de l'école et du travail scolaire; l'amélioration de l'assiduité des élèves, etc. Ces auteurs font toutefois valoir que les mises en œuvre dans les écoles varient beaucoup et donnent lieu à des organisations qui s'éloignent du modèle théorique idéal.¹

Les résultats des études québécoises de Couture *et al.* (2011), ainsi que de Pellerin, Martin et Nobert (2007) soulèvent des avantages qui convergent avec ceux recensés par Veenman (1995). Toutefois, ces derniers auteurs associent, sur le plan des caractéristiques, la classe multiâge à la classe multiniveau, comme nous l'évoquions précédemment. Veenman (1995) résume les écrits sur le sujet et présente onze principes-bénéfices liés à la classe multiâge dans les écoles primaires.

Ces avantages liés à la classe multiâge sont aussi présents dans les écrits sur les cycles d'apprentissage. Toutefois, ces écrits sont plutôt limités alors que la littérature sur la classe multiâge est riche et abondante, ce qui nous a permis de valider, dans une certaine mesure, certains fondements de ce mode de formation des groupes prônant l'hétérogénéité des élèves. À

¹ *The benefits (perceived and real) of the idealized model of the multiage program are many, including: helping to develop students' social, emotional, and verbal skills and self-esteem; enabling students to learn at their own pace; building a caring child-centered and project-based learning environment; and improving student attitude toward school and school work, which results in increased attendance, etc. (p. 2).*

cela, il faut considérer qu'un fonctionnement en cycles mise beaucoup sur la collaboration entre les enseignants, et sur la coresponsabilité pour mener tous les élèves, aussi différents soient-ils, à la réussite. À cet égard, Slavin (1987) et Veenman (1995, 1996) sont d'avis que les élèves dans une classe multiâge réussissent aussi bien que les élèves dans les classes à degré unique, en plus de bénéficier des nombreux avantages déjà présentés. Nous y reviendrons à la section 2.2.1.5.

Toutefois, certaines conclusions de Veenman (1995) portant sur les avantages associés à la classe multiâge sont remises en question par Mason et Burns (1996, p. 309). Ces derniers affirment que Veenman (1995) aurait un biais favorable pour ce mode de formation des groupes.

Les écrits présentés dans cette section font état des avantages de la classe multiâge comme mode de formation des groupes, et ce, particulièrement au niveau du développement social et affectif des élèves, ce qui contribuerait à améliorer, entre autres, leur estime de soi et l'assiduité. Des avantages au niveau de la gestion de classe sont aussi évoqués. Toutefois, il ressort des écrits que ces avantages sont possibles lorsque les acteurs scolaires choisissent et adhèrent à ce mode de formation des groupes. Or, le décret gouvernemental faisant le choix d'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage au Québec permet-il de générer une adhésion importante chez les enseignants et les directions d'école ? Il s'agit d'un facteur de réussite d'importance pour que les élèves puissent en retirer les bénéfices discutés, perçus ou réels.

Toujours est-il, que la présentation des avantages de la classe multiâge, versus la classe à degré unique, permet de constater qu'il y a effectivement des avantages potentiels à regrouper ainsi les élèves. Particulièrement, dans le contexte de la réforme du curriculum qui visait, entre autres, à trouver des alternatives à la pratique du redoublement fortement liée au mode de formation des groupes à degré unique. Or, il appert que les élèves en classe multiâge ont moins d'occasions de redoublement que ceux en classe à degré unique qui sont évalués et classés annuellement, ce qui représente des fenêtres potentielles de redoublement. Voyons maintenant les principaux désavantages.

Désavantages

Certains des avantages associés à la classe multiâge font l'objet de débats dans les écrits scientifiques et sont contestés, entre autres par Mason et Burns (1996, 2002). Ces auteurs considèrent qu'il y a plus de désavantages que d'avantages à fonctionner en classe multiâge, ce qui fait en sorte qu'ils considèrent ce mode de formation des groupes comme une solution de dernier recours. Nous considérons qu'il est important de prendre connaissance de ces critiques, car elles permettent d'apprécier le projet de changement. Nous verrons au chapitre III que la spécificité et la crédibilité d'un projet de changement influencent les chances d'en réussir l'implantation.

Les principales critiques de la classe multiâge concernent la réussite des élèves, et la complexité et la lourdeur de la tâche pour les enseignants (Couture *et al.*, 2011; Fradette et Lataille-Démoré, 2003; FSE, 2003; Mason et Burns, 1996, 2002; Pellerin, Martin et Nobert, 2007; Song, Spradlin et Plucker, 2009; Veenman, 1995).

Au niveau de la réussite des élèves, les résultats divergent selon les études. Mason et Burns (1996) ne partagent pas l'avis de Slavin (1987) et Veenman (1995, 1996), qui eux observent que dans une classe multiâge, les élèves réussissent aussi bien que les élèves dans les classes à degré unique, en plus de bénéficier de certains avantages, particulièrement sur le plan social que Veenman (1995) nomme « *family-like structure of the group* ». Mason et Burns (1996) sont plutôt d'avis que si les élèves réussissent aussi bien dans la classe multiâge, c'est qu'ils sont généralement sélectionnés par les directions d'école sur la base de leur maturité et de leur aptitude à développer des collaborations avec les enseignants et les autres élèves. Cette pratique permettrait, selon ces mêmes auteurs, d'amoindrir les inconvénients pour les enseignants qui y sont affectés. Conséquemment, cette pratique engendrerait des conséquences négatives sur les résultats des élèves des autres groupes dans l'école : ceux-ci réussiraient moins bien, ce que contestent Slavin (1987) et Veenman (1995, 1996).

Au niveau de la complexité de la tâche des enseignants dans une classe multiâge, la plupart des auteurs évoquent le fait que les enseignants doivent constamment ajuster leur enseignement en fonction des besoins très variés des élèves, et ce, étant donné le caractère hétérogène du groupe

(Couture *et al.*, 2011; Fradette et Lataille-Démoré, 2003; FSE, 2003; Mason et Burns, 1996; Pellerin, Martin et Nobert, 2007; Song, Spradlin et Plucker, 2009; Veenman, 1995). Il pourrait également y avoir une perte de repères dans leur pratique.

La gestion pédagogique dans la classe multiâge nécessite des formations adaptées, d'autant plus que ce sont les jeunes enseignants qui y sont régulièrement assignés (Couture *et al.*, 2011; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005). Cependant, peu de formations spécifiques portant sur l'enseignement en classe multiâge existeraient au Québec et ailleurs dans le monde occidental (Desbiens, 2006; Lataille-Démoré, 2008; Pardini, 2005; Veenman, 1995). Mason et Burns (1996) soulignent non seulement le manque de formation pour les enseignants, mais aussi l'absence d'évidence que les formations existantes permettent réellement aux enseignants d'accroître leur expertise à œuvrer dans ces classes. À ce sujet, Mason et Burns (1996, p. 317) se réfèrent à Veenman (1995).

Pour ce qui est de la lourdeur de la tâche des enseignants, on évoque le temps nécessaire à l'appropriation des programmes d'études, à la planification des leçons, au développement du matériel didactique adapté aux besoins (puisque l'offre des maisons d'édition serait limitée), etc. Ce constat amène Mason et Burns (1996, p. 310) à écrire que l'augmentation du temps consacré à la préparation des cours, et les efforts déployés dans la gestion de classe, s'avèrent très énergivore pour les enseignants, et ce, pour des supposés avantages contestables.²

Song, Spradlin et Plucker (2009) soulèvent certaines inquiétudes des parents au regard de la classe multiâge, dont les écarts d'âges et les différences de niveaux entre les élèves. Dans les études recensées par Veenman (1995), plus de la moitié des directions d'école évoquent que les parents sont défavorables voire même très négatifs envers les classes multiniveaux. Les directions d'école soulignent cependant, que la méconnaissance de ce mode de formation des groupes influence grandement les préjugés défavorables des parents (p. 323). L'auteur ne précise pas si les réticences des parents s'appliquent aussi bien à la classe multiâge qu'à la classe multiniveau.

² « *Teacher face increased preparation time and classroom management demands, and therefore left with no energy for the supposedly more effective grouping practices* » (p. 310).

En somme, ce mode de formation des groupes comporte des avantages, mais suscite également des critiques, particulièrement au niveau de la tâche des enseignants. L'étude de la FSE (2003) fait valoir que lorsqu'un enseignant adhère à ce mode de formation des groupes et qu'il choisit d'y travailler, les critiques sont plutôt limitées. Dans le cas contraire, il semble que ce soit un obstacle important qu'il importe de considérer et d'adresser. Une offre de formation variée et adaptée semble faire défaut alors que cela pourrait servir de levier pour modifier les croyances et favoriser l'adhésion à ce mode de formation des groupes. Il est à noter que la plupart des écrits sur la classe multiâge sont antérieurs à la rédaction du *Programme de formation de l'école québécoise*, c'est donc dire que ces difficultés étaient connues au moment de choisir les cycles d'apprentissage.

Au final, la présentation des écrits sur les avantages et les désavantages liés au mode de formation des groupes, nous permet d'affirmer que le projet de changement est valide lorsque les enseignants y adhèrent et voient l'hétérogénéité comme une richesse. Sur le plan social, la classe multiâge comporte de nombreux avantages et se démarque de la classe à degré unique. Ces avantages sont à considérer puisque l'un des trois axes de la mission de l'école québécoise est la socialisation (les autres sont : instruire et qualifier). Au niveau du redoublement, la classe multiâge est plus avantageuse, car elle accepte l'hétérogénéité des élèves et offre moins d'occasions de redoublement.

2.2.1.3 Le bouclage (looping)

Généralement, le looping (aussi appelé l'« organisation en boucle », le bouclage, la classe pluri-annuelle, le *multi-year teaching* ou la *class continuance*) est caractérisé par la prise en charge d'une cohorte d'élèves par un maître pour la durée du cycle (Pirard, 2000). Tout comme pour la classe multiâge, le choix d'une organisation en boucle repose sur des considérations pédagogiques (Archambault et Richer, 2007; Black, 2000; Lajeunesse *et al.*, 2004). D'ailleurs, plusieurs caractéristiques liées à la classe multiâge s'appliquent aussi au mode de formation des groupes en looping. Par contre, une telle organisation n'est pas forcément multiâge, car il arrive qu'un enseignant dans une classe à degré unique suive ses élèves au niveau suivant. Outre cette différence, mentionnons qu'une fois la boucle complétée avec une cohorte d'élèves,

l'enseignant ne peut compter sur des élèves « vétérans », car il recommence avec une nouvelle cohorte d'élèves.

Kahn (2010) retrace l'histoire de ce mode de formation des groupes qui se serait développé en Allemagne dès la fin de la Première Guerre mondiale et reposerait sur les principes du philosophe autrichien Rudolf Steiner. Initialement, le looping était caractérisé par la prise en charge d'une classe durant huit années par un même enseignant. Kahn (2010) précise que « Les écoles Steiner-Waldorf ayant essaimé dans la quasi-totalité des pays occidentaux, nous pouvons avancer que la pratique du looping est non seulement une pratique ancienne, mais également qu'elle est connue à l'échelle du monde occidental » (p. 185).

Le fait que le même enseignant œuvre auprès des mêmes élèves deux ans de suite ou plus comporte plusieurs avantages (Lajeunesse *et al.*, 2004). À cet effet, Archambault et Richer (2007) se prononcent :

L'avantage le plus saillant est le fait de gagner du temps, surtout la deuxième année. En effet, demeurer deux ans avec les mêmes élèves économise le temps consacré à initier les élèves à s'adapter au fonctionnement de la classe, à l'établissement et à la compréhension des règles de fonctionnement. Les élèves gagnent aussi du temps puisqu'il leur est plus facile de s'adapter aux diverses façons de faire mises en place dans la classe. De plus, le temps investi et les efforts consentis à connaître les élèves permettent d'approfondir la relation qu'on établit avec eux, et cette relation est un élément majeur dans la réussite des apprentissages des élèves (p. 100).

Kahn (2010) souligne le fait que « d'avoir les mêmes élèves pendant deux ou trois ans, soit pendant un tiers, voire la moitié de leur scolarité primaire, c'est avoir le sentiment qu'on a une part décisive dans leur formation intellectuelle » (p. 185).

Desbiens (2003) parle de l'engagement des enseignants qui œuvrent dans ce mode de formation des groupes, autant sur le plan affectif qu'au niveau de l'enseignement. Le contexte de continuité est plutôt favorable selon l'auteur, car il offre le temps nécessaire aux enseignants pour bien connaître leurs élèves et pouvoir adapter leurs pratiques en conséquence. Par contre, dans ce contexte, il est difficile pour un enseignant d'attendre ou de repousser un engagement face à des problématiques comportementales ou scolaires puisqu'il sait qu'il devra, tôt ou tard, s'y attaquer et trouver des solutions. On peut présumer que la pratique du redoublement devient alors

caduque pour la durée de la boucle, mais possible lors des passages d'une boucle à l'autre. Nous reviendrons sur le redoublement plus loin dans cette section.

Kahn (2010) résume les avantages du *looping* à trois aspects : « gestion de la classe, relations affectives et sociales, stratégies d'enseignement » (p. 187). De même, l'auteure affirme :

[...] nos observations nous permettent de dire que, pendant les années de *looping*, les élèves bénéficient d'une meilleure cohérence des enseignements, d'attentes et d'exigences relativement stables ainsi que de variations faibles du « contrat didactique » (Brousseau, 1998), puisque c'est le même enseignant qui les encadre durant deux ou trois ans. Nos observations de classe montrent que, dans ce type d'organisation et durant la seconde année du *looping*, l'enseignant fait souvent référence à ce qu'il a enseigné aux mêmes élèves l'année précédente et qu'il tente d'établir des transitions entre ce qui a été étudié en première année et ce qu'il enseigne en seconde année (p. 188).

Toutefois, une modification de l'organisation scolaire sur le plan de la formation des groupes ne signifie pas, pour autant, des changements automatiques au niveau de la forme scolaire. Les pratiques pédagogiques sont étudiées plus loin dans ce chapitre et font partie de la deuxième composante d'une organisation en cycles d'apprentissage. L'extrait suivant illustre bien cette situation, parce que Kahn (2010) constate...

[...] qu'il n'est pas certain que la pratique du *looping* constitue la garantie que soient prises en charge les difficultés des élèves [...] les observations et les entretiens menés sur notre échantillon montrent qu'il est possible de pratiquer le *looping* et une sorte de « pédagogie indifférenciée », puisque sur les neuf enseignants que compte l'école, une seule a le souci de différencier les parcours d'apprentissage offerts aux élèves. On en reste donc à l'idée de cheminement d'apprentissage identique pour tous les élèves et on est donc loin d'une modification de la forme scolaire (p. 189).

Les désavantages associés au *looping* sont peu documentés et proviennent surtout de témoignages d'enseignants plutôt que des écrits scientifiques. Par exemple, la stabilité peut constituer un avantage à certains égards, mais peut aussi s'avérer un désavantage. L'élève qui entretient une relation difficile avec son enseignant pourrait trouver ce mode de formation des groupes désavantageux. Idem pour un enseignant par rapport à un élève et aux proches de ce dernier. Il n'y a pas l'occasion d'un nouveau départ avec un nouvel enseignant ou un nouveau groupe d'élèves, ce qu'offrent les classes à degré unique. Le style d'enseignement de l'enseignant peut aussi ne pas convenir à un élève et les occasions de changement sont réduites. Desbiens (2003) parle de vigilance concernant l'intégration de nouveaux élèves qui arrivent en

cours de looping, les craintes des parents et les craintes des enseignants face aux parents ou à des groupes difficiles.

Les occasions de redoublement devraient être réduites si l'enseignant demeure avec la même cohorte d'élèves quelques années. Toutefois, les observations de Kahn (2010) dans une école belge ayant adopté le dispositif de looping indiquent que le nombre de redoublements dans cette école n'est pas inférieur à celui de la communauté française. Cet échantillon est peu représentatif mais révèle qu'il est possible de pratiquer le redoublement dans une école qui fonctionne en looping. La même auteure affirme également que « [...] plus l'élève change d'enseignant, plus la probabilité de redoubler est grande » (p. 189). Ce qui se produit annuellement dans une classe à degré unique, comme nous l'évoquions précédemment.

Difficile de tirer des conclusions sur les avantages du looping au niveau de la réussite des élèves et des pratiques de redoublement. Desbiens (2003) souligne, à juste titre, qu'il existe peu de recherches sur ce mode de formation des groupes. Néanmoins, Archambault et Richer (2007) présentent des avantages intéressants qui vont dans le sens d'une meilleure connaissance des élèves étant donné le contexte de continuité, ou d'espace-temps, lorsque l'on évoque les cycles d'apprentissage.

2.2.1.4 Classe multiniveau

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les classes multiniveaux, multidegrés ou multiprogrammes ne représentent pas un mode de formation des groupes associé aux cycles d'apprentissage, car ces classes voient le jour pour des motifs économiques, administratifs ou démographiques (Desbiens, 2006; Fradette et Lataille-Démoré, 2003; Kahn, 2010; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005; Mason et Burns, 1996; Veenman, 1995). Le choix de ce mode de formation des groupes n'est pas basé sur des considérations pédagogiques, et c'est pour cette raison qu'il n'apparaît pas dans la synthèse d'Archambault (2008). Cependant, nous avons vu (dans les sections précédentes portant sur la classe multiâge et le looping) que dans la littérature et sur le terrain, une certaine confusion règne encore entre ces concepts. En considérant cette confusion possible et le fait que plusieurs études de qualité ont été menées sur ce mode de formation des groupes, nous jugeons opportun de le présenter.

Les classes multiniveaux sont « [...] des classes qui regroupent des élèves provenant de deux niveaux ou plus dans un même lieu avec un même membre du personnel enseignant. À l'intérieur de ce type de regroupement, chaque niveau (année scolaire) maintient son programme et ses tâches spécifiques » (Fradette et Lataille-Démoré, 2003, p. 591). Ces auteurs accordent sensiblement le même sens aux expressions suivantes : « classe multiprogramme », « classe jumelée », « classe à niveaux multiples », « classe multidegré », « classe combinée et à degré multiple ».

Dans la vaste enquête sur les groupes à plus d'une année d'études réalisée pour la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2003), on retient la définition de l'Office de la langue française qui définit la classe multiprogramme comme suit :

[...] une classe réunissant sous l'autorité d'un seul enseignant dans les mêmes conditions de lieu et d'horaire des élèves inscrits à des programmes d'études correspondant à des classes (échelons du programme) différentes. Ce terme est retenu de préférence aux termes classe à âges multiples, classe tous niveaux, classe à divisions multiples, classe à degrés multiples ou encore classe multiâge. Cette dernière appellation met à jour une certaine confusion sémantique, car elle décrit une réalité qui est tout autre (p. 5).

À partir d'un échantillon de 39 classes multidegrés à l'intérieur d'un même cycle (16 classes en Belgique, 20 classes en France et 3 classes au Québec), Kahn (2010) a observé que 25 d'entre elles constituaient...

[...] l'exception de leur école, c'est-à-dire que toutes les autres classes de leur établissement sont organisées en uni-âge. La quasi-totalité des enseignants de l'échantillon qui connaissent cette situation, soit 22 sur 25, déclarent unanimement n'avoir pas fait le choix du caractère multi-degré (p. 177).

Dans cette optique, Kahn (2010) parle de « classe tampon » pour dénommer ces classes qui exercent une fonction gestionnaire. Kahn (2010) mentionne que dans un tel contexte, la classe-tampon...

[...] n'est certainement pas le signe d'un engagement de l'établissement dans le multi-degré, bien au contraire puisque celui-ci constitue un pis-aller. Elle n'est pas non plus le signe d'un engagement ou d'un savoir-faire *a priori* à l'égard de l'hétérogénéité et de la différenciation pédagogique des enseignants désignés (p. 177).

Couture *et al.* (2011) utilisent plutôt le terme « multiâge » pour décrire la formation des groupes en milieu rural, comme nous l'évoquions précédemment. Seulement 13 % des groupes multiniveaux au Québec auraient actuellement été mis en place pour des raisons pédagogiques (FSE, 2003). Pour décrire les enseignants qui voient la diversité des élèves comme une richesse et qui choisissent d'œuvrer dans une classe multiprogramme, le rapport du FSE (2003, p. 24) utilise alors le terme « multiâge » plutôt que « multiprogramme ».

Traditionnellement, nous avons vu que plusieurs écoles primaires en milieu rural fonctionnaient en régime multiniveau puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves du même âge ou du même niveau pour créer une classe-année homogène. Plus récemment en 1977, l'exode rural et le déclin démographique dans certaines régions du Québec incitèrent le MEQ à adopter une politique destinée à favoriser le maintien des écoles de village et l'émergence de modèles d'organisation pédagogique adaptés à cette réalité (Carrier et Beaulieu, 1995). Les classes multiniveaux représentaient, dès lors, une option à privilégier étant donné le contexte. Dans le rapport de recherche du FSE (2003), on mentionne que conséquemment « [...] la classe multiprogramme retrouve ses lettres de noblesse » (p. 2).

Lataille-Démoré (2008) souligne que pour l'année scolaire 2004-2005, 18 % des élèves des écoles d'expression française en Ontario fréquentaient des classes à années multiples, aussi appelée « classes multiniveaux ».

Pour l'Europe, 13 des 36 pays atteignent des proportions variant de 23 % (Suisse) et 53 % (Pays-Bas) de CAM (Mulryan-Kyne, 2005). En Australie, la proportion de CAM est importante aussi bien en milieu urbain que rural et atteindrait même les 40 % dans le nord du pays (Little, 2006). Aux États-Unis, toutefois, les proportions seraient plus faibles puisqu'on en retrouverait moins de 3 % (Mason et Stimson, 1996), ce qui représente tout de même près de 2 000 000 d'élèves (Lataille-Démoré, 2008, p. 352).

Au Québec, ce mode de formation des groupes est très répandu, particulièrement en région. L'enquête de la FSE (2003) nous apprend que 46 % des écoles primaires recensées (n = 1 990) étaient touchées par ce phénomène et auraient au moins un groupe-classe à plus d'une année d'études (FSE, 2003). Voici le résumé des résultats de cette enquête (FSE, 2003, p. 15) :

- augmentation significative du nombre de classes multiniveaux depuis 1998;
- 10 % des classes de la province sont à plus d'une année d'études;

- des 46 % des écoles touchées par ce phénomène, presque le tiers sont en milieu urbain;
- 57 % des enseignants concernés ont moins de dix ans d'expérience;
- 40 % du personnel enseignant concerné ne reçoit aucun soutien;
- 20 % des groupes sont mis en place pour garder l'école ouverte;
- 55 % des groupes sont mis en place pour atteindre les maximas;
- 13 % des groupes sont mis en place pour des raisons pédagogiques.

L'enquête de la FSE (2003) auprès des enseignants et des syndicats souligne que les conditions de réussite dans ces classes sont souvent absentes. On y dénote les difficultés suivantes : « manque de planification dans l'organisation scolaire; absence d'outils pédagogiques et de soutien à l'enseignement; degrés trop nombreux; élèves trop nombreux ou ayant des difficultés d'apprentissage; etc. Il en résulte pour le personnel enseignant un sentiment d'impuissance » (p. 9). Dans ce rapport d'enquête, on évoque également le surcroît de travail des enseignants, l'adaptation des pratiques évaluatives, la difficulté d'offrir un enseignement collectif, l'adaptation du matériel pédagogique, la sollicitation constante des enfants (les plus petits) qui doivent travailler seuls, etc. Pas étonnant que le rapport d'enquête précise que « La grande majorité du personnel enseignant rencontré considère la classe multiprogramme (CMP) comme un mal nécessaire » (FSE, 2003, p. 29).

Desbiens (2006) mentionne que...

La CMP est souvent [...] l'unique solution pour maintenir ouverte la dernière école d'une localité. Pour beaucoup, elle n'en demeure pas moins une solution de dernier recours. Dans l'ensemble, la documentation scientifique montre que la classe multiprogrammes (CMP) n'est pas d'emblée perçue favorablement, que ce soit par les parents ou par les enseignants (p. 94).

Cet auteur mentionne aussi que les enseignants « [...] appréhendent une tâche de travail encore plus lourde ou doutent tout simplement de la capacité des élèves, surtout celle des plus jeunes, à apprendre efficacement dans un contexte où la supervision est moins soutenue » (p. 94).

Les recherches de Veenman (1995, 1996) sur les classes multiniveaux et multiâges sont très importantes et s'avèrent plutôt favorables à ces modes de formation des groupes, particulièrement au niveau de la réussite des élèves. D'ailleurs, nous traitons spécifiquement de cette question dans la prochaine section. Mentionnons pour l'instant que les élèves dans les classes

multiniveaux et multiâges réussiraient aussi bien que ceux dans les classes à degré unique. De plus, nous avons vu que cet auteur identifie 11 principes-bénéfices associés à la classe multiâge; ces principes-bénéfices s'appliqueraient aussi, dans une certaine mesure, aux classes multiniveaux³.

Veenman (1995) dénote cependant certaines difficultés et préoccupations associées aux classes multiniveaux. Entre autres, il mentionne la résistance des parents et des enseignants, la difficulté des enseignants à s'adresser à tous les élèves en même temps et à plutôt privilégier un enseignement alterné, le manque de temps pour enseigner certaines matières, le manque de temps pour pratiquer la remédiation en fonction des besoins spécifiques de chaque élève, le manque de temps pour la préparation, le manque de matériel adapté et le manque de formation. Bref, enseigner dans les classes multiniveaux alourdirait considérablement la tâche des enseignants. Mentionnons que la plupart des articles scientifiques sur les classes multiniveaux soulèvent ces difficultés, dont : Desbiens (2006), Lataille-Démoré (2008) et Mason et Burns (1996 et 2002).

Les études sur les classes multiniveaux présentent souvent les désavantages liés à ce mode de formation des groupes. Il semble que la majorité des enseignants sont réfractaires à travailler dans des classes multiniveaux, aussi bien au Québec que dans la majorité des pays occidentaux. Cela n'est pas étranger au fait que le travail des enseignants dans ce mode de formation des groupes est différent d'une pratique plus traditionnelle et est perçu comme étant plus complexe.

2.2.1.5 Réussite scolaire

La réussite scolaire des élèves demeure la raison principale du choix d'une organisation de l'école québécoise en cycles d'apprentissage. Pour Kahn (2010), les cycles d'apprentissage représentent un concept porteur et s'avère une mesure récente pour répondre au problème de l'échec scolaire. Malheureusement, peu d'écrits scientifiques s'intéressent aux cycles d'apprentissage sur le plan de la réussite scolaire des élèves. Toutefois, la littérature scientifique est beaucoup plus riche en ce qui a trait à la réussite des élèves dans des classes homogènes (ex.

³ Veenman (1995) mentionne : « *Schools that are forced to create multigrade classes in order to meet enrollment needs often claim the same cognitive and non-cognitive advantages as for the multiage grouping and thus make a virtue of necessity* » (p. 322).

classe à degré unique) et hétérogènes (ex. : classe multiâge). Puisque certains modes de formation des groupes sous-jacents aux classes hétérogènes sont associés aux cycles d'apprentissage, nous présentons dans cette section les résultats de ces écrits scientifiques.

L'étude de Rey *et al.* (2003) s'intéresse à la question et présente les résultats d'enquêtes menées en 2001 et 2002 auprès du personnel scolaire et des élèves de dix écoles belges qui fonctionnent en cycles d'apprentissage. Les performances des élèves (effets cognitifs) sont évaluées par des épreuves cognitives...

[...] construites de façon à permettre une saisie diagnostique de la maîtrise des compétences par les élèves. Comme l'organisation en cycles est indissociable de la mise en place des *Socles de compétence*, cette évaluation est essentielle, mais ne constitue qu'une indication partielle concernant le cycle (p. 51).

Ainsi, on cherche à comparer la performance des élèves de deux niveaux du primaire (3^e et 6^e) provenant d'écoles fonctionnant en cycles, et d'autres « [...] écoles désignées comme pédagogiquement dynamiques par leur inspection » (p. 54). Les élèves devaient répondre aux trois phases d'une épreuve, chaque phase évaluant un type de compétence.

Les résultats provenant de ces tests indiquent, globalement, que les élèves de la 3^e année dans une organisation en cycles affichent des résultats inférieurs aux autres élèves de même niveau, mais que ceux de la 6^e année, dans une organisation en cycles, présentent des résultats supérieurs à leurs pairs. Ces résultats font dire aux auteurs...

[...] qu'il ne faut pas s'étonner que le fonctionnement en cycles ne produise ses effets bénéfiques que dans la durée longue et que ceux-ci soient visibles à 12 ans, alors qu'ils ne le sont pas à 8 ans. Toutefois, la prudence méthodologique nous impose de tenir cette interprétation pour une simple hypothèse (p. 56).

Rey *et al.* (2003) se sont également intéressés à l'évaluation du développement des capacités socioaffectives (effets non cognitifs) auprès d'élèves (n = 159) dans des classes organisées en cycles d'apprentissage, en utilisant un test développé par une équipe de recherche de l'Université Toulouse II. Ce test permettrait l'évaluation de l'estime de soi des élèves dans quatre domaines : émotionnel, scolaire, social et physique (p. 52). Pour les concepteurs de ce test, le « [...] niveau d'estime de soi est en rapport avec des facteurs comme la motivation des élèves et leur intérêt pour la formation, leur absentéisme ou leur niveau scolaire auto-estimé »

(p. 61). Les résultats démontrent qu'il y a des différences à la fois dans les scores moyens et dans les écarts-types entre les huit écoles organisées en cycles d'apprentissage qui ont participé à ce test. Les auteurs mentionnent qu'il est difficile d'isoler les facteurs qui contribuent à une bonne estime de soi à partir de ces résultats.

En fait, les résultats de ces tests ne pourraient pas être utilisés pour établir des corrélations entre les modalités de mise en place des cycles et la réussite des élèves, car une multiplicité de variables peuvent intervenir lors des évaluations (p. 52). Cette recherche ne permet donc pas de tirer des conclusions sur la réussite scolaire des élèves fréquentant une organisation en cycles d'apprentissage.

Homogénéité et hétérogénéité

Rappelons qu'une organisation en cycles d'apprentissage engendre une rupture par rapport à la recherche d'homogénéité dans les modes de formation des groupes, comme nous l'avons vu précédemment. Fradette et Lataille-Démoré (2003) parlent même d'un changement de paradigme, passant du paradigme de l'homogénéité à celui de l'hétérogénéité. Selon ces auteurs, le paradigme de l'homogénéité véhicule l'idée que les élèves réussissent mieux lorsqu'ils sont regroupés en fonction de leur niveau. Bien que l'on reconnaisse qu'il existe toujours des différences entre les élèves, on cherche à créer, dans ce paradigme, des regroupements d'élèves les plus homogènes possible. Nous avons vu que ce mode de formation des groupes date et caractérise toujours la forme scolaire de la plupart des systèmes scolaires.

Le paradigme de l'hétérogénéité repose sur la croyance qu'un environnement pédagogique homogène, dans lequel les élèves sont sensiblement au même niveau, ne contribue pas à augmenter la réussite des élèves et défavorise ceux aux prises avec des difficultés particulières ou provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé, tout en favorisant la pratique du redoublement. Bien avant l'arrivée des cycles d'apprentissage, il existe depuis longtemps des organisations scolaires fondées sur ce que l'on nomme ici le paradigme de l'hétérogénéité. Pensons à la classe multiâge, aux écoles alternatives et aux « *non-graded schools* ».

Effets cognitifs et non cognitifs

Dans sa recension internationales des études portant sur la classe multiniveau, multiâge et à degré unique, Veenman (1995) s'intéresse exclusivement aux études qui comparent la classe multiâge ou la classe multiniveau à la classe à degré unique. Sept critères de sélection guident Veenman. Sans entrer dans le détail de chacun de ces critères de sélection, mentionnons que les études retenues s'intéressent aux résultats scolaires obtenus à des tests standardisés par des élèves ordinaires réputés posséder un potentiel intellectuel semblable, et ce, aussi bien dans les groupes expérimentaux (classes multiniveaux ou multiâges) que dans les groupes témoins (classes à degré unique). D'ailleurs, chacune des études sélectionnées comportait au moins deux groupes expérimentaux et deux groupes témoins. Les effets cognitifs et non cognitifs représentent les deux principales variables dépendantes de la méta-analyse de Veenman (1995), la principale variable indépendante étant le mode de formation des groupes (classes multiniveaux, multiâges et à degré unique). Bref, la validité de la méta-analyse de Veenman repose sur des critères de sélection rigoureux, fortement inspirés de ceux retenus dans la synthèse sur le même sujet que Slavin (1987) avait faite auparavant.

Afin de ratisser large et de trouver un grand nombre d'études répondant aux critères de sélection, Veenman (1995) ne s'est fixé aucune limite quant à la provenance des études et à l'année de publication. Pour ce faire, il a utilisé différents moteurs de recherches (ex. : ADION, BEI, ERIC, EUDISED, FORIS, FRANCIS, SOLIS, UMI, etc.) et a déniché 56 études qui répondaient à ses critères. Ces études proviennent de douze pays développés et en voie de développement, aussi bien en régions rurales qu'en zones urbaines.

Pour déterminer statistiquement l'effet de ces modes de formation des groupes sur la réussite, Veenman a compilé et comparé les résultats des études recensées de la même manière que Slavin (1987) l'avait fait. Ainsi, Veenman s'est intéressé aux différences entre les résultats des élèves des groupes de contrôle et ceux des élèves dans les groupes expérimentaux. Cette différence est appelée « *effect sizes* » et elle s'avère petite ou minimale lorsque l'effet est de 0,20, elle est interprétée comme étant modérée ou moyenne lorsque l'effet est d'au moins 0,50, et la différence est considérée comme significative ou large lorsque supérieure à 0,80. L'auteur s'intéresse aux différences des effets cognitifs et non cognitifs entre les élèves de classes

multiniveaux et multiâges, et ceux dans les classes à degré unique. Puisque les cycles d'apprentissage sont associés à la classe multiâge, nous nous intéresserons plus particulièrement aux effets en lien avec ce mode de formation des groupes.

Les résultats retenus pour déterminer les effets cognitifs des élèves dans la classe multiâge en comparaison de ceux obtenus par les élèves des classes à degré unique proviennent de 11 études, dont seulement deux font la démonstration de la comparabilité initiale entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins. La première de ces deux études (Mobley, 1976) s'intéresse à six groupes homogènes et à sept groupes multiâges de la 1^{re} à la 3^e année dans une école primaire de la Géorgie (États-Unis) durant une période de trois ans. Les résultats des élèves de ces groupes n'affichent pas de différences significatives en lecture et en mathématique ($ES = 0,00$). La seconde étude (Givens, 1972) évalue les résultats des élèves de la 5^e année de deux écoles primaires du Missouri (États-Unis). Ces résultats indiquent qu'il n'y a pas de différences significatives dans les résultats obtenus en mathématiques, en lecture et en langue entre les élèves des groupes expérimentaux et ceux des groupes de contrôle ($ES = +0,06$). Toutefois, une différence significative positive ($ES = +0,58$) est observée chez les élèves des groupes multiâges au niveau de l'attitude générale envers l'école (*General attitudes towards school*), un effet non cognitif.

Sur le plan des effets non cognitifs, Veenman (1995) prend soin de préciser les limites des études retenues avant de conclure qu'apparaissent, pour toutes les études, de petites différences positives au niveau des résultats des élèves dans les classes multiâges. L'auteur présente à la page 325 les variables liées aux effets non-cognitifs qu'il a regroupées en cinq éléments. Pour le premier élément que l'on nomme adaptation personnelle, on y recense des variables, telles que le sentiment d'appartenance, l'absence de symptômes de nervosité, d'anxiété et de comportements antisociaux. Le deuxième élément est nommé ajustement social, ce qui comprend, essentiellement, les variables liées à l'adaptation sociale de l'élève à ses pairs, à sa classe, à son école, et aux diverses transitions vécues dans son parcours scolaire. Le troisième élément concerne l'élève lui-même, son savoir-être, son savoir-faire, et son acceptation de soi. Le quatrième élément touche les variables liées au comportement de l'élève à l'égard de ses enseignants, de ses camarades de classe, des règles de l'école, du code de vie, etc. Le dernier

élément est lié à la motivation de l'élève, particulièrement sous les angles de l'ambition et de la performance.

Dans les neuf autres études sur les groupes multiâges, il est possible que des différences initiales existent entre les élèves, car les auteurs de ces études n'ont pas isolé cette variable. Néanmoins, Veenman démontre qu'il n'y a pas de différences significatives dans les résultats scolaires des élèves de ces études. Une seule des études présentées par l'auteur démontre des résultats scolaires significativement supérieurs pour les élèves dans les classes à degré unique (Marsh, 1980). Cette étude menée en Floride s'intéresse aux résultats scolaires d'élèves des 6^e, 7^e et 8^e années de deux écoles. Dans la première école, on compte un groupe de 150 élèves sous la coresponsabilité d'une équipe de cinq enseignants durant trois ans, alors que les élèves de la deuxième école sont regroupés dans des classes à degré unique, changeant d'enseignant chaque année. Les différences initiales entre les élèves de la 6^e année identifiées lors du *prétest* ont incité les auteurs de l'étude à mener des analyses de covariance avec les résultats des *post-tests* des élèves de la 8^e année. Au final, il appert que les résultats scolaires des élèves dans les classes à degré unique sont significativement supérieurs (ES = -0,43). Veenman (1995) apporte toutefois un bémol à ces résultats étant donné de nombreuses différences entre les deux écoles.

Pour les deux études isolant les différences initiales des élèves (Givens, 1972; Mobley, 1976), la différence positive est modérée (ES = +0,38). Pour les autres études, la différence positive est minimale (ES = +0,09), ce qui incite Veenman (1995) à affirmer que « *The findings on self-concept and attitudes towards school suggest a small positive effect for students in multi-age classes* » (p. 366).

En somme, la méta-analyse de Veenman (1995) permet d'affirmer que les élèves dans les classes multiniveaux et multiâges ne réussissent pas mieux ni moins bien que ceux dans les classes à degré unique. L'auteur résume ainsi la situation de la réussite scolaire dans les classes multiâges et multiniveaux : « *Simply No Worse and Simply No Better* ». De plus, il y aurait une légère différence positive sur le plan des effets non cognitifs des élèves dans des classes hétérogènes. Au final, les conclusions de Veenman (1995) sont similaires à celles de Slavin (1987), et tous les deux sont partisans des classes hétérogènes.

Veenman (1995, p. 370) nuance toutefois l'importance du mode de formation des groupes dans la réussite scolaire et mentionne que le succès des élèves sur le plan des apprentissages, dépend beaucoup plus de la qualité des pratiques pédagogiques que du mode de formation des groupes et du type d'organisation scolaire. L'auteur ajoute que les connaissances sont limitées au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants dans la classe multiâge ou multiniveau. Il ajoute que les enseignants qui œuvrent dans ces classes ont tendance à alterner leur enseignement, s'adressant à un moment aux élèves d'un niveau donné puis, aux élèves d'autres niveaux, et ainsi de suite. C'est donc dire que les enseignants chercheraient à recréer des sous-groupes de niveau dans une classe multiâge, plutôt que de pratiquer un enseignement qui s'adresse à tous les élèves en même temps, tout en prenant le soin de différencier les exigences et les attentes en fonction de chaque élève. La pratique d'un enseignement alterné ferait en sorte que le temps consacré à tous les élèves serait moindre que lorsque les élèves sont dans une classe à degré unique.

L'ouvrage de Dupriez (2010) portant sur les modalités de groupement des élèves arrive sensiblement aux mêmes conclusions que celles observées par Veenman (1995). Poursuivant l'objectif de connaître l'impact des groupes de niveau sur les résultats scolaires des élèves, cet ouvrage fait l'état de la question. L'auteur aborde par le fait même les notions d'équité et d'égalité des chances face à l'école, car les nombreuses filières engendreraient une forme de ségrégation scolaire.

L'intérêt de cet ouvrage est multiple pour notre recherche. Il permet, d'une part, de prendre connaissance des dernières études sur la question du regroupement des élèves (classe homogène versus classe hétérogène) en lien avec la réussite des élèves, l'étude de Veenman (1995) datant quelque peu. D'autre part, ledit ouvrage situe cette question dans une perspective systémique et sociétale en établissant des liens entre les résultats observés en fonction des modalités de regroupement et le rôle de l'école dans une société. Cette perspective est très intéressante puisque la *Réforme de l'éducation* au Québec a fait le choix d'une organisation de l'école en cycles d'apprentissage pour atteindre l'objectif de réussite de tous les élèves.

L'ouvrage est organisé en trois chapitres, le premier porte sur les classes homogènes et hétérogènes, le deuxième chapitre porte sur la ségrégation entre les écoles puis le dernier sur les

systèmes scolaires intégrés et différenciés. Puisque nous cherchons à comprendre la relation entre le mode de formation des groupes et la réussite scolaire dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement au premier chapitre et à la conclusion générale de l'ouvrage. Les résultats concernant les systèmes scolaires intégrés ou différenciés n'en demeurent pas moins très intéressants puisqu'ils pourraient nous éclairer sur la pertinence du choix de privilégier un système intégré au Québec voire de légitimer, dans une certaine mesure, le choix des cycles d'apprentissage.

Dans le premier chapitre de l'ouvrage, Dupriez (2010) prend soin de distinguer les études expérimentales des études en milieu naturel. Les premières études...

[...] effectuent donc des comparaisons en s'assurant que le contenu d'enseignement est semblable et en veillant à isoler l'influence de la composition des groupes. Du point de vue épistémologique, le type de connaissance produite relève d'une démarche explicite, au sens où l'on cherche à tester une relation de causalité entre la variable critère (groupe homogène ou hétérogène) et la variable dépendante (les performances des élèves) (p. 26).

La plupart des recherches de ce type concluent que « [...] le caractère homogène ou hétérogène du groupe-classe n'avait pas d'effet sur la performance moyenne des élèves » (p. 26). Même si l'effet semble nul dans la plupart des études expérimentales, Dupriez (2010) souligne qu'il peut néanmoins exister des différences en milieu naturel, car la composition de la classe « [...] interagit avec des processus pédagogiques (curriculum réel, exigences des enseignants, temps réellement consacré à l'apprentissage au sein des classes, etc.) et psychosociaux (image de soi, comparaisons avec les pairs, etc.) » (p. 27). Ce sont ces considérations qui ont incité différents chercheurs à mettre de l'avant des recherches en milieu naturel.

Dans ce deuxième type d'études, « [...] les chercheurs sélectionnent, d'une part, des établissements avec des classes plutôt homogènes (classe de niveau) et d'autre part, des établissements avec des classes hétérogènes » (p. 28). Les différences initiales qui pourraient exister entre les élèves sont contrôlées et l'impact du mode de formation des groupes est mesuré avec les résultats obtenus à des épreuves standardisées. Les études en milieu naturel prennent aussi en considération le milieu socioculturel des élèves. Parmi ce type d'études, celle menée en Grande-Bretagne auprès d'une cohorte de 8 500 élèves sur une période de cinq ans par Kerckhoff (1986) met en évidence que les écarts se creusent entre les élèves forts et faibles dans

les organisations favorisant les classes de niveau. En fait, les classes de niveau favoriseraient l'accroissement des écarts entre les élèves forts et faibles. Plus précisément, la plupart des recherches de ce type ont « [...] constaté que l'insertion d'élèves dans une classe de niveau forte avait un effet positif, tandis que l'insertion dans une classe faible (ou de remédiation) avait un effet négatif » (p. 29).

Dans une autre étude présentée dans l'ouvrage de Dupriez (2010), Rees, Argys et Brewer (1996) constatent que :

[...] l'organisation de classes de niveau était favorable aux élèves moyens et forts en ce qui concerne la progression des apprentissages, mais défavorable aux élèves faibles. Sur la base de leurs données, ils ont établi que l'effet moyen des classes de niveau était légèrement positif (p. 29).

Ces résultats vont dans le même sens que d'autres études de ce type et nuancent les résultats de Veenman (1995) et de Slavin (1987) en démontrant certains avantages des classes de niveau pour les élèves moyens ou forts, ce que certains auteurs appellent « effet différencié ». Toutefois, « ces effets, positifs pour les uns et négatifs pour les autres, sont d'ampleur semblable, ce qui explique pourquoi, dans la plupart des analyses, on n'observe pas d'effet général significatif sur l'ensemble des élèves » (Dupriez, 2010, p. 85).

Parmi les raisons qui expliquent l'effet différencié dans les études en milieu naturel, Dupriez (2010) présente des études ethnographiques qui démontrent que les enseignants adaptent leur enseignement et leurs exigences en fonction du niveau des élèves et que le curriculum réel serait moins ambitieux pour les élèves les plus faibles. Certains enseignants ne croient tout simplement pas dans les capacités de leurs élèves. L'explication de l'effet différencié ne serait donc pas uniquement pédagogique, mais également psychosociale et étroitement liée à l'effet Pygmalion.

Gallant (2009) va dans le même sens que Dupriez (2010) et mentionne que :

[...] certains enseignants ont des comportements différents avec les élèves qu'ils perçoivent comme ayant différents niveaux de compétence [...] en moyenne, les élèves perçus comme compétents sont davantage stimulés et renforcés positivement que les autres. La plupart des enseignants ne sont nullement conscients de ces différences de traitement (p. 14).

Malgré les résultats favorables pour les élèves moyens et forts dans les classes de niveau, « [...] la très grande majorité des scientifiques suggèrent de rejeter les classes de niveau, car elles ne permettent pas d'augmenter le niveau moyen des systèmes éducatifs » (p. 86). Cet énoncé rejoint les choix de Veenman (1995) et de Slavin (1987) qui se positionnent pour un système scolaire intégré. À la lumière des résultats de l'enquête PISA 2006, il semble que les systèmes scolaires qui favorisent l'intégration performant mieux que ceux qui favorisent la ségrégation et les filières précoces. Suchaut (2008) mentionne qu'à partir des données de l'enquête PISA on note que...

[...] plus les systèmes scolaires maintiennent un niveau d'hétérogénéité élevé, moins les inégalités sociales de réussite entre les élèves sont importantes. Autrement dit, l'hétérogénéité globale d'un système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires (p. 2).

Les cycles d'apprentissage misent sur l'hétérogénéité des élèves pour favoriser la réussite de tous les élèves, voire du plus grand nombre. Les résultats présentés par Slavin (1987) et Veenman (1995), puis ceux obtenus par les élèves dans l'enquête PISA 2006 justifient, dans une certaine mesure, le choix des cycles dans les réformes systémiques récentes.

Ce constat ne signifie pas pour autant que la population en général et les parents en particulier soient favorables aux classes hétérogènes et disposés à y envoyer leurs enfants. Les parents veulent la meilleure instruction possible pour leurs enfants et ils choisissent en fonction de leur conception de ce qu'est une bonne instruction. Ce choix repose, par exemple, sur leurs expériences scolaires, leurs convictions et leurs croyances. La tendance actuelle dans la société québécoise ne va pas nécessairement dans la direction proposée par les cycles d'apprentissage, car il semble y avoir un intérêt grandissant pour les écoles publiques et privées qui offrent des filières d'enseignement différenciées (ex. : sport-études, classe enrichie, programme international, musique, etc.). Le Conseil supérieur de l'éducation (2016) s'inquiète de cette tendance dans le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, puisque cela « [...] entraîne des inégalités de traitement au bénéfice des plus favorisés. Autrement dit, ceux qui en auraient le plus besoin ne profitent pas des meilleures conditions pour apprendre, ce qui est contraire à l'équité » (p. 2). D'ailleurs, le Conseil est favorable aux groupes hétérogènes car ils favorisent la mixité sociale et scolaire, en plus d'être plus efficaces et équitables.

Selon les études recensées par Dupriez (2010) et l'enquête de la FSE (2003), rappelons que la majorité des enseignants préfèrent enseigner dans des classes à degré unique. Mason et Burns (1996) vont dans le même sens dans leur critique de la méta-analyse de Veenman (1995); ils mentionnent que les enseignants qui travaillent dans des classes multiâges trouvent leur tâche beaucoup plus lourde, ce qui affecterait leur motivation et leur rendement. L'enquête de la FSE (2003) en arrive également à des conclusions semblables. Ces résultats sont à prendre en considération, car les classes à degré unique sont toujours très populaires et la réussite scolaire serait surtout liée aux pratiques pédagogiques plutôt qu'au mode de formation des groupes comme le mentionne Veenman (1995). Nous abordons les pratiques des enseignants à la section portant sur la composante pédagogique.

2.2.2 Regroupements d'élèves (*grouping*)

Contrairement aux modes de formation des groupes (les groupes-classes) qui ont un caractère plus permanent, le regroupement (ou groupement) des élèves s'avère plutôt ponctuel. Rey *et al.* (2003) utilisent l'expression « variabilité du groupe-classe » pour désigner les « [...] sous-groupes auxquels des activités différentes vont être dévolues » (p. 20). Dans ce même esprit, Perrenoud (2002) propose quatre types de regroupement ponctuel : les groupes de besoins, les groupes de projets, les groupes de modules et les groupes de soutien. Archambault et Dumais (2010) les présentent et les définissent ainsi :

Les groupes de besoins se composent soit, selon les besoins de soutien pédagogique aux élèves en difficulté d'apprentissage, soit selon les besoins affectifs, soit les besoins de développement, soit les besoins relationnels. Perrenoud suggère toutefois « [...] de ne pas recourir en permanence à des groupes de besoins [...] pour éviter les étiquetages [et] de centrer véritablement de tels groupes sur une composante précise d'une discipline [...] » (p. 180-181).

Les groupes de projets consistent en des groupes d'élèves de niveau scolaire hétérogène, mais réunis selon un intérêt ou un projet commun : « Ils peuvent émerger d'une répartition *a priori* entre des thèmes, qui proviendront des projets dans un second temps; ils peuvent se constituer d'emblée comme projets [...] dans le cadre de division progressive du travail [...] » (p. 181-182).

Les groupes modules, dont Perrenoud reconnaît qu'ils peuvent poser problème, constituent des « groupes auxquels on assigne un travail intensif sur une composante précise du programme. [...] pour construire des apprentissages bien définis concentrés » (p. 182) sur une période d'une semaine à quelques semaines consécutives. En fait, ces types de regroupement permettent de répondre à des besoins spécifiques. Archambault et Dumais (2010) identifient deux variantes dans les groupements, soit :

[...] 1- le coenseignement (où deux enseignants, l'un chargé d'un groupe de début de cycle et l'autre, responsable d'un groupe de fin de cycle, travaillent la plupart du temps ensemble, avec un grand groupe d'élèves) et 2- la coresponsabilité (où un groupe d'enseignants prend en charge un grand groupe d'élèves, sans que la responsabilité d'un groupe donné ne soit attribuée à chacun des enseignants, sauf pour des besoins précis) (p. 13).

Le décloisonnement des groupes est une pratique de groupement ponctuel. Kahn (2010) présente cette pratique et mentionne...

[...] qu'il s'agit, dans ce type de modalité, de redéfinir les groupes de base, ou classes, à certains moments de la semaine, voire de la journée, selon des fréquences très variables et parfois de manière ponctuelle. Ainsi sont rassemblés pour une activité précise des élèves de classes différentes, de même degré ou de degrés différents. Ce type de modalité d'encadrement des élèves est une possibilité prescrite par les documents des réformes des trois pays – faisant référence à la Belgique, la France et le Québec – (p. 197).

Toujours selon la même auteure, la pratique du décloisonnement serait relativement fréquente dans les écoles belges et françaises où Kahn effectuait ses recherches. En Belgique, sur les 60 classes dans 10 écoles différentes où la chercheuse effectuait des observations, 58 de ces classes ont montré ou déclaré des pratiques de décloisonnement. En France, c'est plutôt 38 classes sur 50 qui pratiquent le décloisonnement. Au Québec, l'auteure n'a pas vu de pratiques de décloisonnement dans les 25 classes observées. Toutefois, elle relate des déclarations de quatre directions d'école (sur les six interrogées) qui affirment travailler à la mise en œuvre de pratiques de décloisonnement. Dans les trois pays étudiés, Kahn (2010) constate que la pratique du décloisonnement est valorisée par les enseignants et les directions d'école même si parfois cette pratique demeure dans le discours.

Selon Kahn (2010), la grande diversité des pratiques de décloisonnement en expliquerait la popularité. L'auteure affirme :

Cet éventail presque infini de modalités que le terme de décroisement peut recouvrir explique qu'il constitue le dispositif le plus pratiqué et le plus valorisé. Il permet en effet aux enseignants d'affirmer qu'ils se sont conformés à la réforme et qu'ils « font du cycle », tout en limitant les changements qu'ils apportent à leur pratique pédagogique à des moments étroitement circonscrits (p. 201).

Finalement, cette diversité des pratiques de décroisement rend l'évaluation de leur efficacité difficile. De plus, rien n'indique qu'il s'agit d'une pratique répandue au Québec, selon l'étude de Kahn (2010).

2.2.3 Redoublement

Les nombreuses recherches sur le redoublement ont démontré que cette pratique coûteuse était inefficace sur les plans de l'apprentissage ainsi que sur les plans affectif et social (Draelants, 2007; Guèvremont *et al.*, 2007; Jimerson, 2001; Paul et Troncin, 2004; Perrenoud, 2002; Rey *et al.*, 2005; Roderick et Nagaoka, 2005; Suchaut, 2008). On entend par redoublement la reprise d'une année ou d'un niveau afin que l'élève réalise les apprentissages et arrive à maîtriser les contenus du programme d'études. Un élève doubleur est un élève qui a recommencé une année scolaire complète durant son parcours scolaire, selon Jimerson (2001).

Voyons maintenant de plus près pourquoi nombre d'études dénoncent cette pratique. Rappelons que l'une des visées d'une organisation en cycles d'apprentissage est de mettre fin à la pratique du redoublement, une pratique assez répandue qui représente la principale mesure de remédiation pour les élèves en difficulté.

Selon Paul et Troncin (2004), les élèves des systèmes scolaires qui privilégient le redoublement n'auraient pas mieux performé aux enquêtes internationales PISA (2000) et PIRLS (2001) que ceux effectuant leur scolarité dans des systèmes scolaires qui favorisent d'autres mesures de remédiation. À cet égard, moins de 2 % des élèves finlandais redoublent au cours de leur parcours scolaire, bien que ce pays se classe toujours dans le peloton de tête lors des enquêtes internationales (Välijärvi et Sahlberg, 2008). La Finlande a pratiquement abandonné le redoublement depuis la « *Comprehensive School Reform* » introduite en 1972. Välijärvi et Sahlberg (2008, p. 5) résument les fondements de cette réforme en mentionnant que l'école reconnaît les différences des élèves, accepte qu'ils aient des besoins différents, et croit que tous

peuvent réaliser les apprentissages attendus si l'organisation scolaire est adaptée en fonction de ces fondements. Il s'agit assurément d'une posture qui s'éloigne du redoublement et de la formation traditionnelle des groupes en fonction du niveau des élèves. Ces mêmes auteurs concluent que le redoublement est coûteux autant pour l'élève que pour la société en général, et qu'il crée plus de problèmes qu'il en résoud (p. 5)⁴.

Suchaut (2008) souligne que « [...] les décisions de redoublement relèvent d'un certain arbitraire dans la mesure où des élèves de caractéristiques comparables ont une probabilité de redoubler très variable selon la classe qu'ils fréquentent » (p. 3). Perrenoud (2002) fait référence à des études belges (Grisay, 1984) qui :

[...] montrent que si l'on substituait une épreuve standardisée aux évaluations internes à chaque classe, une partie de ceux qui redoublent seraient promus et inversement. Le redoublement apparaît non seulement inutile, mais injuste! Il est donc parfaitement fondé de le supprimer ou de le limiter sévèrement, parce qu'il n'est pas une réponse efficace et équitable aux difficultés d'apprentissage (p. 29).

Dans le bilan du Haut conseil de l'éducation (France) publié en 2007, on parle d'une corrélation forte entre le redoublement précoce et l'origine sociale; ce qui est contraire à l'égalité des chances devant l'école (p. 15). Owings et Magliaro (1998) vont dans ce sens et soulignent que les élèves qui redoublent proviennent davantage de milieu socioéconomique faible que ceux qui ne vivent pas de redoublement dans leur parcours scolaire.

Dans sa méta-analyse sur le redoublement, Jimerson (2001) confirme les résultats des études antérieures démontrant l'inefficacité du redoublement. Cette synthèse a recensé entre 1990 et 1999 plus de 400 études sur le redoublement, mais seulement vingt d'entre elles répondaient aux critères de sélection de l'auteur. Parmi les critères, toutes les études retenues comparent les résultats des élèves doubleurs aux résultats des élèves, « semblables », ayant obtenu une promotion. Pour établir des profils d'élèves « semblables », l'auteur s'intéresse aux résultats scolaires, au QI, au genre, au statut socioéconomique (SES), au profil social et au comportement. Dans ce dessein, l'auteur a regroupé les études sur le redoublement en trois catégories, soit : les

⁴ *Individualized learning and differentiation became basic principles in organizing schooling for students across the society. Assumption that all students can achieve common educational goals if learning is organized according to each student's characteristics and needs became another foundation. Retention and ability grouping was clearly against these ideals (p. 5).*

études dont les résultats sont favorables au redoublement, celles dont les résultats sont non significatifs, puis celles dont les résultats sont défavorables à une telle pratique. Quant à l'impact du redoublement sur les résultats scolaires, Jimerson (2001) a étudié 175 cas inclus dans les 20 publications retenues pour sa méta-analyse. Il en ressort que la pratique du redoublement est favorable dans seulement 5 % des cas alors qu'elle s'avère défavorable dans 47 % des cas, et il faut donc noter que 48 % des cas analysés ($n = 175$) ne présentent pas de différences significatives entre les résultats des élèves doubleurs et ceux ayant été promus.

Sur les plans social et affectif, 16 des 20 publications retenues dans la méta-analyse se sont penchées sur la question. Jimerson (2001) a étudié 148 analyses relevant de ces publications et il appert que seulement 5 % d'entre elles sont favorables au redoublement. De manière plus générale, l'auteur indique que les conclusions de 20 % des publications retenues ($n = 4$) sont plutôt favorables à la pratique du redoublement alors que 80 % d'entre elles sont défavorables au redoublement en regard à l'efficacité de cette mesure de remédiation. L'auteur ajoute que dans les publications où les conclusions sont plutôt favorables au redoublement, certaines précisions nuancent la portée des résultats. Ainsi, il relève que même si Alexander *et al.* (1994) concluent en faveur du redoublement, ces auteurs prennent le soin de préciser que le redoublement n'est pas une solution ou une bonne stratégie de remédiation, si son application se résume à la répétition des mêmes enseignements.

Quant aux bienfaits supposés du redoublement à plus long terme, Jimerson (2001) fait valoir que même si les résultats d'un élève peuvent s'améliorer lors de l'année de redoublement, les gains réalisés ont tendance à diminuer voire complètement disparaître au cours des années subséquentes. En fait, selon Rumberger (1995) cité par Jimerson (p. 433), le redoublement serait l'indicateur par excellence pour prédire le décrochage scolaire des élèves.

Dans leur étude quantitative menée entre 1997 et 2000 à Chicago, Roderick et Nagaoka (2005) se sont intéressés aux résultats scolaires d'élèves doubleurs. Ainsi, suite à l'adoption d'une politique mettant fin à la promotion sociale et prônant l'utilisation de tests standardisés pour déterminer la promotion des élèves (*Chicago's High-Stakes Testing Policy*), les auteurs se sont intéressés aux cheminements d'élèves doubleurs de différents niveaux durant les années suivant leur redoublement. Roderick et Nagaoka (2005) proposent diverses méthodes pour estimer les

effets du redoublement sur les résultats des élèves, une année ou deux après avoir redoublé. Bien que les résultats aux tests standardisés se soient améliorés de manière générale suite à l'introduction de cette politique, les auteurs mentionnent qu'environ 25 % des élèves de la 3^e année n'ont pas réussi le test standardisé en lecture et ont redoublé. Qui plus est, le redoublement n'aurait pas aidé ces élèves à combler leur retard et à réussir ultérieurement ce test. Pourtant, cette mesure de remédiation visait justement l'obtention de meilleures performances aux tests standardisés durant l'année suivante.

Cette politique aurait incité les milieux à référer davantage les élèves doubleurs en classes spéciales même si peu de recherches concluent aux bienfaits de ces classes comme moyen de remédiation. Ces auteurs concluent que le redoublement n'est pas une mesure de remédiation efficace, pas plus d'ailleurs que la promotion sociale. Ils invitent donc à explorer d'autres mesures de remédiation et à effectuer les recherches nécessaires afin d'en démontrer l'efficacité.

Dans leur recherche sur le redoublement et l'abandon scolaire au Manitoba, Guèvremont *et al.* (2007) se sont intéressés aux facteurs permettant de prédire les chances qu'encourt un élève de redoubler. Pour ce faire, les auteurs ont retenu le modèle HLM (*Hierarchical Linear Modeling*) pour effectuer l'étude. Leurs résultats indiquent que les élèves doubleurs de la maternelle à la 8^e année, sont généralement des garçons, les plus jeunes de leur classe, provenant d'une famille au profil socioéconomique faible ou relativement faible, et dont la mère est plus jeune que la moyenne des mères des enfants du même âge. De plus, ces enfants ont souvent changé d'école et fréquenté des écoles plus petites où il y avait moins de stabilité (p. 57).

Guèvremont *et al.* (2007) ont également trouvé qu'un élève doubleur de niveau secondaire encourt presque trois fois plus de chances d'abandonner un cours qu'un élève non doubleur. Outre cet impact négatif, ces auteurs affirment que seulement 25 % des élèves doubleurs améliorent leur note lorsqu'ils passent un test normatif pour une deuxième fois. Malgré ces résultats décevants, la pratique du redoublement semble gagner en popularité dans certains États américains avec l'introduction de politiques prônant une utilisation accrue de tests standardisés pour déterminer la promotion des élèves. Tout comme Roderick et Nagaoka (2005), Guèvremont *et al.* (2007) ne croient pas pour autant que la promotion automatique soit l'avenue de prédilection pour les élèves en difficulté et ils invitent à explorer d'autres mesures de

remédiation. L'exemple de l'« *Early Literacy Intervention Initiative* » au Manitoba semble prometteur. Roderick et Nagaoka (2005) vont dans le même sens lorsqu'ils affirment qu'il existe désormais des données probantes qui démontrent les bénéfices liés à la fréquentation scolaire en bas âge (préscolaire) et l'apprentissage de la lecture. Les succès du système scolaire finlandais reposeraient, particulièrement, sur des interventions précoces et sur un soutien individualisé pour chaque élève (Väljärvi et Sahlberg, 2008).

Face au constat de l'inefficacité du redoublement, il n'est pas étonnant que l'énoncé de politique éducative de 1997 (document phare portant sur l'organisation de l'école québécoise en cycles d'apprentissage) stipule que les cycles doivent contribuer à mettre fin à la pratique du redoublement qui « [...] fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant toucher au fond du problème (MEQ, 1997a, p. 20) ». Cela est également mentionné dans l'avis du CSE (2002) lorsque l'on relate que...

Dans la plupart des pays occidentaux qui ont entrepris une réforme d'ensemble de leur système d'éducation, l'organisation en cycles d'apprentissage est apparue comme une des nombreuses avancées dans la lutte à l'échec scolaire et en réaction aux problèmes causés par le redoublement scolaire. En effet, l'une des raisons qui militent en faveur de cette organisation, c'est la constatation unanime que l'on fait depuis plusieurs années de l'inefficacité du redoublement. Mais le redoublement est un vieux problème têtue qui est utilisé depuis que l'école existe comme institution sociale (p. 11).

Archambault et Dumais (2010) incluent le redoublement (ou l'année complémentaire de cycle) dans la composante organisationnelle des cycles. Afin d'opérationnaliser cet élément, ces auteurs se réfèrent aux travaux de Rey *et al.* (2003) qui ont relevé trois formes de pratiques dans les écoles francophones belges réputées fonctionner en cycles, soit : une année de reprise complète, une année de reprise pour certaines matières seulement, et une année d'individualisation avec un parcours adapté aux besoins de l'élève.

La popularité du redoublement

Malgré les résultats des recherches qui démontrent l'inefficacité du redoublement, cette pratique semble encore courante et répandue en Belgique francophone et en France, deux pays ayant fait le choix d'une organisation en cycles (Kahn, 2010; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005; Rey *et al.*, 2003; Rey *et al.*, 2005). Pourquoi ? Serait-ce une méconnaissance de la littérature scientifique

sur le redoublement ou simplement la réalité du terrain qui incite les enseignants à faire redoubler les élèves, faute d'alternatives connues et maîtrisées ?

Les pratiques d'évaluation et de notation pourraient expliquer, en partie, cette popularité, car elles donnent lieu à diverses applications, dont le classement des élèves les uns par rapport aux autres dans un groupe-classe. Une telle habitude peut mener à l'établissement d'une courbe normale avec des élèves se situant au-dessus de la moyenne et d'autres élèves se situant forcément en-dessous et donc susceptibles de redoubler. Bref, une telle pratique peut favoriser le redoublement, car elle s'intéresse davantage aux écarts entre les élèves qu'aux écarts entre les apprentissages réalisés par chaque élève et ceux attendus dans le programme d'études (Jimerson, 2001; Paul et Troncin, 2004).

La crainte du jugement des collègues des niveaux supérieurs pourrait aussi inciter des enseignants à recommander un redoublement plutôt que de promouvoir un élève qui a d'importantes lacunes. Il est donc plausible de croire qu'un élève qui a le même enseignant durant la durée d'un cycle (deux ans ou plus) sera moins sujet au redoublement, comme cela semble être le cas pour le looping (Desbiens, 2003). Traditionnellement au Québec, un élève du primaire vivait six occasions de passages entre la maternelle et la 6^e année, alors qu'il devrait n'en vivre que trois maintenant que l'école est organisée en cycles. Outre ces explications pour comprendre la popularité du redoublement, Draelants (2007) avance que :

Dans la mesure où l'obéissance et la mobilisation des élèves au travail passaient jusqu'ici largement par le maintien du droit accordé à l'enseignant d'autoriser ou d'interdire la progression des élèves d'une année à l'autre, il n'est pas si simple pour celui-ci de renoncer au redoublement du jour au lendemain (p. 135).

La popularité du redoublement pourrait aussi reposer sur le phénomène de rémanence, comme c'est le cas pour les classes à degré unique. Kahn (2010) précise que la forme scolaire en années, qui s'est popularisée dans les collèges au XVI^e siècle et dans les petites écoles au XVII^e siècle, a amené les autorités des collèges de l'époque à contrôler les progrès des élèves et le passage d'un degré annuel à un autre par la réussite d'un certain nombre d'épreuves. Elle ajoute que :

Dans un tel dispositif qui institue un parcours uniforme avec contrôle du passage de chacun aux étapes successives, presque toutes les caractéristiques sont installées pour qu'on puisse comparer, sur une durée relativement courte, les performances des élèves les unes aux autres et pour que soient ainsi rendus visibles précocement dans la

trajectoire d'un élève ses éventuelles difficultés et ce qu'on appellera beaucoup plus tard l'échec scolaire (p. 39).

C'est la forme scolaire qui « [...] constitue [...] la possibilité de ce qui s'appellera l'échec scolaire » (Kahn, 2010, p. 48).

Bien qu'une organisation en cycles d'apprentissage invite les enseignants à différencier leur pédagogie, à prendre collectivement en charge le parcours scolaire des élèves, à revoir leurs pratiques évaluatives, certains élèves n'arrivent pas à réaliser les apprentissages nécessaires et attendus dans le programme de formation. Afin de répondre aux difficultés de ces élèves, une année supplémentaire dans un cycle est possible, aussi bien au Québec qu'en Belgique francophone et en France. Cette année supplémentaire, aussi appelée « complémentaire », peut prendre diverses formes, allant du redoublement à des formes plus alternatives ciblant davantage les besoins spécifiques des élèves. Par exemple, un élève peut bénéficier d'un horaire adapté lui permettant de poursuivre au cycle supérieur dans les disciplines qu'il maîtrise et demeurer une année supplémentaire dans d'autres matières afin de compléter ses apprentissages.

Puisque les élèves du primaire au Québec ont deux ans pour atteindre les objectifs de fin de cycle du *Programme de formation*, la pratique du redoublement à l'intérieur d'un cycle ne devrait plus, en principe, être appliquée. Toutefois, nous avons vu que le redoublement est une pratique tellement ancrée dans les milieux qu'il n'est pas étonnant de constater qu'elle demeure une mesure de remédiation populaire. Le fait que l'inefficacité de cette mesure ait été démontrée ne freine nullement ceux et celles qui en font la promotion, voire s'indignent face à la perspective de sa disparition. Il n'est donc pas surprenant que des gouvernements aient réintroduit le redoublement suite à des pressions, comme ce fut le cas en Suisse (dans le Canton de Genève, par un décret adopté en 2001) ainsi qu'au Québec.

Bref, une organisation en cycles d'apprentissage offre des alternatives intéressantes au redoublement, mais encore faut-il convaincre les acteurs scolaires et la population en générale, du bien-fondé de l'abandon de cette pratique et de l'adoption d'autres mesures de remédiation.

2.2.4 Horaire de l'école

Que ce soit pour mettre en œuvre l'année supplémentaire pour les élèves ayant des difficultés ou pour favoriser une organisation du temps scolaire qui soit plus proche des besoins d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage, l'horaire scolaire ne devrait pas s'avérer un frein, mais devrait plutôt être vu comme un levier. Dans leur étude sur la composante organisationnelle des cycles, Archambault et Dumais (2010) se réfèrent à une publication française et décrivent les quatre qualités d'un horaire scolaire permettant une différenciation des structures d'apprentissage, soit :

[...] centré, varié, globalisé et souple. Un horaire d'école est centré quand l'apprentissage se fait en continuité dans une même discipline. Il est varié quand il fait alterner des séquences courtes, intenses et longues pour augmenter l'approfondissement. Un horaire est globalisé quand il inclut des stages et il est souple quand il permet de travailler une notion interdisciplinaire (p. 15).

Bien que ces précisions conceptuelles soient limitées, il appert que peu de recherches se sont penchées sur l'opérationnalisation de cet élément. Dans Archambault et Richer (2007), les auteurs donnent des exemples concrets d'aménagements favorisant une organisation en cycles d'apprentissage. Ils évoquent, entre autres, la possibilité de libérer des plages horaires afin de favoriser la concertation et le travail d'équipe chez les enseignants. Pour ce faire, il est alors nécessaire de prolonger certaines journées afin de respecter le régime pédagogique.

Dans la pratique, la modification de l'horaire d'une école implique l'adhésion du personnel et des parents puis l'aval du conseil d'établissement. Il faut aussi considérer le transport scolaire qui est centralisé et géré par les commissions scolaires, l'horaire de travail des enseignants spécialistes et des professionnels qui travaillent dans plus d'une école, le service de garde, etc. Quoi qu'il en soit, il est possible de modifier l'horaire d'une école afin de favoriser la mise en œuvre d'une organisation en cycles d'apprentissage.

2.2.5 Durée des cycles

Au Québec, la durée des cycles d'apprentissage à l'école primaire est prescrite et s'étale sur deux ans. La maternelle n'est pas incluse dans un cycle d'apprentissage, même lorsqu'elle est

d'une durée de deux ans dans certains milieux défavorisés. Dans ces cas, les enfants commencent leur scolarité dès l'âge de 4 ans.

Les trois cycles d'apprentissage correspondent aux six années traditionnelles de l'école primaire. Ainsi, le premier cycle inclut la 1^{re} et la 2^e année, le second cycle inclut la 3^e et la 4^e année, puis le troisième cycle inclut la 5^e et la 6^e année. Ailleurs en Europe, la durée varie en fonction des pays. Perrenoud (2002) mentionne que la durée des cycles doit être standard à l'intérieur d'un système scolaire afin de forcer les enseignants à trouver d'autres mesures de remédiation aux difficultés des élèves que le temps. Sans cet effort de remédiation à l'intérieur d'un cycle, il est probable que le prolongement de la durée d'un cycle sera l'avenue de prédilection retenue pour aider un élève éprouvant des difficultés. Pour cet auteur, « [...] l'allongement du séjour dans un cycle n'est pas un bon moyen de lutter contre les inégalités » (p. 42). En fait, « Un espace-temps de formation de plusieurs années ne peut atteindre ses buts que si les démarches et les situations d'apprentissage sont repensées dans ce cadre » (p. 43).

Toujours selon ce même auteur, il n'y a aucune durée magique, quoique les cycles courts de deux ans pourraient être plus faciles à implanter parce que plus proches de la forme scolaire traditionnelle. Cela étant dit, les cycles courts pourraient être considérés « [...] comme un premier pas vers l'individualisation des parcours de formation, en les inscrivant délibérément dans une stratégie à plus long terme » (p. 68).

Pour sa part, Tardif (2000a) voit les cycles d'apprentissage comme « [...] une étape pluriannuelle dans le parcours scolaire d'un élève, dont la durée est déterminée à partir des objectifs d'apprentissage que ce dernier doit maîtriser à la fin du cycle en question » (p. 18). Il invite donc à recentrer l'organisation scolaire en fonction de l'apprentissage des élèves. En fait, les principaux éléments de la composante organisationnelle d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage sont caractérisés par une volonté d'offrir plus de souplesse aux enseignants afin qu'ils puissent travailler à la réussite des élèves. Il s'agit, en fait, de recentrer l'organisation de l'école sur la réussite en diminuant les contraintes organisationnelles. Il y a également une volonté de reconnaître l'hétérogénéité des élèves en adaptant la structure et les pratiques en conséquence. Ce dernier aspect n'est pas simple, car il remet en question la façon traditionnelle d'organiser l'école. Certains éléments sont tellement ancrés dans la forme scolaire qu'ils en

viennent à représenter la norme (ex. : l'idéal de la classe à degré unique, la recherche de l'homogénéité dans les groupes, le redoublement).

L'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage remet en question des croyances et des façons de faire bien établies, ce qui peut générer de la résistance. Les directions d'école doivent donc en être conscientes dans la gestion de cette mise en œuvre. Elles doivent prendre en considération la spécificité de ce changement et travailler avec les enseignants afin de faire ressortir les avantages de ce changement pour les élèves. Il en va de la crédibilité et de l'adhésion au changement. Encore faut-il que les directions d'école aient une vision claire du changement à implanter, qu'elles y adhèrent et s'engagent à l'implanter.

Les deux prochaines sections, qui portent sur les éléments des composantes pédagogique et professionnelle, devraient également contribuer à saisir la portée de ce changement. Au terme du chapitre, nous devrions être en mesure de mieux comprendre la spécificité du changement étudié : les cycles d'apprentissage.

2.3 COMPOSANTE PÉDAGOGIQUE

L'organisation de l'école en cycles d'apprentissage doit permettre la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, sans quoi une telle implantation devient inutile, comme l'affirme Pirard (2000). Pour sa part, Suchaut (2008) prétend que : « [...] la politique des cycles à l'école primaire [France] a été la réponse institutionnelle la plus ambitieuse pour lutter contre la difficulté scolaire et prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage » (p. 4). Tenir compte des différences entre les élèves, c'est par exemple accepter l'idée qu'ils n'apprennent pas tous de la même manière au même moment et qu'ils ne sont pas tous au même niveau sur le plan des connaissances et des compétences : c'est là un point d'ancrage devant guider les pratiques pédagogiques dans une organisation en cycles d'apprentissage.

Selon Archambault (2008), la composante pédagogique s'articule autour des éléments suivants : les pratiques pédagogiques, la conception de l'apprentissage, le développement de compétences et l'évaluation, et ce, dans l'optique de la réussite scolaire de tous les élèves en fonction des attentes du *Programme de formation de l'école québécoise*. L'apprentissage doit donc être au cœur des actions éducatives dans une organisation en cycles.

Un fonctionnement en cycles implique donc une certaine posture à ces égards. Quelles sont les approches pédagogiques préconisées dans ce type d'organisation ? Quelles sont les pratiques évaluatives attendues dans une organisation en cycles d'apprentissage ? Ces attentes sont-elles en cohérence avec les croyances des enseignants, leur pratique évaluative et les exigences en la matière de la part du MELS ? Bref, la prochaine section tente de répondre à ces questions et de contribuer à la précision de l'objet de changement.

2.3.1 Pratiques pédagogiques et conception de l'apprentissage

Que ce soit au regard de l'apprentissage de connaissances ou du développement de compétences, les enseignants ont le mandat de transmettre un savoir et de s'assurer des apprentissages de leurs élèves, et ce, dans un espace-temps circonscrit. Bien que les élèves d'une classe du primaire soient en règle générale du même âge, tous reconnaissent que ces derniers sont différents à maints égards. Par exemple, les élèves ne sont pas tous au même stade de leur développement, les élèves n'ont pas tous les mêmes capacités d'apprendre et la même manière de le faire, les élèves n'ont pas nécessairement la même motivation à réaliser les apprentissages proposés et ils ne vivent pas tous dans des contextes familiaux ou socioculturels similaires. Bref, chez les élèves d'une même classe du primaire, des différences existent sur les plans psychologique, cognitif, socioéconomique et culturel.

Afin de mieux répondre à cette diversité puis améliorer la réussite de tous les élèves, certains systèmes scolaires ont fait le choix des cycles d'apprentissage. Ce choix n'est pas neutre car sa mise en œuvre nécessite une révision des pratiques pédagogiques, une des trois composantes des cycles d'apprentissage (Archambault, 2008). Nous verrons qu'une telle organisation scolaire privilégie certaines pratiques pédagogiques au détriment d'autres. Mais pour autant, ces pratiques pédagogiques sont-elles réellement efficaces selon les écrits scientifiques et les expériences sur le terrain ? L'épreuve des faits, si elle s'avère, ne peut que contribuer à la crédibilité de ces pratiques pédagogiques voire du projet de changement. C'est dans cette optique que nous abordons la question de la pédagogie.

Les pratiques pédagogiques des enseignants comprennent bien sûr les diverses actions en salle de classe en présence des élèves, mais elles incluent également la planification de

l'enseignement, la préparation des cours, le matériel pédagogique utilisé, l'aménagement de l'espace, etc. La plupart des auteurs sur les cycles d'apprentissage mentionnent que les pratiques pédagogiques doivent être différenciées en fonction des élèves, des compétences à développer et des diverses contraintes. Pour ce faire, l'évaluation formative doit permettre de prendre la mesure du défi et guider les pratiques pédagogiques. Nous reviendrons sur l'évaluation un peu plus loin dans cette section.

2.3.1.1 Différenciation pédagogique

Perrenoud (2002, 2004), Rey *et al.* (2003), Rey *et al.* (2005), Tardif (2000a) et la grande majorité des auteurs sur les cycles lient cette organisation scolaire à la pédagogie. Ainsi, les cycles d'apprentissage doivent privilégier une différenciation de la pédagogie qui favorise la réussite de tous les élèves. L'idée étant d'adopter des pratiques pédagogiques qui soient optimales pour chacun des élèves d'un groupe donné. La différenciation pédagogique, aussi appelée « pédagogie différenciée », ne doit pas être vue comme une nouvelle méthode. Il s'agirait plutôt d'un « réflexe » que l'enseignant doit développer pour chercher à créer des conditions optimales à l'apprentissage pour chacun de ses élèves, en fonction de leur profil et de leurs différences (cognitives, psychologiques et socioculturelles). Gillig (1999) propose cette description de la pédagogie différenciée, c'est-à-dire une...

[...] démarche qui cherche à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage, afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de comportements, de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs (p. 238).

Rey *et al.* (2003) mentionnent à propos de la différenciation pédagogique qu'elle est...

[...] un axe pédagogique au service de la réussite de chaque élève. Faire réussir chacun des élèves, c'est-à-dire les amener tous à la maîtrise des compétences des *socles*, c'est leur assurer un enseignement-apprentissage adapté à chacun d'entre eux, c'est-à-dire leur faire suivre un cheminement différencié pour arriver au même but : celui de la maîtrise des compétences des socles (p. 31).

Rey *et al.* (2005) associent l'efficacité des cycles à la mise en place d'une différenciation de la pédagogie en mentionnant qu'elle...

[...] permettra d'assurer la continuité d'acquisitions de compétences; c'est elle qui permettra le respect des rythmes de chacun; c'est elle qui permettra d'éviter les

redoublements et de faire fonctionner l'année complémentaire; c'est encore elle qui commandera la constitution des regroupements d'élèves au sein de la classe et entre les classes (p. 6).

Bien que la littérature scientifique soit abondante sur le concept de la différenciation pédagogique, nous avons trouvé peu d'écrits sur la pédagogie différenciée dans les écoles réputées fonctionner en cycles d'apprentissage. L'étude de Rey *et al.* (2003) propose une typologie de la pédagogie différenciée à partir d'observations sur le terrain. Ces auteurs ont mené des enquêtes dans 10 écoles et 25 classes belges organisées en cycles d'apprentissage. Les dispositifs mis en place dans les milieux et observés lors de l'enquête ont permis d'établir une typologie de la pédagogie différenciée regroupée en deux axes, soit : *a priori* et *a posteriori*.

La pédagogie différenciée *a priori* est à mettre en place lorsque l'enseignant aborde de nouveaux savoirs ou qu'il cherche à développer de nouvelles compétences. Kahn (2010) mentionne à ce sujet « [...] qu'elle consiste à penser à toutes les composantes du savoir enseigné, à en imaginer le maximum de cheminements possibles, aux obstacles ou aux représentations erronées que pourraient en avoir les élèves » (p. 221).

Quatre types de différenciation émanent des observations et sont proposés comme typologie, soit la différenciation par les démarches, la différenciation par les obstacles, la différenciation par les rôles et la différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées (Rey *et al.*, 2003, p. 34) :

- 1) La différenciation par les démarches peut prendre diverses formes. Elle peut prendre la forme d'une démarche propre à chaque élève afin qu'il trouve la réponse au problème posé. Elle peut également prendre la forme d'une démarche didactique adaptée aux apprentissages à réaliser.
- 2) La différenciation par les obstacles cherche à saisir les représentations des élèves en regard des nouveaux apprentissages à réaliser. Une fois les représentations recensées et analysées, l'enseignant peut développer des stratégies adaptées.
- 3) La différenciation par les rôles propose des activités aux élèves dans lesquelles ils auront un rôle particulier à jouer en fonction des obstacles cognitifs qu'ils doivent surmonter pour réaliser les nouveaux apprentissages.

- 4) La différenciation par les ressources disponibles et les contraintes imposées cherche à varier les conditions d'apprentissage pour les élèves. Par exemple, il est possible de fournir du matériel didactique à certains élèves, mais d'en interdire l'usage pour d'autres afin de les inciter à se dépasser.

La pédagogie différenciée *a posteriori* est caractérisée par les dispositifs « [...] mis en place après qu'il y ait eu une première phase d'apprentissage d'un savoir donné » (Rey *et al.*, 2003, p. 35). Cet axe peut également être appelé « différenciation par la tâche », car cette pédagogie sera modulée en fonction des besoins de chaque élève. Il s'agit de pratiques pour consolider les apprentissages et remédier aux difficultés recensées. Les auteurs présentent différentes formes de cette différenciation, entre autres le groupe de besoins, le travail sur fichiers, le travail sur contrat et le tutorat :

- 1) *Le groupe de besoins* – L'idée étant de regrouper des élèves présentant des besoins semblables. Ce regroupement se faire peut aussi bien en salle de classe que dans le cadre d'un décroisement cycle ou intercycle.
- 2) *Le travail sur fichiers* – Il permet à chaque élève de consolider des apprentissages et de s'entraîner à leurs acquisitions, et ce, à son rythme. Il s'avère également un outil de gestion des apprentissages et de gestion de classe.
- 3) *Le travail sur contrat* – Il découle de la relation entre les exigences des enseignants et les difficultés des élèves. Ces exigences explicitées prennent assises sur un bilan des acquisitions de compétences d'un élève donné au regard des objectifs d'apprentissage à atteindre.
- 4) *Le tutorat* – Enfin, le tutorat permet de mettre en relation deux personnes (élèves et enseignants) afin de travailler une quelconque notion. Une telle dyade est bénéfique dans la mesure où elle est provisoire et que le tuteur ne soit pas toujours confiné dans ce rôle moins valorisant.

La pratique d'une pédagogie différenciée requiert une très bonne connaissance des savoirs et des élèves. Pour ce faire, les pratiques évaluatives doivent servir à identifier les obstacles et les représentations erronées des élèves en rapport à un savoir tout en identifiant les besoins de ces derniers, leurs styles, leurs difficultés, etc. Ces informations essentielles permettent d'adapter

les interventions et d'optimiser les pratiques pédagogiques retenues. Perrenoud (2002) parle d'une pédagogie différenciée fondée sur une évaluation formative.

Kahn (2010) voit la différenciation pédagogique comme étant une réponse aux travers engendrés par la forme scolaire dominante dans les systèmes d'éducation que l'on résumerait en deux caractéristiques, soit : un certain degré d'homogénéité dans les groupes d'élèves confiés à un enseignant et la pratique d'un enseignement frontal qui s'adresse simultanément à tous les élèves. Cette forme scolaire ne tient pas suffisamment compte des différences individuelles et défavoriserait les élèves des milieux socioéconomiques les moins favorisés.

L'idée de pédagogie différenciée est une tentative de réponse à ce problème. Il s'agit de tenir compte des différences entre les élèves, tout en gardant les mêmes objectifs d'enseignement pour tous, c'est-à-dire avec la volonté de conduire tous les élèves aux mêmes savoirs et aux mêmes compétences. Néanmoins, les pratiques pédagogiques qui tiennent compte des différences entre les élèves courent toujours le risque de renforcer ou de pérenniser ces différences mêmes (p. 215).

Kahn (2010) voit un risque à différencier les activités, car cela isolerait...

[...] certains élèves sur la base de caractéristiques qui leur sont spécifiques et que l'on considère comme pertinentes. Le mouvement même de différenciation revient à identifier un individu aux caractères que l'on a retenus et repérés chez lui [...] c'est-à-dire de ramener chaque personne à l'ensemble des écarts qu'elle manifeste, dans ses performances, avec la moyenne des autres. La pédagogie différenciée comporte donc toujours le risque de substantialiser l'individu : au lieu de lui ouvrir de nouvelles portes ou de nouvelles avenues vers les savoirs, elle peut traduire ses difficultés en caractéristiques qui lui appartiendraient intrinsèquement (p. 215).

De manière générale dans la littérature sur les cycles, la collaboration entre les enseignants est fortement encouragée, particulièrement dans une perspective de différenciation pédagogique, car la concertation et le partage d'informations permettent de bien connaître les besoins des élèves, de choisir les approches pédagogiques adaptées et de veiller à leur application. Dans la pratique, il semble que la compréhension soit différente puisque tous les enseignants français (n = 16) ayant participé à la recherche de Kahn (2010) croient que « [...] la différenciation pédagogique n'est ni une affaire de cycle, ni une affaire d'équipe. Elle est le problème de l'enseignant titulaire de la classe et se traite dans l'intimité de la classe quand elle se traite » (p. 228).

De plus, selon les observations de Kahn (2010, p. 234), la pratique de la pédagogie différenciée ne serait pas répandue dans les classes québécoises organisées en cycles d'apprentissage. Ainsi, sur un échantillon de 25 enseignants, 19 déclaraient ne pas pratiquer une pédagogie différenciée. Seul l'échantillon belge semble davantage favorable à une pratique de la différenciation pédagogique. Les observations de l'auteure permettent de caractériser les pratiques à l'intérieur desdits deux modèles ou axes (*a priori* et *a posteriori*). À ce sujet, sur les 60 enseignants belges observés, 30 pratiquaient une pédagogie différenciée pouvant être associée au modèle *a posteriori* et 22 pratiquaient une pédagogie différenciée pouvant être associée au modèle *a priori* : « Seuls huit enseignants n'ont délibérément pas initié de pratiques de différenciation pédagogique » (p. 229).

Les résultats des travaux de Rey *et al.* (2003) et de Kahn (2010) sont les plus complets et les plus intéressants pour notre projet, car ils ciblent la pratique de la différenciation pédagogique dans des classes organisées en cycles d'apprentissage. Ainsi, ils donnent un aperçu du niveau d'implantation de la pédagogie différenciée dans les écoles et des pratiques enseignantes en vigueur. Toutefois, les résultats ne permettent pas d'en savoir plus sur le lien entre la pratique d'une pédagogie différenciée et la réussite des élèves.

La pratique d'une pédagogie différenciée marque assurément une rupture avec certaines pratiques pédagogiques plus traditionnelles comme l'enseignement magistral et la pédagogie frontale. Pour résumer ces approches, voire les simplifier, nous dirons que l'enseignant s'adresse généralement à tous les élèves en même temps, propose une même leçon, les mêmes exercices pour tous et impose un rythme d'apprentissage « unique » puisque les élèves sont réputés être sensiblement au même niveau et qu'ils seront évalués au même moment. Les cycles d'apprentissage remettent en question ces pratiques pédagogiques, ce qui n'est pas banal du tout.

2.3.1.2 Conception de l'apprentissage et Programme de formation de l'école québécoise

L'adhésion des enseignants à une pratique de la pédagogie différenciée est tributaire, entre autres, d'une conception de l'apprentissage qui postule que tous les élèves sont différents et qu'ils peuvent apprendre. Selon les théories cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste

à la base d'une organisation de l'école en cycles, le fonctionnement cognitif et métacognitif de chaque humain est différent.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* élabore sur l'apprentissage des élèves et fait état qu'il s'agit d'un processus propre à chaque individu, en fonction de plusieurs éléments dont les connaissances, les croyances et les expériences antérieures. Lorsque l'élève reçoit une information, il la traite par rapport à ce qu'il sait, à ce qu'il croit, à son vécu. Les représentations de l'élève modèlent la compréhension de l'information reçue et le sens qui s'en dégage. L'élève ne grave pas dans sa mémoire la connaissance enseignée, mais la traite en fonction de ce bagage. Ces représentations ne sont pas statiques et se modifient à travers les expériences, les nouvelles connaissances, etc. De plus, l'élève a la capacité de réfléchir sur sa propre pensée et de remettre en question certaines de ses représentations. Cette conscience dont fait preuve l'élève quant à sa capacité de modifier sa pensée joue sur sa motivation, sa persistance à la tâche, et cette conscience relève de la métacognition (MEQ, 2001).

Dans cette perspective, Archambault et Richer (2007) proposent un ouvrage destiné aux enseignants du primaire dans lequel on retrouve des activités concrètes pour influencer sur le processus d'apprentissage des élèves. Cet ouvrage permet aux enseignants de réfléchir à leur pratique et de constater, par le biais de témoignages, qu'il est possible de mettre en place des pratiques pédagogiques qui s'inscrivent en phase avec le *Programme de formation de l'école québécoise*.

Nature du Programme de formation de l'école québécoise

Le *Programme de formation de l'école primaire québécoise* est inclusif dans le sens qu'il cherche davantage l'intégration des disciplines et le développement des compétences plutôt que d'établir des frontières claires et précises entre les matières, puis de découper les contenus et de les morceler afin de les rendre plus accessibles. À cet égard, le *Programme de formation de 2001* se distingue du précédent. Il est mentionné que...

[...] le Programme de formation vise le développement de compétences qui font appel à des connaissances provenant de sources variées et qui ne répondent pas nécessairement à une logique disciplinaire. Aussi, l'école est-elle conviée à dépasser les cloisonnements entre les disciplines afin d'amener l'élève à mieux saisir et intégrer les liens entre ses divers apprentissages (MEQ, 2001, p. 5).

Dans cette perspective, les compétences disciplinaires et transversales, puis « [...] les domaines généraux de formation doivent être pris en compte d'une manière synergique et interactive et constituer un tout unifié » (p. 8).

Le concept de classification de Bernstein portant sur la division des contenus d'enseignement repris dans l'étude de Dupriez (2007) nous incite à situer le *Programme de formation de l'école primaire québécoise* comme étant à « classification faible », car c'est « [...] un programme intégré, avec des frontières floues entre les disciplines et les objets » (p. 5), contrairement à l'appellation « classification forte » où les disciplines sont très organisées et différenciées entre elles, et dans lesquelles les objets d'étude sont séparés. Les programmes à classification faible feraient « [...] davantage appel à un engagement de chaque enseignant dans la co-construction d'une action pédagogique plus ouverte » (Dupriez 2007, p. 5). Ce faisant, les programmes de ce type favoriseraient l'interdisciplinarité et offriraient davantage de latitude pédagogique aux enseignants.

2.3.1.3 Enseignement alterné

On entend par enseignement alterné le fait de s'adresser en alternance aux élèves d'un même groupe en fonction de leur niveau. Par exemple, dans une classe multiniveau de 5^e et 6^e années, plutôt que de s'adresser à l'ensemble des élèves du groupe, l'enseignant donnera des explications aux élèves de 5^e année pendant que les élèves de 6^e année travailleront de leur côté.

Mason et Burns (1996) soulignent que les enseignants dans les classes CMA, CAM et CMP ont généralement le réflexe de pratiquer un enseignement alterné afin d'isoler au possible les contraintes liées à l'hétérogénéité des élèves. Selon ces auteurs, les enseignants n'auraient pas tendance à proposer des situations d'apprentissage ouvertes pouvant s'adresser à tous les élèves du groupe et à pratiquer une pédagogie différenciée. Les enseignants préféreraient s'adresser spécifiquement aux élèves d'un seul niveau à la fois, ce qui ferait en sorte que le temps consacré à chaque élève serait moindre en plus de nécessiter plusieurs préparations de cours et beaucoup de matériel didactique. Cette pratique d'enseignement alterné alourdirait considérablement la tâche d'un enseignant et limiterait les échanges et la coopération entre les élèves à l'intérieur d'un même groupe.

C'est donc dire que les enseignants qui pratiqueraient ce type d'enseignement ne profiteraient pas des avantages pédagogiques potentiels liés à l'hétérogénéité du groupe, ce qui fait dire à Kahn (2010) que « [...] dans un enseignement alterné, hormis l'écoute furtive dont il peut bénéficier, l'élève a, au mieux, les mêmes enseignements que s'il était en classe uni degré » (p. 225).

Cette tendance à vouloir réduire l'hétérogénéité des élèves à l'intérieur d'un groupe témoigne des difficultés à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui remettent en question des croyances et des façons de faire bien établies. Veenman (1995) avance que les enseignants n'optimisent pas le potentiel de collaboration des élèves à l'intérieur d'un groupe hétérogène alors qu'il s'agirait d'une avenue de prédilection pour l'apprentissage des élèves. Veenman (1995) souligne également la lourdeur de la tâche enseignante étant donné, en partie, le fait que les enseignants pratiquent un enseignement alterné plutôt que de s'adresser à tous les élèves, puis de différencier les approches en fonction des besoins des élèves.

À partir d'un échantillon de 16 enseignants français dans des classes multidegrés, Kahn (2010) a observé que huit d'entre eux « [...] pratiquent un enseignement alterné selon une logique de degré. Autrement dit, dans huit classes, les élèves reçoivent un enseignement pendant que les élèves de l'autre degré font des exercices en autonomie » (p. 226). Pour ce qui est du reste de l'échantillon, les enseignants « [...] tendent à prodiguer le même enseignement à tous les élèves » (p. 226). Toutefois, l'auteure précise que ces derniers enseignants font ce choix plutôt par contrainte et qu'ils « [...] ne sont pas dans une logique de différenciation pédagogique basée sur les besoins cognitifs des élèves. Leur enseignement est conforme à celui d'une progression des apprentissages commandée par la forme scolaire » (p. 227).

En fait, cette tendance n'est pas exclusive à la salle de classe, car la gestion de l'hétérogénéité dans les systèmes scolaires occidentaux aurait favorisé l'introduction de dispositifs de régulation systémique, dont la pratique du redoublement et les filières précoces permettant de séparer les élèves en fonction de leurs forces ou de leurs faiblesses, de leurs intérêts, etc. (Gallant, 2009).

2.3.1.4 Hétérogénéité des élèves et options pédagogiques

À partir d'une revue sélective d'études portant sur l'hétérogénéité des élèves et les apprentissages, Gallant (2009) propose trois options pédagogiques pour répondre à l'hétérogénéité scolaire des élèves. La première option propose des approches qui tentent d'ajuster les pratiques pédagogiques habituelles et qui s'adressent à tous les élèves afin de réduire les écarts de performance. Parmi les approches pédagogiques cadrant dans cette première option, l'auteur présente la pédagogie de la maîtrise et l'enseignement explicite. Notons que Veenman (1995) est aussi partisan de l'enseignement explicite (*Direct Instruction*) dans une classe CMA.

La seconde option vise à utiliser les différences des élèves comme facteur d'apprentissage. L'auteur aborde alors l'apprentissage coopératif et le tutorat entre les pairs. La dernière option proposée par Gallant (2009) va plus loin et place les différences individuelles des élèves au cœur du processus d'apprentissage. Le concept d'individualisation des apprentissages demeure toutefois flou, car il recoupe d'autres pratiques pédagogiques, dont la différenciation pédagogique.

Pour sa part, Lataille-Démoré (2008) s'est intéressée aux pratiques pédagogiques des enseignants qui travaillent dans des classes à années multiples en Ontario. Rappelons que les classes à années multiples sont associées aux classes multiniveaux ou multiprogrammes, alors que la classe multiâge représente un mode de formation des groupes pouvant être associé aux cycles d'apprentissage, puisque mis en place pour des raisons pédagogiques, comme nous l'évoquions précédemment. Toutefois, les études consultées sur le sujet témoignent d'une certaine confusion dans la définition de ces types de classes et ce, autant dans les écrits que sur le terrain. Étant donné cette confusion et le peu d'écrits sur les options pédagogiques dans ces types de classes, nous trouvons cette étude intéressante, car elle recense, à partir de la littérature scientifique et des résultats d'une enquête menée auprès de 65 enseignants qui travaillent dans les classes à années multiples (CAM), des stratégies pédagogiques réputées efficaces. À partir de ces résultats, l'auteure détermine les éléments convergents et propose cinq stratégies pédagogiques. Tout comme Veenman (1995), Lataille-Démoré (2008) soulève le problème du

manque d'études et mentionne que les débats scientifiques sur les pratiques pédagogiques dans les classes à années multiples (CAM) mettent...

[...] en évidence la pauvreté des connaissances sur la réalité quotidienne de ces classes. Tout compte fait, ce qu'il importe d'en dégager se résume à la question suivante : quelles pratiques sont efficaces en CAM ? Autrement dit, que doivent faire les enseignants de CAM pour développer des compétences, améliorer l'apprentissage et favoriser la réussite éducative de leurs élèves ? (p. 354).

Les cinq stratégies pédagogiques identifiées et expérimentées par les 35 enseignantes de CAM ayant participé au projet de recherche de Lataille-Démoré (2008) sont l'apprentissage coopératif, l'intégration des matières, le partenariat communautaire, le tutorat et la différenciation pédagogique. Le choix de la cinquième et dernière stratégie ne provient pas de la littérature ou de l'enquête, comme le souligne l'auteure lorsqu'elle mentionne « [...] qu'il est plutôt basé sur une tendance grandissante, dans la dernière décennie, d'adapter l'enseignement à l'hétérogénéité des groupes d'élèves. Notons qu'il s'agit d'une pratique que prône le mouvement multiâge » (p. 363). Lataille-Démoré (2008) précise également, par rapport au choix des stratégies pédagogiques, que l'enseignement explicite a volontairement été laissé de côté : « Cette pratique fut omise parce qu'elle paraissait liée à l'enseignement alternatif qui, selon les recherches, était déjà trop utilisé dans les CAM et jugé inapproprié » (p. 363).

Pour revenir à l'expérimentation dans les écoles primaires du nord de l'Ontario, chacune des 35 enseignantes devait choisir une stratégie pédagogique et la mettre à l'essai dans sa salle de classe. Les activités pédagogiques retenues pouvaient aussi bien provenir des enseignantes concernées que d'une banque d'activités colligées sur cédérom. Les enseignantes participantes ont toutes été formées et le bilan de leur expérience se faisait à l'aide d'un questionnaire. « Le constat principal est que les cinq pratiques sont jugées pertinentes et susceptibles d'être recommandées dans une CAM. Ce constat vient en quelque sorte justifier le choix de ces pratiques au niveau du projet » (Lataille-Démoré, 2008, p. 365). D'autres étapes subséquentes ont également été réalisées dans le cadre de ce projet de recherche afin de donner plus de poids à ces résultats. À ce jour, nous retenons de l'étude de Lataille-Démoré (2008) que les stratégies pédagogiques proposées semblent faciliter le travail des enseignants en CAM et qu'elles favorisent une meilleure attitude des enseignants envers ces classes. Il n'y a cependant aucune

preuve que ces stratégies pédagogiques sont efficaces et qu'elles favorisent davantage la réussite scolaire des élèves. À ce sujet, voyons ce que la littérature scientifique nous révèle.

2.3.1.5 Efficacité des approches pédagogiques

Les trois options pédagogiques proposées par Gallant (2009) et les cinq stratégies pédagogiques présentées par Lataille-Démoré (2008) touchent plusieurs approches pédagogiques relevant de divers courants et croyances en éducation. Pour autant, quelles sont les approches pédagogiques efficaces sur le plan de la réussite scolaire ?

Gauthier *et al.* (2004) ont effectué une recension de la littérature sur les interventions pédagogiques efficaces et la réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Cette recherche exhaustive s'intéresse aux « [...] pratiques pédagogiques les plus susceptibles d'améliorer la performance scolaire de ceux dont les risques de décrocher sont les plus élevés » (p. 2). Les auteurs ont identifié des recherches empiriques sur la question et ont retenu le système de classification élaboré en 1993 par Ellis et Fouts afin de sélectionner les meilleures études disponibles et de s'assurer de la validité de leur recherche. Ce système de classification comprend trois niveaux de recherche, le troisième niveau étant réputé être le plus fiable sur le plan scientifique, car...

[...] plusieurs interventions pédagogiques peuvent être comparées et testées simultanément en classe, et ce, dans l'ensemble d'une école ou d'un conseil scolaire [...] les effets mesurés par ce type de recherches sont multiples puisqu'ils couvrent plusieurs dimensions de l'apprentissage (ex. : lecture, écriture, mathématiques, comportements, estime de soi, raisonnement, résolution de problème, etc.). Ils reflètent donc, plus largement et réalistement, l'ensemble des apprentissages réalisés en classe (Gauthier *et al.*, 2004, p. 14).

Les assises scientifiques à la base de ce système de classification permettent aux auteurs de prendre position et d'avoir un regard critique sur les approches pédagogiques préconisées dans le cadre de la Réforme de l'éducation au Québec. Les auteurs commencent la construction de leur preuve avec les résultats provenant du projet de recherche intitulé *Follow Through*. Cette étude américaine qui a débuté à la fin des années 1960 est considérée comme étant la « [...] plus vaste expérimentation à grande échelle jamais effectuée dans le domaine de l'éducation en Occident (Slavin, 2002) » (p. 27). Cette expérimentation visait la comparaison de neuf

approches pédagogiques auprès de milliers d'élèves provenant de milieux défavorisés. Cette étude longitudinale qui s'étalait sur une dizaine d'années et impliquait 180 écoles primaires et 70 000 élèves a permis de démontrer que les approches pédagogiques centrées sur l'enseignement des matières de base obtenaient de meilleurs résultats que celles centrées sur l'élève (Gauthier *et al.*, 2004).

Ces résultats ont été obtenus à l'aide de cinq tests standardisés qui mesuraient les habiletés de base, les habiletés intellectuelles et les habiletés affectives, et ce, auprès des élèves expérimentant les neuf approches pédagogiques, de même qu'auprès des élèves des groupes témoins (Gauthier *et al.*, 2004, p. 29). Il en ressort que l'approche appelée « *Direct Instruction* » de la première catégorie obtient des résultats nettement supérieurs aux autres approches, particulièrement celles centrées sur l'élève. Les élèves qui ont expérimenté la *Direct Instruction* ont obtenu de meilleurs résultats pour les trois types d'habiletés.

La *Direct Instruction*, une approche pédagogique explicite, met les savoirs au centre du dispositif de transmission des connaissances plutôt que l'élève (ex. approches constructivistes). Cette approche très structurée aborde toujours en premier lieu les notions les plus simples pour ensuite proposer des notions plus complexes alors que les approches liées aux cycles privilégient des situations d'apprentissage complexes, ouvertes et contextualisées. Pour revenir à la *Direct Instruction*, il est proposé de commencer une leçon par un rappel des connaissances antérieures pour ensuite présenter les nouvelles notions à acquérir et proposer des exercices aux élèves. L'idée est de guider initialement les élèves puis, graduellement, de leur laisser davantage d'autonomie. Une synthèse des notions vues en fin de leçon et des évaluations régulières permettent de mesurer le degré d'acquisition.

Ce qui est particulièrement étonnant dans les résultats présentés par Gauthier *et al.* (2004) est le fait que les approches pédagogiques centrées sur l'élève aient « [...] des effets négatifs sur leur estime et leur image d'eux-mêmes, ainsi que sur leurs habiletés cognitives » (p. 32). Pourtant, les modèles cognitivistes misent sur « [...] le développement cognitif de l'élève à travers le respect de son niveau de maturation et de son style d'apprentissage » (p. 28). L'un des objectifs de ces modèles cognitivistes est le « [...] développement de la capacité d'apprendre à apprendre » (p. 28).

Ces mêmes auteurs proposent d'autres études de niveau 3 portant sur les méthodes d'enseignement qui vont dans le même sens. Ils se réfèrent, entre autres, à Evans et Carr (1985), ainsi qu'à Stalling *et al.* (1978) qui « [...] indiquent qu'un enseignement structuré, systématique et explicite de l'acte de lire, tel que préconisé en *Direct Instruction*, produit des résultats supérieurs aux méthodes d'enseignement implicites et moins structurées » (p. 31). D'autres recherches auraient de nouveau confirmé « [...] l'efficacité supérieure de l'approche pédagogique *Direct Instruction* comparativement aux autres approches étudiées dans le cadre du projet *Follow Through* (Watkins, 1995-1996) » (p. 32). De plus, Gauthier *et al.* (2004) présentent la méta-analyse de Borman *et al.* (2002, 2003) où les auteurs se sont intéressés à 232 recherches sur les modèles pédagogiques. Les conclusions de cette méta-analyse vont également dans le même sens en démontrant l'efficacité supérieure de la *Direct Instruction*.

Finalement, il semble que les effets positifs de cette approche pédagogique soient durables parce que Gauthier *et al.* (2004) présentent une étude de suivi au projet *Follow Through* qui aurait...

[...] révélé que ceux qui avaient bénéficié des enseignements selon le modèle *Direct Instruction* obtenaient des résultats scolaires supérieurs, un taux de diplomation plus élevé et un niveau de redoublement inférieur aux élèves des groupes témoins ayant reçu seulement un enseignement traditionnel (p. 33).

Appelée « *Follow Up* », cette étude a été réalisée par Gersten et Keating en 1987.

En somme, la revue littéraire de Gauthier *et al.* (2004), de même que la méta-analyse de Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010) portant sur les stratégies d'enseignement démontrent l'efficacité des modèles pédagogiques centrés sur l'enseignement, dont l'enseignement explicite. Difficile de critiquer les méta-analyses présentées par ces auteurs; toutefois, puisqu'il est plausible de croire que les enseignants sont généralement plus à l'aise – peut-être sont-ils plus performants ? – avec des approches pédagogiques qu'ils connaissent bien et auxquelles ils adhèrent, est-il possible qu'ils ne soient pas neutres dans l'application d'une approche pédagogique particulière ? Le protocole de recherche du projet *Follow Through* a été critiqué, à cet égard, dans un rapport publié en 1978 sous la responsabilité d'Ernest House. Dans cette veine, l'enquête de la FSE (2003) précise que les enseignants qui choisissent délibérément d'œuvrer dans des classes hétérogènes, par exemple, voient la diversité des élèves comme étant une richesse alors que d'autres enseignants, contraints de le faire, ne voient pas du tout

d'avantages aux classes hétérogènes. Sachant toute l'influence qu'exercent les enseignants sur l'apprentissage des élèves (Gauthier *et al.*, 2004, p. 18), nous trouvons intéressant de soulever ce questionnement.

Pour conclure sur l'efficacité des approches pédagogiques, rappelons que l'un des objectifs de cette section était de vérifier la validité scientifique des approches pédagogiques proposées par les auteurs sur les cycles d'apprentissage, dont la différenciation pédagogique. À la lumière de ces résultats, nous ne pouvons pas conclure que les approches pédagogiques centrées sur les élèves et préconisées par les auteurs sur les cycles d'apprentissage sont supérieures aux autres approches pédagogiques, dont celles centrées sur l'enseignement, en regard à la réussite scolaire. En fait, la littérature scientifique que nous avons consultée et présentée dans cette section tend à indiquer le contraire. Cela étant dit, Gallant (2009) mentionne, dans son étude sur l'hétérogénéité des élèves et les apprentissages, qu'il...

[...] est aussi important de ne pas confondre les dispositifs pédagogiques présentés et les théories de l'apprentissage et de l'enseignement qui les inspirent. Le fait qu'un dispositif montre une certaine efficacité ne valide pas de facto la théorie qui le soutient (p. 18).

2.3.2 Évaluation au service des apprentissages

La mise en œuvre des cycles d'apprentissage et plus particulièrement de la différenciation pédagogique, nécessite des changements majeurs dans les pratiques évaluatives traditionnelles. Dans le cadre de référence sur l'évaluation (MEQ, 2002), on considère...

[...] l'apprentissage comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève et qui est influencée par son environnement culturel et par ses interactions sociales. Cette conception de l'apprentissage a des conséquences sur l'évaluation (p. 5).

L'évaluation ne doit pas uniquement mesurer le degré d'acquisition de notions enseignées, mais doit aussi servir d'outil diagnostique permettant de cerner le niveau de maîtrise de chaque élève, dans l'optique de mieux planifier les activités et d'ajuster les pratiques en fonction des notions à apprendre. Dans ce sens, l'évaluation est formative, car elle est au service des apprentissages.

Dans le cadre de référence sur l'évaluation (MEQ, 2002), on distingue deux fonctions de l'évaluation des apprentissages, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des

compétences. La première fonction est associée à de l'évaluation formative alors que la deuxième fonction, plus classique, est davantage sommative ou certificative, c'est-à-dire qu'elle cherche à « [...] rendre compte du niveau de développement des compétences, ce qui est notamment le cas à la fin de chacun des cycles. Pour rendre compte du développement des compétences de l'élève, les enseignants réalisent le bilan de ses apprentissages » (p. 10).

Évaluation formative

Pour Perrenoud (2004), il n'y a pas lieu de dissocier l'évaluation formative et les activités de régulation des apprentissages, puisque le tout doit être au service des apprentissages, particulièrement à l'école primaire. Perrenoud (1997) mentionne : « [...] est formative toute évaluation qui aide l'étudiant à apprendre à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et au développement dans le sens du projet éducatif » (p. 120).

Scallon (1999) définit l'évaluation formative comme étant un...

[...] processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La « décision-action », c'est-à-dire la régulation, a pour objet la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même (p. 21).

Cet auteur préconise ainsi une évaluation formative qui contribue à faire évoluer les élèves. Dans cette perspective, l'erreur n'est plus une faute à réprimander, mais une source d'informations afin d'ajuster les pratiques pédagogiques. Puisque l'évaluation formative cherche à fournir aux enseignants les informations nécessaires pour intervenir efficacement auprès des élèves, Rey *et al.* (2003) affirment :

Lorsque l'on pense évaluation formative, il faut donc rompre avec un schéma égalitariste. Il n'y a aucune raison de donner à tous les élèves la même dose d'évaluation formative, mais il faut plutôt la proportionner aux besoins de chaque élève. Les investissements seront différenciés selon d'une part, la gravité présumée de la situation et d'autre part, la complexité du phénomène. La seule égalité qui compte sera celle des compétences acquises (p. 37).

Or, comme le mentionne Perrenoud (1998), changer les pratiques évaluatives n'est pas une mince affaire : « [...] pour changer les pratiques dans le sens d'une évaluation plus formative,

moins sélective, peut-être faut-il changer l'école, car l'évaluation est au cœur du système didactique et du système d'enseignement ». Les observations de Kahn (2010) sur les pratiques d'une évaluation formative dans des classes organisées en cycles d'apprentissage en France, en Belgique et au Québec, laissent présager que cette façon de faire « [...] n'est pas véritablement intégrée dans les pratiques d'enseignement » (p. 252).

Au Québec, le bilan des apprentissages à l'école primaire est désormais attendu à la fin de chaque cycle de deux ans. Pour effectuer ce bilan, les enseignants du primaire doivent évaluer des compétences disciplinaires et transversales, ce qui n'était pas le cas avec l'ancien programme d'études. Au sujet de l'évaluation des compétences, Tardif (2004) mentionne que « Le changement est probablement beaucoup plus exigeant que ce qui avait été anticipé par les conceptrices et les concepteurs des programmes axés sur le développement des compétences » (p. 19). L'auteur ajoute :

Dans l'évaluation des compétences, s'ils veulent porter un jugement sur une progression ainsi que sur la mobilisation de ressources, les formatrices et les formateurs sont contraints de s'éloigner de la logique quantitative qui a teinté si fortement l'évaluation des apprentissages dans les programmes définis à partir d'objectifs généraux et spécifiques, et de s'approprier une logique d'évaluation plus qualitative (p. 19).

Les cycles d'apprentissage favoriseraient la mise en place d'une évaluation formative selon Perrenoud (1998), car ils permettent de « [...] changer l'organisation des classes, même dans le primaire, et casser la structuration du cursus en degrés » (p. 175). En éloignant les échéanciers des évaluations sommatives, Perrenoud (1998) invite les enseignants et les équipes-cycles à déterminer des objectifs bien définis à l'intérieur d'un même cycle et à mesurer régulièrement les apprentissages des élèves. Sinon, la plus grande latitude évaluative qu'offre une organisation en cycles d'apprentissage peut devenir un problème. D'ailleurs, Rey *et al.* (2003) soulignent ce risque en mentionnant que...

[...] si on éloigne les échéances, comme c'est le cas dans les cycles, on risque de nourrir l'illusion que les apprentissages se feront naturellement si on a le temps. Cependant, afin que les écarts ne s'intensifient pas entre les élèves et donc, deviennent de moins en moins réversibles, il faudra intensifier les observations pour optimiser constamment les stratégies pédagogiques et les situations d'apprentissage (p. 38).

En somme, qu'il s'agisse de la mise en œuvre d'une évaluation formative au service des apprentissages ou de l'évaluation des compétences, les défis sont grands pour les enseignants.

Dans cette veine, Perrenoud (1998) appelle à une transformation radicale des pratiques évaluatives et favorise une approche systémique pour y parvenir (p. 171). Il s'agit d'un facteur d'importance pour réussir l'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage. D'ailleurs, l'auteur évoque la complexité de ce changement en mentionnant qu'il « [...] passe nécessairement par une explication patiente, par un changement des représentations, par une reconstruction du contrat tacite entre la famille et l'école [...], car changer le système d'évaluation conduit nécessairement à priver une bonne partie des parents de leurs points de repère habituels, créant du même coup incertitudes et angoisses. C'est un obstacle important à l'innovation pédagogique » (p. 173).

Ce changement de « philosophie » au niveau des pratiques évaluatives amenées par la réforme du curriculum est donc majeur et objet de débat. Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2010) reconnaît dans un avis que l'évaluation des apprentissages pose encore de nombreux défis et que des ajustements sont encore nécessaires. À cet égard, rappelons que la Politique d'évaluation des apprentissages n'a été adoptée qu'en 2003, soit quelques années après le début de l'implantation de la Réforme de l'éducation. Ce délais a engendré une certaine confusion dans les milieux, donnant libre-cours à diverses initiatives dont la production de bulletins différents d'une école à une autre, et ce, jusqu'à l'arrivée du bulletin chiffré unique imposé par le MEES. Parmi les différents modèles de bulletin créés durant cette période, il y en avait qui évaluaient le niveau de maîtrise des compétences des élèves, en utilisant les cotes liées à l'échelle des niveaux de compétences du Programme de formation de l'école québécoise. C'est donc dire que pour certains, le bulletin unique répondait aux besoins et venait clarifier les attentes ministérielles, alors que pour d'autres, il s'agissait d'un retour en arrière peu cohérent avec les visées des cycles d'apprentissage, allant même jusqu'à invalider certaines initiatives mise de l'avant dans les milieux.

Bref, le flou entourant l'évaluation suscita des critiques, d'autant plus qu'il fallait désormais que les enseignants exercent leur jugement professionnel et qu'ils évaluent des compétences. Depuis, de nombreux documents ont été préparés et mis à la disposition des acteurs du réseau afin de faciliter l'application de la Politique d'évaluation des apprentissages. Le CSE (2014) recense ces documents, dont celui portant sur la progression des apprentissages. Bien que ce

document soit fort utile aux enseignants, le Conseil souligne qu'il tend à formaliser l'annualisation des savoirs, alors que la durée d'un cycle est de deux ans. Ce qui introduit une certaine incohérence par rapport aux orientations de base de la réforme p.65.

D'ailleurs, le CSE (2010) met en garde le MELS de ne pas apporter des changements qui seraient incohérents avec le Programme de formation. L'histoire nous apprend qu'un changement de politique au niveau de l'évaluation peut engendrer des changements majeurs dans les pratiques, comme nous l'évoquions précédemment lorsque nous abordions le déclin de la classe multiâge lié, entre autres, à l'avènement de la politique américaine appelée *No Child Left Behind*.

2.4 COMPOSANTE PROFESSIONNELLE

Archambault (2008) résume cette composante en mentionnant que « les cycles d'apprentissage supposent le travail collectif des enseignants, et c'est ce qui constitue l'essence de la composante professionnelle » (p. 6). Certaines pratiques professionnelles des enseignants sont donc appelées à subir d'importants changements. Dupriez (2007), Gather Thurler et Maulini (2007), Gather Thurler (2005), Lafortune (2004, 2007) ainsi que Perrenoud (2002) voient dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage un changement majeur au niveau des pratiques enseignantes. L'enseignement est une profession plutôt individuelle, dans le sens où l'enseignant peut être seul dans sa classe avec ses élèves et être le maître à bord. Perrenoud (2002) mentionne que « [...] la coopération ne fait pas partie du contrat de base des enseignants » (p. 150).

Bien sûr, plusieurs collaborations existent déjà entre enseignants, mais ces collaborations ne sont pas obligatoires et conditionnelles au fonctionnement de l'organisation scolaire. La littérature sur les cycles met en relief les changements nécessaires au niveau de la collaboration entre enseignants et souligne la complexité de conduire ces derniers à coopérer davantage. Il ne s'agit plus de travailler en équipe lorsque deux enseignants décident à un moment donné de le faire, mais d'une obligation de travailler collectivement à la réussite des élèves. Archambault (2008) et Lafortune (2004) voient dans cette condition essentielle la principale difficulté dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Lafortune (2004) mentionne que « les vertus d'un cycle d'apprentissage pluriannuel ne se manifesteront donc que lorsqu'une équipe pédagogique

aura dominé la complexité du système et les difficultés de la coopération professionnelle » (p. 10).

Le développement professionnel offert doit aider les enseignants à saisir les fondements du changement à mettre en œuvre dans les écoles et les guider dans la collaboration entre enseignants. Cet accompagnement est crucial pour espérer passer d'une pratique professionnelle plutôt individuelle à un travail collectif où la collaboration entre enseignants touche les éléments fondamentaux de la pratique comme le choix des pratiques pédagogiques, les stratégies d'enseignement, l'évaluation, les mesures de remédiation, la responsabilité des élèves, etc. Les écrits sur le développement professionnel sont intéressants et proposent des pistes de solution pour engager les enseignants dans une démarche favorisant la collaboration et le travail collectif. Mais auparavant, voyons de plus près le concept de collaboration entre enseignants et quelques-uns des impacts liés à ce changement.

2.4.1 Collaboration entre enseignants

Traditionnellement, il est possible pour un enseignant de faire son travail tout en limitant les interactions et les collaborations avec ses collègues. Cette liberté d'action peut représenter un avantage de la profession qu'une direction d'école ne devrait pas sous-estimer dans sa gestion du changement. Être libre de choisir, au quotidien, sans avoir à négocier, expliquer et convaincre des collègues s'avère un atout. Plusieurs enseignants tiennent à cette grande autonomie et ne sont pas forcément enthousiastes à l'idée d'avoir à travailler, sur une base régulière et permanente, en étroite collaboration avec des collègues du cycle, par exemple.

Perrenoud (2002) aborde le sujet et évoque que les enseignants qui défendent leur choix individualiste auraient tendance à dire que « [...] la moindre décision exige des palabres sans fin, alors qu'il est tellement plus simple de se mettre d'accord avec soi-même, de "passer à l'acte sans couper les cheveux en quatre", de faire sans avoir besoin de dire, parce qu'on "se comprend soi-même" » (p. 152). Plus loin dans son ouvrage, l'auteur mentionne que « si l'on admet que les cycles d'apprentissage offrent l'occasion d'une rupture avec l'individualisme qui caractérise le métier d'enseignant, il serait vain de croire que l'évolution se fera spontanément, que l'institution n'aura qu'à la reconnaître, sans avoir à la provoquer » (p. 161).

Landry-Cuerrier (2006), dans sa thèse portant sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais, présente des résultats intéressants qui touchent à la collaboration entre enseignants du primaire dans un contexte d'implantation de la réforme de l'éducation et ce, pour un territoire semblable à celui couvert par notre projet de recherche. L'auteure aborde notamment les définitions d'une collaboration et en propose certaines, dont celle de Dionne (2003) qui a le mérite de bien différencier les quelques termes souvent associés ou utilisés, sans trop de discrimination, pour désigner une collaboration.

La collaboration correspond à un cadre dynamique dans lequel des activités conjointes sont effectuées entre au moins deux collègues enseignants qui communiquent pour atteindre un but commun, dans un contexte d'interdépendance et de parité. La *collaboration* est un processus dynamique de communication et d'échanges. Elle diffère de la *coopération*, dont l'effort est dirigé davantage vers l'atteinte d'un résultat et du *partenariat* dans lequel les relations ne sont pas forcément paritaires. Elle est plus spécifique que la *collégialité*, en ce sens qu'il s'agit d'une relation collégiale caractérisée par un haut niveau d'interdépendance (Dionne, 2003, dans Landry-Cuerrier, 2006 p. 25).

Il est intéressant de constater que la définition évoque l'atteinte d'un but commun, la parité entre les collègues et leur interdépendance. Cette définition n'est pas spécifique aux cycles d'apprentissage, mais l'esprit semble y être. Les enseignants doivent collaborer à la réussite scolaire des élèves, le but commun à atteindre. Pour ce faire, on propose aux enseignants de travailler en équipe-cycle et d'être responsables collectivement des élèves.

La littérature sur la collaboration entre enseignants nous montre que les pratiques sont très diversifiées et peuvent tout autant toucher l'organisation d'une fête spéciale que la planification d'une leçon en salle de classe. Dans ce sens, il importe de bien distinguer le type de collaboration souhaitée (ex. : l'échange d'anecdotes versus le partage de matériel versus le travail conjoint). Landry-Cuerrier (2006) présente diverses typologies d'auteurs en matière de collaboration (Gather Thurler, 2000; Lessard et Tardif, 1999; Little, 1990; Slater, 2004; Zahorik, 1987) et fait ressortir que la plupart des typologies doivent être comprises comme étant un « [...] continuum allant de l'indépendance à l'interdépendance entre enseignants » (p. 30). Il faut comprendre dans cette logique de continuum que l'échange d'anecdotes, par exemple, se situe au pôle de l'indépendance alors que le travail conjoint est à l'autre extrémité du continuum de la collaboration et relève de l'interdépendance. Caractéristique d'un travail collectif, la

collaboration entre enseignants se situe, pour sa part, au pôle de l'interdépendance. C'est donc dire que la mise en œuvre de la composante professionnelle des cycles d'apprentissage nécessite un degré de collaboration entre enseignants qui soit très élevé.

Les résultats de Landry-Cuerrier (2006), provenant d'une enquête par questionnaires (n = 251) dans 43 écoles primaires de la région de Montréal, indiquent que 83 % des enseignants perçoivent la collaboration comme étant importante, que 63 % des enseignants ne désirent pas une collaboration que l'on qualifierait d'interdépendante et que 25 % des enseignants ne désirent pas réaliser ensemble une activité du début à la fin. Par contre, 47 % des enseignants souhaitent une collaboration qui permet de s'entraider, de se soutenir, etc. Ces résultats font dire à l'auteure que « les types de collaboration les moins recherchés sont nettement ceux qui impliquent une plus grande interdépendance entre enseignants » (p. 72).

Lorsque l'auteure interroge les enseignants sur les pratiques de collaboration actuelles, il en ressort que 85 % d'entre eux disent « partager de l'information », que 63 % disent « échanger du matériel, des activités », que 20 % affirment « animer, enseigner ensemble en classe ou ailleurs » et que 7 % affirment « observer un autre enseignant, d'autres élèves, une autre classe » (p. 77). Landry-Cuerrier (2006) mentionne que...

[...] malgré les nombreux effets bénéfiques théoriquement associés à la collaboration en interdépendance (notamment l'amélioration de la pratique réflexive et du développement professionnel des enseignants), les enseignants y adhèrent encore relativement peu. Peut-être, comme le soulignent plusieurs auteurs cités plus haut, est-ce dû à la présence en contexte scolaire d'un trop grand nombre d'obstacles à l'utilisation de ce type de collaboration (isolement et individualisme des enseignants, peur du jugement et de l'évaluation, mauvaises relations entre enseignants, résistance des enseignants à la collaboration imposée, manque de temps et de ressources, etc.) (p. 105).

Perrenoud (2007) aborde la notion d'autonomie individuelle et collective. Le regard proposé est intéressant, car il fait ressortir le fragile « [...] équilibre entre excès et défaut de prescription, d'accompagnement, de régulations » (p. 424). L'organisation du travail doit donc être considérée comme une « variable changeable », ce qui n'est pas une mince affaire dans une organisation bureaucratique où les normes sont abondantes alors que l'organisation travail est partie prenante de la forme scolaire traditionnelle.

Perrenoud (2002) aborde la question de la responsabilité collective des élèves par une équipe-cycle (coresponsabilité); il présente diverses façons de prendre en charge les élèves d'un cycle tout en accordant une attention particulière à l'individualisme des enseignants.

Il est sûr que tous les enseignants ne sont pas prêts et formés à travailler en équipe de cette manière. Le leur imposer serait pire que tout. Il faut donc, du moins durant une assez longue période de transition, renoncer à normaliser les cycles sous l'angle du travail d'équipe. On peut aller vers une forte coresponsabilité collective des élèves, sans pour autant priver chaque enseignant de sa propre classe, ni multiplier les autres groupes (p. 46).

Archambault, Chouinard et Richer (2007) abordent la question du travail collectif des enseignants dans un contexte où les besoins et les difficultés des élèves alourdissent la tâche d'enseignement. Puisque la réforme québécoise de l'éducation a fait le choix d'une organisation en cycles d'apprentissage qui encourage la prise en charge par une équipe d'enseignants de l'ensemble des élèves d'un cycle, ces auteurs soulignent des éléments à considérer pour mettre en œuvre une telle collaboration. D'emblée, ces auteurs mentionnent que...

[...] les injonctions de changement provenant des réformes des systèmes d'éducation atterrissent souvent difficilement dans les écoles : il est malaisé pour un enseignant qui se trouve en situation de survie d'accepter de bonne grâce de travailler en cycle, de collaborer avec les collègues, de différencier la pédagogie et d'assumer en collégialité la responsabilité des élèves d'un cycle (p. 212).

En lien avec cette citation, les auteurs se questionnent à savoir « [...] comment demander aux enseignants de transformer leurs pratiques alors qu'ils sont aux prises avec des difficultés qu'ils ne savent pas résoudre et qui les submergent ? Cet aspect de la réalité scolaire est souvent négligé lorsque vient le temps de mettre en application les réformes » (p. 212). Pour ces auteurs, il importe de développer une vision partagée de l'apprentissage entre les membres d'un cycle et d'une équipe-école.

Une vision partagée de l'apprentissage influence le travail enseignant puisqu'il commande d'autres gestes professionnels que ceux auxquels les enseignants sont habitués. Les enseignants sont ainsi conviés à expliciter leurs choix pédagogiques, à questionner les raisons pour lesquelles certains élèves n'ont pas appris, sans invoquer nécessairement des motifs extérieurs à leur intervention. Ce dialogue professionnel est beaucoup plus complexe qu'une planification d'activités d'apprentissage. Il place au cœur du propos, la pratique pédagogique dans le but de l'améliorer (p. 213).

Archambault, Chouinard et Richer (2007) croient qu'en discutant de l'objet fondamental du travail enseignant qu'est l'apprentissage, un ensemble de gestes professionnels seront « [...]

construits, nommés et partagés par les enseignants d'un cycle, à partir de leur conception de l'apprentissage » (p. 214). Le travail collectif qui peut en découler peut avoir un triple effet : « [...] il favorise des interventions pédagogiques efficaces, il favorise l'apprentissage des élèves, ce qui diminue les perturbations du fonctionnement du groupe, et il crée au sein de l'équipe une solidarité autour de la réussite professionnelle. Par conséquent, le fonctionnement du groupe s'améliore » (p. 214).

Perrenoud (2002) élabore sur les raisons pour lesquelles les enseignants devraient travailler en équipe-cycle. Il invite ces derniers à voir la coopération comme étant :

- une source de cohérence et de continuité de la prise en charge des élèves;
- la condition d'une division du travail plus souple et plus mobile, permettant de construire et de faire évoluer des dispositifs de pédagogie différenciée;
- une garantie de pluralisme dans le regard porté sur leurs enfants et leurs familles;
- une source d'imagination didactique en faveur des élèves en difficulté ou en marge;
- une condition pour maintenir un cap pédagogique, dans une école, par-delà les mouvements des personnes et les hauts et les bas du moral de chacun;
- un moteur de formation continue commune et de « professionnalisation interactive »;
- un « lieu où renaître » ou du moins une petite communauté dans laquelle on puise le courage d'analyser sa pratique et d'innover;
- une base de construction d'un établissement comme fédération d'équipes, ce qui importe lorsqu'on sait la difficulté de constituer un corps enseignant nombreux en acteur collectif (p. 72).

Dupriez (2007) s'intéresse à l'intensité de la collaboration entre enseignants puisqu'elle serait fortement liée aux pratiques pédagogiques mises en place dans les écoles. Il mentionne que « [...] les injonctions récentes poussant les enseignants à davantage de collaboration, c'est-à-dire de travail concerté adapté à leur situation locale, ne représentent pas simplement une adaptation superficielle, mais plus fondamentalement, une transformation de la conception de la coordination dans le champ scolaire » (p. 4). Puisque ce changement est ambitieux, pas étonnant qu'il « [...] reste parfois théorique et relativement distant des pratiques enseignantes réelles, au sein des établissements » (p. 4). Afin d'explicitier son propos, l'auteur présente une

étude de cas touchant deux écoles primaires belges. Le fait de comparer deux écoles très différentes facilite la prise de conscience du chemin à parcourir pour passer d'un fonctionnement plutôt traditionnel à un fonctionnement en cycles d'apprentissage. Bien qu'un peu caricaturale (comme nous l'évoquions dans notre problématique), cette étude qualitative a le mérite de bien illustrer les différences au niveau de la collaboration entre enseignants et aussi de faire valoir qu'il est tout à fait possible de prétendre qu'une école soit organisée en cycles, du moins officiellement, tout en préservant un fonctionnement traditionnel.

La première école, appelée « La Grande École » est officiellement organisée en cycles bien que « [...] chaque enseignant assume seul son groupe-classe et ne se concerte guère avec ses collègues » (p. 7). Dans cette école à cadrage fort, l'auteur a observé des pratiques éducatives traditionnelles où tout est très structuré. « Ce souci de règles et de frontières claires est également manifeste quand les personnes s'expriment à propos des programmes. Elles demandent des objectifs clairs et spécifiques plutôt que la définition de compétences larges que les élèves devraient maîtriser à l'issue de plusieurs séquences relativement longues » (p. 7). Dans cette école, il appert que l'on pratique une pédagogie frontale dans le but de transmettre des connaissances aux élèves. Bien qu'il n'y ait pas de redoublement à l'intérieur d'un cycle puisque l'évaluation certificative est reportée à la fin de chaque cycle, les élèves en difficulté représentent un défi structurel important. L'auteur mentionne que...

[...] plutôt que de s'interroger sur la nature et les difficultés d'apprentissage de ces élèves, l'école a créé une nouvelle catégorie, les élèves en remédiation. Et cette catégorie a sa place dans le dispositif organisationnel, avec des périodes et des personnes chargées de la remédiation, et en particulier un dispositif de remédiation par l'informatique. Traduit de la sorte, le problème pédagogique trouve ainsi sa place dans la structure bureaucratique (p. 8).

Dans cette école, la collaboration entre enseignants se situe davantage au pôle de l'indépendance sur un continuum illustrant le type de collaboration (Landry-Cuerrier, 2006). Même si l'injonction belge de 1998 prévoit 60 heures annuelles de concertation entre enseignants, ce temps serait souvent remplacé par d'autres activités considérées plus urgentes selon les observations de l'auteur.

La deuxième école, appelée *Vivre ensemble*, est caractérisée par un cadrage faible et un travail collectif efficace qui impliquerait des rencontres mensuelles coordonnées par la direction

d'école. Les pratiques pédagogiques seraient déterminées à partir des intérêts et des interrogations des élèves et des groupes de besoins (décloisonnement) seraient régulièrement formés, afin de favoriser les apprentissages. Ouverte sur sa communauté, cette école se veut inclusive et cherche à faire une place aux parents en les impliquant. Dupriez (2007) insiste beaucoup sur le rôle de la direction dans cette école qui, contrairement à la direction de *La Grande École*, est « [...] centrée sur l'animation et le suivi de questions éducatives, avec l'équipe d'enseignants » (p. 10). Il sera intéressant de voir si les directions interrogées dans le cadre de notre recherche ont pris de telles initiatives. Dans cette école, la collaboration entre enseignants pourrait s'approcher du pôle de l'interdépendance sur un continuum illustrant le type de collaboration.

En fait, la signification de la collaboration entre enseignants est tout à fait différente et contrastée entre ces deux écoles. « Dans la première école, quand il y a concertation, c'est surtout pour se mettre d'accord sur la répartition des tâches et donc de diviser le travail. Dans la seconde école, la concertation a le plus souvent comme objectif la recherche commune de solutions à des problèmes perçus dans l'établissement » (p. 12). C'est à ce deuxième type de collaboration entre enseignants que les textes sur les cycles font appel.

Lafortune (2007) s'intéresse à la mise en œuvre des cycles d'apprentissage au Québec. Dès le début du chapitre 16, elle mentionne que « [...] l'ampleur des modifications exigées dans l'organisation scolaire et dans les pratiques enseignantes a été sous-estimée » (p. 364). Cinq catégories de craintes évoquées par les enseignants sont présentées par l'auteure et ainsi résumées :

- 1) les craintes d'ordre personnel : la peur de ne pas être à la hauteur, la perception des autres;
- 2) les craintes liées au fonctionnement de l'équipe : trop de personnes impliquées, trop de réunions, respect des idées des autres, divergences d'opinions, etc.;
- 3) les craintes liées à la charge de travail : surplus de travail, manque de temps, le rapport coûts-bénéfices, etc.;
- 4) les craintes liées aux croyances pédagogiques : difficulté à avoir une vision pédagogique commune perçue comme une condition essentielle, valeurs incompatibles, approches pédagogiques différentes, etc.;

5) les craintes liées aux débats théoriques interminables et peu adaptés à la réalité, peu applicables.

Cet inventaire de craintes chez les enseignants laisse « [...] penser que l'obligation de travailler avec des collègues risque de susciter des pressions, des tensions, des frustrations, des replis sur soi [...] jusqu'à des refus de collaborer » (p. 368). Puisque le travail en équipe-cycle est une obligation et qu'il n'est pas forcément possible de choisir les personnes avec lesquelles collaborer, Lafortune (2007) appelle à une reconnaissance de ce fait et propose de tempérer cette obligation « [...] par un cadre permettant aux personnes de s'y engager à un rythme qui permette le développement harmonieux de l'équipe » (p. 36).

Lafortune (2007) croit qu'un accompagnement s'avère essentiel étant donné la complexité du travail d'équipe, surtout lorsqu'il est prescrit comme c'est le cas avec les cycles d'apprentissage. Il est important de développer « [...] une pensée cycle où l'équipe forme une communauté d'apprentissage pour un développement professionnel réussi » (p. 38).

Bref, le travail collectif attendu dans une organisation en cycles d'apprentissage nécessite des changements importants dans les pratiques enseignantes. Pour arriver à mettre en place de telles pratiques, les directions d'école doivent en faire ressortir les avantages, isoler au possible les contraintes et mettre en place un développement professionnel qui favorise une bonne compréhension de ce qu'est un fonctionnement en cycles, au niveau théorique, tout en s'assurant d'un transfert dans la pratique. Idéalement, le développement professionnel comporterait des expériences pratiques heureuses pour les enseignants engagés dans une telle démarche, afin qu'ils puissent expérimenter les avantages réputés et adhérer au changement prescrit.

2.4.2 Développement professionnel

Nous avons vu qu'une organisation scolaire en cycles d'apprentissage touche à de nombreux éléments de l'école primaire et implique de revoir la forme scolaire qui est en place depuis fort longtemps. Que ce soit la formation des groupes, les pratiques pédagogiques ou le travail collectif des enseignants, les changements nécessaires sont nombreux, profonds et complexes. Le passage d'une organisation scolaire traditionnelle à une organisation en cycles implique de revoir plusieurs croyances et habitudes solidement ancrées. Pour ce faire, il faut déconstruire

certaines de ces croyances et habitudes, puis en proposer d'autres qui peuvent être validées sur le terrain, en exercice.

Les auteurs sur les cycles cités dans ce chapitre mentionnent qu'un perfectionnement ponctuel ne saurait suffire pour mettre en place un changement aussi complexe. Les formations offertes aux enseignants doivent non seulement porter sur les conceptions théoriques inhérentes au concept de cycles, mais aussi sur les processus de transfert et d'accompagnement dans la pratique professionnelle. Lafortune (2006) présente un projet de recherche sur l'accompagnement, la recherche et la formation d'enseignants du primaire impliqués dans l'application du *Programme de formation de l'école québécoise*.

Commencé en 2002, le Projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) vise à « [...] assurer un suivi dans l'application d'un tel changement, un accompagnement (incluant une formation) des personnels scolaires qui assument un rôle de guide, un suivi et un accompagnement des enseignants et enseignantes pour que le changement ait des répercussions jusque dans la classe avec les élèves » (p. 38). L'auteure mentionne d'emblée que « [...] le changement exige des modifications majeures des pratiques » et que pour s'assurer qu'il soit mis en œuvre « [...] en cohérence avec les fondements des changements préconisés » (p. 188), un accompagnement favorisant une pratique réflexive semble être une avenue de prédilection. La conception de l'accompagnement retenue par Lafortune (2006) dans le cadre du PARF est collective et s'adresse à un groupe de personnes plutôt que de concevoir l'accompagnement comme étant une dynamique relationnelle entre deux personnes, une conception assez courante dans la littérature sur l'accompagnement en éducation.

S'échelonnant sur quelques années (entre deux et quatre années et demie pour un même groupe), ce projet d'accompagnement comportait de 14 à 22 groupes d'enseignants selon les années, pour un total d'environ 350 personnes. Le sens donné à l'accompagnement aurait favorisé « [...] l'approfondissement des constituantes du programme de formation, des moyens pour les mettre en œuvre, mais elle induit également certaines assises théoriques pour en faciliter une meilleure compréhension » (p. 190). Pour atteindre les visées du PARF, Lafortune (2006) propose une démarche de pratique réflexive qui...

[...] suppose un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi une analyse autant individuelle que collective de ses actions tout autant que des décisions prises en cours d'action. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. Une telle marche suppose également une capacité de pouvoir se représenter sa pratique non figée dans le temps, en évolution. Cela veut donc dire que cette représentation change et qu'elle peut être à revoir en cours d'accompagnement, en cours de processus (p. 194).

La mise en place d'un tel accompagnement est complexe. L'auteure propose des moyens pour y arriver (ex. questionnement, auto-évaluation, processus de verbalisation et d'écriture, etc.) et suggère des préalables afin de créer un contexte favorable. Bien que ce texte sur le projet PARF ait le mérite de préciser des concepts comme l'accompagnement, la pratique réflexive, etc., et de suggérer des avenues pour mettre en œuvre un tel développement professionnel, nous aurions aimé savoir si les enseignants impliqués dans le PARF ont effectivement implanté le *Programme de formation de l'école québécoise*, dont le travail collectif au terme de cette participation.

L'article de Leclerc, Moreau et Clément (2011) présente une recherche collaborative sur la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Étant donné que « [...] l'organisation du travail en milieu scolaire place les enseignants dans des conditions physiques et intellectuelles qui les isolent de leurs collègues et qui limitent les échanges professionnels » (p. 1), le but de cette recherche est de savoir si le travail en CAP permet de soutenir la réussite des élèves, particulièrement en lecture. En fait, les auteurs veulent vérifier si le travail en CAP favorise une réorganisation du travail et l'implantation de nouvelles approches pédagogiques, de manière durable. Même si le travail collectif dans une organisation en cycles nécessite des changements plus profonds et complexes que ceux poursuivis dans cette recherche collaborative, il n'en demeure pas moins que le travail en CAP aurait permis de mettre en place des pratiques efficaces d'enseignement de la lecture, aurait favorisé une plus grande cohérence au sein de l'équipe-cycle, aurait amélioré le sentiment de compétence chez les enseignants et aurait un impact positif sur la motivation à lire chez les élèves des enseignants participants. Les auteurs de cette recherche concluent en mentionnant que « [...] d'autres études seraient donc profitables pour saisir l'apport véritable de ce mode de fonctionnement [...] et qu'il serait

également avantageux de voir dans des études longitudinales les retombées à long terme sur l'élève » (p. 19).

Stoll *et al.* (2006) ont effectué une recension littéraire sur les *Professional Learning Communities* (PLC), une approche poursuivant, en matière de collaboration, des objectifs semblables à ceux des cycles. Pour résumer le sens donné au PLC par les auteurs, nous dirions qu'il s'agit d'un groupe d'enseignants qui, collectivement, évaluent et critiquent leur pratique, dans le cadre d'une démarche réflexive qui privilégie la collaboration, le partage, l'inclusion et qui est caractérisée par un engagement de tous les membres du groupe. Au final, ces communautés de pratiques visent le développement des enseignants et l'amélioration de leurs pratiques professionnelles.

Tout comme pour le travail en CAP, les PLC visent la collaboration des enseignants afin de réussir l'implantation d'un changement, des réformes en éducation dans le cas des PLC. Stoll *et al.* (2006) font valoir que ce concept s'intéresse au développement collectif des enseignants dans le but d'instaurer une culture de collaboration dans les écoles. Il s'agirait d'un élément clé dans le succès des réformes en éducation selon les études internationales présentées par les auteurs. Au final, le succès de ces réformes reposerait sur la capacité des enseignants, individuellement et collectivement, à promouvoir et favoriser l'apprentissage des élèves de l'école.

Selon Stoll *et al.* (2006), les cinq principales caractéristiques des PLC faisant consensus dans la littérature sont :

- les valeurs et vision partagées;
- la responsabilité collective;
- la pratique professionnelle réflexive;
- la collaboration;
- la valorisation de l'apprentissage (individuel et collectif).

En somme, la composante professionnelle d'une organisation en cycles d'apprentissage se résume au travail collectif des enseignants et à une collaboration entre enseignants qui s'approche de l'interdépendance. Pour y parvenir, le développement professionnel est fondamental. Toutefois, il s'agit d'un changement complexe à réaliser, car il touche aux

croyances et aux pratiques quotidiennes de la majorité des enseignants habitués à exercer une profession plutôt individualiste. Pour y arriver, nous avons vu que certaines directions d'écoles prenaient l'initiative d'animer des rencontres pédagogiques et qu'elles s'investissaient dans le développement professionnel avec les membres de leur équipe. Nous verrons si ces initiatives ont été retenues par les directions participantes à notre recherche. Toujours est-il, qu'un fonctionnement en cycles d'apprentissage nécessite de revoir les pratiques des enseignants, ce qui peut s'avérer complexe.

Pour conclure ce deuxième chapitre, mentionnons que les précisions conceptuelles des trois composantes des cycles d'apprentissage permettent de comprendre la spécificité du changement. Étant donné qu'une organisation en cycles d'apprentissage touche notamment à la forme scolaire traditionnelle, aux pratiques pédagogiques, évaluatives et enseignantes de manière générale, il n'est pas étonnant que ce changement majeur et profond soit difficile à implanter, comme nous l'avons vu dans notre problématique au chapitre I.

Le chapitre III présente la littérature scientifique sur le changement en éducation, dont plusieurs études sur l'implantation de réformes à grande échelle. Au terme de ce troisième chapitre, nous aurons complété notre cadre théorique et couvert les deux axes de problèmes : le concept de cycles d'apprentissage et l'implantation d'un changement.

CHAPITRE III

CONTEXTE THÉORIQUE SUR LE CHANGEMENT EN ÉDUCATION

Au chapitre I, nous avons vu que la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires francophones montréalaises est problématique. Cette situation n'est pas exclusive au Québec, comme nous l'indiquent les études sur les cycles d'apprentissage en France et en Belgique francophone. Pourtant, l'organisation scolaire en cycles représentait l'avenue de prédilection prescrite par le Gouvernement du Québec pour réaliser la réforme du curriculum dans les écoles. Que faire alors pour mieux comprendre une telle situation ?

Tout d'abord, nous croyons qu'il est essentiel de préciser le concept à mettre en œuvre dans les écoles, soit la spécificité du changement. L'organisation scolaire en cycles d'apprentissage s'avère un concept relativement nouveau qui touche à de nombreux éléments de l'école, dont la forme scolaire. La présentation en détail des trois composantes des cycles au chapitre II a permis de faire le constat que ce changement est majeur, particulièrement pour les directions d'école et les enseignants appelés à l'implanter dans leur pratique quotidienne. Rappelons que ce changement touche non seulement aux pratiques enseignantes (ex. : approches pédagogiques, différenciation pédagogique, collaboration professionnelle, évaluation, etc.), mais aussi aux croyances et aux représentations des acteurs scolaires en général. Les trois composantes des cycles et les éléments sous-jacents vus au chapitre II serviront de référence pour décrire l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles.

La vision d'une organisation en cycles, l'adhésion à ce concept et la complexité à l'intégrer aux pratiques enseignantes déjà existantes dans l'école pourraient expliquer, en partie, pourquoi les cycles d'apprentissage ne sont pas plus massivement implantés. Il s'agit d'une hypothèse de départ.

Lorsque l'on considère les efforts et les adaptations nécessaires pour mettre en œuvre une telle organisation, il est permis de croire que les bénéfices réputés ne suffisent pas à mobiliser les directions et les enseignants à s'y engager sérieusement et volontairement. D'autant plus, qu'il ne semble pas y avoir d'obligation ou de pression particulière de la part des autorités ministérielles et des commissions scolaires, pour que les directions priorisent la gestion de ce changement dans leur école. D'ailleurs, selon Archambault et Dumais (2011), les écoles primaires font rarement référence à l'implantation ou à une organisation en cycles d'apprentissage dans

leur plan de réussite. Et selon Archambault, Lapointe et Dumais (2012), l'implantation des cycles d'apprentissage ne figure pas non plus dans les plans stratégiques des commissions scolaires. Considérant ces quelques éléments du contexte général présentés dans notre problématique de recherche au premier chapitre, quelles sont les intentions des directions d'école au regard de l'implantation des cycles d'apprentissage dans leur école ?

L'enquête par questionnaire menée par Archambault, Dumais et St-Onge (2009) auprès de directions d'école, indique que certaines écoles primaires francophones montréalaises ont mis en œuvre une organisation scolaire en cycles d'apprentissage. Ces résultats laissent présager que la complexité du changement ne saurait expliquer, à elle seule, la problématique de l'implantation des cycles.

Nous savons que le Gouvernement du Québec a opté pour une approche de changement qui fait appel à des stratégies hybrides afin de réaliser l'implantation de la réforme du curriculum québécois (Carpentier, 2010). C'est-à-dire, des stratégies *top-down* pour ce qui est de l'objet du changement prescrit et des stratégies *bottom-up* pour ce qui est de la construction du changement dans l'école, au niveau des pratiques. Nous y reviendrons. Cette décision témoigne d'une volonté des autorités de laisser davantage de marge de manœuvres aux écoles, directions d'école en tête, pour qu'elles réalisent ce changement. Pour autant, s'agit-il de stratégies de changement éprouvées ? Les connaissances provenant du champ d'études sur le changement en éducation que nous présentons dans ce troisième chapitre devraient contribuer à une meilleure compréhension de la situation, particulièrement au niveau de la gestion du changement par les directions d'école, l'objet principal de cette recherche.

Pour rappel, nous avons classifié en deux axes les problèmes recensés au sujet de l'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage : ceux qui touchent à des éléments liés au concept de cycles d'apprentissage et ceux liés à la gestion du changement. Ces deux axes de problèmes, de même que les questions de recherche qui en découlent, nous ont guidés dans notre couverture de la littérature scientifique sur les cycles d'apprentissage au chapitre II et nous guident à nouveau, dans ce troisième chapitre portant sur le changement en éducation. Puisque le corpus de connaissances sur la gestion du changement est riche et varié, nous avons priorisé les écrits en contexte scolaire, particulièrement ceux qui accordent une attention aux directions d'école.

Les visées de ce chapitre sont de présenter des écrits scientifiques portant sur l'implantation de réformes systémiques initiées dans les pays occidentaux au cours des vingt dernières années, de recenser les problèmes d'implantation, d'identifier et de comprendre l'influence des principaux facteurs de réussite et de connaître les stratégies de changement réputées être favorables, pour réussir l'implantation d'une réforme de l'envergure des cycles d'apprentissage. Tout au long de la couverture littéraire de ces aspects d'un changement en éducation, une attention particulière est portée au rôle et aux pratiques de gestion des directions d'école. Au final, cet exercice, combiné à celui que nous avons réalisé pour le contexte théorique sur les cycles d'apprentissage, nous permet de déterminer des facteurs de réussite dans l'implantation d'une réforme systémique, desquels découlent les éléments retenus dans notre cadre conceptuel que nous présentons à la fin du chapitre.

3.1 CHANGEMENT EN ÉDUCATION

Les études portant sur le changement en éducation sont nombreuses et nous enseignent que l'amélioration des systèmes d'éducation est une préoccupation historique chez les différents gouvernements au pouvoir dans les pays occidentaux (Fullan, 2000, 2002; Miles, 1998; Tyack et Cuban, 1995). Les connaissances dans ce domaine d'études ont grandement évolué depuis quarante ans, comme nous le démontre Miles (1998). Ainsi, dans les années 1950 et 1960, les réformes étaient étudiées sous l'angle de leur contenu et de leurs visées plutôt que de leur mise en œuvre dans les écoles. La conception mécaniste des organisations incitait les décideurs de l'époque à postuler que les besoins de changement dans une organisation, justifiés par une recherche d'efficacité et d'efficience, étaient objectifs et rationnels. Dès lors, le changement à implanter devenait légitime et valide. Pour le réaliser, il fallait simplement suivre les prescriptions liées au processus de gestion (Brassard, 1996). Dans cette veine, l'échec de l'implantation d'un changement était associé à une mauvaise planification ou à une résistance des individus au sein de l'organisation. La culture de l'organisation ou le contexte spécifique du milieu n'était pas pris en considération puisque dans la logique d'une conception mécaniste, le « processus se déroule d'une façon linéaire et l'influence qui s'y exerce est unidirectionnelle et formelle » (Brassard 1996, p. 104).

Dans un article publié en 2000 et intitulé *The Return of Large Scale Reform*, Fullan trace un portrait évolutif du changement en éducation depuis 1960. Il constate que la plupart des réformes introduites avant les années 1990 n'ont pas généré les résultats attendus, car elles ne mettaient pas suffisamment l'accent sur le processus d'implantation et ne prenaient pas assez en considération la culture et le contexte spécifique des écoles. L'auteur s'intéresse particulièrement à la période de réformes à grande échelle des années 1950 et 1960, qu'il nomme *adoption era*. L'histoire de ces réformes nous enseigne qu'une innovation, aussi pertinente soit-elle, ne s'implante pas par elle-même dans les écoles et n'engendre pas, automatiquement, des changements dans les pratiques enseignantes. Fullan (2000) fait ressortir des écrits scientifiques s'intéressant à cette période, qu'il y avait généralement peu d'incitatifs pour les enseignants à modifier leurs pratiques pédagogiques et leur routine quotidienne.

Pour sa part, Miles (1998) constate qu'au début des années 1960, il y avait beaucoup d'idées nouvelles en éducation. Les stratégies de changement de l'époque, pour implanter ces nouvelles idées, reposaient principalement sur l'attrait que devait générer ces innovations. On misait donc sur l'adhésion supposée des acteurs scolaires à l'égard de l'innovation, pour en réussir l'implantation. Ceci paraissait d'autant plus plausible, que les innovations à implanter étaient présentées comme étant supérieures à ce qui existait ou était en vigueur dans les milieux. Il était entendu que l'application intégrale du contenu de ces innovations permettrait aux acteurs scolaires de voir leurs effets bénéfiques, sans égard au contexte spécifique de chaque milieu. Le processus d'implantation était donc souvent assimilé à la qualité de l'innovation. D'ailleurs, Miles (1998) fait valoir que le contrôle des autorités de l'époque portait justement sur la fidélité de l'application d'une innovation dans les écoles. Dans cette optique, si les résultats attendus n'étaient pas au rendez-vous, c'était parce que le changement n'était pas réellement ou fidèlement implanté dans le milieu. Il s'agissait donc de stratégies *top-down* qui avaient le défaut de négliger le contexte et le processus d'appropriation et d'implantation d'un changement sur le terrain.

Spillane, Reiser et Reimer (2002) critiquent le fait que les stratégies *top-down* ne s'intéressent pas suffisamment à la compréhension des fondements d'une réforme par les acteurs sur le terrain, de sorte que l'application demeure souvent superficielle. Carpentier (2010) précise que

« l'approche *top-down*, aussi appelée descendante, déroule la mise en œuvre comme une séquence linéaire en descendant du centre vers une périphérie. Le haut gouverne par la définition du sens ou des fins, et par le maniement de l'autorité. La base applique en conformité à la hiérarchie et par appropriation instrumentale » (p. 235-236).

Avant de poursuivre, précisons ce qu'est une stratégie. Legendre (2005) définit une stratégie de changement comme étant un « Ensemble de procédures et de techniques que des individus et des groupes utiliseront afin d'atteindre des objectifs de changement ». Brassard (2004c) mentionne qu'une stratégie est [...] une approche retenue par les acteurs organisationnels pour réaliser un changement, cette approche consistant d'un côté en la réponse apportée à une pression au changement qui permet d'éliminer ou de réduire cette pression (c'est le projet de changement) et d'un autre côté, en la façon de procéder pour définir cette réponse et pour la mettre en œuvre, étant entendu que ce changement doit contribuer à améliorer l'efficacité organisationnelle ou, à tout le moins, la maintenir (p. 7).

Bien que les termes stratégie et approche sont parfois utilisés sans nuances dans certains écrits, le terme approche fait généralement référence à une façon de percevoir les choses, d'étudier une question. Legendre (2005) mentionne [...] qu'une approche s'appuie sur une ou quelques stratégies pouvant être agencées en alternatives possibles. L'approche est à la perception ce que la stratégie est à l'action. L'approche est paradigme, regard, modèle, vision, façon d'aborder; la stratégie est une façon d'investiguer, d'étudier, d'intervenir (Legendre, 2005).

Miles (1998) fait cependant valoir que dans les années 1960, malgré la dominance de la conception mécaniste des organisations, des chercheurs s'intéressaient déjà à l'importance de l'adhésion des acteurs scolaires et au processus de mise en œuvre. L'idée de créer un système temporaire allait dans ce sens, car il permettait d'appliquer une innovation pour certains groupes ciblés dans une école, sans modifier, de prime abord, tout le fonctionnement. Les résultats qui découlaient de ces projets pilotes permettaient d'approfondir la compréhension de l'innovation à implanter, d'apporter des ajustements en fonction des commentaires des acteurs scolaires impliqués, etc. Bref, on cherchait à expérimenter à petite échelle une innovation afin de bien réguler son application, pour éventuellement la déployer à l'ensemble de l'école ou à plusieurs écoles. La création de systèmes temporaires permettait d'apporter des ajustements en fonction

des difficultés rencontrées, mais aussi de démontrer l'applicabilité de l'innovation et les résultats positifs qui pouvaient en découler. À terme, on faisait le pari que si les avantages de la nouveauté étaient probants, ils serviraient d'outils promotionnels et favoriseraient l'adhésion des acteurs scolaires, puis une implantation à plus grande échelle.

Ainsi, ces systèmes temporaires misaient sur des stratégies *bottom-up*, aussi appelées ascendantes. L'idée était de donner davantage de pouvoir aux acteurs sur le terrain pour réaliser un changement et améliorer les pratiques éducatives. Les stratégies découlant de cette approche se voulaient une alternative à l'approche descendante qui était dominante à cette époque. D'ailleurs, Carpentier (2010) précise que « [...] la diversité dans l'exécution est une source importante de savoir en vue de l'amélioration de l'action publique » (p. 442). L'auteure fait valoir que cette approche permet aux acteurs de décider de la manière d'articuler le changement en fonction de la réalité du terrain, des spécificités et de la culture, mais elle émet aussi des critiques. Parmi celles-ci, elle mentionne que l'approche ascendante ne serait pas adaptée pour réaliser une réforme à grande échelle qui nécessite de revoir les pratiques enseignantes. Nous verrons plus loin dans ce chapitre, que l'approche hybride permettrait d'atteindre le juste équilibre entre les approches descendantes et ascendantes.

Dans les années 1970 et 1980, les études sur le changement s'intéressent davantage aux écoles, pour ce qui est de la planification et du processus de mise en œuvre d'une réforme. Influencées par le courant du développement organisationnel, ces études s'intéressent aux capacités des écoles, vues comme des organisations, à s'auto-renouveler et à prendre en charge un changement. Durant cette période, l'intérêt pour les réformes à grande échelle diminue, et les études sur le changement convergent plutôt vers les écoles au regard de leur capacité à implanter des changements, et à améliorer la réussite des élèves. L'attention des chercheurs s'est donc graduellement déplacée de l'innovation en soi, au processus d'implantation. En fait, on s'intéresse désormais à l'efficacité des écoles, courants d'études nommés *School Improvement* et *School Efficacy*. Désormais, on s'intéresse beaucoup moins à l'adhésion des acteurs scolaires à l'égard d'un changement en particulier, voire à la résistance des acteurs scolaires à l'égard d'un changement, mais beaucoup plus à l'accompagnement offert à ces derniers pour qu'ils mettent en œuvre le changement dans l'école, en salle de classe. Dans cette veine, une

implantation réussie ne se résume plus à la fidélité de son application. En fait, on s'intéresse plutôt aux adaptations retenues pour sa mise en œuvre sur le terrain, de même qu'aux résultats obtenus par les élèves, suite à l'implantation du changement.

Durant cette période, Miles a participé à un projet de recherche avec Michael Huberman. Ce projet de recherche amorcé en 1979, qui s'inscrivait dans une large étude intitulée *Study of Dissemination Efforts Supporting School Improvement*, s'intéressait à l'implantation d'innovations dans 12 écoles sur une période allant de deux à six ans. Les résultats découlant de ce projet de recherche indiquent qu'il est primordial d'aborder l'implantation d'un changement sous l'angle de l'engagement et de la pratique des acteurs scolaires. Il ressort aussi de cette expérience, que la réussite d'un changement ne repose pas seulement sur la motivation des acteurs scolaires à s'y engager, initialement, mais plutôt sur la qualité et la fréquence de l'accompagnement tout au long du processus d'implantation. Un tel accompagnement influencerait l'engagement des acteurs scolaires et favoriserait l'institutionnalisation d'une réforme. On parle d'institutionnalisation, lorsqu'un changement devient partie prenante du fonctionnement normal d'une organisation. Datnow (2002) résume le sens généralement donné au terme institutionnalisation dans les écrits anglo-saxons, en mentionnant qu'une réforme est considérée institutionnalisée « [...] *when it becomes a taken-for-granted feature of life in a school* » (p. 224).

Miles (1998) présente trois variables déterminantes des écoles efficaces, soit : une organisation en santé, la rétroaction des données et le changement normatif. Tout d'abord, une organisation en santé est une organisation qui ne craint pas l'innovation, qui nourrit une vision, qui prend des risques, qui évalue ses actions et se remet en question; bref, une organisation qui s'éloigne de la routine et de la standardisation (p. 45). Dans son texte, Miles détermine dix dimensions caractérisant une organisation en santé et souligne la relation entre la santé d'une organisation et les chances de réussir l'implantation d'un changement. Plus une organisation est en santé, plus elle sera considérée comme étant efficace, particulièrement lorsqu'elle focalise sur la pédagogie. C'est dans cette perspective que l'auteur élabore sur les écoles efficaces de même que sur les pédagogies efficaces, et qu'il insiste sur les liens étroits qui doivent être établis entre ces deux thématiques. Pour bâtir et maintenir une telle culture organisationnelle, il importe de

miser sur des communications claires et efficaces, dont la présentation de résultats, une rétroaction des données et des témoignages d'acteurs scolaires impliqués et crédibles, afin de réduire les perceptions souvent erronées qui sont véhiculées dans une organisation (p. 48). Pour appuyer ses propos, l'auteur présente le projet COPED (*Cooperative Project in Educational Development*) qui a vu le jour en 1964 et auquel participaient cinq universités. Il ressort de ce projet, l'importance de défaire certains mythes tenaces et de diffuser le plus largement possible des résultats valides. Finalement, Miles (1998) entend par changement normatif, un changement qui touche autant aux normes de l'école qu'à sa culture organisationnelle.

Malgré un souci de prendre davantage en considération le contexte et la culture des milieux dans la gestion du changement et le fait que l'on reconnaisse la capacité des écoles efficaces à agir sur la réussite des élèves, il appert que l'amélioration des écoles, prise de manière individuelle, n'aurait pas permis d'améliorer le système scolaire américain, dans son ensemble (Fullan, 2000, 2009). En fait, c'est plutôt l'inverse qui se serait produit aux États-Unis durant cette période, car les écarts sur le plan de la réussite scolaire se seraient creusés entre les élèves favorisés et ceux provenant de milieux défavorisés.

Leithwood, Jantzi et Mascall (2002) mentionnent que les réformes scolaires des années 1970-1980 misant sur l'amélioration de chacune des écoles d'un district, pour finalement améliorer les résultats scolaires d'un système dans son ensemble (*one-school-at-a-time adoption*), prenaient beaucoup trop de temps à se réaliser. En fait, il semble que les réformes misant sur cette stratégie ne prennent pas suffisamment en considération le sentiment d'urgence des gouvernements et l'impatience du public, de manière générale. Ces mêmes auteurs ajoutent que ce n'est pas tant le fait que les réformes à grande échelle soient supérieures aux autres types de réformes, mais plutôt le fait que ce sont les seules qui soient populaires auprès de ceux qui décident (p. 28).

3.2 RÉFORMES SYSTÉMIQUES

Les années 1990 marquent le retour des réformes systémiques aussi appelées réformes à grande échelle. Depuis, plusieurs pays occidentaux ont initié de telles réformes; l'organisation de l'école primaire québécoise en cycles d'apprentissage s'inscrit dans cette perspective. Pourtant,

peu d'entre elles se sont soldées par des résultats significatifs et probants dans une perspective à plus ou moins long terme, comme nous l'évoquions précédemment au chapitre I. Cela s'expliquerait, en partie, par une mauvaise planification et une mauvaise gestion du processus d'implantation (Datnow, 2002; Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998; Spillane, Reiser et Reimer, 2002).

Avant de poursuivre, précisons d'abord le sens accordé au terme réforme systémique ou à grande échelle. Legendre (2005) définit une réforme comme étant : « un changement majeur, pertinent, bénéfique et progressif d'une situation, d'une chose ou d'une institution, d'un état initial insatisfaisant à un état amélioré ». Si elle est qualifiée de réforme scolaire, Legendre (2005) précise qu'elle « [...] consiste à apporter des changements à l'ensemble ou à une partie d'un système d'éducation ». Dans son texte sur la réforme du curriculum québécois, Brassard (2004a) parle de transformation, ce qui fait référence à un changement total selon Legendre (2005). Fullan (2002) et Perrenoud (1997) utilisent l'expression « réforme du troisième type » pour qualifier un changement qui touche aux programmes de formation, aux pratiques pédagogiques, aux cultures professionnelles, et qui peut remettre en question certaines représentations solidement ancrées chez les acteurs scolaires. Les réformes du premier et du deuxième type portent plutôt sur les structures et les programmes. Nous croyons que la mise en œuvre d'une organisation en cycles d'apprentissage correspond à une réforme du troisième type.

Pour ce qui est du qualificatif systémique, Legendre (2005) définit une approche systémique comme étant « [...] une approche globale des problèmes ou des systèmes que l'on étudie et se concentre sur le jeu des interactions entre leurs éléments ». Il s'agit d'une approche qui s'intéresse à « [...] l'éducation en tant que macrosystème d'une société, formé de mésosystèmes interdépendants, lesquels se composent de microsystèmes interreliés devant former un tout cohérent et orienté vers l'atteinte de finalités, de buts et d'objectifs ». Au niveau de la méthodologie de cette approche, Legendre (2005) précise qu'il s'agit...

[...] d'un nouveau modèle qui permet de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action [...], car il propose une appréhension des phénomènes qui pourrait être caractérisée par les éléments suivants : 1. Dénonciation des insuffisances de la méthode analytique et recherche d'une méthode synthétique ou dialectique [...]. 2. Importance attachée à la distinction en plusieurs niveaux d'analyse. 3. Prise

en compte de la globalité et de la totalité. 4. Insistance sur les liaisons entre les éléments et non sur les éléments eux-mêmes. 5. Prise en compte de la complexité comme telle. En d'autres termes, elle est un instrument pour scruter des phénomènes complexes.

Les expressions réforme systémique (*systemic reform*) et réforme à grande échelle (*large scale reform*), sont utilisées sans distinctions dans les écrits présentés dans ce chapitre. Ces deux expressions font référence à un changement qui touche à un grand nombre d'écoles dans un ou plusieurs districts d'un État ou d'une même autorité gouvernementale. Ces réformes impliquent donc des changements au niveau de chaque école, mais dans une dynamique que l'on qualifierait de nationale ou de systémique.

3.2.1 Travaux de Fullan

Fullan (2009) utilise l'expression *tri-level reform* pour caractériser les réformes systémiques qu'il nomme *large scale reform*. Ces réformes doivent toucher les trois paliers d'un système d'éducation, c'est-à-dire l'école, le district et la région, puis le gouvernement. De plus, le changement au niveau de ces paliers doit être considéré comme étant un tout (p. 102). Fullan (2000) présente des études de cas qu'il catégorise en trois types de réformes à grande échelle.

Premier type de réformes

Dans le premier type de réforme qui touche toutes les écoles d'un même district, l'objectif principal réside dans l'amélioration des résultats de l'ensemble des élèves d'un district. Fullan (2000) présente diverses études de cas, dont celle du deuxième district de New York qui concernait 48 écoles. Les stratégies d'implantation de cette réforme misaient à la fois sur la reddition de comptes et le potentiel des acteurs scolaires dans les milieux, en reconnaissant que chaque milieu présentait des caractéristiques propres. Les stratégies d'implantation retenues s'apparentent aux stratégies hybrides de changement, sans être nommées ainsi. L'étude de cette réforme a permis de déterminer cinq principes à considérer pour réussir l'implantation d'une telle réforme (Elmore et Burney, 1998, dans Fullan, 2000, p. 10). Ces principes relèvent de la théorie de l'action et permettraient de concilier les attentes des administrateurs d'un district et les réalités du terrain. Bref, de trouver l'équilibre recherché dans les stratégies hybrides.

Le premier principe concerne les directions d'école. Ainsi, les directions sont des acteurs de premier plan pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves. Le deuxième principe reconnaît que chaque école a des particularités ou des caractéristiques qui lui sont propres, ce qui nécessite des interventions adaptées pour l'amélioration des pratiques. Le troisième principe stipule que l'amélioration continue des pratiques est un processus qui doit prévoir un espace de négociation entre le palier administratif et la direction d'école. Le quatrième principe reconnaît l'importance que la direction d'école et les enseignants travaillent conjointement, en concertation, à l'amélioration des pratiques dans l'école. À cet égard, le développement professionnel doit permettre de briser l'isolement entre la direction et les enseignants. Le cinquième principe précise que l'amélioration des pratiques pédagogiques doit s'intéresser à la qualité du travail demandé et effectué par les élèves. Il s'agit de l'indicateur de référence pour évaluer l'amélioration des pratiques enseignantes, mais aussi pour déterminer les actions subséquentes (ex. : développement professionnel). Ces cinq principes sont repris et intégrés aux facteurs de réussite pour l'implantation d'une réforme à grande échelle, soit le rôle majeur des directions d'école, les caractéristiques du milieu, la collaboration entre les membres de l'organisation (direction d'école et enseignants), la collaboration entre la direction d'école et les autorités externes, les pratiques pédagogiques des enseignants (existantes et attendues), les apprentissages des élèves et les résultats scolaires, puis le développement professionnel.

Dans un autre cas, Fullan (2000) s'intéresse à une réforme qui touchait 550 écoles à Chicago. L'auteur mentionne qu'il y avait une volonté d'isoler les contraintes liées à la bureaucratie en décentralisant plusieurs pouvoirs vers les écoles. Ces dernières étaient responsables de choisir les bonnes stratégies pour construire le changement attendu. Les résultats rapportés par l'auteur sont toutefois mitigés, particulièrement au niveau des pratiques enseignantes. Le manque de pression et de soutien de la part du district n'aurait pas incité les écoles à modifier leur structure, et les enseignants à modifier leurs pratiques. Il s'agit d'ailleurs de deux facteurs de réussite.

Deuxième type de réformes

Concernant le deuxième type de réforme qui touche de nombreuses écoles et vise l'implantation d'un modèle de changement en particulier, Fullan (2000) mentionne que la stratégie globale reposait sur l'hypothèse que l'amélioration de chaque école permettrait, au final, d'améliorer les

résultats d'un district. De plus, la somme des améliorations dans les districts permettrait d'améliorer un système d'éducation, de façon générale. Les programmes comme *Direct Instruction* et *Success For All* s'inscrivent dans cette perspective. Bien que l'application de ces deux programmes ait contribué à améliorer les résultats des élèves de certaines écoles américaines, plusieurs autres programmes n'auraient pas généré les résultats escomptés; ce qui fait en sorte qu'aux États-Unis, les inégalités sur le plan de la réussite scolaire persisteraient entre les élèves issus de milieux favorisés et ceux issus de milieux défavorisés. Ce constat incite Fullan (2000) à s'interroger sur ce type de réforme systémique et à poser les deux questions suivantes :

- Est-ce que l'amélioration des écoles conduit nécessairement à l'amélioration d'un système d'éducation ?
- Et pour implanter un changement, est-il préférable d'utiliser un modèle bien défini (ex. : *Success For All*) ou plutôt de miser sur la capacité des milieux afin de déterminer les meilleures stratégies pour y arriver ?

Troisième type de réformes

Pour ce qui est du troisième type de réforme à grande échelle, selon ce que propose Fullan (2000), il s'agit de réformes éducatives d'envergure qui concernent la grande majorité des écoles d'un état ou d'un pays. Fullan (2000) croit qu'il s'agit d'une avenue prometteuse pour améliorer un système d'éducation, puisque ce type de réforme est plus explicite et comprend des stratégies de mise en œuvre au niveau des écoles, ce qui en facilite la compréhension.

À cet égard, Fullan (2000) présente la réforme anglaise intitulée *National Literacy and Numeracy Strategy* (NLNS) amorcée en 1997, laquelle réforme visait l'amélioration des résultats scolaires des élèves de onze ans dans toutes les écoles primaires du pays (20 000 écoles). Malgré le succès rapide de cette réforme, Fullan (2000) s'inquiète de la durée de ce succès. Dans un article publié en 2009, Fullan mentionne que cinq ans après l'introduction de cette réforme anglaise, les résultats des élèves avaient augmenté de 12 % en littéracie et de 11 % en numératie (p. 104). Néanmoins, l'auteur émet des critiques puisque cette réforme était imposée par l'autorité centrale et trop axée sur les résultats des élèves aux examens standardisés, plutôt que de miser sur les pratiques pédagogiques des enseignants (un facteur de réussite).

Fullan (2009) s'inquiète des conséquences que peut avoir un contrôle excessif des résultats. Pour illustrer ses craintes, Fullan (2009) donne l'exemple suivant : au lieu d'enseigner la résolution de problèmes aux élèves et de s'assurer qu'ils réalisent des apprentissages significatifs qui peuvent être transférés et appliqués à divers contextes (un facteur de réussite), les enseignants sont plutôt portés à focaliser sur ce qui est contrôlé par les autorités, c'est-à-dire la réussite aux examens. À terme, il semble selon l'auteur que la réforme anglaise (NLNS) n'ait pas conduit les enseignants à modifier leurs pratiques et que les résultats des élèves aient stagné au cours des années subséquentes. L'analyse de la réforme anglaise (NLNS) met en relief l'importance de la constance et de la cohérence des demandes des autorités pour qu'une réforme s'institutionnalise dans les milieux, particulièrement au niveau des pratiques pédagogiques. Il s'agit d'ailleurs d'un facteur de réussite.

Fullan (2009) fait également l'analyse d'autres réformes à grande échelle ayant eu cours au Canada, aux États-Unis puis en Finlande depuis 20 ans. L'auteur se montre particulièrement critique des réformes américaines qui mettent trop l'accent sur les résultats des élèves aux examens standardisés, sans tenir suffisamment compte des caractéristiques des milieux; particulièrement pour les milieux défavorisés. Bien que certaines politiques éducatives américaines aient connu du succès, statistiquement, aucun progrès significatif ne fut réalisé par les élèves américains. Qui plus est, les écarts de performance entre les élèves issus de milieux favorisés et les élèves issus de milieux défavorisés se seraient accrus durant cette même période.

Ce constat incite l'auteur à dénoncer l'absence de réelles réformes systémiques aux États-Unis, et le caractère rigide de certains modèles. Cette évaluation de Fullan (2009) repose sur diverses études, dont celle de l'*American Institutes for Research* (1999) portant sur 24 modèles de réformes. Il ressort de cette vaste étude que le problème de la longévité des réformes ou de leur institutionnalisation, serait lié au peu de considération portée aux caractéristiques spécifiques de chaque école (un facteur de réussite).

Le problème de la longévité des réformes serait aussi lié à la durée des mandats des décideurs politiques au regard du temps nécessaire pour implanter une réforme (Fullan, 2002). L'auteur note que les élus et les agents externes aux différents paliers d'un système, ont tendance à être impatients et à vouloir intervenir pour influencer le cours des choses. Souvent, cela donne lieu

à de nouveaux changements. En fait, le manque de constance et de cohérence dans les demandes des autorités aux écoles constitue un réel problème. Peut en découler, également, un manque de pression et de soutien dans l'implantation d'une réforme. Fullan (2002) présente des résultats de l'étude de Hatch (2000) menée en Californie et au Texas qui a démontré que trop de changements étaient amorcés en même temps : dans 66 % des écoles recensées, trois réformes ou plus étaient en cours d'implantation ou d'institutionnalisation; dans 22 % des écoles recensées, on comptait six réformes ou plus; dans 11 % des écoles recensées, le nombre de réformes grimpait à neuf ou plus (Fullan 2002, p. 22). Ce « parachutage » de changements compromet les chances de réussite.

Néanmoins, Fullan (2009) croit que les grandes réformes amorcées plus récemment et qualifiées de *Professionalizing System Reform* par Barber (2008), reposent sur des facteurs déterminants qui font consensus dans la littérature. À cet égard, Fullan (2009) présente des études qui se sont intéressées aux systèmes scolaires réputés être performants afin de faire ressortir les facteurs déterminants. Quatre facteurs découlent de cet exercice :

1. l'importance de recruter des enseignants de grande qualité;
2. la nécessité de toujours s'intéresser aux pratiques enseignantes et d'assurer un développement professionnel continu de qualité;
3. l'importance de sélectionner des directions d'école qui priorisent l'apprentissage des élèves et d'assurer un développement professionnel continu de qualité;
4. toujours accorder une attention particulière aux résultats des élèves, dans l'école, au niveau du district et du système de manière générale, en priorisant des interventions précoces de qualité pour remédier aux divers problèmes observés.

Bien que ces quatre facteurs déterminants puissent prendre diverses formes en fonction des contextes nationaux, ils caractériseraient les systèmes scolaires les plus performants. Toutefois, Fullan (2009) fait valoir qu'il ne faut pas concevoir ces facteurs comme étant indépendants les uns des autres, mais plutôt comme un tout. Par exemple, les résultats des élèves lors d'examens standardisés n'indiquent pas, à eux seuls, la performance d'un système scolaire. Les interactions entre les facteurs de réussite figurent d'ailleurs dans notre liste présentée à la fin de cette section.

Somme toute, l'enjeu ne serait plus d'identifier les facteurs de réussite selon Fullan (2009), mais plutôt les bonnes pratiques pour en réussir l'implantation. Notre étude porte justement sur cet enjeu, car elle s'intéresse aux conditions à l'intérieur desquelles se déploie la gestion de la mise en œuvre des cycles par les directions d'école. Nous verrons dans la prochaine section d'autres auteurs qui se sont intéressés aux réformes systémiques. Il ressort également de leurs travaux des facteurs de réussite pour la mise en œuvre d'une réforme systémique.

3.2.2 Autres études sur les réformes systémiques (modèle et cadre d'analyse)

Datnow (2002) propose une étude longitudinale de 13 écoles primaires américaines ayant implanté une réforme en utilisant l'un des nombreux modèles de la *Comprehensive School Reform*. Les résultats de cette recherche indiquent que six ans après le début du processus, seules quatre écoles étaient toujours engagées dans l'implantation de la réforme. Ce constat conduit l'auteure à se questionner sur la transférabilité des modèles de changement, d'une école à une autre, et sur la longévité des réformes ainsi implantées. L'auteure émet de sérieuses réserves sur ces modèles et affirme que l'implantation d'une réforme doit prendre davantage en considération les dynamiques interactives entre les acteurs locaux sur le terrain, les directives liées à la réforme provenant des paliers intermédiaires et la réalité sociale, organisationnelle et politique de l'école. Au final, il est important que cette dynamique interactive contribue à la construction de la réforme dans l'école (p. 219). Datnow (2002) avance que même les modèles les plus souples, réputés pouvoir prendre en considération les caractéristiques spécifiques d'une école, ne peuvent le faire réellement. Cette étude fait ressortir toute l'importance liée aux caractéristiques et à la culture de collaboration dans les milieux, deux facteurs de réussite.

Tout comme Fullan (2009) et Datnow (2002), Miles (1998) soutient que les écoles qui ont réussi à implanter et institutionnaliser un changement sont généralement celles qui ont considéré le changement comme étant évolutif (un facteur de réussite) et adaptable aux caractéristiques spécifiques de chaque milieu (un facteur de réussite) et non celles qui ont tenté d'appliquer intégralement un nouveau concept ou modèle. Ce constat concernant ces deux facteurs de réussite provient d'études que Miles (1998) présente, dont celles menées en 1984 ciblant 148 grosses écoles secondaires urbaines. En collectant des données sur le processus d'implantation d'un changement dans certaines écoles ciblées sur plusieurs années, l'auteur a identifié des

variables déterminantes favorisant l'implantation et l'institutionnalisation d'un changement (p. 55). Ainsi, les écoles identifiées comme étant plus efficaces ont su modifier en profondeur certaines structures et pratiques, tout en laissant suffisamment de latitude et de flexibilité aux acteurs scolaires pour ajuster le tout en fonction des contraintes rencontrées. Pour y arriver, les milieux ont misé sur la responsabilisation, la recherche de solutions, l'analyse des résultats des élèves et le déploiement de ressources adaptées. À ce sujet, Miles rappelle qu'un changement peut être très exigeant pour les enseignants, car il est susceptible de remettre en question leurs pratiques pédagogiques et la façon de concevoir et d'exercer leur profession. Il est donc nécessaire de prévoir de l'aide, de la formation et d'autres mesures pour les soutenir.

Au final, les réformes à grande échelle assureraient une plus grande cohérence dans les décisions et actions entreprises par les acteurs des divers paliers d'un système d'éducation (Miles, 1998), dans la mesure que les réformes amorcées demeurent suffisamment longtemps une priorité pour les gouvernements et les divers acteurs impliqués dans l'implantation; il s'agit de facteurs de réussite importants.

Harris (2011) a étudié la réforme galloise en focalisant particulièrement sur ce que la littérature appelle les *Development of Professional Learning Communities* comme stratégie explicite pour construire et soutenir une réforme systémique. Pour rappel, nous avons abordé le développement professionnel au chapitre II et présenté des études, qui soutiennent l'importance du développement et de l'accompagnement professionnel des enseignants pour réussir l'implantation d'une réforme (Lafortune, 2006; Leclerc, Moreau et Clément, 2011; Stoll et *al.*, 2006).

Harris (2011) s'inspire des principes qu'Hargreaves et Shirley (2009) ont développés dans leur ouvrage intitulé *The Fourth Way*, dans lequel, pour résumer, les auteurs misent à la fois sur une vision nationale imposée par le gouvernement et soutenue par ce dernier, puis sur l'implication des professionnels dans les écoles pour implanter la réforme, dans le but de favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves. Nous croyons que cette approche de changement correspond à l'approche hybride retenue par le Gouvernement du Québec pour implanter la réforme du curriculum québécois.

Harris (2011) souligne que la majorité des réformes initiées ces dernières décennies n'ont pas donné les résultats attendus, particulièrement parce qu'elles n'ont pas contribué à réduire les écarts de performance entre les élèves pauvres et les élèves riches. En fait, ces écarts se seraient accentués malgré les nombreuses tentatives pour diminuer l'impact des inégalités sociales. Tout comme Datnow (2002), Fullan (2000, 2002, 2009) et Miles (1998), Harris (2011) croit que les stratégies d'implantation *top-down* se sont avérées inefficaces parce qu'elles ne prennent pas suffisamment en considération le contexte local et ne génèrent pas, habituellement, une adhésion forte des acteurs scolaires sur le terrain. Bien qu'il importe que la réforme ait une visée nationale et des objectifs clairs, l'auteure accorde elle aussi une grande importance aux conditions spécifiques dans les milieux. Bref, il doit y avoir un équilibre entre ce qui est prescrit et ce qui doit être construit dans les milieux.

Harris (2011) explique pourquoi il est difficile d'exporter un changement, même s'il a donné d'excellents résultats dans d'autres écoles. Inspirées de l'ouvrage de Hargreaves et Shirley (2009), l'auteure évoque trois raisons. Premièrement, il n'est pas possible de copier un changement réalisé dans une autre école et espérer obtenir les mêmes bons résultats, car l'implantation d'un changement prend des années à se réaliser et nécessite une appropriation des individus et des organisations. C'est d'ailleurs ce long processus d'appropriation et de remise en question des pratiques qui assure la qualité de l'implantation. La deuxième raison repose sur le fait qu'il n'y a pas deux milieux qui sont pareils, que ce soit au niveau des enseignants, de la culture du milieu ou d'autres aspects. Idem pour les pays, chacun a sa culture, son histoire, etc. qu'il importe de considérer. La troisième raison va dans le même sens que les deux premières et consolide l'idée qu'il n'est tout simplement pas possible de copier intégralement les stratégies d'implantation d'une organisation et de les appliquer intégralement à une autre organisation et au final, d'obtenir les mêmes résultats. En clair, il ne faut pas chercher un modèle unique mais plutôt des conditions favorables qui permettent de réussir une implantation.

Harris (2011) relate avoir travaillé avec Andy Hargreaves en 2007 sur un projet de recherche portant sur les organisations efficaces. Les résultats de ce projet de recherche ont permis d'identifier certaines faiblesses et erreurs dans la gestion du changement. Parmi celles-ci, notons

que les organisations qui visent des résultats à court terme ont tendance à négliger les changements requis dans les pratiques enseignantes pour que les résultats améliorés se maintiennent. Ainsi, même si des améliorations peuvent être observées à court terme, elles ne persistent généralement pas dans le temps car ces changements n'interviennent pas suffisamment dans les pratiques enseignantes en salle de classe. Ce qui fait dire à l'auteure qu'une fois la pression relâchée, les résultats scolaires risquent de stagner ou même de régresser. Ce constat amène l'auteure à se méfier de la puissance « supposée » de la standardisation des pratiques et de ce type de reddition de comptes pour implanter et surtout institutionnaliser un changement dans une organisation, une approche de changement que l'auteure qualifie de « *soulless standardization* ». Somme toute, les travaux d'Harris (2011) abordent plusieurs facteurs de réussite, dont : l'importance de prendre en considération les caractéristiques des milieux, les pratiques pédagogiques des enseignants, le développement professionnel offert, les apprentissages et les résultats scolaires des élèves, la culture de collaboration, la pression à réaliser un changement et le soutien offert, la crédibilité du changement (adhésion), le caractère évolutif d'un changement et le temps requis pour l'implanter.

Les résultats de l'étude de Desimone (2013) s'inscrivent un peu à contre-courant des écrits sur les réformes que nous avons présentées jusqu'ici, puisque l'auteure arrive à la conclusion que la réforme intitulée *No Child Left Behind* a permis de modifier les croyances des enseignants et des administrateurs, puis d'améliorer les résultats des élèves dans les écoles concernées, en privilégiant une certaine standardisation dans les stratégies d'implantation. S'appuyant sur les résultats en mathématiques des élèves provenant de 32 écoles dans 10 districts différents et répartis dans cinq États américains, l'auteure note qu'il est possible d'utiliser des tests standardisés pour effectuer une reddition de comptes qui soit efficace et qui favorise l'apprentissage des élèves. Les résultats de cette étude tendent à montrer que l'utilisation de tests standardisés n'engendre pas forcément les effets indésirables liés à ce qui est appelé dans la littérature « *teaching to the test* ». L'auteure ajoute que le fait de réduire les contenus d'un programme d'études n'est pas forcément négatif et peut favoriser des apprentissages en profondeur des concepts étudiés, et faire en sorte de sortir de la tradition américaine qu'elle nomme *mile wide, inch deep curriculum*.

De plus, Desimone (2013) élabore sur la reddition de compte et la motivation des acteurs scolaires à s'engager dans le changement. Outre ces éléments, cette étude vient nuancer l'importance du contexte des écoles, car les résultats des élèves seraient assez similaires d'un endroit à un autre, indépendamment des conditions spécifiques et des caractéristiques des milieux.

Dans un autre article publié en 2002, Desimone propose un cadre d'analyse des réformes qui repose sur les fondements de la théorie des attributs d'une politique d'Andrew Porter et qui s'articule en cinq composantes. À partir d'une recension littéraire sur le changement et les écoles efficaces, Desimone (2002) effectue une analyse des implantations de certaines réformes américaines dans le cadre de la politique de la *Comprehensive School Reform* (CSR) qui focalise sur l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agit d'un cadre d'analyse validé pour étudier l'implantation de réformes à grande échelle. Au final, la prise en compte de ces composantes permettraient de réussir l'implantation d'une réforme à grande échelle. Voyons de plus près les cinq composantes de ce cadre d'analyse.

La première composante à considérer lorsque l'on analyse une réforme est sa spécificité, soit la nature du changement à implanter, les détails qui lui sont propres, le matériel didactique qui y est associé, etc. Plus les acteurs scolaires ont une vision claire du changement à implanter, plus les chances seraient bonnes qu'il se concrétise dans les pratiques. Desimone (2002) cible trois facteurs qui influencent la compréhension d'un changement, soit la provenance du changement, la nature du changement et la forme qu'il doit prendre sur le terrain, en salle de classe.

Concernant le premier facteur, il importe de distinguer si le changement provient de l'interne, c'est-à-dire des acteurs scolaires sur le terrain, ou s'il provient de l'externe, c'est-à-dire des paliers en amont de l'école (ex. : district, province ou état, gouvernement fédéral). Bien qu'il soit possible de réussir l'implantation d'un changement, peu importe sa provenance, l'auteure fait valoir que les changements provenant de l'interne ont le mérite de mieux répondre aux besoins identifiés dans le milieu et sont plus faciles à appliquer. Toutefois, le travail à effectuer pour y arriver est plus considérable puisque les enseignants et les acteurs scolaires doivent réaliser la plupart des tâches (ex. : déterminer l'organisation scolaire, développer du matériel pédagogique adapté, assurer le développement professionnel, etc.). Outre ces éléments, les

besoins de changement d'un milieu ne cadrent pas toujours avec les besoins de changement au niveau d'un système, ce qui fait en sorte que les changements locaux ne contribuent pas forcément à l'amélioration d'un système d'éducation. Cet élément rejoint le questionnement de Fullan (2000) que nous avons présenté précédemment dans cette section, soit : est-ce que l'amélioration des écoles conduit nécessairement à l'amélioration d'un système d'éducation ?

Les changements initiés par des structures externes ont l'avantage d'être plus systémiques et d'être mieux soutenus (ex. : nouveau programme d'études, matériel didactique, budgets, offre de formation, accompagnement, etc.). Ils ont cependant le désavantage d'être imposés, ce qui peut rendre la compréhension et l'adhésion plus difficiles.

Pour ce qui est du deuxième facteur, c'est-à-dire la nature du changement, l'auteure souligne que plus un changement remet en question les croyances et les façons de faire des enseignants, plus il sera difficile à implanter. La formation s'avère un levier fondamental pour travailler la compréhension d'un changement. Desimone (2002) insiste sur le lien qui existe entre la compréhension d'un changement et la qualité de son application dans les pratiques enseignantes.

Le dernier facteur de la première composante concerne la forme que le changement devrait prendre dans la pratique. L'auteure souligne l'importance d'avoir une vision claire et concrète du changement à implanter. Les recherches à la base du cadre d'analyse de Desimone (2002) démontrent qu'il faut accompagner les enseignants dans leur pratique, puis faire ressortir les aspects positifs et les gains par des communications efficaces. L'auteure élabore sur le dilemme que peuvent vivre les directions d'école entre le désir de présenter le changement dans son ensemble (en focalisant sur les grands principes) et le besoin de balises claires que certains enseignants réclament. À trop vouloir définir les pratiques, il est possible que les enseignants se contentent d'appliquer ce qui est prescrit sans réellement saisir ou adhérer aux fondements du changement. Par contre, une trop grande latitude ou un manque de clarté, peut engendrer un sentiment de confusion qui affectera la crédibilité d'un changement. Dans ce sens, l'auteure affirme qu'il est souhaitable de déterminer le plus tôt possible les indicateurs retenus pour évaluer l'implantation et les résultats obtenus. En fonction de l'objet de changement, les indicateurs peuvent cibler les pratiques pédagogiques dans les classes, les résultats des élèves à des épreuves standardisées, le niveau de satisfaction des enseignants, le niveau de collaboration,

etc. Idéalement, les indicateurs choisis doivent permettre d'évaluer l'évolution de l'implantation et guider les acteurs scolaires tout au long du processus. La première composante du cadre insiste sur l'importance de la vision du changement et touche à plusieurs facteurs de réussite, dont la spécificité du changement, la crédibilité du changement (adhésion), les pratiques pédagogiques (actuelles et attendues), le développement professionnel offert, la collaboration, la pression à réaliser le changement et le soutien offert (indicateurs et reddition de comptes), l'apprentissage et les résultats des élèves, les ressources disponibles (financières, humaines et matérielles).

La deuxième composante du cadre d'analyse de Desimone (2002) porte sur l'importance de la cohérence pour réussir l'implantation d'une réforme à grande échelle. Toutefois, il appert qu'il est difficile d'y arriver étant donné les nombreux acteurs scolaires impliqués dans une réforme, eu égard aux priorités et aux intérêts qui peuvent être divergents. La problématique des nombreux changements dans un court laps de temps est abordée par l'auteure, de même que le rôle majeur des directions d'école qui doivent filtrer les demandes et s'assurer que les nouveaux changements s'inscrivent, le plus possible, en cohérence avec les précédents. La cohérence des demandes et des actions, de même que le rôle majeur des directions d'école représentent deux facteurs de réussite. Desimone (2002) soulève également la problématique de l'évaluation et souligne les risques de glissement si ce qui est attendu dans une réforme curriculaire diffère de ce qui est évalué. Si un décalage se révèle à ce niveau, voire un manque de cohérence, il est fort probable que l'implantation d'une réforme en sera affectée.

La troisième composante du cadre d'analyse de Desimone est la crédibilité de la réforme. En fonction du degré de crédibilité, une réforme peut favoriser l'adhésion des enseignants et de la population en général ou, à l'inverse, susciter de vives critiques. Il s'agit sans conteste d'un facteur de réussite. Par exemple, une réforme peut favoriser l'adhésion si elle répond à des besoins identifiés par les acteurs scolaires ou des groupes d'influence (ex. : syndicats, associations professionnelles, gouvernements, communautés, etc.). Desimone (2002) élabore sur le concept d'adhésion des enseignants qu'elle nomme « *teacher buy-in* ». Cette adhésion est cruciale pour réussir l'implantation d'une réforme, mais aussi pour accroître les chances qu'elle soit appliquée dans le respect de ses fondements.

La crédibilité d'une réforme peut également reposer sur des référentiels légaux, des lois, etc., ce qui n'est pas nécessairement un gage d'adhésion. La participation des directions d'école et des enseignants aux diverses étapes de planification et aux prises de décisions peut contribuer à accroître la crédibilité d'une réforme, ce que l'auteure appelle « *normative authority* ». Le leadership des districts (palier intermédiaire) est abordé et est réputé jouer un rôle important dans l'implantation d'une réforme. On insiste sur le soutien que les districts doivent offrir aux écoles, mais aussi sur une certaine forme de pression et sur une reddition de compte.

Tout comme pour la deuxième composante (la cohérence), Desimone (2002) accorde beaucoup d'importance aux directions d'école et mentionne qu'elles représentent les personnes les plus influentes et les plus susceptibles de développer la crédibilité d'une réforme : « *In fact, the principal was the single most important predictor of change* » (p. 449). Le leadership qu'elles exercent serait déterminant. Finalement, le réalisme d'une réforme et son applicabilité sur le terrain sont des éléments qui influencent la crédibilité.

La quatrième composante est le pouvoir formel et informel dans la gestion de l'implantation d'une réforme. L'auteure présente les avantages et limites de ces deux types de pouvoir. Pour résumer, le pouvoir formel présente l'avantage d'obliger le personnel d'une école à implanter le changement. Bien qu'il faille parfois avoir recours au pouvoir formel, Desimone (2002) estime qu'il est préférable que les directions d'école recourent au pouvoir informel et misent sur leur crédibilité, leur pouvoir d'influence et de persuasion. Enfin, le pouvoir formel peut s'avérer utile pour inciter les écoles à amorcer l'implantation d'une réforme, alors que le pouvoir informel est davantage utile pour la réaliser.

La cinquième composante du cadre d'analyse de Desimone (2002) est la stabilité. L'implantation d'une réforme prend du temps et repose sur plusieurs variables. La mobilité des directions d'école, des enseignants et des acteurs scolaires dans les différents paliers d'un système, complexifie la démarche et influence les chances de réussite. Étant donné le rôle déterminant des directions d'école, un changement de leader dans une école peut créer des remous pouvant mettre en péril une démarche d'implantation. Desimone (2002) fait aussi ressortir la problématique de la durée des mandats de certains décideurs. Par exemple, des élections peuvent engendrer des changements de personnel ou des changements dans les

priorités. La stabilité du financement est aussi à considérer, car l'implantation d'une réforme prend entre cinq et dix ans à se réaliser. Les investissements nécessaires devront donc être reconduits, annuellement, dans les budgets des différents paliers. Cela peut s'avérer difficile dans un contexte économique où il est nécessaire de couper dans les dépenses. Bien que certaines contraintes échappent au contrôle des directions d'école (ex. : conventions collectives, bassins d'affectation, listes de rappel, retraites, etc.), ces dernières doivent faire le nécessaire pour optimiser la stabilité dans leur milieu, un facteur de réussite dans l'implantation d'une réforme.

Au final, la gestion efficiente des divers éléments inhérents aux cinq composantes du cadre d'analyse de Desimone (2002) permettrait de réussir l'implantation d'une réforme, puis de s'assurer de son institutionnalisation malgré des conditions spécifiques défavorables dans les écoles. En fait, les travaux de Desimone (2002, 2013) apportent un éclairage important sur le processus d'implantation d'une politique éducative dans les écoles et viennent nuancer l'importance accordée au contexte spécifique des écoles. Ceci étant, la présentation des cinq composantes du cadre d'analyse de Desimone (2002) fait ressortir de nombreux facteurs de réussite reconnus dans la littérature sur le changement en éducation. De plus, l'auteure propose des avenues de gestion intéressantes afin d'exercer une certaine influence à l'égard de ces facteurs réussite. Au final, il s'agit d'un cadre d'analyse qui a largement contribué à la constitution de la liste des facteurs de réussite que nous proposons plus loin dans cette section.

Guhn (2009) fait le constat que les réformes systémiques des dernières années ont connu un succès limité, puisqu'elles n'auraient pas permis de réduire les inégalités sociales liées au statut socioéconomique des élèves. Toutefois, l'auteur souligne que l'évaluation d'une réforme est relative car elle repose sur des critères d'évaluation pouvant faire l'objet de critiques, comme l'ont très bien démontré Tyack et Cuban (1995). Par exemple, une réforme peut engendrer des effets positifs à certains égards mais être qualifiée d'échec, car elle n'a pas été implantée fidèlement ou n'a pas permis de résoudre la problématique initiale pour laquelle elle avait été initiée.

Ceci étant, certaines réformes en milieu défavorisé auraient connu un certain succès, car elles s'intéresseraient non seulement aux résultats des élèves, mais aussi aux compétences sociales et

émotionnelles des élèves, au climat de l'école et à l'engagement des parents. Bref, ces réformes miseraient sur une approche plus holistique. Appuyant son propos sur deux méta-analyses et s'inspirant du courant écologique du développement humain, Guhn (2009) fait l'analyse de deux modèles de changement, soit *School Development Program* (SDP) et *Child Development Project* (CDP). Les constats découlant de cette analyse incite l'auteur à proposer neuf facteurs qui influencent, positivement ou négativement, l'implantation d'une réforme. Parmi ceux-ci, il y a la capacité des écoles à construire de bonnes relations avec les familles, la communauté, le district scolaire, (palier intermédiaire), les services sociaux, etc. mais aussi à veiller à ce que les relations soient bonnes entre les élèves de l'école, au sein du personnel, entre le personnel et la direction. Guhn (2009) précise qu'il entend par de bonnes relations, des relations empreintes de respect, basées sur l'équité, et qui vise la réussite de tous les élèves sans égard à leur statut socioéconomique.

Afin de construire de telles relations de confiance, l'école doit bénéficier d'une certaine autonomie et avoir la manœuvre nécessaire pour y parvenir. L'autonomie des milieux est également cruciale pour que l'équipe-école, les parents et la communauté en général, s'approprient le changement (*ownership*) et s'engagent à le réaliser. Sans emprise sur les décisions pour le réaliser, les acteurs du milieu auront l'impression que le changement est imposé et qu'il est possiblement peu adapté à leur réalité. Ces dernières conditions génèrent de la résistance au changement. Bien que l'adhésion au changement soit nécessaire, il importe que les acteurs scolaires le comprennent et qu'ils soient compétents pour le mettre en œuvre. Sinon, il risque également d'y avoir de la résistance. La formation et le développement professionnel sont des avenues privilégiées par l'auteur pour réussir un changement, particulièrement lorsqu'il nécessite un changement culturel dans le milieu.

Guhn (2009) fait valoir que la formation et l'accompagnement des enseignants doit être en adéquation avec les visées du changement, particulièrement sur les plans de l'évaluation et des résultats scolaires. Des rétroactions fréquentes permettent de régulariser les pratiques en fonction des visées poursuivies, encore faut-il que ces visées soient uniformes. Or, il arrive qu'il y ait un manque de cohérence entre ce qui est demandé aux écoles et ce qui est évalué par les paliers administratifs en amont de l'école. Outre la cohérence des demandes et des visées entre

les écoles et leur district scolaire, le soutien offert par cette structure administrative aux écoles est fondamental. Ce soutien doit offrir suffisamment de flexibilité aux directions d'école pour qu'elles puissent déterminer les besoins de leur école. De plus, la direction d'école doit pouvoir compter sur le soutien de son supérieur dans sa gestion du changement. Ce soutien sera d'autant plus nécessaire si la direction doit changer la culture du milieu pour implanter le changement, ce qui risque de créer des remous.

En somme, la direction d'école joue un rôle majeur dans l'implantation d'un changement, selon Guhn (2009). Outre les éléments mentionnés, l'auteur élabore sur l'importance d'avoir en poste des directions qui soient en mesure de développer des relations de confiance au sein de leur école. Les directions d'école doivent représenter des modèles pour les membres de l'organisation et la communauté, de manière générale. C'est-à-dire, des directions qui démontrent par leurs actions et leur engagement, qu'elles font tout en leur pouvoir pour réaliser le changement demandé. En fait, les directions d'école doivent passer de la parole aux actes et faire en sorte d'incarner le changement demandé. Au fur et à mesure de l'implantation du changement et de son appropriation par les membres du personnel, la direction verra à ce que ceux derniers assument de plus en plus de responsabilités.

Malgré tout, Guhn (2009) insiste sur le fait que la réussite d'un changement ne repose pas tant sur la présence des neuf facteurs de réussite qu'il présente, mais plutôt sur l'interaction entre ces éléments. C'est ce qui rend l'étude du changement en éducation si complexe et c'est pourquoi l'auteur propose la perspective écologique. Outre les facteurs de réussite que Guhn (2009) fait ressortir des deux méta-analyses présentées, nous retenons de cette analyse toute l'importance des interactions entre les facteurs de réussite.

Pour sa part, Grundy (2002) propose une réflexion sur les réformes à grande échelle à partir de ses expériences professionnelles en éducation. À titre de *District Director of Education* en Australie, l'auteure a accompagné des équipes d'enseignants dans l'implantation d'une réforme du curriculum intitulée *Curriculum Improvement Program* (CIP). Les stratégies d'implantation de cette réforme donnaient suffisamment de latitude aux écoles pour qu'elles élaborent un plan quinquennal qui soit adapté à leur contexte. Deux ans après l'introduction de cette réforme, c'est-à-dire en l'an 2000, toutes les écoles du district dont elle avait la responsabilité avaient

produit leur plan. Selon l'auteure, le tiers des écoles adhéraient pleinement à cette réforme, un autre tiers des écoles étaient engagées partiellement dans cette réforme, alors que le dernier tiers des écoles avaient produit un plan, mais espéraient que cette réforme ne serait qu'une mode passagère.

Aussi, l'auteure ne tire pas de conclusion sur la réussite ou l'échec de cette réforme, bien qu'elle observe combien il est difficile d'implanter des réformes à grande échelle. Parmi les raisons invoquées, elle donne l'exemple de l'implantation de la réforme CIP qui devait, initialement, s'étaler sur cinq ans, mais qui fut prolongée à quelques reprises. Selon Grundy, un tel report affecte non seulement la crédibilité d'une réforme, mais envoie un message ambigu aux enseignants : certains d'entre eux se questionneront sur le sérieux de l'État et sur leur propre engagement, alors que d'autres verront dans ce report une occasion de plus pour attendre. La stabilité du personnel politique et de direction, dans les diverses instances gouvernementales, influence également les chances de réussir l'implantation d'une réforme à grande échelle. Souvent, les nouvelles personnes en place ont tendance à vouloir laisser leur marque et sont tentées d'apporter des changements qui ne vont pas nécessairement dans le sens de la continuité. À ce sujet, Grundy (2002) affirme que « *Sustaining a change process identified with one's predecessor is hardly the way to a performance bonus* » (p. 60).

La stabilité du financement est aussi à considérer. Les responsables de la trésorerie sont souvent enclins à financer une réforme qui donne des résultats tangibles, dans un court laps de temps. Or, dans le cas d'une réforme du curriculum à grande échelle, il faut généralement attendre quelques années avant de pouvoir mesurer les effets sur la réussite des élèves.

Datnow (2002) insiste sur l'importance du soutien, de la pression, puis de l'engagement des acteurs aux différents paliers du système pour réussir l'implantation d'une réforme. Lorsque la pression d'implanter un changement s'estompe, certaines écoles sont en mesure de poursuivre le travail d'implantation alors que d'autres écoles n'y arrivent pas et passent à autre chose. Dans son étude longitudinale, l'auteure a suivi treize écoles primaires et s'est intéressée à cette problématique sous l'angle des trois paliers du système : le district, l'État et l'école.

Au niveau du district, Datnow donne l'exemple du *Sunland County* aux États-Unis et relate l'évolution des priorités au fil des six années de son étude; l'auteure fait valoir qu'initialement, les autorités du district appuyaient fortement l'implantation de la réforme et en faisaient même la promotion. On comptait une équipe de six directeurs régionaux responsables de développer et de maintenir des liens étroits entre les écoles et avec les différentes équipes dédiées à cette implantation. Cette équipe de directeurs relevait d'un bureau régional appelé « *Office of Instructional Leadership* ». Chaque directeur avait reçu une formation adaptée et était en mesure d'accompagner les écoles.

L'auteure mentionne que le district avait également l'appui du syndicat. Toutefois, deux années plus tard, les autorités initialement en place n'y étaient plus et les priorités n'étaient plus les mêmes; des coupes budgétaires importantes contribuèrent à un changement de cap, ce qui engendra la fermeture du bureau régional et la suppression de cinq postes de directeurs régionaux, passant de six à un seul. Le soutien offert aux écoles s'en trouva directement affecté, d'autant plus que de nouvelles priorités furent mises de l'avant.

Durant la même période, des changements importants furent observés dans les exigences de l'état, dont : l'augmentation du nombre de tests standardisés et le type de reddition de comptes. Le curriculum de l'état deviendra, dès lors, de plus en plus lié aux tests standardisés et les écoles évaluées en fonction de leur performance à ces tests. Les changements antérieurs amorcés deviendront de moins en moins pertinents et mobilisateurs, puisque l'état cessera d'exercer de la pression dans ce sens.

Au niveau des écoles, ces changements auront un impact majeur sur l'engagement des équipes dans l'implantation du changement amorcée quelques années plus tôt. Comme nous l'évoquions précédemment, quatre ans après le début de l'étude de Datnow (2002), il ne restait que quatre écoles toujours engagées dans le changement initial. Bien que certaines écoles aient mieux résisté que d'autres aux changements de cap dans les paliers supérieurs du système, il s'avère difficile de parler de longévité dans ce contexte.

Bien que l'auteure se garde de généraliser ses résultats, elle souligne toute l'influence qu'exercent les décisions politiques sur la longévité des réformes dans les écoles, voire leur

réussite. Pour elle, la question de la longévité des réformes doit être étudiée de manière globale et non pas seulement au niveau des écoles.

Dans une étude portant sur le rôle des districts dans l'implantation d'une réforme au primaire, Burch et Spillane (2005) ont démontré, dans les trois districts américains étudiés, que les stratégies d'implantation et les moyens déployés (ex. : ressources humaines et financières) n'étaient pas constants et variaient en fonction des disciplines. Les auteurs notent, par exemple, que les mathématiques faisaient l'objet d'une attention particulière et ce, au détriment d'autres matières, dont l'univers social. Les auteurs expliquent que cette tendance s'applique également au gouvernement fédéral, car ses politiques ne s'intéressent pas de la même manière à toutes les matières dans un contexte de réforme systémique où l'on poursuit, pourtant, l'objectif de réduire les inégalités sociales. En conséquence, les écoles ont tendance à épouser ces tendances afin de répondre aux attentes et à prioriser les matières (ex. : lecture et mathématique) qui sont contrôlées par des examens standardisés provenant des districts, d'autant plus que des sanctions peuvent être imposées si elles n'atteignent pas les cibles fixées. À cet égard, les auteurs donnent l'exemple de la politique *No Child Left Behind* (p. 52).

Leithwood, Jantzi et Mascall (2002) proposent un cadre conceptuel pour étudier et implanter une réforme à grande échelle dans une école. D'entrée de jeu, ces auteurs font également le constat que les réformes systémiques n'ont pas permis d'améliorer les résultats scolaires des élèves, de manière générale. Ils évoquent aussi l'impatience des autorités gouvernementales et du public en général, par rapport au rythme d'implantation des réformes et aux résultats obtenus. Pour ces auteurs, trois raisons principales, y compris la combinaison de celles-ci, expliquent la situation. Nous traduisons librement ces trois raisons ainsi : les pratiques en place ne sont pas suffisamment efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves; lorsque potentiellement elles le sont, ces pratiques sont trop complexes ou pas suffisamment définies pour être déployées dans l'ensemble d'un système et être utilisées par la majorité des acteurs scolaires; et même lorsque ces pratiques sont efficaces et utilisées par la majorité (implantées dans les pratiques), il est probable que la manière de les utiliser, de même que la qualité de leur implantation dans les pratiques, ne permettent pas d'améliorer les apprentissages des élèves (p. 26).

Cette traduction libre résume bien la complexité de mettre en œuvre une réforme et d'obtenir les résultats attendus dans toutes les écoles d'un district ou d'une province, par exemple, et elle fait valoir que même si une réforme fonctionne à certains endroits, cela ne signifie pas qu'elle fonctionnera partout et donnera les résultats attendus.

Le cadre conceptuel de Leithwood, Jantzi et Mascall (2002) s'appuie sur une revue exhaustive de la littérature et s'articule en deux axes : l'objet de changement et l'implantation au niveau local. Le premier axe est caractérisé par six éléments à considérer pour qu'une politique éducative ait de bonnes chances d'être implantée et qu'elle puisse prendre racine dans les écoles. Les interactions entre ces éléments sont également à considérer. Tous ces éléments sont déterminés par les autorités centrales et prescrits aux écoles. Ces éléments sont : la vision et les objectifs du changement, les standards de performance attendus, le curriculum et le matériel pédagogique disponible, la cohérence de la politique éducative, la performance de la réforme de manière générale, puis les ressources financières disponibles et la gouvernance des autorités.

Concernant le premier élément, les auteurs mentionnent que la vision du changement doit être claire et perçue comme étant réaliste par les acteurs scolaires sur le terrain. Ces derniers doivent saisir ce qui est concrètement attendu d'eux dans les pratiques quotidiennes. Plus le projet de changement est clair, meilleures sont les chances qu'il fasse sens et suscite l'adhésion des directions et des enseignants. Il s'agit essentiellement de la spécificité de même que de la crédibilité du changement, deux facteurs de réussite.

Le deuxième élément est caractérisé par des standards horizontaux et verticaux de performance qui permettent de suivre l'implantation d'une réforme. Les auteurs soulignent qu'ils doivent être suffisamment souples afin d'éviter des biais et défavoriser certains milieux, mais suffisamment complets pour réellement saisir l'état de la situation. Ce souci de diversifier les sources d'évaluation semble répondre à certaines critiques à l'égard d'une utilisation abusive des examens standardisés pour juger de la performance des écoles. Plus particulièrement, les standards horizontaux s'intéressent aux pratiques d'enseignement et aux apprentissages réalisés par les élèves en salle de classe, tandis que les standards verticaux sont davantage liés aux résultats des élèves à des examens standardisés. Dans tous les cas, il est essentiel que des standards de qualité soient utilisés afin de pouvoir apporter les ajustements nécessaires tout au

long du processus et de maintenir une pression sur les milieux pour qu'ils se mobilisent et implantent le changement. L'explicitation des standards fait ressortir des facteurs de réussite, dont les pratiques pédagogiques, les apprentissages et les résultats des élèves, de même que la pression à réaliser le changement.

Le troisième élément touche les référentiels publiés par les autorités gouvernementales et le matériel pédagogique disponible pour soutenir le travail des enseignants. Concernant les référentiels tels que les programmes d'études et les guides pédagogiques, ils doivent être suffisamment concrets pour que les enseignants puissent les comprendre et les utiliser. Idéalement, toutes les publications incluses dans le troisième élément devraient être disponibles au moment de l'implantation. Il s'agit, en fait, des ressources matérielles disponibles pour soutenir l'implantation d'une réforme (un facteur de réussite).

Le quatrième élément cible la question de la cohérence d'une réforme dans toutes ses déclinaisons. Par exemple, est-ce que les standards retenus permettent réellement de mesurer l'atteinte des visées initiales d'une réforme, sachant que la plupart des réformes à grande échelle visent à réduire les inégalités sociales ?

Le cinquième élément concerne la performance générale d'une nouvelle réforme en prenant en considération divers indicateurs de performance et ce, dans le but d'une part de s'assurer que l'évaluation permette réellement de mesurer l'atteinte des objectifs initiaux de la réforme, puis d'autre part de vérifier les progrès réalisés et d'apporter les correctifs qui s'imposent. La notion de performance dans cette optique n'est pas directement liée aux résultats des élèves, mais plutôt à l'atteinte des objectifs poursuivis par le système éducatif et pour lesquels la réforme a été mise en place.

Finalement, le sixième élément du premier axe du cadre conceptuel de Leithwood, Jantzi et Mascall (2002) touche à la gouvernance et au financement de la réforme. Les auteurs insistent sur l'importance que ces paramètres soient stables, clairs et prévisibles. C'est donc dire que les priorités des autorités dans les différents paliers d'un système ne doivent pas changer en cours d'implantation, tout comme le soutien financier, par exemple.

Le deuxième axe de ce cadre conceptuel cible l'implantation, au niveau local, dans les écoles. À partir des écrits sur le sujet, les auteurs ont déterminé que les variations observées étaient principalement liées à la motivation, à la capacité des milieux et aux conditions spécifiques. En fait, ces trois variables interdépendantes proviennent d'un modèle empirique développé par Rowan (1996) sur la performance des employés en psychologie industrielle.

En ce qui a trait à la motivation, les auteurs décrivent les éléments propres à l'individu (motivation intrinsèque) et ceux davantage liés au contexte (motivation extrinsèque). D'autres facteurs, comme le sentiment de compétence, le contexte organisationnel et les émotions, influencent aussi la motivation des individus.

Concernant la motivation intrinsèque, les auteurs développent sur les buts personnels des individus au sein d'une organisation, car ils seraient à la base de la motivation. Par exemple, les enseignants sont généralement motivés à aider les élèves dans leur apprentissage; cet objectif est donc source d'énergie pour les enseignants. Plus les buts poursuivis sont perçus comme étant réalisables, souhaitables et crédibles, plus ils ont de chances de mobiliser les enseignants. Le temps disponible pour atteindre les buts fixés influence aussi la motivation des enseignants. Dans le cas d'une réforme à grande échelle, l'horizon est assez loin et il importe de déterminer des objectifs à court terme afin de préserver cette motivation.

Concernant la motivation extrinsèque, Leithwood, Jantzi et Mascall (2002) élaborent sur des incitatifs favorisant le dépassement de soi, dont des primes de rendement, des compensations de toutes sortes, diverses formes de reconnaissance, etc. Pour ces derniers, il faut voir ces incitatifs comme étant complémentaires à la motivation intrinsèque et pas forcément souhaitables dans toutes les situations. Par exemple, dans un contexte de performance où il y a de la compétition entre les enseignants ou entre les écoles, des effets indésirables peuvent se produire.

Pour ce qui est du sentiment de compétence des individus, les auteurs font valoir toute l'influence que peut exercer une direction d'école en accompagnant ces derniers, en leur donnant du feedback positif, en leur offrant des formations appropriées, en effectuant des liens entre ce qui est désormais demandé et leur pratique antérieure, en s'abstenant de les juger, etc. Le contexte organisationnel joue également sur la motivation des individus. Parmi ces éléments,

l'historique de l'école, les relations de travail, le climat de l'école et le style de gestion de la direction sont autant d'éléments à considérer pour réaliser une réforme. Si dans le passé les enseignants ont vécu des changements de priorités en cours d'implantation d'une réforme, par exemple, il est possible qu'ils aient tendance à attendre avant de s'engager réellement dans un nouveau changement. Par ailleurs, les émotions des individus sont à prendre en considération dans la gestion du changement. Dans une école où il y a un climat organisationnel malsain, les enseignants risquent de ne pas être motivés à modifier leur pratique et un changement aura moins de chances de se réaliser.

Concernant la deuxième variable liée au contexte local, elle met l'accent sur la capacité des individus. Une réforme à grande échelle nécessite souvent de revoir des pratiques enseignantes et des croyances solidement ancrées chez les individus. Il est donc important de travailler sur la compréhension des concepts inhérents à la spécificité du changement. Quoique complexe, cette démarche est essentielle pour permettre une réelle appropriation de la réforme par tous les acteurs scolaires dans l'école, afin que celle-ci puisse voir le jour dans les pratiques enseignantes. Une telle démarche permet d'offrir de la formation qui soit adaptée aux besoins particuliers des enseignants. De plus, les auteurs élaborent sur l'importance de prendre en considération le savoir procédural des enseignants, de même que les routines et les automatismes qui en découlent.

Finalement, la troisième variable du deuxième axe du cadre conceptuel de Leithwood, Jantzi et Mascall (2002) concerne le lien direct entre la culture organisationnelle et l'implantation d'une réforme. Dans une organisation qualifiée d'apprenante, les habitudes d'échanges et de collaborations font en sorte que les enseignants se sentent non seulement responsables de ce qui se passe dans leur salle de classe, mais aussi du succès de leurs collègues et de leur école en général. Le sentiment d'appartenance dans une telle organisation est fort et influence directement la motivation des individus qui la composent.

Le cadre conceptuel développé par Leithwood, Jantzi et Mascall (2002) s'appuie sur des facteurs de réussite mis en évidence dans les écrits portant sur les réformes à grande échelle. Ceci étant, les facteurs de réussite intégrés à leur cadre conceptuel, utilisés pour évaluer la réforme anglaise intitulée *National Literacy and Numeracy Strategies* (NLNS), ont également été évoqués par

d'autres auteurs présentés dans cette section. Toutefois, la structure en deux axes et les éléments qui composent ce cadre nous semblent bien adaptés pour étudier la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, puisque ce cadre prend en considération ce qui est prescrit par les autorités centrales et ce qui relève davantage de la gestion sur le terrain. Ce cadre conceptuel s'inscrit tout à fait dans l'approche hybride de changement retenue par le Gouvernement du Québec pour implanter la réforme du curriculum québécois. Avant de présenter certains écrits à propos de cette approche, faisons le point sur les réformes systémiques et les facteurs de réussite qui en découlent.

Réformes systémiques et facteurs de réussite

Nous venons de voir que les réformes systémiques sont complexes à implanter et que les résultats obtenus sont régulièrement en-dessous des attentes initiales, selon les auteurs présentés dans cette section. Toutefois, l'échelle du changement fait en sorte que les résultats sont généralement évalués de façon systémique et non pas du point de vue de chaque école constituant un district, une province, ou un État. L'évaluation de ces réformes porte généralement sur l'amélioration des résultats des élèves dans un ou plusieurs districts d'un système d'éducation, puis sur la réduction des écarts de résultats entre les élèves de milieux favorisés et défavorisés; ce qui constituent, en fait, les visées pour lesquelles la grande majorité de ces réformes systémiques ont été initiées. De plus, une attention particulière est portée à la longévité des résultats et à la récurrence des améliorations. Ceci étant, les résultats obtenus ne sont généralement pas à la hauteur des attentes dans la plupart des réformes systémiques étudiées et présentées dans cette section.

Toutefois, les auteurs de ces études proposent des analyses intéressantes qui permettent d'expliquer et de comprendre les raisons pour lesquelles les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur des attentes initiales; ces connaissances scientifiques nous sont précieuses pour la suite de notre recherche. En somme, nous avons vu dans cette section que les connaissances sur le changement en éducation sont riches et suffisamment avancées pour guider, entre autres, les gouvernements, les décideurs aux divers paliers d'un système, les directions d'école et les enseignants, dans l'implantation d'une réforme à grande échelle.

Parmi les facteurs déterminants, il y a le nécessaire équilibre à trouver entre ce qui est prescrit par les autorités gouvernementales et ce qui appartient aux écoles (Datnow, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Grundy, 2002; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998).

La recherche de cet équilibre est nécessaire puisque le processus d'appropriation d'une réforme diffère d'un endroit à l'autre, selon les caractéristiques et la culture du milieu. Il importe donc de prendre en considération cette réalité et d'offrir aux acteurs dans les écoles, directions d'école en tête, suffisamment de latitude. Ceci étant, une implantation réussie touche nécessairement les pratiques pédagogiques des enseignants, vu les visées des réformes systémiques (Desimone, 2002, 2013; Fullan, 2000, 2002, 2009; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998). Ces mêmes auteurs insistent sur l'importance du développement professionnel, pour y parvenir. D'ailleurs, la troisième période de grandes réformes présentée par Fullan (2009) est qualifiée de *Professionalizing System Reform*. En fait, les stratégies de changement dans cette troisième période de réformes misent sur la qualité et le professionnalisme des directions d'école et des enseignants pour réaliser le changement, en privilégiant des approches collaboratives de gestion et des pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves.

D'autres facteurs de réussite ressortent aussi des écrits sur les réformes systémiques que nous venons de présenter. D'une manière ou d'une autre, tous les facteurs de réussite identifiés dans le tableau I sont intégrés dans le cadre conceptuel du projet de recherche que nous présentons à la fin du chapitre.

Tableau I
Facteurs de réussite des réformes et références

Facteurs de réussite (16)	Références
1) Le rôle majeur des directions d'école	Desimone (2002), Fullan (2000, 2002, 2009), Guhn (2009), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002)
2) La spécificité du changement	Desimone (2002), Guhn (2009), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Spillane, Reiser et Reimer (2002)

Facteurs de réussite (16)	Références
3) La crédibilité du changement (adhésion)	Burch et Spillane (2005), Desimone (2002), Grundy (2002), Guhn (2009), Harris (2011), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998), Spillane, Reiser et Reimer (2002)
4) Les caractéristiques du milieu (élèves, personnel, culture de l'école)	Carpentier (2010), Datnow (2002), Fullan (2000, 2002, 2009), Grundy (2002), Guhn (2009), Harris (2011), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)
5) Les pratiques pédagogiques des enseignants (versus celles attendues)	Desimone (2002, 2013), Fullan (2000, 2002, 2009), Guhn (2009), Harris (2011), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)
6) Les apprentissages des élèves et les résultats scolaires (besoins de l'école)	Burch et Spillane (2005), Desimone (2002, 2013), Fullan (2000, 2009), Guhn (2009), Grundy (2002), Harris (2011), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)
7) Le développement professionnel	Desimone (2002), Fullan (2000, 2009), Guhn (2009), Harris (2011), Lafortune (2006), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998), Leclerc, Moreau et Clément (2011), Stoll <i>et al.</i> (2006)
8) La collaboration entre les membres de l'organisation (culture de collaboration)	Datnow (2002), Desimone (2002), Fullan (2000, 2002, 2009), Guhn (2009), Harris (2011), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)
9) La collaboration avec les parents, la communauté, les autorités et les syndicats	Datnow (2002), Desimone (2002), Fullan (2000, 2002), Guhn (2009)
10) Le climat de l'école	Fullan (2002), Guhn (2009), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002)
11) La pression à réaliser le changement et le soutien offert (planification, accompagnement, reddition)	Burch et Spillane (2005), Datnow (2002), Desimone (2002, 2013), Fullan (2000, 2002, 2009), Grundy (2002), Guhn (2009), Harris (2011), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)
12) Le caractère évolutif du changement et le temps	Datnow (2002), Fullan (2000, 2002), Grundy (2002), Harris (2011), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)
13) La constance et la cohérence des demandes et des actions	Burch et Spillane (2005), Datnow (2002), Desimone (2002, 2013), Fullan (2000, 2002, 2009), Grundy (2002), Guhn (2009), Harris (2011), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)
14) La stabilité	Desimone (2002), Fullan (2002), Grundy (2002), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)

Facteurs de réussite (16)	Références
15) Les ressources disponibles (humaines, matérielles, financières)	Burch et Spillane (2005), Datnow (2002), Desimone (2002), Fullan (2009), Grundy (2002), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002), Miles (1998)
16) Les interactions entre tous ces facteurs	Desimone (2002), Fullan (2002, 2009), Guhn (2009), Leithwood, Jantzi et Mascall (2002)

Les facteurs de réussite sont donc connus et documentés. Bien qu'il puisse y en avoir d'autres, et que des terminologies différentes puissent être utilisées pour les désigner, ceux-ci reviennent régulièrement et semblent faire consensus dans la littérature. L'enjeu se situe plutôt au niveau de la vision et de l'appropriation du changement et de la cohérence des décisions prises par les autorités en place aux différents paliers d'un système d'éducation, au regard de ces facteurs de réussite. Par exemple, dans quelle mesure les autorités réussissent-elles à prendre en considération et à composer avec l'ensemble de ces facteurs de réussite, lorsqu'elles prennent des décisions ? À cet égard, nous avons vu dans cette section que les directions d'école exercent une grande influence dans la mise en œuvre d'une réforme systémique. Or, quelles est leur vision du changement ? Quelles initiatives et stratégies de changement retiennent-elles pour s'assurer que les enseignants aient des pratiques pédagogiques qui soient en adéquation avec les visées poursuivies ?

La prochaine section du troisième chapitre porte sur les stratégies hybrides de changement et sur le déploiement de ces dernières, dans le cadre de l'implantation de la réforme du curriculum québécois. Par la suite, nous nous intéressons aux caractéristiques des directions d'école, dans le but de connaître l'influence potentielle de ces caractéristiques sur la vision et la gestion du changement.

3.3 APPROCHE HYBRIDE

Nous avons vu dans les sections précédentes les difficultés liées à l'implantation et à l'institutionnalisation des réformes systémiques, dont les limites de certaines stratégies de changement plus traditionnelles (*top-down* et *bottom-up*). Toutefois, d'autres stratégies de changement qualifiées d'« hybrides » seraient mieux adaptées pour implanter de telles réformes,

et c'est le choix qu'a fait le Gouvernement du Québec pour mettre en œuvre la réforme du curriculum québécois, dont l'organisation en cycles d'apprentissage.

Carpentier (2010) fait une synthèse des écrits sur l'approche hybride et sur les stratégies de changement qui en découlent en présentant, entre autres, l'évolution de ce champ d'études et les principales caractéristiques de cette approche. Comme nous l'évoquions au chapitre I, cette synthèse décrit les approches hybrides en mentionnant qu'elles sont :

[...] caractérisées par une double logique gouvernement/terrain, par une zone de pouvoir et de marchandage, par un caractère évolutif et dans lesquelles [approches hybrides] les autorités centrales prennent en considération les éléments de contexte qui sont désormais prônés comme pouvant offrir un maximum de chances de réussite (p. 3).

Dans leur ouvrage retraçant cent ans de réformes aux États-Unis, Tyack et Cuban (1995) citent John Dewey qui, déjà au début du XX^e siècle, privilégiait l'analyse des interactions entre la théorie et la pratique. Pour ces auteurs, il ne fait aucun doute que la mise en œuvre des réformes doit se faire de manière hybride – ils entendent par des approches hybrides, des approches suffisamment souples pour pouvoir être remodelées en fonction du contexte, de l'expertise des enseignants, etc. – afin de favoriser les interactions entre les différentes variables impliquées à tous les niveaux d'un système.

Dans leur ouvrage intitulé *The Fourth Way*, Hargreaves et Shirley (2009) proposent des stratégies de changement hybrides qui intègrent les approches *top-down* et *bottom-up*. Pour ces auteurs, il s'agit de la meilleure avenue pour s'assurer qu'un changement s'implante dans les écoles et qu'il puisse s'institutionnaliser à tous les niveaux d'un système.

Lessard, Henripin et Larochelle (2004) ont écrit sur l'approche hybride et l'importance de la dynamique centralisation-décentralisation. Ces auteurs précisent que dans cette approche de changement, le centre cherche à...

[...] cadrer de manière systémique et systématique les actions des agents du système auxquels on accorde, par ailleurs, et paradoxalement, davantage de pouvoir d'initiative, mais cette initiative doit se développer à l'intérieur du corridor défini par l'instance supérieure de pilotage (p. 14).

Parmi les caractéristiques de l'approche hybride, Carpentier (2010) insiste sur la dynamique centralisation-décentralisation que l'approche privilégie pour réaliser un projet de changement.

Cette dynamique doit pouvoir évoluer tout au long du processus plutôt que de s'établir d'une certaine manière et de demeurer fixe par la suite. Carpentier (2010) utilise les expressions suivantes pour décrire la dynamique centralisation-décentralisation, soit : « logique verticale » pour illustrer la centralisation et « logique horizontale » pour illustrer la décentralisation. Au niveau de la logique verticale, Carpentier (2010) mentionne :

Il semble maintenant s'agir d'offrir, en logique « verticale » ou centralisatrice qui donne la direction au changement et encadre les actions des acteurs sur le terrain, une vision claire du changement à entreprendre et des résultats à atteindre, de déterminer les buts, de mettre en place des moyens spécifiques et des ressources, d'établir des standards, des incitations, et un processus d'évaluation et de reddition de comptes (p. 20).

Concernant la logique horizontale ou décentralisée, l'auteure précise qu'il « [...] s'agit de donner une certaine autonomie aux acteurs sur le terrain et de développer leur capacité à construire » (p. 20), souvent appelée « *capacity building* » dans la littérature.

Au final, il s'agit d'une approche qui a le mérite de répondre aux faiblesses documentées des deux principales approches précédentes; l'approche *top-down* mise trop sur la centralisation des pouvoirs et la standardisation des processus, alors que l'approche *bottom-up* mise sur une forte décentralisation sans trop accorder d'importance à l'uniformité des pratiques à l'intérieur d'un même système, pour résumer.

3.3.1 Approche hybride et regard critique sur la réforme du curriculum québécois

La réforme du curriculum québécois vise sensiblement les mêmes objectifs que la plupart des réformes systémiques que nous avons présentées, soit l'amélioration de la réussite scolaire, la réduction des inégalités sociales, et la préparation pour le marché du travail et la vie en société. Brassard (2004b) caractérise la réforme du curriculum québécois en deux grandes dimensions : la décentralisation et le curriculum. Pour sa part, Carpentier (2010) a démontré que les stratégies retenues pour mettre en œuvre la réforme relevaient d'une approche hybride telle que définie dans la littérature.

Concernant la décentralisation, la Loi 180 adoptée en 1997 a modifié la répartition des pouvoirs et des responsabilités entre les commissions scolaires et les écoles (Brassard, 2004b; Lessard et

Portelance, 2001). Bien qu'implantée inégalement selon ces auteurs, cette décentralisation témoigne de la volonté du Gouvernement du Québec de faire plus de place aux différents acteurs scolaires (ex. : enseignants, direction d'école, personnel scolaire, élèves, parents, représentants de la communauté, etc.) afin qu'ils soient parties prenantes du projet de changement et qu'ils aient la latitude requise pour l'adapter. La création des conseils d'établissement s'inscrit dans cette volonté gouvernementale de donner plus de pouvoirs aux acteurs scolaires sur le terrain, afin qu'ils puissent prendre les meilleures décisions possibles eu égard à leur contexte spécifique, à leurs besoins, et aux visées de la réforme.

Pour ce qui est de la deuxième dimension qu'est la réforme du curriculum, Brassard (2004b) la qualifie de « réforme dans la réforme » et y associe deux types de modifications :

Les unes sont de l'ordre de la prescription et changent le dispositif formel de l'établissement. Entre autres, la réforme comporte un nouveau programme de formation qui, d'un côté, vise le développement des compétences, dont des transversales, et l'arrimage aux domaines généraux de vie et qui, d'un autre côté, modifie le découpage des matières, les contenus d'enseignement et l'approche à l'évaluation des apprentissages. De plus, elle établit une organisation scolaire par cycles. Les autres propositions se présentent plutôt sous une forme incitative, la modification du dispositif formel visant à faciliter leur mise en œuvre. Ainsi, la réforme insiste fortement sur une approche éducative centrée sur l'apprentissage, sur le travail en collégialité et sur la formation continue du personnel (p. 1).

Concernant la dimension curriculaire qui était prescrite par les autorités centrales, les entrevues menées par Carpentier (2010) auprès de personnes responsables de la réforme du curriculum québécois entre 1997 et 2003, font ressortir le souci de la cohérence et celui de donner de l'autorité à la réforme. Il était entendu que ce projet de changement allait évoluer et se préciser dans le temps, lors de l'implantation au niveau local. D'ailleurs, la dimension décentralisation témoigne de cette volonté d'offrir une marge de manœuvre aux écoles. Des zones de pouvoir et de marchandage étaient prévues afin de tendre vers une gestion plus collégiale et participative. Le gouvernement misait beaucoup sur la professionnalisation des enseignants, afin qu'ils se mobilisent et articulent cette réforme de manière à répondre adéquatement aux besoins de leurs élèves et aux spécificités du milieu; la réussite scolaire de tous les élèves étant l'objectif ultime.

Toutefois, Carpentier (2010) souligne que les scénarios envisagés initialement ne se sont pas produits malgré des choix judicieux au niveau des stratégies hybrides. L'auteure recense de

nombreux problèmes liés à la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois. La plupart de ces problèmes sont bien documentés dans les écrits sur les réformes systémiques (Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998; Spillane, Reiser et Reimer, 2002; Tyack et Cuban, 1995) et influenceraient les chances de réussir une implantation.

Voyons maintenant, en fonction des trois paliers du système d'éducation, quelques-uns des problèmes que Carpentier (2010) a identifiés et qui ont contribué, selon elle, à rendre cette mise en œuvre « chaotique et difficile » (p. 431).

Au palier gouvernemental et au palier intermédiaire (ex. : les commissions scolaires), Carpentier (2010) souligne le manque de stabilité à des postes clés. Par exemple, sept ministres de l'éducation se sont succédé durant l'implantation de la réforme, soit une durée moyenne en poste inférieure à deux ans. Ce roulement est identifié comme étant très problématique par les personnes interrogées, car tous n'avaient pas la même compréhension et le même engagement envers la réforme. L'auteure souligne que durant cette période, « [...] le MEQ lui-même avait, en période de coupures et de déficit, sabré dans ses effectifs et son personnel expérimenté » (p. 428). La fusion des commissions scolaires durant cette période a également contribué au manque de stabilité étant donné les relocalisations, les réorganisations, les réaménagements, les réaffectations, les départs à la retraite, etc.

En lien avec le manque de stabilité, de nombreux changements furent introduits durant la période d'implantation, dont certains par les ministres eux-mêmes. Cette multiplication des changements est identifiée comme étant responsable, en partie, des difficultés d'implantation de la réforme. Parmi ces changements, mentionnons la *politique d'adaptation scolaire* (dont l'intégration des élèves en difficulté), les plans de réussite, les plans stratégiques et les conventions de gestion qui en découlent. Certains de ces changements pouvaient être liés à la réforme, mais tous contribuèrent à en complexifier l'implantation, ou du moins à dissiper les énergies des acteurs sur le terrain.

D'autres changements directement liés à la réforme, et n'ayant pas toujours été anticipés, sont également soulevés par Carpentier (2010). Mentionnons notamment la recentralisation de

certaines dossiers décentralisés (ex. : bulletins types, examens de fin de primaire, cibles en matière de réussite scolaire, temps alloué à chaque matière), l'ajout d'une année en milieu de cycle (redoublement), etc. Ces changements auront des répercussions sur la réalisation de certains travaux (dont la *Politique d'évaluation des apprentissages* et la production de matériel pédagogique), ce qui engendra des retards de publications et des modifications au calendrier d'implantation.

Au début de l'implantation de la réforme (2001-2002), les négociations syndicales ardues engendreront le boycottage des instances participatives et des formations offertes aux enseignants. Cette situation rend plus « [...] difficiles la concertation et l'obtention de consensus nécessaires à la bonne réalisation de l'implantation » (Carpentier 2010, p. 411). L'auteure résume les propos de personnes interviewées en évoquant que la réforme fut « [...] prise en gage par les syndicats comme objet de négociation » (p. 424). De plus, certaines voix syndicales s'ajouteront aux nombreuses critiques formulées par certains éditorialistes influents au sujet de la réforme. Certaines critiques dans les médias furent très mal accueillies par les autorités responsables de la réforme, puisqu'elles véhiculaient selon eux des faussetés et relevaient davantage de la malhonnêteté intellectuelle. L'auteure souligne aussi « la nécessaire pression à mettre sur les metteurs en œuvre du changement » (p. 436) pour qu'un changement se réalise. Cette pression du MEQ sur les commissions scolaires et les écoles semble avoir fait défaut.

Au troisième palier que représente l'école, il est permis de croire que les éléments évoqués eurent une influence sur les enseignants et les directions d'école. Par exemple, le manque de stabilité dans les écoles s'explique, entre autres, par les nombreux départs à la retraite du personnel enseignant et de direction durant cette période. Carpentier (2010) fait valoir toutes les difficultés liées à ce mouvement de personnel, particulièrement lorsque les stratégies de changement misent sur ces acteurs scolaires pour le réaliser sur le terrain. D'autant plus, que le projet de changement était complexe et susceptible de remettre en question des croyances et des pratiques pédagogiques solidement ancrées, ce qui nécessite du développement professionnel adapté et du temps. La citation qui suit résume bien la complexité du projet :

Les changements prônés par la réforme curriculaire faisaient référence, pour la plupart, à des concepts jeunes, abstraits et encore mal définis (compétences, compétences transversales, cycles d'apprentissage, évaluation des compétences, etc.). Alors que le

contexte international légitimait, dans une certaine mesure, la mise sur pied d'un programme faisant état de ces concepts (OCDE, 1993, 1997; UNESCO, 1996), il semble que l'absence d'expertise et de connaissances éprouvées les concernant ait rendu leur élaboration et leur implantation extrêmement difficiles (Carpentier, 2010, p. 431).

Ceci étant, l'approche hybride de changement retenue pour implanter la réforme du curriculum québécois était la meilleure option possible selon Carpentier (2010), en fonction de la littérature scientifique connue à ce moment. Toutefois, nous venons de voir que la réalité sur le terrain rend parfois difficile le déploiement des meilleures stratégies. Pour autant, les caractéristiques des milieux et les pratiques pédagogiques en vigueur sont des facteurs de réussite reconnus dans la littérature portant sur l'implantation des réformes systémiques (Datnow, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Grundy, 2002; Guhn, 2009; Hargreaves et Shirley, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998).

Retenons des stratégies hybrides de changement qu'elles offrent plus de latitude aux écoles pour qu'elles adaptent le processus d'appropriation du changement en fonction de leur réalité, afin d'accroître les chances de réussir l'implantation. De plus, cette approche reconnaît le rôle majeur des directions d'école en leur offrant la manœuvre nécessaire pour qu'elles déploient des initiatives et des stratégies de changement qui soient adaptées au contexte spécifique de leur milieu.

Nous avons également vu dans les écrits sur les réformes systémiques, que les directions d'école jouent un rôle majeur dans la réussite d'une implantation. Ceci étant, quels types de leadership doivent exercer les directions d'école pour assumer cette responsabilité ? Quelles sont les caractéristiques que doivent posséder les directions pour exercer ce rôle de leader du changement dans leur école ? En fait, nous cherchons à en savoir davantage sur les pratiques de gestion efficaces des directions d'école en contexte de changement. Dans la prochaine section, nous abordons donc ces thèmes, soit le leadership transformationnel des directions d'école, puis l'importance des valeurs, des croyances et des attitudes dans la gestion du changement.

3.4 DIRECTIONS D'ÉCOLE ET GESTION DU CHANGEMENT

Nous avons vu jusqu'à présent dans ce chapitre, que les meilleures stratégies de changement sont celles qui prennent en considération le nécessaire équilibre entre ce qui doit être prescrit par les autorités et ce qui doit relever des établissements. De plus, nous avons vu qu'il existe des facteurs de réussite qu'il importe de considérer pour réaliser l'implantation d'une réforme systémique. Parmi ces facteurs de réussite, il y a le rôle de leader que doivent assumer les directions d'école. Or, quelles sont les pratiques de gestion qui sont réputées être efficaces en contexte de changement ? Les écrits sur le leadership des directions d'école en contexte de changement devraient nous apporter des éléments de réponse. Également, d'autres écrits s'intéressant plus spécifiquement aux valeurs, croyances et attitudes des directions d'école devraient aussi contribuer à une meilleure compréhension des pratiques de gestion efficaces en contexte de changement. Au final, les écrits scientifiques présentés dans cette section devraient enrichir notre compréhension du changement en éducation, particulièrement au niveau des pratiques de gestion des directions d'école, l'objet principal de notre recherche.

3.4.1 Leadership des directions d'école

La littérature sur le leadership est très abondante et provient de différents domaines d'études (sociologie, psychologie industrielle, administration, etc.). En éducation, les écrits des dernières années, dont certaines sont présentées dans cette section, démontrent qu'il y a une relation entre le leadership d'une direction et la capacité de changement d'un milieu, et même l'efficacité d'une l'école. Ces relations seraient davantage tributaires des caractéristiques de la direction d'école plutôt que des pouvoirs formels liés à sa fonction.

Mintzberg (1979) s'est intéressé au pouvoir des directions d'école à l'intérieur des bureaucraties professionnelles que sont les écoles. Cet auteur fait valoir que le pouvoir formel des directions d'école est plutôt limité, mais que leur pouvoir informel peut être considérable, en fonction de leurs caractéristiques et de leur réputation auprès des enseignants dans leur école. Cette citation de Mintzberg (1979) résume bien son propos au sujet du pouvoir d'influence :

Le pouvoir, après tout, se conquiert là où est l'incertitude, c'est exactement à ce point qu'est situé l'administrateur professionnel. Celui qui parvient à obtenir un financement supplémentaire pour son organisation aura son mot à dire sur la distribution de celui-ci.

Parallèlement, celui qui parvient à régler un conflit en faveur de son unité ou qui arrive à isoler les professionnels des interférences de l'extérieur devient un membre apprécié – et donc puissant – de l'organisation. Ironiquement, le professionnel devient dépendant de l'administrateur efficace (p. 321).

Ceci nous incite à poser la question suivante : quel type de leadership une direction d'école doit-elle exercer pour réussir l'implantation d'une réforme systémique ? Bien que le leadership des élus et des personnes en autorité dans les différents paliers d'un système soit important, notre attention est portée ici sur les directions d'école, car nous nous intéressons à leur gestion de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage.

Pour commencer cette section, voyons d'abord quelques définitions associées au concept de leadership. Legendre (2005) définit le leadership dans l'administration scolaire comme étant « Un ensemble des comportements et des pratiques d'un gestionnaire scolaire dans l'exercice de ses fonctions dans le but d'influencer les membres de son organisation ». Le même ouvrage précise le concept de leadership pédagogique comme étant « La capacité du directeur d'école de définir des buts clairs dans le cadre d'un projet pédagogique collectif, de motiver fortement les éducateurs et les élèves, et de favoriser les apprentissages continus des uns et des autres ». Finalement, Legendre (2005) affirme au sujet du leadership transformationnel qu'il s'agit d'un « style de leadership orienté vers la revitalisation de l'organisation ». Dans ce contexte, on décrit ce qu'est un leader : « La personne qui fait preuve de leadership transformationnel utilise judicieusement son pouvoir, motive les autres à agir, transforme les exécutants en chefs et amène les chefs à être de véritables agents de changement ».

Dans une synthèse de la littérature portant sur le leadership en éducation, Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom (2004) font le point sur la recherche dans ce champ d'études. Ces auteurs s'intéressent particulièrement aux types de leadership qui favoriseraient l'apprentissage des élèves, dans un contexte où l'on mise sur les réformes à grande échelle pour y parvenir. Plus spécifiquement, ces auteurs ont cherché à savoir quelles étaient les pratiques de leadership les plus efficaces pour implanter de telles réformes et s'assurer qu'elles prennent racine dans les écoles et permettent d'atteindre les objectifs poursuivis.

Leithwood *et al.* (2004) ont identifié trois facteurs de base généralement associés à la pratique d'un leadership efficace. Ainsi, le leader doit être en mesure de :

- 1) déterminer les orientations de l'organisation;
- 2) s'assurer du développement des compétences professionnelles des membres de l'organisation;
- 3) revoir le fonctionnement et la culture de l'organisation.

Concernant le premier facteur, il touche à la compréhension et à l'adhésion des membres, ainsi qu'aux visées poursuivies par l'organisation. Il s'agit en fait de la vision que le leader doit avoir de son organisation. Ces visées doivent être perçues comme étant souhaitables et réalisables, ce qui donne de l'autorité au projet de changement. Dans un tel cas, il y a plus de chance que les membres d'une organisation soient motivés à s'approprier les fondements du changement et qu'ils soient davantage mobilisés à implanter de nouvelles pratiques.

Pour ce qui est du deuxième facteur, les auteurs notent qu'une vision claire et partagée ne saurait suffire, à elle seule, à motiver les membres d'une organisation à changer leurs pratiques. Deux éléments importants sont à considérer : le contexte spécifique de l'organisation, puis la relation entre les membres et les leaders de l'organisation. Puisque l'atteinte des visées d'une organisation passe souvent par des changements dans les pratiques enseignantes, particulièrement dans le cas de réformes systémiques, les leaders de l'organisation doivent posséder les connaissances requises pour accompagner les membres de l'équipe dans leur développement professionnel. Le leadership associé à ce type d'accompagnement est appelé « *instructional leadership* ». De plus, des études citées par Leithwood *et al.* (2004) démontrent que les leaders doivent non seulement posséder les connaissances liées au changement, mais aussi posséder une certaine intelligence émotionnelle afin de réussir un tel accompagnement. Cette faculté permettrait d'adapter l'accompagnement en fonction de chaque individu et réduirait, du coup, les frustrations ou les réticences. En fait, cette faculté influencerait positivement la performance des membres d'une organisation.

Finalement, le troisième facteur de base d'un leadership efficace repose sur la capacité du leader à développer une organisation du travail et une culture organisationnelle qui soit au service de l'apprentissage. Influencé par la littérature sur les organisations apprenantes et le

développement professionnel, ce facteur met l'accent sur la cohérence entre les visées de l'organisation et son fonctionnement.

Bien sûr, l'application de ces trois facteurs doit se faire en considérant le contexte dans lequel le leadership s'exerce. Ce qui fait dire à Leithwood *et al.* (2004) qu'il ne faut pas chercher à développer un modèle idéal de leadership, mais plutôt de s'assurer que les leaders puissent puiser dans un répertoire de pratiques, celles qui soient les mieux adaptées au contexte, en fonction des visées poursuivies (p. 10). On fait référence ici au contexte de façon assez large qui inclut l'école, les élèves, les politiques des différents paliers gouvernementaux, le financement, etc.

Pour ce qui est du leadership des directions d'école, plus spécifiquement, ces mêmes auteurs reviennent sur l'importance des trois facteurs de base associés à un leadership efficace. Dans un contexte d'implantation d'une réforme à grande échelle qui vise à améliorer les pratiques enseignantes et l'apprentissage des élèves, les directions d'école doivent généralement relever deux défis majeurs. Le premier défi consiste à aller de l'avant dans l'implantation d'une réforme tout en répondant à la reddition de compte imposée par les autorités gouvernementales, même si parfois il y a une incompatibilité ou une incohérence entre les deux. Le second défi des directions d'école se situe au niveau du type de clientèle qui fréquente l'école. Les réformes à grande échelle ne prennent pas toujours suffisamment en considération les élèves en difficulté ou les milieux défavorisés, ce qui peut rendre difficile l'atteinte des cibles fixées par les autorités durant le temps alloué. Pour surmonter ces défis, une direction d'école doit pouvoir compter sur le leadership de ses meilleurs enseignants et ne pas chercher à tout faire seul. Certains écrits portant sur le leadership partagé que nous présentons ici vont plus loin et suggèrent que le leadership devienne pluriel et qu'il soit exercé par plusieurs personnes dans une école, plutôt que de reposer, essentiellement, sur les épaules de la direction d'école.

Leithwood *et al.* (2004) caractérisent le leadership partagé en mentionnant qu'il s'agit simplement de reconnaître que l'influence, au niveau des initiatives et des pratiques dans une organisation, ne repose pas uniquement sur les épaules d'une seule personne (p. 28). Parmi les avantages invoqués du leadership partagé, mentionnons que les membres d'une organisation sont souvent les mieux placés pour anticiper les difficultés d'implantation et procéder aux

adaptations qui s'imposent afin que le projet de changement se réalise. La complexité du terrain serait alors plus facile à surmonter. En misant sur son capital humain, une organisation aurait plus de chance d'optimiser ses ressources et de s'assurer que les membres de l'organisation s'engagent dans le changement à mettre en œuvre. Dans une telle optique d'interdépendance, les membres d'une organisation auraient davantage d'opportunités d'apprendre les uns des autres et leur participation à l'atteinte des visées de l'organisation seraient généralement plus soutenue, car ils se sentent concernés et parties prenantes du projet. Toutefois, Leithwood *et al.* (2004) soulignent les risques de voir certains leaders de l'organisation exercer trop d'influence, parfois négative, d'où l'importance d'assurer une bonne coordination des réseaux d'influence qui peuvent en émerger.

Harris, Leithwood, Day, Sammons et Hopkins (2007) émettent des réticences sur le leadership partagé et se questionnent sur la viabilité d'avoir autant de leaders dans une organisation, eu égard à l'efficience et aux visées à atteindre dans un espace-temps circonscrit. Ces auteurs soulèvent le problème de la qualité du leadership qui peut émerger d'une telle approche. Par exemple, si la visée principale du changement est l'amélioration des pratiques enseignantes, est-ce que les activités des leaders iront réellement dans ce sens ? Harris *et al.* (2007) présentent des études qui soulignent d'autres faiblesses, dont le danger d'éparpillement qui affecterait l'efficacité de l'organisation, la compétition possible entre les leaders, la confusion des rôles et des responsabilités de tout un chacun, et la perte d'autorité du leader formel.

Afin de diminuer les risques de dérive, Harris *et al.* (2007) proposent deux conditions à respecter. La première consiste à favoriser l'émergence de leadership uniquement auprès des personnes qui ont les compétences nécessaires ou le potentiel pour les développer, en fonction des visées poursuivies. La seconde condition porte sur l'importance de la coordination afin de s'assurer que les leaders travaillent effectivement dans le sens désiré. En guise de conclusion, les auteurs mentionnent que le leadership partagé n'est pas forcément bon ou mauvais. Il s'agit plutôt de voir comment est distribué le leadership, comment il s'exerce sur le terrain, et quelles sont les visées poursuivies (p. 345).

Crowther (2002) s'intéresse au leadership partagé sous l'angle de l'organisation du travail et du pouvoir. Selon l'auteur, il est temps que les enseignants et les directions d'école soient

conjointement responsables de l'implantation d'une réforme. Pour ce faire, Crowther (2002) propose de revoir le fonctionnement traditionnel des écoles dans la gestion du changement, dont les « frontières hiérarchiques » qui existeraient entre les directions et les enseignants. Selon l'auteur, l'implantation d'une réforme ne devrait plus reposer principalement sur le leadership des directions, mais surtout sur le leadership des enseignants. Les directions d'école devraient plutôt s'assurer que les enseignants soient mobilisés dans le projet de changement et de les soutenir. En fait, Crowther (2002) invite à rompre avec l'idée que le leadership doit être assumé par la personne en autorité dans une organisation. En fait, Crowther (2002) souhaite qu'il y ait une remise en question du rôle traditionnel des directions d'école dans l'implantation des réformes et invite les chercheurs à s'intéresser davantage au leadership des enseignants; l'auteur parle d'un changement de paradigme dans l'étude des réformes. Il évoque des auteures qui se sont intéressées à cette question, dont Marilyn Katzenmeyer et Gayle Moller qui avancent que dans les écoles où les enseignants assument un leadership fort, les réformes tendent à prendre racine (p. 168).

Sans aller aussi loin que Crowther (2002), Fullan (2003) suggère néanmoins de mettre davantage à contribution l'énergie et les capacités des enseignants. Le leadership pédagogique exercé par les directions d'école est certes une bonne chose selon l'auteur, mais il invite à aller plus loin afin de favoriser l'institutionnalisation d'une réforme. Fullan (2003) présente l'étude de Collins (2001) qui s'est intéressée au leadership des gestionnaires d'entreprises qui excellaient depuis plusieurs années. Il ressort de cette étude deux types de leaders : « [...] le leader efficace, qui catalyse l'engagement à l'égard d'une vision très puissante et de normes de rendement élevées et le leader gestionnaire, qui va au-delà des normes de rendement pour construire une excellence durable » (p. 5). Fullan (2003) a identifié cinq traits fondamentaux d'un leader gestionnaire, soit :

- 1) faire preuve d'un engagement moral;
- 2) comprendre le processus du changement;
- 3) améliorer les relations humaines;
- 4) favoriser la création et le partage de connaissances;
- 5) proposer une vision cohérente.

Dans la description de ces traits fondamentaux, l'auteur insiste beaucoup sur l'intelligence émotionnelle des directions d'école. Tout comme Leithwood *et al.* (2004) lorsqu'ils élaborent sur le deuxième facteur d'un leadership efficace, Fullan croit qu'il est impératif que les directions d'écoles soient en mesure d'améliorer les relations humaines au sein d'une organisation.

De plus, Fullan (2003) voit les directions d'école comme étant des fabricants de cohérence au sein des écoles, dans un monde en constant changement où les demandes sont parfois contradictoires. Par exemple, plusieurs réformes à grande échelle misent, d'une part, sur le développement professionnel des enseignants, leur expertise et leur jugement, tout en effectuant, d'autre part, davantage de contrôle et en standardisant les évaluations; les directions d'école doivent arrimer le tout afin de préserver la cohérence de la démarche. Ces éléments sont également au cœur du cadre d'analyse de Desimone (2002) que nous avons présenté à la section précédente.

Dans un ouvrage portant sur le leadership scolaire, Marzano, Waters et McNulty (2005), ont effectué une méta-analyse sur le leadership dans trois bases de données (*ERIC, Psych Lit et Dissertation Abstracts*) et récolté 5 000 titres, puis retenu 70 rapports et articles qui répondaient à leurs critères. Dans la traduction de l'ouvrage publiée en 2016, on mentionne que « l'étude typique incluse dans la méta-analyse utilisait un questionnaire pour demander aux enseignants leurs perceptions des comportements de leadership de la direction scolaire... le résultat moyen des enseignants dans chaque école a ensuite été mis en corrélation avec le rendement moyen des élèves de cette école » (p. 35). Au total, 2 802 écoles étaient représentées dans les études, dont une majorité d'écoles primaires (1 319). Les auteurs estiment que les données à la base de leur méta-analyse touchent 14 000 enseignants et 1 400 000 élèves. Au final, les auteurs ont déterminé une liste de 21 responsabilités du leader scolaire qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves. La plupart de ces caractéristiques ont déjà été étudiées dans les écrits théoriques depuis des décennies, mais cette méta-analyse permet d'établir un lien statistiquement significatif entre les responsabilités et le rendement scolaire des élèves.

Parmi ces 21 responsabilités, sept d'entre elles sont davantage liées au leadership en contexte de changement, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un changement profond (changement de

deuxième ordre). Le changement de deuxième ordre, selon les caractéristiques présentées par les auteurs, correspond à un changement de l'ampleur de la réforme du curriculum québécois, alors que le changement de premier ordre est davantage lié à la gestion courante d'une école et aux modifications nécessaires pour en assurer une gestion efficace. L'analyse factorielle de Marzano, Waters et McNulty (2005) a déterminé sept responsabilités, ainsi traduites en 2016 :

- 1) connaissance en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation;
- 2) optimisme;
- 3) stimulation intellectuelle;
- 4) agent de changement;
- 5) supervision et évaluation;
- 6) flexibilité;
- 7) idéaux et convictions.

C'est donc dire qu'un directeur qui gère un changement de cette nature doit, entre autres, bien comprendre l'impact de l'innovation sur les pratiques pédagogiques en vigueur dans son école, puis offrir une orientation conceptuelle à cet égard. Il s'agit selon nous de la vision du changement. À cette première responsabilité s'ajoute la conviction que le changement à implanter donnera des résultats exceptionnels s'il est mis en œuvre (optimisme). Pour ce faire, les auteurs soulignent l'importance de connaître les théories sous-jacentes à l'innovation puis de comprendre la spécificité voire les fondements du changement (stimulation intellectuelle), et d'avoir le courage de remettre en question le statu quo (agent de changement). Les auteurs élaborent également sur le suivi et l'évaluation de l'innovation, l'importance de prendre en considération les situations et d'adapter les interventions en conséquence, puis l'importance que le changement à implanter soit en cohérence avec les convictions et idéaux du leader, faute de quoi la confiance des enseignants en la capacité du leader à gérer ce changement en sera affectée.

Par ailleurs, nous croyons que la prudence est de mise en ce qui a trait aux coefficients de corrélation entre les 21 responsabilités liées à l'exercice d'un leadership et le rendement scolaire des élèves, tel que proposés par Marzano, Waters et McNulty (2005). À cet égard, Scheerens (2014) démontre qu'il peut y avoir des écarts importants au niveau des coefficients de corrélation entre les mêmes variables, selon les études. Lorsqu'il commente les résultats de

Hattie (2009) découlant de données quantitatives provenant de méta-analyses, Scheerens (2014, p.286) mentionne que pour les mêmes variables, les coefficients de corrélation sont nettement plus faibles dans les études européennes. Par exemple, Hattie (2009) établit à .36 la corrélation entre le leadership éducationnel et le rendement scolaire des élèves, alors que Scheerens et al. (2007) l'établissent à .18 et que Creemers et Kyriakides (2008) l'établissent respectivement à .05 et à .07. L'auteur donne d'autres exemples de variables où les écarts sont considérables. Ce qui incite Scheerens (2014, p. 287) à évoquer la prudence lorsque l'on s'aventure dans le monde des méta-analyses quantitatives et que l'on interprète, à partir de ces données, la puissance des variables en regard de l'efficacité des pratiques éducationnelles.

Ceci étant, les écrits de cette section sur le leadership présentent les responsabilités des directions d'école en contexte de changement et insistent sur leur rôle majeur dans la gestion de l'implantation des réformes à grande échelle (Fullan, 2003; Leithwood *et al.*, 2004; Marzano, Waters et McNulty, 2005). Plus particulièrement, ces écrits mettent en lumière les responsabilités des directions d'école en regard aux pratiques pédagogiques des enseignants, à l'apprentissage et à la réussite des élèves. D'autres éléments sont également abordés, dont : l'importance d'avoir une vision et des orientations claires, d'offrir du développement professionnel, puis de revoir la culture et le fonctionnement de l'organisation. Au final, le leader efficace est un fabricant de sens qui s'assure de la cohérence des décisions et des actions au sein de son organisation. De plus, ce dernier favorise la collaboration et l'émergence du leadership auprès des membres de son organisation, dans le seul but d'accroître les chances de réussir l'implantation voire l'institutionnalisation d'un changement dans son milieu.

Dans la littérature portant sur les réformes systémiques, nous avons vu que ces éléments constituent des facteurs de réussite. Les écrits présentés dans cette section s'inscrivent donc en cohérence avec ceux présentés dans les sections précédentes, tout en précisant davantage les responsabilités des directions d'école en contexte de changement, de même que l'importance des caractéristiques personnelles du leader. Nous verrons à la fin du chapitre, que la vision et la gestion du changement des directions d'école constituent l'une des cinq catégories du cadre conceptuel de notre recherche. Auparavant, nous présentons des écrits s'intéressant

particulièrement aux valeurs, aux croyances et aux attitudes des directions d'école en contexte de changement.

3.4.2 Valeurs, croyances et attitudes des directions d'école

Dans un chapitre portant sur le leadership transformatif des directions d'école en milieu défavorisé, Archambault et Garon (2011) proposent un cadre conceptuel qui prend en considération les caractéristiques personnelles de ces dernières. Ce cadre conceptuel a été élaboré à partir d'écrits sur le sujet et deux études qu'ils ont eux-mêmes menées.

La première de ces études a été réalisée auprès de 45 directions d'écoles primaires provenant des cinq commissions scolaires de l'Île de Montréal. Pour ce faire, les participants étaient regroupés de façon aléatoire en petits groupes de cinq à six directions, à l'exception des six directions anglophones toutes réunies dans le même groupe. Chaque groupe participait à deux rencontres d'échange d'une durée approximative de 2 heures 30. Les principaux thèmes abordés lors de la première rencontre touchaient : la nature de la fonction de direction dans une école primaire en milieu défavorisé, les principales tâches éducatives et administratives, leurs perceptions des caractéristiques d'un milieu défavorisé, les principales différences sur le plan de la gestion (vs travailler dans une école située dans un environnement qualifié de régulier), les caractéristiques des gestionnaires, etc. Lors de la deuxième rencontre, un sommaire des discussions de la première rencontre était présenté aux participants, de même qu'une synthèse de la littérature portant sur les écoles performantes en milieu défavorisé. Le but était de « confronter » les réponses des directions aux données provenant de la littérature, afin de susciter la discussion et d'aider les directions à mieux comprendre et expliciter leur réalité.

La deuxième étude consistait à suivre 12 directions d'école durant trois journées afin d'observer et documenter leur pratique en milieu défavorisé. Plutôt que d'analyser le discours des directions, objet de la première étude, cette étude s'intéressait à la pratique quotidienne des directions. Précisons que les 12 directions sélectionnées avaient participé à la première étude.

Le cadre conceptuel qui en découle comporte quatre éléments fondamentaux que le leader doit intégrer pour améliorer la justice sociale dans son école, l'une des visées de la réforme du curriculum québécois. Nous traduisons les quatre éléments du cadre conceptuel de la manière

suivante : 1. les connaissances; 2. les attitudes, les croyances et les valeurs; 3. les comportements déclarés par le gestionnaire lui-même; 4. les comportements observés.

Archambault et Garon (2011) élaborent sur l'influence des valeurs, des croyances et des attitudes des directions d'école dans l'exercice d'un leadership transformatif. Pour ces auteurs, les directions d'école devraient connaître et s'intéresser au contexte de vie de leurs élèves afin de pouvoir prendre la mesure de leurs besoins et idéalement, y répondre. Ceci étant, les résultats de leur étude indiquent qu'il y a du travail à faire dans ce sens. Par exemple, les auteurs relatent à la page 303 que, d'emblée, les directions d'école ne semblent pas voir de problèmes de justice sociale dans leur école. Toutefois, elles affirment également combattre les préjugés et les fausses croyances de certains membres de leur personnel. De plus, en décrivant leurs actions pour y parvenir, il ressort de leurs propos des préjugés et des fausses croyances, semblables à ceux dénoncés chez les membres du personnel. Archambault et Garon (2011) mentionnent qu'ils ont observé très peu d'initiatives de directions visant à promouvoir et à défendre la justice sociale dans leur école.

Ces observations incitent Archambault et Garon (2011) à proposer que l'on intègre les éléments fondamentaux de leur cadre conceptuel dans le développement professionnel des directions d'école. Somme toute, cette recherche fait valoir toute l'importance de l'adéquation entre les préoccupations professionnelles des directions d'école et la mission éducative de leur école. Ces observations réitèrent l'importance de la vision que devraient avoir les directions d'école de leur rôle et la nécessité d'offrir du développement professionnel de qualité.

La thèse de doctorat de Cloutier (2007) porte sur les liens entre les préoccupations des directions d'école et leurs stratégies d'implantation de la réforme du curriculum québécois. Les données utilisées par l'auteure proviennent de deux recherches portant sur la Réforme de l'éducation, menées au début des années 2000 par le GRIDES et le GREDESCOL. Dans le cadre de ces deux projets de recherche, 93 entrevues furent menées auprès de directions et directions adjointes d'établissements francophones de l'ordre primaire et secondaire. De ce nombre, Cloutier (2007) a utilisé les données provenant de 44 entrevues réalisées auprès de directions du primaire, exclusivement.

Quoique plus large que l'étude d'Archambault et Garon (2011), cette recherche montre également l'importance de s'intéresser aux valeurs et aux croyances à la base des préoccupations des directions d'école, car il existerait une relation entre ces préoccupations et les stratégies retenues pour réaliser un changement. L'auteure utilise le terme « préoccupation » pour faire référence à l'activation de ce qui est important pour un individu, soit : ses valeurs, ses croyances et ses attitudes. Cloutier (2007) résume ainsi le sens qu'elle donne à ces termes :

[...] nous retenons que les valeurs expriment ce qui est important pour un individu, ce que celui-ci recherche et qu'il privilégie fondamentalement. Elles ont une portée générale et conditionnent les attitudes et le comportement des acteurs. Les croyances se révèlent sensiblement de la même nature bien qu'elles aient un degré d'abstraction moins grand. Les croyances reposent sur des éléments de connaissances tirées d'expériences, d'observations personnelles ou d'informations ponctuelles et des interprétations qui en sont faites par l'individu. Elles se définissent à partir des liens qu'elles permettent d'établir entre un objet ou une situation et leurs caractéristiques. Les attitudes correspondent plutôt à la disposition de l'individu à l'égard d'un objet ou d'une situation (p. 30).

Legendre (2005) précise « [...] qu'une valeur est plus qu'une croyance. Elle ne laisse que peu ou pas de place au doute; elle est une adhésion totale de l'esprit à un objet considéré comme absolument vrai. De ce fait, la valeur transcende de beaucoup l'opinion ». Toujours selon cette même source, « une attitude est un état d'esprit qui incite à une manière d'être ou d'agir. Une attitude est basée sur un système de valeurs qui se manifeste chez l'individu par un comportement constant ».

Dans sa thèse, Cloutier (2007) montre que si le changement à implanter correspond aux préoccupations du directeur, c'est-à-dire à ses inquiétudes ou à ses questionnements par rapport au changement ou au rôle qu'il doit jouer, il sera alors plus naturel pour ce dernier de retenir, intentionnellement ou inconsciemment, des stratégies orientées vers l'objectif de changement. Cela ne signifie pas pour autant que des préoccupations similaires engendrent automatiquement les mêmes choix de stratégies. Toutefois, les résultats de cette recherche démontrent que...

[...] les valeurs, les croyances et les attitudes des directeurs associés à un même profil peuvent amener ceux-ci à exprimer sensiblement les mêmes catégories de préoccupations [...] cela revient à dire que certaines stratégies qu'un directeur dit utiliser ou vouloir utiliser paraîtraient plus appropriées à une situation que d'autres en raison du type de préoccupations que le directeur entretient au regard de la situation (p. 218).

Par exemple :

[...] les directeurs qui appartiennent au profil *préoccupations des résultats* sont plus nombreux, en comparaison avec l'échantillon, à dire qu'ils s'impliquent ou s'impliquent beaucoup dans le travail d'équipe des enseignants, qu'ils développent et partagent une vision du curriculum, qu'ils favorisent l'implication d'autres acteurs dans la mise en œuvre du curriculum et qu'ils utilisent des approches interrelationnelles visant non seulement à calmer les enseignants, mais également à les responsabiliser (p. 215).

Par contre, la recherche démontre également que « les mêmes stratégies peuvent être utilisées par différents directeurs pour répondre à une même préoccupation et pour répondre aussi à des préoccupations différentes » (p. 216). De plus, certaines stratégies semblent indépendantes des préoccupations des directeurs et découlent davantage des pressions externes, alors que d'autres sont liées aux conditions facilitantes dans l'environnement.

Les résultats d'Archambault et Garon (2011), ainsi que de Cloutier (2007) mettent de l'avant l'importance des caractéristiques et des préoccupations des directions d'école. Plus les caractéristiques et les préoccupations sont en adéquation avec les visées de l'organisation, meilleures sont les chances de les atteindre. Rappelons que Marzano, Waters et McNulty (2005) ont démontré l'influence des idéaux et des convictions des directions d'école lors d'un changement de second ordre; les résultats présentés dans cette section s'inscrivent dans cette veine.

Comment faire alors pour que les valeurs, les croyances et les attitudes des acteurs scolaires soient, de manière générale, en adéquation avec le changement à implanter ? Le développement professionnel est assurément une avenue de choix. Spillane, Reiser et Reimer (2002) proposent de travailler les schèmes cognitifs afin de s'assurer que les changements demandés fassent sens pour les acteurs scolaires appelés à les mettre en œuvre. Par exemple, lorsque le changement interpelle les croyances des enseignants et leurs pratiques, les directions d'école doivent en être conscientes afin de faire appel à des stratégies adaptées pour travailler les représentations des enseignants et leurs croyances, afin qu'ils saisissent réellement le changement à implanter. Selon des études citées par Spillane, Reiser et Reimer (2002), moins du tiers des acteurs scolaires saisissent réellement les fondements de la réforme qu'ils ont à implanter (p. 400). Difficile dans ce contexte de parler de résistance au changement.

En fait, le défi de l'implantation d'une réforme est considérable, car il faut aussi bien s'intéresser au développement professionnel des directions d'école appelées à gérer ce changement, qu'au développement des enseignants qui eux sont responsables de l'intégrer à leur pratique enseignante en salle de classe. Pour y arriver, Spillane, Reiser et Reimer (2002) privilégient des activités de formation qui interpellent les croyances des acteurs scolaires et qui favorisent la réflexion et les remises en question. L'idée est d'amener les participants à prendre conscience de leurs propres croyances, afin qu'eux-mêmes puissent réaliser le chemin à parcourir pour répondre aux nouvelles attentes. Cette prise de conscience serait nécessaire pour engager des discussions au sujet des enjeux fondamentaux liés à la réforme à mettre en œuvre et pour mobiliser les acteurs scolaires à s'engager réellement dans leur développement professionnel. Il s'agit, en fait, de construire la vision du changement des différents acteurs scolaires impliqués.

Fullan (2002) affirme que plus un changement remet en question les croyances des gens et leurs pratiques professionnelles, plus il sera difficile à implanter. L'auteur utilise le terme « *reculturing* » pour désigner la nécessité de travailler les croyances des acteurs scolaires concernés. Fullan (2002) émet, lui aussi, des réserves à l'égard des gestionnaires prompts à taxer les acteurs scolaires de résistants au changement. Il s'agit, selon lui, d'une mauvaise stratégie car elle n'est pas susceptible de motiver les enseignants à s'engager dans le changement, bien au contraire. L'auteur favorise plutôt le développement professionnel afin d'améliorer la compréhension du changement et d'atténuer les résistances.

Dans cette veine, nous avons vu au chapitre II qu'un fonctionnement en cycles d'apprentissage accorde une place importante à la composante professionnelle. L'idée est d'instaurer une culture de collaboration et de faire en sorte que le développement continu soit partie prenante de la profession, afin que les pratiques enseignantes évoluent et soient mieux adaptées aux besoins des élèves et qu'au final, elles favorisent leur réussite. Nous avons également vu que les communautés d'apprentissage professionnelles représentent une avenue de choix pour développer une telle culture de collaboration et du coup, faciliter l'implantation d'un changement.

3.5 SYNTHÈSE

Les réformes systémiques en éducation sont complexes à implanter et peu d'entre elles ont donné les résultats attendus, comme nous venons de le voir à la section 1 et 2 du troisième chapitre. Afin d'accroître les chances de réussir l'implantation d'une réforme systémique, des facteurs de réussite ressortent de la littérature scientifique. Ces facteurs, que nous avons regroupés à la fin de la section 3.2, sont le rôle majeur des directions d'école, la spécificité du changement, la crédibilité du changement, les caractéristiques du milieu, les pratiques pédagogiques, les apprentissages et les résultats des élèves, le développement professionnel, la collaboration interne et externe, le climat de l'école, le soutien et la pression à réaliser le changement, le caractère évolutif d'un changement et le temps nécessaire, la constance et la cohérence des demandes et actions, la stabilité, les ressources disponibles, puis l'interaction entre tous ces facteurs. Ces facteurs sont donc à considérer pour optimiser les chances de succès. Vu leur importance, nous les avons intégré dans notre cadre conceptuel que nous présentons à la section suivante.

De plus, nous avons vu dans la littérature sur le changement en éducation que les autorités gouvernementales doivent se soucier du nécessaire équilibre entre ce qui est prescrit et ce qui doit être construit dans les milieux, offrant ainsi la manœuvre nécessaire aux directions pour réaliser l'implantation d'un changement dans leur école. À ce sujet, nous avons présenté à la section 3.3 l'approche hybride de changement qui intègre cette dynamique centralisation-décentralisation et qui permet, à l'intérieur d'un espace défini par l'instance supérieure, d'offrir de la latitude et du pouvoir d'initiative aux directions d'école et aux acteurs scolaires en général, pour adapter le changement en fonction des conditions spécifiques et des besoins du milieu, dans le but d'accroître les chances d'en réussir l'implantation.

Nous accordons donc une attention particulière à la dynamique centralisation-décentralisation dans notre projet de recherche, en distinguant ce qui est prescrit et ce qui doit être construit par les acteurs scolaires dans les milieux; nous y reviendrons dans la présentation du cadre conceptuel. La littérature sur le changement a également démontré l'importance de la vision, de la constance, puis de la cohérence des décisions prises par les autorités en place aux différents

paliers d'un système d'éducation, et ce, en regard des facteurs de réussite et des visées poursuivies.

Puisque notre projet de recherche s'intéresse spécifiquement à la gestion du changement par les directions d'école, nous nous sommes intéressés à la section 3.4 aux caractéristiques des directions d'école, dont l'exercice d'un leadership efficace en contexte de changement. Pour Archambault et Garon (2011), les directions d'école doivent connaître et s'intéresser au contexte de vie de leurs élèves, afin de prendre la mesure de leurs besoins et d'y répondre. Le but étant d'améliorer la justice sociale dans leur école et ainsi, de favoriser la réussite de chaque élève; l'organisation de l'école québécoise en cycles d'apprentissage poursuit exactement ce but. Pour ce faire, les auteurs élaborent sur l'importance du développement professionnel afin de travailler les valeurs, les croyances et les attitudes des directions d'école.

Rappelons que Fullan (2003) a identifié cinq traits fondamentaux pour l'exercice d'un leadership efficace par les directions d'école. Parmi ces ceux-ci, il y a l'importance de l'engagement moral. Pour leur part, Marzano, Waters et McNulty (2005) ont déterminé sept responsabilités liées à un leadership efficace en contexte de changement, dont l'importance d'avoir des idéaux et des convictions. Cette responsabilité s'inscrit en cohérence avec l'engagement moral des directions d'école décrite par Fullan (2003) et l'importance que devraient accorder les directions à la justice sociale dans leur école (Archambault et Garon, 2011).

Cloutier (2007) s'est intéressée aux relations entre les préoccupations des directions d'école et les stratégies déployées pour implanter un changement. Pour rappel, les préoccupations représentent ce qui est important pour un individu, soit : ses valeurs, ses croyances et ses attitudes. C'est donc dire, que plus un changement est en adéquation avec ce qui est important pour une direction d'école, meilleures sont les chances qu'elle s'engage à le réaliser.

Nous avons également vu dans ce chapitre que les changements qui remettent en question les croyances et les pratiques professionnelles sont difficiles à réaliser (Fullan, 2002; Spillane, Reiser et Reimer, 2002). Pour ce faire, il importe de travailler les schèmes cognitifs des acteurs

scolaires concernés, afin qu'ils saisissent réellement les spécificités du changement et qu'ils s'y engagent.

Les connaissances portant sur le changement en éducation et particulièrement celles portant sur les caractéristiques et le leadership efficace des directions d'école, nous incitent à nous intéresser à la vision des cycles d'apprentissage des directions d'école, de même qu'aux initiatives et aux stratégies de changement retenues par les directions d'école pour en réussir l'implantation, et ce, en tenant compte des conditions générales et spécifiques à l'intérieur desquelles se déploie le changement; nous y reviendrons.

Somme toute, les principaux éléments abordés dans le deuxième et le troisième chapitre de cette thèse ont permis de circonscrire l'objet d'étude (les cycles d'apprentissage) et le processus de mise en œuvre d'un changement (la gestion du changement). Ces éléments sont repris et regroupés dans notre cadre conceptuel que nous présentons à la section 3.5.1 qui suit.

3.5.1 Cadre conceptuel de la recherche

Dans la problématique de recherche présentée au chapitre I, nous avons vu que les cycles d'apprentissage étaient peu implantés ici, dans les écoles primaires francophones québécoises, mais aussi ailleurs en France et en Belgique francophone (Archambault, 2008; Archambault, Dumais et St-Onge, 2009; CSE, 2002; Draelants, 2006, 2007; Kahn, 2010; Leroy-Audoin et Suchaut, 2005; Rey *et al.*, 2003; Rey *et al.*, 2005; Suchaut, 2008). Les problèmes liés à un fonctionnement en cycles d'apprentissage ont été regroupés en deux axes, soit ceux qui touchent au concept en tant que tel, puis ceux qui touchent à l'implantation de ce changement. Notre cadre théorique est organisé en fonction de ces deux axes de problèmes; le chapitre II porte sur le concept de cycles d'apprentissage et le chapitre III porte sur le changement en éducation.

Concernant le premier axe, nous avons vu que les cycles d'apprentissage sont mal définis et demeurent un concept relativement nouveau et flou pour la plupart des acteurs scolaires, dont les directions d'école (Archambault, 2008; CSE, 2002; Kahn, 2010). De plus, une organisation en cycles d'apprentissage engendre une transformation majeure du système qui nécessite de revoir la forme scolaire traditionnelle et conséquemment, les pratiques professionnelles

(Archambault, 2008; Brassard, 2004a; CSE, 2002; Deniger *et al.*, 2004; Gather Thurler et Maulini, 2007; Kahn, 2010).

Concernant le deuxième axe, nous avons vu que l'implantation des cycles d'apprentissage manquait de planification à tous les paliers du réseau scolaire québécois; et que de manière générale, l'autorité centrale avait sous-estimé la complexité de mettre en œuvre une telle organisation dans les écoles, malgré le choix d'une approche hybride qui reconnaît les caractéristiques spécifiques de chaque milieu et laisse de la marge de manœuvre aux directions d'école pour le réaliser (Carpentier, 2010; CSE, 2002; Deniger *et al.*, 2004). De plus, l'implantation des cycles d'apprentissage ne semble pas représenter une préoccupation dans les commissions scolaires et les écoles primaires étudiées (Archambault et Dumais, 2011; Archambault, Lapointe et Dumais, 2012).

Ces problèmes regroupés en deux axes à la fin du premier chapitre, nous a amené à formuler cette question générale de recherche : Comment les directions d'écoles primaires francophones montréalaises ont-elles géré la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans leur école ? Cette question générale de même que les sept questions spécifiques de recherche qui en découlent, ont guidé notre recherche de connaissances scientifiques présentées dans le cadre théorique.

Le cadre conceptuel de notre recherche découle directement des problèmes recensés et propose une organisation des connaissances scientifiques en cinq catégories. Ces catégories regroupent les principaux éléments du cadre théorique susceptibles d'améliorer la compréhension et la gestion des cycles d'apprentissage par les directions d'école. Bien que certains éléments soient aussi considérés comme étant des facteurs de réussite dans la littérature, nous avons décidé de les inclure dans les éléments de notre cadre conceptuel. C'est donc dire que nous ne faisons pas de distinction entre les éléments, même s'ils ne sont pas tous d'une même nature. Nous avons inclus dans les éléments du cadre conceptuel, les acteurs scolaires, les structures, et les paliers administratifs, puisqu'ils sont susceptibles d'influencer, par leurs décisions ou actions, la mise en œuvre d'une réforme de l'envergure des cycles d'apprentissage.

Afin d'être en mesure de décrire et comprendre les pratiques de gestion des directions dans l'implantation des cycles, nous avons porté une attention particulière au contexte (conditions de

changement) à l'intérieur duquel s'opérait le changement. Contexte qui inclus tout autant des décisions prises au niveau provincial en amont de l'école, par exemple, que les pratiques enseignantes ou les caractéristiques du personnel au niveau local. Afin d'opérationnaliser le tout, nous avons distingué ces deux niveaux, soit : les conditions générales constituées d'éléments plutôt externes à l'école (ex. : MELS, commission scolaire, constance, cohérence des décisions, etc.) et les conditions spécifiques constituées d'éléments internes, propres au milieu (ex. caractéristiques des élèves et de l'école en général, caractéristiques des enseignants, stabilité du personnel, habitudes de collaboration, climat de l'école, etc.).

En fait, les éléments retenus dans notre cadre conceptuel permettent de circonscrire le concept de cycles d'apprentissage, de considérer la dynamique hybride en faisant une distinction entre l'objet de changement prescrit par le MELS et la construction du changement dans les écoles, de considérer les éléments de contexte (conditions générales et spécifiques), puis d'apprécier les effets des cycles d'apprentissages dans les milieux.

Au final, nous croyons que les cinq catégories permettent de couvrir un large spectre d'éléments, tout en étant précis en regard du concept de cycles d'apprentissage et de la gestion du changement, le tout dans une perspective d'interrelation entre les éléments des catégories (voir figure 1). Cette organisation des connaissances devrait faciliter l'opérationnalisation des étapes subséquentes du projet de recherche. Nous présentons dans les sections à venir, les cinq catégories du cadre conceptuel, de même que les éléments qui les constituent.

Ces cinq catégories sont :

- Vision et gestion du changement des directions d'école (changement construit): 4 éléments.
- Implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit) : 3 composantes :
 - composante organisationnelle (7 éléments);
 - composante pédagogique (9 éléments);
 - composante professionnelle (5 éléments).
- Conditions générales de mise en œuvre : 9 éléments.
- Conditions spécifiques de mise en œuvre : 11 éléments.
- Effets des cycles d'apprentissage : 3 éléments.

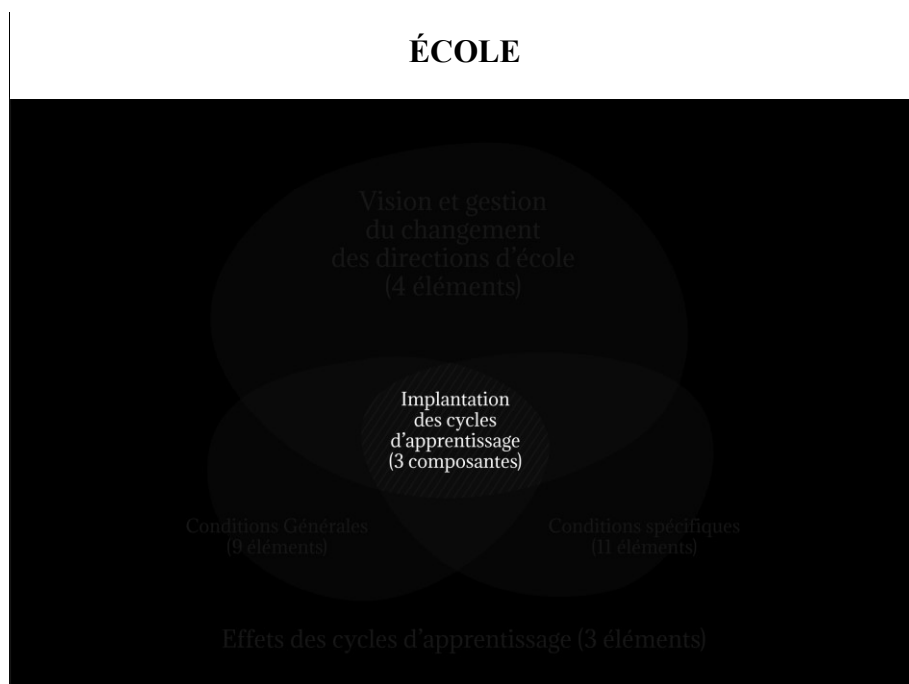


Figure 1
Schéma conceptuel de la gestion de l'implantation des cycles d'apprentissage

3.5.2 Vision et gestion du changement des directions d'école (changement construit)

Les directions d'école jouent un rôle majeur dans la gestion de la mise en œuvre d'une réforme systémique (Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2003; Guhn, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Leithwood *et al.*, 2004; Miles, 1998). Afin d'exercer un leadership efficace, nous avons vu que les directions d'école doivent connaître la spécificité du changement et y adhérer (Desimone, 2002; Guhn, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Marzano, Waters et McNulty, 2005; Miles, 1998; Spillane, Reiser et Reimer, 2002); il en va de la crédibilité du changement, mais aussi de leur crédibilité comme leader responsable de l'implantation. Nous avons intégré ces deux facteurs de réussite dans la vision du changement des directions d'école, le premier des quatre éléments de cette catégorie. La vision pédagogique du changement est aussi intégrée dans ce premier élément.

Nous avons vu que l'implantation des réformes systémiques dans les écoles dépend, principalement, des pratiques pédagogiques en vigueur, de l'apprentissage des élèves, de la culture de collaboration, puis du développement professionnel offert; tous des facteurs de réussite. Il sera donc intéressant de connaître la vision pédagogique des directions d'école en

contexte de changement car une organisation en cycles d'apprentissage implique une remise en question de ces facteurs. D'autant plus, que nous avons vu dans notre problématique : que les cycles d'apprentissage sont mal définis et demeurent un concept relativement nouveau et flou pour la plupart des acteurs scolaires dont les directions d'école, et que l'adhésion à ce concept (flou) pour améliorer la réussite scolaire demeure mitigée. L'intérêt de connaître la vision du changement des directions d'école est donc de première importance.

Cette première catégorie du cadre conceptuel s'inscrit dans l'approche hybride qui laisse le soin aux écoles de construire le changement en fonction des caractéristiques du milieu, des pratiques pédagogiques en vigueur, des besoins des élèves, des habitudes de collaboration et des ressources disponibles; tous des facteurs de réussite. En agissant ainsi, le législateur était en cohérence avec les écrits sur le changement en éducation et misait sur la capacité des milieux (Carpentier, 2010).

Ceci étant, la construction du changement dans l'école est grandement tributaire de la volonté du leader. Nous avons vu dans le deuxième axe de notre problématique, que les directions d'école ne semblent pas éprouver un sentiment d'obligation en regard de l'implantation des cycles d'apprentissage. L'étude d'Archambault et Dumais (2011) a démontré que l'implantation d'une organisation en cycles d'apprentissage n'était pas vue comme une priorité dans la plupart des 114 plans de réussite analysés. En fait, il n'y avait que deux écoles primaires qui priorisaient ce changement. De plus, les résultats de l'étude d'Archambault, Lapointe et Dumais (2012), portant sur les plans stratégiques des commissions scolaires, démontrent que les cycles d'apprentissage sont quasiment absents de ces plans. Or, la pression à réaliser un changement est déterminante pour en réussir l'implantation (Burch et Spillane, 2005; Datnow, 2002; Desimone, 2002, 2013; Fullan, 2000, 2002, 2009; Grundy, 2002; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascal, 2002; Miles, 1998). Sans une certaine forme de pression, les directions d'écoles sont susceptibles de ne pas prioriser l'implantation d'un changement, particulièrement dans un contexte où leurs responsabilités augmentent (Brassard, 2004b, 2009; Gravelle, 2012). C'est pourquoi nous distinguons de la vision du changement des directions d'école, la vision du sentiment d'obligation d'implanter le changement. Il s'agit du deuxième élément de cette catégorie.

Les deux autres éléments de cette catégorie sont les initiatives et les stratégies de gestion des directions d'école. Ces éléments constituent les actions posées par les directions pour réaliser l'implantation des cycles d'apprentissage dans leur école. Pour ce qui est des initiatives, elles sont caractérisées par des actions plutôt ponctuelles liées au changement. Une implication directe de la direction lors de certaines réunions, la valorisation du personnel engagé dans le changement, la formation ponctuelle et le soutien offert aux enseignants, etc. sont autant d'exemples. En fait, les directions d'école doivent exercer un rôle de modèle et démontrer, par leurs initiatives, qu'elles croient au changement et qu'elles ont la conviction qu'il favorisera l'apprentissage des élèves (Archambault et Garon, 2011; Fullan, 2003; Guhn, 2009; Leithwood *et al.*, 2004; Marzano, Waters et McNulty, 2005).

Les stratégies de gestion des directions d'école sont des actions planifiées, concertées et d'une certaine durée. Dans l'esprit des définitions présentées en début de chapitre, nous considérons qu'il s'agit d'une stratégie lorsque la direction est en mesure d'explicitier ses choix de gestion, et que ceux-ci s'inscrivent dans une démarche pour réaliser le changement. Par exemple, certaines directions pourraient miser sur de la formation continue et du codéveloppement afin que les enseignants, par exemple, s'approprient les fondements du concept, expérimentent le changement dans leur pratique, partagent leurs expériences avec les autres enseignants, etc. D'autres directions pourraient plutôt miser sur des récompenses, de la compensation, de la reconnaissance et le leadership des enseignants. Certaines autres pourraient être plus directives et imposer un calendrier d'implantation, déterminer le type d'accompagnement, contrôler les différentes étapes, etc. Rappelons que les préoccupations des directions d'école exercent une influence sur les stratégies retenues pour implanter un changement (Cloutier, 2007).

Dans la littérature portant sur les réformes systémiques, une implantation réussie touche nécessairement aux pratiques pédagogiques des enseignants (Desimone, 2002, 2013; Fullan, 2000, 2002, 2009; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascal, 2002; Miles, 1998). Fullan (2009) mentionne que les stratégies d'implantation retenues dans le cadre des réformes systémiques, qualifiées de *Professionalizing System Reform*, misent sur le professionnalisme des directions d'école et des enseignants, en privilégiant des approches collaboratives de gestion et des pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage et la réussite scolaire des élèves.

De plus, tous ces auteurs identifient le développement professionnel comme étant une importante stratégie d'implantation.

De manière générale, les initiatives et les stratégies de gestion des directions d'école relèvent de la gestion du changement. Ces dernières doivent posséder certaines caractéristiques personnelles et exercer un leadership efficace, afin d'optimiser les chances de réussir une telle implantation. Entre autres responsabilités, les directions d'école doivent être en mesure de déployer les bonnes stratégies de changement en fonction du concept à implanter, mais aussi des conditions générales et spécifiques. Cela est d'autant plus complexe que les conditions ne sont pas nécessairement stables durant l'implantation.

Au final, cette catégorie du cadre conceptuel est caractérisée par quatre éléments directement liés aux caractéristiques et au travail des directions en poste dans les écoles, soit :

- 1) la vision du changement;
- 2) la vision de l'obligation d'implanter le changement;
- 3) les initiatives retenues pour implanter le changement;
- 4) les stratégies retenues pour implanter le changement.

3.5.3 Implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit)

La présentation et la précision des éléments des trois composantes des cycles d'apprentissage ont permis de bien circonscrire l'objet du changement. Nous avons alors vu qu'il est essentiel de retrouver des éléments des trois composantes pour que l'on puisse identifier et qualifier une école fonctionnant en cycles d'apprentissage (Archambault, 2008). En fait, les éléments propres à chacune des trois composantes des cycles d'apprentissage représentent le changement prescrit dans notre cadre conceptuel. Cet objet de changement s'insère dans ce que l'on nomme la réforme du curriculum québécois, initiée par le Gouvernement du Québec. C'est à partir de cette injonction dictée par le Gouvernement du Québec que la dynamique de changement s'amorce et s'opère.

La catégorie intitulée implantation des cycles d'apprentissage est donc caractérisée par les éléments des trois composantes des cycles d'apprentissage, soit la composante organisationnelle, la composante pédagogique, et la composante professionnelle. Le niveau de

présence de ces trois composantes permet de décrire et d'apprécier l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles participantes.

Composante organisationnelle

Au niveau de la composante organisationnelle, nous nous sommes fortement inspirés d'Archambault et Dumais (2010) qui ont déterminé cinq éléments dans cette composante, soit : les modes de formation des groupes, les regroupements d'élèves (*grouping*), le redoublement, l'horaire de l'école et la durée des cycles. Toutefois, nous avons apporté quelques modifications afin de rendre notre cadre conceptuel le plus explicite possible pour les étapes subséquentes. Premièrement, nous avons décidé que les trois principaux modes de formation des groupes (la classe année, le *looping*, la classe multiâge) seraient considérés comme étant des éléments. Ainsi, nous croyons qu'il sera plus facile de recueillir et de colliger les propos des directions d'école. Deuxièmement, les regroupements d'élèves se déclinent en trois éléments dans notre cadre conceptuel (le coenseignement, le décloisonnement, les autres groupements d'élèves), et ce, pour les mêmes raisons. Troisièmement, nous avons décidé de traiter du redoublement dans la composante pédagogique plutôt que dans la composante organisationnelle. Nous justifions ce choix par le fait que les cycles d'apprentissage invitent les enseignants à recourir à d'autres mesures de remédiation dans leur pratique pédagogique. Finalement, nous avons regroupé la grille-horaire, le calendrier et la durée des cycles dans un même élément, vu leur caractère plutôt administratif. Au final, les sept éléments de la composante organisationnelle de notre cadre conceptuel se retrouvent dans les éléments d'Archambault et Dumais (2010). Toutefois, l'organisation est différente comme nous venons de le décrire. Ces sept éléments sont :

- 1) la classe niveau
- 2) le *looping*;
- 3) la classe multiâge;
- 4) le coenseignement;
- 5) le décloisonnement;
- 6) les autres groupements d'élèves;
- 7) la grille-horaire/calendrier/durée des cycles.

Les trois premiers éléments de cette composante caractérisent les modes de formation des groupes pour au moins une année scolaire (Archambault et Dumais, 2010; Lajeunesse, Fournier et Archambault, 2004; Rey *et al.*, 2005). Ils sont donc stables dans le temps, alors que les groupements d'élèves, tel que le décloisonnement, sont plutôt ponctuels ou variables en fonction des besoins des élèves (Archambault et Dumais, 2010; Kahn, 2010; Perrenoud, 2002; Rey *et al.*, 2003).

Une organisation en cycles d'apprentissage invite à revoir le calendrier et l'horaire de l'école en fonction des besoins des élèves (Archambault et Richer, 2007; Archambault et Dumais, 2010). Ceci devrait également être le cas pour la durée des cycles (Tardif, 2000a), quoique leur durée soit déterminée à deux ans au Québec. Finalement, le coenseignement est présent dans cette composante, dans la mesure que l'on cherche à savoir s'il y a deux enseignants responsables d'un même groupe d'élèves, si ces derniers travaillent ensemble dans la même salle de classe, de façon ponctuelle ou régulière. C'est donc l'organisation des ressources enseignantes qui est ciblée ici, et non pas les pratiques pédagogiques ou les pratiques de collaboration. La présence ou l'absence de ces éléments nous permettra de qualifier le degré d'implantation de la composante organisationnelle.

Composante pédagogique

Les éléments de la composante pédagogique des cycles d'apprentissage doivent, d'une manière ou d'une autre, favoriser la réussite scolaire des élèves (Archambault, 2008; CSE, 2002, MEQ, 1997, 2001; Lessard *et al.*, 2000; Perrenoud, 2002; Pirard, 2000; Rey *et al.*, 2005; Suchaut, 2008; Tardif, 2000a).

Les neuf éléments qui caractérisent cette composante de notre cadre conceptuel sont donc liés à cette visée et gravitent autour des pratiques pédagogiques, de l'apprentissage des élèves, puis de l'évaluation des connaissances et des compétences des élèves, en fonction des attentes du *Programme de formation de l'école québécoise*.

Plus particulièrement, les pratiques pédagogiques doivent favoriser l'apprentissage et la réussite de tous les élèves, malgré leurs différences. La différenciation pédagogique est un élément central de cette composante (Perrenoud, 2002, 2004; Rey *et al.*, 2003, Rey *et al.*, 2005; Tardif,

2000a). L'enseignant doit être en mesure d'adapter ses stratégies d'enseignement en fonction des contenus du programme de formation, mais surtout en fonction de l'apprentissage de ses élèves, pris individuellement. Il s'agit de rompre avec un enseignement frontal qui s'adresse à tous les élèves, sans égard à leurs différences (Kahn, 2010). Ceci requiert l'adhésion des enseignants au fait que les élèves sont différents, apprennent différemment, même dans un groupe réputé être homogène. La conception de l'apprentissage des élèves est donc un élément clé de cette composante (Archambault et Richer, 2007). Le *Programme de formation de l'école québécoise* s'inscrit dans cette perspective. Il vise notamment le développement de compétences disciplinaires et transversales qui font appel à des connaissances variées, provenant de diverses sources (MEQ, 2001).

L'évaluation dans un fonctionnement en cycles d'apprentissage doit être vue comme étant en soutien aux apprentissages (MEQ, 2002). Elle doit permettre de diagnostiquer les difficultés des élèves et de guider les pratiques enseignantes tout au long d'un cycle. Dans cet esprit, la pratique du redoublement devient caduque car des mesures de remédiation différenciées sont constamment mises en place et évaluées. D'autant plus, que le redoublement est une pratique coûteuse et inefficace (Draelants, 2007; Guèvremont *et al.*, 2007; Jimerson, 2001; Paul et Troncin, 2004; Rey *et al.*, 2005; Roderick et Nagaoka, 2005; Suchaut, 2008). Au terme des deux années du cycle, un bilan de fin de cycle est effectué et permet de rendre compte du développement des compétences de chaque élève. Ce bilan favorise une continuité des apprentissages d'un cycle à l'autre. Finalement, l'environnement pédagogique dans l'école doit être riche, stimulant et diversifié, c'est-à-dire un environnement qui encourage, mobilise, et motive les élèves à se dépasser, tout en leur donnant le droit à l'erreur. Dans un tel environnement, la collaboration et la coopération sont valorisées et de multiples ressources sont mises à la disposition des élèves.

Les neuf éléments de la composante pédagogique des cycles d'apprentissage permettent de décrire et d'apprécier l'implantation de cette composante. Toutefois, l'esprit de cette composante dépasse la somme de ces éléments et suppose une adhésion au paradigme de l'apprentissage. Ces éléments sont :

- 1) le bilan de fin de cycle;

- 2) les cycles comme solution au redoublement;
- 3) l'utilisation du programme de formation;
- 4) le développement des compétences;
- 5) la différenciation pédagogique;
- 6) l'évaluation des apprentissages;
- 7) l'apprentissage et la réussite des élèves;
- 8) la continuité entre les cycles;
- 9) l'environnement pédagogique.

Composante professionnelle

Une organisation en cycles d'apprentissage nécessite un travail collectif de la part des enseignants (Archambault, 2008); il s'agit de l'essence même de la composante professionnelle. Une organisation de l'école en cycles d'apprentissage est indissociable du travail collectif des enseignants (Archambault et Richer, 2007). Toutefois, l'instauration d'une culture de partage et de collaboration dans une école, ou à l'intérieur d'un cycle, représente un défi majeur. Ceci s'explique par le fait que l'enseignement est avant tout une profession individuelle (Gather Thurler, 2005; Gather Thurler et Maulini, 2007; Lafortune, 2004; Perrenoud, 2002).

Le travail collectif des enseignants nécessite des rencontres pédagogiques et de concertation entre les membres du cycle, mais aussi avec les enseignants des autres cycles et de l'école en général. La présence de responsables d'équipe-cycles peut faciliter le travail collectif et le bon déroulement des rencontres, dans la mesure où les enseignants concernés sont en accord avec les personnes sélectionnées et que ces dernières aient la crédibilité requise. Les responsables de cycle peuvent, par exemple, se voir confier, par la direction d'école, la responsabilité de planifier les rencontres, de les animer, d'effectuer les suivis nécessaires, etc. Les responsables de cycle peuvent également contribuer au développement professionnel des enseignants, sur une base individuelle ou collective.

Le travail de collaboration attendu dans un fonctionnement en cycles d'apprentissage touche la planification des situations d'apprentissage, des interventions pédagogiques, des évaluations, et surtout la prise en charge collective de l'ensemble des élèves d'un cycle (Archambault,

Chouinard et Richer, 2007; Gather Thurler et Maulini, 2007). Une telle collaboration entre enseignants implique aussi le partage du matériel, des ressources, des pratiques, des idées et des stratégies d'intervention. La mise en place d'une telle culture de collaboration et de partage dans une école passe inévitablement par du développement professionnel. Idem, en ce qui a trait à l'appropriation de l'objet du changement qui est susceptible de remettre en question des croyances et des représentations solidement ancrées.

Les cinq éléments de notre cadre conceptuel permettent de circonscrire la composante professionnelle, soit :

- 1) les rencontres (équipe-cycles, intercycles et générales);
- 2) la présence de responsables de cycles;
- 3) la culture de partage et de collaboration dans l'école;
- 4) la culture de partage et de collaboration dans l'équipe-cycle;
- 5) le développement professionnel collectif.

Nous croyons que les éléments de cette catégorie nous permettront de décrire la mise en œuvre des trois composantes d'une organisation en cycles d'apprentissage et de qualifier le degré d'implantation des cycles dans les écoles primaires participantes.

3.5.4 Conditions générales de mise en œuvre

La catégorie des conditions générales est caractérisée par des décisions et des actions prises par divers acteurs scolaires dans les paliers décisionnels en amont de l'école (ex. : commissions scolaires et MELS), de même que par d'autres acteurs scolaires externes à l'école (ex. : syndicats, comités de parents, les médias, les chercheurs en éducation, etc.). Les éléments de cette catégorie du cadre conceptuel peuvent également se retrouver dans notre liste des facteurs de réussite. Par exemple, les décisions prises par le MELS sont-elles constantes et en cohérence avec le changement prescrit ou l'approche hybride ? Les directions d'école subissent-elles de la pression de leur commission scolaire pour implanter le changement ? Sont-elles soutenues par de la formation et des ressources adéquates ? Etc.

Dans notre problématique de recherche, nous avons vu qu'il n'y avait pas de consensus sur la nécessité de réformer le système scolaire québécois et sur l'objet du changement en tant que tel;

ces éléments de contexte sont susceptibles d'influencer les chances de réussir l'implantation d'un changement. Brassard (2004a) fait valoir que la nécessité d'améliorer le système scolaire ne signifie pas, pour autant, qu'il faille le réformer en profondeur. Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard (2004) vont dans le même sens en questionnant la nécessité d'effectuer un virage si drastique. Ces auteurs critiquent également l'objet du changement, tout comme le font Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010). De telles critiques affectent la crédibilité du changement.

Le premier élément de cette catégorie est lié au rôle joué par le MELS afin de soutenir l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles. Carpentier (2010) a démontré que le Gouvernement du Québec avait opté pour une approche hybride de changement laissant de la marge de manœuvre au milieu pour construire ce changement en fonction de leur réalité. Des changements législatifs à la Loi sur l'instruction publique décentralisant certains pouvoirs vers les écoles, s'inscrivaient dans cette volonté de donner de la latitude aux écoles (Brassard, 2004a et b; Lessard et Portelance, 2001). Or, qu'en pensent les directions d'école ? Brassard (2004b, 2009) mentionne que les directions d'école n'ont pas l'impression d'avoir gagné en autonomie malgré cette décentralisation de pouvoirs. De plus, Brassard (2004b) évoque les responsabilités accrues qui incombent aux directions d'école dans un contexte d'une plus grande décentralisation. Dans ce contexte, la tâche des directions d'école s'avère de plus en plus complexe depuis l'avènement de la réforme (Gravelle, 2012). Ces dernières doivent donc faire des choix en fonction de leurs priorités et du temps dont elles disposent.

Carpentier (2010) souligne le manque de stabilité à des postes importants au MELS et dans les commissions scolaires. L'auteure donne un exemple probant en faisant valoir que sept ministres de l'éducation se sont succédé durant l'implantation de la réforme. Ce roulement a été identifié comme étant très problématique puisque les différents ministres n'avaient pas tous la même vision du changement et le même engagement à l'implanter. Les décisions, des uns et des autres, ne s'inscrivaient pas toujours en cohérence avec les visées initiales de la réforme (Carpentier, 2010). Au niveau des commissions scolaires, le manque de stabilité s'explique en partie par les fusions des commissions scolaires en 1998, ce qui engendra des réorganisations, des réaménagements, des réaffectations, etc. (Carpentier, 2010).

Nous avons également vu que les cycles d'apprentissage n'occupaient pas une place importante dans les plans stratégiques des commissions scolaires (Archambault, Lapointe et Dumais, 2012). Les cycles d'apprentissage ne semblent donc pas constituer une priorité pour les acteurs scolaires de ce palier administratif. Dès lors, est-ce que les directions d'école ressentent une pression pour implanter une organisation en cycles d'apprentissage ? Ce questionnement est lié au sentiment d'obligation des directions d'école à réaliser ce changement, comme nous l'avons vu précédemment.

Au niveau de la planification de la mise en œuvre de cette réforme, le MELS et les commissions scolaires n'auraient pas développé d'outils de planification afin de soutenir l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles (CSE, 2002; Deniger *et al.*, 2004). Dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation publié en 2002, on identifie certaines difficultés dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, dont la compréhension des directions d'école. Ces dernières n'auraient pas développé une vision intégrée de la réforme selon le CSE (2002). Ceci soulève la question du développement professionnel offert aux directions d'école. Pourtant, le législateur misait sur le leadership des directions d'école pour implanter la réforme dans les écoles. Ce constat nous ramène à l'importance de s'intéresser à la vision du changement des directions d'école.

D'autres acteurs scolaires ont peut-être exercé une influence dans l'implantation de la réforme du curriculum. Par exemple, les négociations nationales de 2001-2002 avec les syndicats des enseignants ont menées à un boycott des instances participatives et des formations en lien avec la réforme (Carpentier, 2010). Également, certains médias d'influence ont vivement critiqué la réforme au moment de la mettre en œuvre.

Dans le cadre théorique sur les changements en éducation, nous avons vu que les problèmes d'implantation des réformes étaient souvent étudiés à l'échelle des écoles, alors qu'ils pourraient peut-être se situer ailleurs (Datnow, 2002; Grundy, 2002; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002). Les réformes à grande échelle prennent du temps à s'institutionnaliser dans les écoles. Les acteurs scolaires et politiques des différents paliers d'un système doivent donc faire preuve de patience et de constance dans leurs priorités, en soutenant les milieux (ex. ressources humaines, financières, matérielles), mais aussi en exerçant une certaine forme de pression. Dans la réalité,

il s'avère difficile de maintenir une constance dans les priorités (Burch et Spillane, 2005; Datnow, 2002; Desimone, 2002; Fullan, 2002; Grundy, 2002; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998). Par exemple, il arrive fréquemment que les autorités aux différents paliers d'un système décrètent d'autres changements ou modifient le changement durant le processus de mise en œuvre. D'autant plus, qu'il y a souvent une incompatibilité entre le temps nécessaire pour implanter une réforme et la durée des mandats des autorités (ex. : MELS, conseil des commissaires, directions générales, conseil d'établissement, etc.).

Or, ces changements de priorités affectent non seulement la cohérence d'une réforme amorcée plusieurs années auparavant, mais surtout le sens de la démarche de changement (Fullan, 2002). Même si une perte de sens affecte la motivation des acteurs scolaires et la crédibilité du changement à implanter, il appert que les directions d'école n'ont que très peu d'emprise sur ces éléments (Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002).

En fait, les neuf éléments qui constituent la catégorie des conditions générales sont externes aux écoles, mais susceptibles d'influencer positivement ou négativement la gestion de la mise en œuvre des directions d'école. Ces neuf éléments sont :

- 1) MELS;
- 2) commission scolaire;
- 3) autres acteurs (ex. syndicats, parents, médias, etc.);
- 4) constance;
- 5) cohérence;
- 6) ressources (humaines, matérielles et financières);
- 7) latitude des directions d'école;
- 8) disponibilité, temps, tâches;
- 9) formation et développement professionnel des directions.

3.5.5 Conditions spécifiques de mise en œuvre

La littérature sur le changement en éducation accorde une importance particulière aux caractéristiques des milieux dans la gestion de l'implantation d'une réforme systémique (Carpentier, 2010; Datnow, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Grundy, 2002; Guhn, 2009;

Hargreaves et Shirley, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998; Tyack et Cuban, 1995). Les caractéristiques des milieux se déclinent en plusieurs éléments et touchent, entre autres, aux caractéristiques des élèves et de l'école en général, aux caractéristiques des enseignants, dont leurs croyances et leurs pratiques pédagogiques, à la disponibilité de ces derniers à s'engager dans une démarche de changement (motivation), à la stabilité du personnel, aux habitudes de collaboration à l'interne, avec les parents et les membres de la communauté, au climat de l'école, à l'influence du syndicat, aux besoins de l'école, aux ressources disponibles et au leadership dans l'école de manière générale. D'autres éléments auraient pu s'y retrouver, dont l'historique de l'école, la réputation, les programmes offerts, etc. Toutefois, nous croyons que les éléments ci-haut présentés sont assez généraux pour bien recueillir et colliger les propos des directions d'école en regard des caractéristiques de leur milieu.

Nous avons regroupés ces éléments dans la catégorie que l'on nomme conditions spécifiques dans notre cadre conceptuel, puisqu'ils sont potentiellement spécifiques à chacun des milieux. De plus, tous les éléments de cette catégorie peuvent exercer une influence dans la gestion de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans l'école. Certains de ces éléments peuvent également se retrouver dans notre liste des facteurs de réussite. Par exemple, les pratiques pédagogiques des enseignants s'avèrent un facteur d'importance, tout comme la collaboration à l'interne, avec les parents, avec les membres de la communauté et le syndicat, la stabilité, le leadership des directions d'école, le climat de l'école, les besoins de l'école, et les ressources disponibles. De plus, ces éléments ne sont pas indépendants, les uns des autres, non plus des éléments des autres catégories. Nous avons vu que les interactions entre les éléments étaient un facteur de réussite en soi (Desimone, 2002; Fullan, 2002, 2009; Guhn, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002). D'ailleurs, notre schéma conceptuel illustre bien ces interactions potentielles.

Les conditions spécifiques dans un milieu peuvent varier en fonction du leadership exercé par la direction d'école. Cette dernière peut même travailler certains éléments dans son milieu avant même d'amorcer l'implantation d'une réforme. Par exemple, le climat de l'école et la culture de collaboration sont des éléments de base préalables et nécessaires à une démarche de changement. Ces éléments peuvent donc être travaillés en amont de la démarche de changement,

mais aussi tout au long de sa mise en œuvre. Plus le changement est en adéquation avec la culture du milieu, meilleures sont les chances qu'il s'implante et s'institutionnalise (Datnow, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998).

En fait, l'influence du leadership de la direction d'école dépasse le cadre des conditions spécifiques, car il s'avère un facteur de réussite de première importance dans la mise en œuvre d'une réforme systémique (Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2003, 2009; Guhn, 2009; Marzano, Waters et McNulty, 2005; Leithwood *et al.*, 2004; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002;).

Ceci étant, nous avons vu dans la problématique de recherche qu'une organisation en cycles d'apprentissage engendre des changements profonds et touche à la forme scolaire. Toutefois, si le changement prescrit répond à des besoins dans l'école, il est probable qu'il bénéficiera d'une plus grande crédibilité et du coup, qu'il sera plus facile à implanter (Desimone, 2002; Miles, 1998). Pour ce faire, la direction d'école doit avoir à sa disposition les ressources nécessaires, aussi bien sur le plan humain, financier et matériel. Ces ressources doivent idéalement être connues et stables dans le temps, ce qui n'est pas toujours le cas comme nous l'avons déjà évoqué.

Les 11 éléments constituant les conditions spécifiques sont:

- 1) climat de l'école;
- 2) stabilité du personnel;
- 3) caractéristiques du personnel;
- 4) disponibilité des enseignants;
- 5) leadership dans l'école;
- 6) caractéristiques de l'école et des élèves;
- 7) besoins;
- 8) collaboration;
- 9) syndicat;
- 10) ressources (humaines, matérielles et financières);
- 11) implantation par contrainte.

3.5.6 Effets des cycles d'apprentissage

La dernière catégorie de notre cadre conceptuel porte sur les effets des cycles d'apprentissage. Pour rappel, le choix d'une organisation de l'école en cycles d'apprentissage vise la réussite de tous les élèves. Or, comment les directions d'école perçoivent-elles les effets de l'implantation des cycles d'apprentissage ? Bien que la mise en œuvre des cycles d'apprentissage soit complexe à réaliser et prenne du temps, il nous semble opportun de questionner les directions d'école sur les résultats observés ou perçus à ce jour. D'ailleurs, la littérature sur le changement en éducation a démontré l'importance de faire ressortir les gains en cours d'implantation, afin de réguler et légitimer la démarche, de préserver la mobilisation, d'accroître la crédibilité du changement, etc. (Desimone, 2002; Guhn, 2009; Fullan, 2002, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998).

Au final, trois éléments caractérisent cette catégorie, soit les effets concernant les élèves (ex. : réussite, motivation, engagement, comportement, etc.), les effets concernant les enseignants (ex. pratiques pédagogiques, mesures de remédiation, pratiques évaluatives, croyances, engagement, etc.), puis ceux concernant l'école (ex. : climat de collaboration, mode de formation des groupes, développement professionnel offert, etc.).

3.6 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les pratiques de gestion des directions d'école appelées à mettre en œuvre un changement aussi complexe que sont les cycles d'apprentissage. Les résultats de l'enquête par questionnaire menée par Archambault, Dumais et St-Onge (2009) auprès de 83 directions d'école nous révèlent que les cycles d'apprentissage ne sont pas implantés dans la plupart des écoles primaires francophones montréalaises. De plus, la littérature sur le changement en éducation indique que l'implantation d'une organisation de l'école en cycles d'apprentissage est très difficile à réaliser. Toutefois, peu d'informations sont disponibles et s'intéressent à l'appropriation et à la gestion de ce changement par les directions d'école; or, l'approche hybride mise particulièrement sur ces acteurs scolaires pour le réaliser. Il semble alors opportun d'interroger les directions d'école sur leur vision de ce qu'est une organisation de l'école en cycles d'apprentissage, puis de connaître leurs pratiques de gestion.

Quelles sont les initiatives et les stratégies de gestion retenues pour implanter les cycles d'apprentissage ? Quel rôle jouent les conditions générales et spécifiques dans cette dynamique ? Afin de mieux comprendre les pratiques de gestion des directions d'école, notre projet de recherche poursuit six objectifs. Ces objectifs couvrent les sept questions spécifiques de recherche (Q) et devraient nous permettre d'atteindre l'objectif général de la thèse. Les voici :

- 1) décrire la vision des directions d'école de ce qu'est une organisation de l'école en cycles d'apprentissage, leur adhésion (Q.1 et Q.2);
- 2) décrire la vision du sentiment d'obligation des directions d'école d'implanter une organisation en cycles d'apprentissage (Q.3);
- 3) décrire l'implantation des cycles d'apprentissage et les intentions des directions d'école à cet égard (Q.4);
- 4) décrire les conditions générales et spécifiques de mise en œuvre, et leurs influences sur la gestion de ce changement (Q.5);
- 5) décrire les initiatives et les stratégies des directions d'école dans la gestion de ce changement (Q.6);
- 6) décrire les effets associés aux cycles d'apprentissage dans les écoles qui participent à l'étude (Q.7).

Les contributions possibles de cette recherche se situent au niveau des pratiques professionnelles des directions de même qu'au niveau scientifique, dans le domaine d'études de l'administration de l'éducation. Ainsi, les résultats de cette recherche devraient permettre de documenter et d'en apprendre davantage sur les pratiques de gestion des directions appelées à mettre en œuvre une organisation en cycles d'apprentissage dans leur école. Il sera intéressant de constater si l'appropriation du changement des directions (vision des cycles) est conforme aux écrits dans la littérature, puis d'analyser la relation entre la vision du changement et la gestion de l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles. Pour ce faire, la description des initiatives et des stratégies de gestion des directions devrait contribuer à mieux saisir cette dynamique (appropriation et gestion du changement). Il sera également intéressant de voir dans quelle mesure les directions d'école intègrent ou prennent en considération les facteurs de réussite validés par la recherche, dans leur gestion du changement. La description des conditions générales et spécifiques devrait nous renseigner sur l'influence des éléments de ces deux

catégories du cadre conceptuel, entre elles, et au niveau des pratiques de gestion des directions dans l'implantation des cycles.

Par exemple, nous devrions en connaître davantage sur le sentiment d'obligation des directions d'école de réaliser ce changement et sur la planification, le suivi, l'accompagnement, puis l'évaluation de cette implantation par les acteurs scolaires aux divers paliers du système (école, commission scolaire et MEES). Au final, nous devrions être en mesure de mieux comprendre les raisons qui expliquent pourquoi il y aurait si peu de directions qui auraient implanté les cycles d'apprentissage dans leur école. Outre les apports évoqués, les résultats de cette recherche pourraient contribuer à bonifier l'accompagnement offert aux directions d'école appelées à gérer l'implantation d'un changement, les formations initiales et continues sur le sujet, puis à proposer des outils d'analyse et de pilotage du changement. Nous y reviendrons au chapitre VI.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche descriptive vise à décrire puis à comprendre les pratiques de gestion de directions d'école ayant la responsabilité d'implanter une organisation en cycles d'apprentissage. Pelletier et Deniers (1994) proposent une définition de la recherche descriptive en trois paliers : soit la perception des objets ou des phénomènes, la catégorisation des observations perçues (appréhension concrète) et la concrétisation d'éléments abstraits (appréhension abstraite), l'explication (p. 761). Bien qu'il ne soit pas nécessaire qu'une recherche touche aux trois paliers pour être descriptive, la nôtre couvre les trois paliers proposés par les auteurs.

Concernant les attributs qualitatif et quantitatif, Pelletier et Deniers (1994) mentionnent qu'ils ne doivent pas servir de critères pour cataloguer les recherches. Par exemple, au deuxième palier de la recherche descriptive, « ...les deux modes d'analyse, l'analyse qualitative et l'analyse quantitative, sont mis à contribution pour optimiser la description de l'objet ou du phénomène, en traçant une configuration représentative » (p. 766). Les deux modes d'analyse sont utilisés dans notre recherche doctorale, puisque l'on procède, entre autres, à de l'analyse de contenu (analyse qualitative), et à des calculs de moyennes, de fréquences et de pourcentages (analyse quantitative).

D'un point de vue nomologique, la typologie des discours théoriques décrite par Van Der Maren (2014) permet de situer notre recherche doctorale au niveau de la théorie descriptive, que l'auteur résume ainsi : « Une théorie descriptive tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement), ses dimensions (les éléments qui le constituent) et en dégagant les lois, les principes et les structures dominants de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement » (p. 45).

Les propos des directions d'école constituent le matériel de base à partir duquel nous avons identifié des éléments puis effectué des regroupements, et ce, en fonction de notre cadre conceptuel. Les observations de ces éléments découlent des entrevues menées auprès des directions d'école invitées à expliciter leur vision et leur gestion de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Ceci nous a permis de décrire la vision et la gestion de ce changement des

directions d'école, puis d'explorer les liens potentiels entre ces éléments. Les connaissances scientifiques présentées dans notre contexte théorique aux chapitres II et III nous ont guidé dans l'exploration de ces liens.

Nous présentons dans ce chapitre tous les aspects méthodologiques de notre projet de recherche afin que le lecteur soit au fait de toutes les étapes ayant conduit à nos résultats et qu'il puisse apprécier la logique interne de la recherche, aussi appelée cohérence programmatique (Van der Maren, 1995). Le tout est organisé en six sections, soit la présentation des participants, les données à collecter, les outils de collecte, le déroulement de la recherche, le traitement des données, puis les limites de la recherche et l'anonymat.

4.1 PARTICIPANTS

Les participants à ce projet de recherche sont 21 directions d'école qui ont œuvré à l'implantation des cycles d'apprentissage dans 14 écoles primaires francophones montréalaises. Ces 14 écoles ont été choisies parmi les 83 écoles ayant participé à l'enquête par questionnaire menée par Archambault, Dumais et St-Onge (2009), selon le niveau d'implantation des cycles d'apprentissage qui les caractérise. Plus précisément, Archambault, Dumais et St-Onge (2009) ont réparti les 83 écoles en trois groupes selon des cotes attribuées, en fonction de la présence des éléments des trois composantes des cycles d'apprentissage. Ces éléments constituant les trois composantes des cycles d'apprentissage ont été présentés dans le détail au chapitre II.

Nous avons sélectionné des participants qui travaillaient, ou qui avaient travaillé, dans des écoles ($n = 3$) où les cycles étaient réputés être implantés (1^{er} groupe), dans des écoles ($n = 5$) où les cycles étaient réputés être partiellement implantés (2^e groupe), et d'autres dans des écoles ($n = 6$) où les cycles étaient peu ou pas implantés (3^e groupe). Le fait d'avoir des participants dans ces trois groupes nous semblait opportun pour couvrir le plus large éventail de situations possibles et comprendre ce qui a influencé, ou pas, la gestion de l'implantation de ce changement dans ces écoles. La répartition des 21 directions dans les trois groupes d'écoles est la suivante : cinq directions dans le 1^{er} groupe, huit directions dans le 2^e groupe et huit directions dans le 3^e groupe.

Nous nous sommes limités à 14 écoles étant donné les visées de cette recherche descriptive et les ressources disponibles dont nous disposions pour mener les entrevues.

Au total, 21 entrevues ont été réalisées dans le cadre de cette recherche, soit 14 auprès des directions en poste dans ces écoles au moment de nos entrevues, puis sept auprès des directions anciennement en poste dans ces écoles au moment de l'enquête par questionnaire menée par Archambault, Dumais et St-Onge (2009). Parmi les participants, il y a 17 femmes et 4 hommes. Leur expérience à la direction d'une école au moment des entrevues varie grandement, allant de moins d'une année à plus de vingt ans. Le nombre d'années en poste dans l'école ciblée par l'étude varie également, allant de quatre mois à plus de huit ans. Toutefois, l'expérience, le nombre d'années en poste dans l'école, le type de milieu, la commission scolaire d'appartenance et le genre, n'ont pas été pris en considération lors de la sélection.

4.2 DONNÉES À COLLECTER

Nous avons collecté des données sur les éléments constituant les cinq grandes catégories de notre cadre conceptuel, selon la perception des directions d'école impliquées dans ce changement. Il s'agit donc de données qualitatives et descriptives émanant des propos des directions d'école, en regard des éléments abordés.

Tout d'abord, nous voulions connaître la vision des cycles d'apprentissage des directions d'école. Il s'agissait alors de recueillir des informations sur leur compréhension de ce concept (objet de changement) et sur leur engagement à le réaliser. Puisque les directions avaient la responsabilité d'implanter ce changement dans leur école, nous nous sommes intéressés aux initiatives et aux stratégies qu'elles ont retenues pour gérer cette mise en œuvre. Nous nous sommes également intéressés aux intentions des directions d'école dans la gestion de cette mise en œuvre, c'est-à-dire ce qu'elles envisageaient faire par rapport à cette responsabilité.

Les conditions générales et spécifiques sont susceptibles d'influencer la réussite d'une réforme. Ces conditions sont constituées de nombreux éléments. Nous voulions donc savoir dans quelle mesure ces éléments ont influencé la gestion des directions d'école et la réalisation de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. À cet égard, nous avons apprécié le fonctionnement en

cycles d'apprentissage dans chacune des 14 écoles de l'étude, en questionnant les participants sur les trois composantes des cycles.

Finalement, nous voulions connaître les effets observés des cycles d'apprentissage sur les élèves, les enseignants et le climat de collaboration dans l'école, de manière générale. L'idée était d'en apprendre davantage sur les retombées d'une telle démarche d'implantation, qu'elle soit terminée ou à peine amorcée.

Le tableau II présente les cinq catégories de notre cadre conceptuel, de même que les données à collecter et les thèmes du canevas d'entrevue qui y sont associés, que nous présentons à la prochaine section portant sur les outils de recherche.

Tableau II
Cadre conceptuel et données à collecter

Catégories du cadre conceptuel	Données à collecter	Thèmes (canevas d'entrevue)
1- Vision du changement des directions d'école et Gestion du changement des directions d'école	Composante organisationnelle Composante pédagogique Composante professionnelle Réforme de l'éducation Avantages/Désavantages (adhésion) Obligation d'implanter Initiatives d'implantation Stratégies d'implantation	<u>Thème 1</u> T1 : Vision des cycles d'apprentissage de la direction
2- Implantation des cycles d'apprentissage	Composante organisationnelle (7 éléments) Composante pédagogique (9 éléments) Composante professionnelle (5 éléments)	<u>Thèmes 2-3</u> T2 : Implantation des cycles d'apprentissage T3 : Intention à l'égard des cycles d'apprentissage
3- Conditions générales	(9 éléments)	<u>Thèmes 2-3</u>
4- Conditions spécifiques	(11 éléments)	<u>Thèmes 2-3</u>
5- Effets des cycles d'apprentissage	Élèves Enseignants École	<u>Thème 4</u> T4 : Effets associés aux cycles d'apprentissage

4.3 OUTILS DE RECHERCHE

Les outils de recherche utilisés pour la collecte de données se résument à un canevas d'entrevue.

4.3.1 Entrevue

Initialement, nous voulions mener des entrevues semi-dirigées afin de recueillir les propos des directions d'école concernant leur vision et leur gestion de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Cet outil de collecte de données offre la flexibilité nécessaire pour saisir et approfondir la pensée des participants au sujet des éléments des cinq catégories de notre cadre conceptuel; ce qui constituent les données à collecter. Lors de l'entrevue semi-dirigée, l'intervieweur peut modifier l'ordre des questions selon le discours du participant, tout en respectant une certaine logique dans le déroulement de l'entrevue, en suivant l'ordre des thèmes du canevas d'entrevue. En fait, l'entrevue semi-dirigée permet de couvrir un contenu précis et déterminé, tout en laissant une certaine liberté aux participants dans le développement de leurs réponses.

Gauthier (2004) définit ainsi l'entrevue semi-dirigée :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p. 296).

Ceci étant, nous avons réalisé que la durée limitée des entrevues (environ 60 minutes) venait restreindre les possibilités d'animer de façon souple les interactions verbales. D'autant plus que le canevas d'entrevue comportait plusieurs questions, et ce, afin de couvrir les quatre thèmes et de saisir les propos des directions interviewées. Dans ce contexte, difficile d'affirmer qu'il s'agissait réellement d'entrevues semi-dirigées.

4.3.2 Canevas d'entrevue

La structure du canevas d'entrevue, organisée en quatre thèmes (sections), se veut séquentielle et reflète le déroulement souhaité pour l'entrevue, allant du général au spécifique. Pour chacun

des thèmes, il y a une question de départ, des sous-questions et des listes d'éléments permettant à l'intervieweur d'interroger son interlocuteur et d'interagir avec ce dernier, afin de bien saisir son propos. Nous voulons que les participants puissent développer librement leurs réponses et rendre explicite leur vision et leur gestion de l'implantation de ce changement, en regard des éléments des cinq catégories du cadre conceptuel.

Les premières questions du canevas d'entrevue portent sur des données nominatives, soit le nom de l'intervieweur, la date de l'entrevue, le nom du participant, son ancienneté dans l'école, puis le nom de l'école et de la commission scolaire. Ensuite, un rappel du contexte de la recherche est effectué, de même qu'une courte présentation du déroulement de l'entrevue. Deux questions portant sur l'ancienneté et l'expérience, puis une question portant sur les changements dans l'école depuis l'enquête de 2009 suivent. Cette dernière question n'est posée qu'aux directions d'école qui étaient en poste au moment de l'enquête. Ensuite, débutent les questions directement liées aux éléments des catégories du cadre conceptuel.

Le premier thème du canevas d'entrevue cherche à collecter des données sur la vision du changement des directions d'école. Pour ce faire, nous débutons cette section par une question générale : qu'est-ce qu'un fonctionnement en cycles d'apprentissage, les caractéristiques ? Les réponses des participants sont susceptibles de toucher à des éléments des trois composantes des cycles d'apprentissage. La première sous-question interroge justement les participants sur les éléments touchés par un fonctionnement en cycles d'apprentissage, en prenant soin de rester général et de ne pas nommer les trois composantes des cycles d'apprentissage. La suivante s'intéresse à la vision du lien entre l'objet de changement et la réforme de l'éducation. Les réponses devraient contribuer à mieux connaître la vision d'ensemble du projet de changement des directions d'école. Ensuite, nous voulons apprécier l'adhésion des participants au projet de changement, ce qui nous incite à leur poser la question si les cycles d'apprentissage représentent une solution aux problèmes de l'école québécoise. Finalement, la dernière sous-question s'intéresse au sentiment d'obligation d'implanter les cycles d'apprentissage dans leur école.

Au final, les discussions liées à ce premier thème cherchent à répondre aux trois premières questions spécifiques de recherche :

1. Quelle est la vision des directions d'école des cycles d'apprentissage et quelles sont les caractéristiques de ce changement, selon elles ?
2. Les directions d'école adhèrent-elles aux cycles d'apprentissage comme étant une solution aux problèmes de l'école québécoise (avantages et désavantages) ?
3. Les cycles d'apprentissage sont-ils obligatoires ?

Le deuxième thème du canevas d'entrevue couvre les éléments de quatre catégories du cadre conceptuel, soit l'implantation des cycles d'apprentissage, la vision et la gestion du changement des directions d'école (initiatives et stratégies), les conditions générales d'implantation et les conditions spécifiques d'implantation. Intitulé *Implantation des cycles d'apprentissage*, ce deuxième thème représente, sans conteste, le cœur de l'entrevue vu la quantité de données que l'on cherche à collecter. D'emblée, l'intervieweur pose la quatrième question spécifique de recherche, soit les cycles d'apprentissage sont-ils implantés dans votre école ? En fonction de la réponse, l'intervieweur oriente la discussion.

Dans l'affirmative, l'intervieweur s'intéresse à l'implantation des cycles dans l'école. On aborde alors en sous-questions la gestion du changement en général (description de la démarche dans son ensemble, ce qui a été fait, les diverses étapes, le déroulement, les obstacles, les leviers, la mobilisation, etc.). Ensuite, on questionne les participants au niveau de la forme que prennent les cycles d'apprentissage dans l'école, en regard des trois composantes que l'on nomme explicitement. Deux sous-questions portent sur les conditions générales et spécifiques de mise en œuvre et leurs influences sur la gestion de ce changement. Il s'agit, en fait, de la cinquième question spécifique de recherche. Finalement, la dernière sous-question de ce thème porte sur les initiatives et les stratégies de gestion dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, soit la sixième question spécifique de recherche.

Lorsque les directions d'école répondent par la négative à la quatrième question spécifique de recherche, les sous-questions portent sur les mêmes sujets en accordant, cependant, une attention particulière aux raisons pour lesquelles les cycles d'apprentissage ne sont pas implantés dans l'école. Est-ce lié au concept, aux conditions générales et spécifiques, aux initiatives et aux stratégies de gestion ? Comment les participants expliquent-ils le fait que les cycles d'apprentissage ne sont pas encore implantés dans leur école ? Au final, nous cherchons à

recueillir le plus d'information possible afin de comprendre pourquoi les cycles d'apprentissage ne sont pas implantés.

Le troisième thème du canevas d'entrevue porte sur les intentions des directions à l'égard de la gestion de l'implantation des trois composantes des cycles d'apprentissage dans l'école, qu'ils soient implantés ou pas. La question de départ porte sur leurs intentions par rapport aux trois composantes des cycles, alors que les deux sous-questions portent sur les conditions générales et spécifiques du changement, puis sur les initiatives et les stratégies de gestion prévues pour le réaliser ou le consolider.

Tout comme pour les questions du deuxième thème, les questions liées au troisième thème touchent les éléments de quatre catégories: les conditions générales, les conditions spécifiques, l'implantation des cycles d'apprentissage, puis la vision et la gestion du changement par les directions d'école. De plus, les discussions liées à ce thème devraient enrichir les éléments de réponses liés à la cinquième question spécifique portant sur les conditions, et à la sixième question spécifique portant sur les initiatives et les stratégies de mise en œuvre.

Le quatrième thème du canevas d'entrevue porte sur les effets associés aux cycles d'apprentissage, et ce, au niveau de la réussite et de la motivation des élèves, au niveau des pratiques pédagogiques et de collaboration des enseignants, puis au niveau du climat et des pratiques de redoublement dans l'école. La question de départ porte sur les effets associés aux cycles d'apprentissage dans l'école: il s'agit de la septième et dernière question spécifique de la recherche. Les questions et les sous-questions associées aux effets des cycles d'apprentissage sont liées à la catégorie du même nom dans le cadre conceptuel de la recherche.

Le tableau III présente de façon synthétique les liens entre les thèmes et les questions du canevas d'entrevue, les cinq catégories du cadre conceptuel et les objectifs de la recherche.

Le canevas d'entrevue a été réalisé par le chercheur, en collaboration avec le directeur de recherche. Il a été présenté et soumis pour commentaires à deux professionnels de recherche expérimentés, ceci afin de valider l'outil et de s'assurer que les quatre thèmes permettaient de couvrir les éléments des cinq catégories du cadre conceptuel et favorisaient le bon déroulement de l'entrevue.

Au niveau de la forme, les commentaires formulés étaient plutôt favorables et portaient sur la facilité d'utilisation, la structure en quatre thèmes et le fait que chaque thème comporte une question de départ, de laquelle s'amorce la discussion entre l'intervieweur et le participant. Les personnes consultées trouvaient que le canevas d'entrevue n'était pas trop long et détaillé.

Tableau III
Liens entre le canevas d'entrevue, le cadre conceptuel et les objectifs

Canevas d'entrevues Thèmes (4) et Questions	Cadre conceptuel Catégories (5) et éléments	Objectifs de la recherche Objectifs (6)
Thème 1 : Vision des cycles		
<p><u>Question de départ :</u> <i>Qu'est-ce qu'un fonctionnement en cycles d'apprentissage ?</i></p> <p><u>Sous-questions :</u> Quels éléments sont touchés ?</p> <p>Lien avec Réforme de l'éducation ?</p> <p>Solution aux problèmes ?</p> <p>Les cycles sont-ils obligatoires ?</p>	<p>Vision et gestion du changement des directions d'école</p> <p>V organisationnelle V pédagogique V professionnelle</p> <p>V réforme</p> <p>V avantages/désavantage (adhésion)</p> <p>V obligation</p>	<p>Décrire la vision d'une organisation en cycles de la direction (Obj. 1)</p> <p>Décrire le sentiment d'obligation d'implanter (Obj. 2)</p>
Thème 2 : Implantation des cycles		
<p><u>Question de départ :</u> <i>Les cycles sont-ils implantés dans l'école ?</i></p>	<p>Implantation des cycles d'apprentissage</p>	<p>Décrire l'implantation des cycles dans les écoles et les intentions des directions (Obj. 3)</p>
<p><u>(Si oui) Sous-questions :</u> La forme des cycles dans l'école ?</p> <p>Qu'est-ce qui a été fait ? (déroulement, obstacles, etc.)</p> <p>Quelles sont les conditions de mise en œuvre ? (favorables, défavorables, constantes, ponctuelles)</p> <p>Quelles sont les initiatives et les stratégies de gestion ?</p>	<p>Composante organisationnelle (7) Composante pédagogique (9) Composante professionnelle (5)</p> <p>Vision et gestion du changement des directions d'école</p> <p>Conditions générales (9) Conditions spécifiques (11)</p> <p>Vision et gestion du changement des directions d'école</p>	<p>Décrire les conditions générales et spécifiques de mise en œuvre et leur influence sur la gestion du changement (Obj. 4)</p> <p>Décrire les initiatives et les stratégies des directions dans la gestion du changement (Obj. 5)</p>

Canevas d'entrevues Thèmes (4) et Questions	Cadre conceptuel Catégories (5) et éléments	Objectifs de la recherche Objectifs (6)
<p><u>(si non) Sous-questions :</u> Pourquoi ? (expliquer)</p> <p>Quelles sont les conditions ? (défavorables, constantes, ponctuelles)</p> <p>Quelles sont les initiatives et les stratégies retenues dans le contexte ?</p>	<p>Implantation des cycles d'apprentissage</p> <p>Conditions générales (9) Conditions spécifiques (11)</p> <p>Vision et gestion du changement des directions d'école</p>	<p>(Obj. 2) (Obj. 3) (Obj. 4) (Obj. 5)</p> <p>(Obj. 4)</p> <p>(Obj. 5)</p>
Thème 3 : Intention à l'égard des cycles		
<p><u>Question de départ :</u> <i>Quelles sont les intentions des directions par rapport aux cycles dans leur école ?</i></p>		
<p><u>Sous-questions :</u> Par rapport aux trois composantes ?</p> <p>Par rapport aux conditions ?</p> <p>Par rapport aux initiatives et stratégies de gestion ?</p>	<p>Vision et gestion du changement des directions d'école</p> <p>Implantation des cycles d'apprentissage</p> <p>Conditions générales (9) Conditions spécifiques (11)</p> <p>Vision et gestion du changement des directions d'école</p>	<p>(Obj. 3)</p> <p>(Obj. 4)</p> <p>(Obj. 5)</p>
Thème 4 : Effets associés aux cycles d'apprentissage		
<p><u>Question de départ :</u> <i>Quels sont les effets associés aux cycles d'apprentissage ?</i></p>		
<p><u>Sous-questions :</u> Au niveau des élèves ? (réussite, motivation)</p> <p>Au niveau des enseignants ? (pratiques pédagogiques, modélisations, collaboration)</p> <p>Au niveau de l'école ? (climat, collaboration)</p>	<p>Effets des cycles d'apprentissage</p>	<p>Décrire les effets associés aux cycles d'apprentissage dans les écoles (Obj. 6)</p>

Les deux professionnels consultés trouvaient qu'il manquait une liste d'éléments pour soutenir la discussion lors des entrevues. Ceci peut s'expliquer par le fait que nous voulions éviter de

donner des éléments de réponses dans les questions et les sous-questions, particulièrement en début d'entrevue. Par exemple, nous nous intéressons dès l'amorce de l'entrevue à la vision des directions d'école des cycles d'apprentissage, il est donc important de ne pas donner au début de l'entrevue des précisions concernant les trois composantes des cycles. Toutefois, suite à des discussions, nous avons décidé de pallier à ce manque en ajoutant des listes d'éléments pour les trois composantes des cycles, de même que pour les conditions générales et spécifiques de mise en œuvre. Les éléments qui s'y retrouvent proviennent du cadre conceptuel de la recherche. Les intervieweurs pouvaient donc s'y référer afin de soutenir la discussion, d'approfondir les échanges, ou de relancer les participants.

Concernant le deuxième thème portant sur l'implantation des cycles d'apprentissage dans l'école, les commentaires nous ont incité à faire une distinction entre les participants qui répondent par l'affirmative et ceux qui répondent par la négative. Même si les sous-questions touchent les mêmes éléments, l'angle est différent en fonction de la réponse initiale.

4.4 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Le recrutement des participants a été fait par téléphone ou par une sollicitation directe, après avoir obtenu l'autorisation des trois commissions scolaires francophones présentes sur l'Île-de-Montréal, soit la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), la Commission scolaire de Montréal (CSDM), et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). Plus spécifiquement, les 21 participants ont été contactés au printemps 2010 par téléphone par le chercheur principal ou le directeur de recherche afin de voir s'ils étaient volontaires de participer à cette étude, puis déterminer la date de l'entrevue, le lieu, l'heure, le déroulement de l'entrevue, etc. Lors de cet appel téléphonique, nous prenions le temps de répondre à leurs questions, de rappeler les objectifs de la recherche et de préciser ce qu'impliquait leur participation.

La décision de rencontrer toutes les directions ayant travaillé depuis l'enquête de 2009 dans les 14 écoles retenues pour la recherche, est motivée par notre désir d'avoir le plus d'information possible sur la gestion de ce changement au cours des années ayant suivi l'annonce de la réforme du curriculum québécois. De plus, nous voulions questionner de nouveau les directions, anciennes et actuelles, afin d'en apprendre davantage sur le fonctionnement en cycles

d'apprentissage dans ces écoles, de voir dans quelle mesure l'implantation de ce changement avait évolué depuis l'enquête menée par Archambault, Dumais et St-Onge (2009), et de connaître les effets observés, si tel est le cas.

Pour rappel, l'étude menée par Archambault, Dumais et St-Onge (2009) nous révèle que seules quelques écoles primaires francophones montréalaises fonctionneraient en cycles d'apprentissage. Les résultats de cette étude proviennent d'une enquête par questionnaire menée auprès de 235 directions d'école des trois commissions scolaires francophones de l'Île-de-Montréal. Au total, 83 directions d'école ont répondu au questionnaire, soit 35 % d'entre elles. Les résultats liés à l'implantation de la composante organisationnelle des cycles indiquent que 70 % des écoles (55/78 écoles) sont peu avancées ou très peu avancées, que la situation est semblable pour la composante pédagogique puisque 66 % des écoles (48/72 écoles) sont peu avancées ou très peu avancées et que 50 % des écoles (32/65 écoles) sont moyennement avancées ou très avancées au niveau de la composante professionnelle.

4.4.1 Passation des entrevues

Les entrevues ont été réalisées par deux professionnels aguerris, recrutés par le directeur de recherche sur la base de leur expérience en recherche, de leur niveau de scolarité – un des professionnels détient un doctorat et l'autre une maîtrise en psychologie – et de leur disponibilité. Il avait été décidé que le chercheur principal de cette étude ne mènerait pas d'entrevues, étant lui-même directeur d'école à ce moment-là et donc collègue de certains participants ou potentiellement connu d'autres participants.

L'entrevue se déroulait généralement dans le bureau de la direction d'école et durait environ 75 minutes. L'utilisation d'un magnétophone permettait d'enregistrer l'entrevue et rendait moins nécessaire la prise de notes, permettant ainsi à l'intervieweur de se concentrer sur la discussion et d'interagir avec le participant. Les enregistrements ont été gravés sur CD-R aux fins de conservation. Le contenu enregistré des entrevues a constitué le matériel de base de notre projet de recherche.

4.4.2 Transcription

La transcription des 21 entrevues a été effectuée par des auxiliaires de recherche. Pour chaque transcription en format texte paysage, il y avait en titre le nom de la direction d'école, le nom de l'école, la date de l'entrevue, puis le nom de l'auxiliaire de recherche à la fin. Afin de faciliter le codage, un changement de ligne indique un changement d'interlocuteur et dans la marge (tout au long du texte), on retrouve les lettres « Q » (question) ou « R » (réponse) afin de bien situer le propos. De plus, lorsque des bruits ou des propos inaudibles se faisaient entendre, leur moment exact (suite à une deuxième écoute) était indiqué entre crochets (ex. : « Le [inaudible 33:48], si on en reparle tantôt » #4). Au final, la transcription des entrevues est conforme aux enregistrements.

4.5 TRAITEMENT DES DONNÉES

Le verbatim des entrevues a été transféré en format RTF dans le logiciel d'analyse de données qualitatives QDA Miner afin de procéder au codage des entrevues. Une grille de codes, que nous décrivons ci-après, a été élaborée à partir des objectifs de l'étude et des éléments des cinq catégories du cadre conceptuel.

4.5.1 Préparation du codage

Nous avons élaboré une grille de codes qui vise à opérationnaliser les six objectifs de l'étude. Plus précisément, les codes de la grille ont été constitués à partir des éléments des cinq catégories du cadre conceptuel de recherche, ce sont en fait les données à collecter (voir tableau V). Par exemple, pour la catégorie vision et gestion du changement des directions d'école, les données à collecter au niveau de la vision des directions d'école sont caractérisés par les codes suivants : V org (vision organisationnelle), V péd (vision pédagogique), V pro (vision professionnelle), V réf (vision du lien entre les cycles et la réforme), V ava/désav (vision des avantages et désavantage : adhésion) et V obl (vision du sentiment d'obligation d'implanter les cycles d'apprentissage).

Pour ce qui est des éléments liés à la gestion du changement, caractérisés par les initiatives et les stratégies de gestion dans le cadre conceptuel, ils sont codés ainsi : Inidir (initiatives de la direction) et S (stratégies de gestion des directions).

Pour la catégorie intitulée implantation des cycles d'apprentissage, nous avons le code Cycles, pour la description initiale de l'implantation d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage dans l'école, puis des codes pour chacun des éléments des trois composantes des cycles d'apprentissage. Par exemple, la composante organisationnelle est caractérisée par sept codes, soit le nombre d'éléments retenus pour cette composante dans le cadre conceptuel. Ces codes sont : Com org 1 (classe niveau), Com org 2 (bouclage), Com org 3 (classe multiâge), Com org 4 (coenseignement), Com org 5 (décloisonnement), Com org 6 (autre groupement d'élèves), Com org 7 (grille horaire/calendrier).

La composante pédagogique est caractérisée par neuf codes représentant le même nombre d'éléments dans le cadre conceptuel. Ces codes sont : Com péd 1 (bilan de fin de cycle), Com péd 2 (les cycles comme solution de rechange au redoublement), Com péd 3 (utilisation du programme de formation), Com péd 4 (développement des compétences), Com péd 5 (différenciation pédagogique), Com péd 6 (évaluation des apprentissages), Com péd 7 (apprentissage et réussite des élèves), Com péd 8 (continuité entre les cycles) et Com péd 9 (environnement pédagogique).

La composante professionnelle est caractérisée par cinq éléments (codes), soit : Com pro 1 (rencontres d'équipes-cycles, intercycles et générales), Com pro 2 (responsable d'équipes-cycles), Com pro 3 (culture de partage et de collaboration), Com pro 4 (culture de partage et de collaboration), Com pro 5 (développement professionnel).

Pour ce qui est des neuf éléments de la catégorie des conditions générales du cadre conceptuel, ils sont représentés de la manière suivante : C gén 1 (MELS), C gén 2 (commission scolaire), C gén 3 (autres acteurs scolaires), etc. Les 11 éléments de la catégorie des conditions spécifiques sont représentés de la manière suivante : C spé 1 (climat dans l'école), C spé 2 (stabilité du personnel), C spé 3 (caractéristiques du personnel), C spé 4 (disponibilité des enseignants), C

spé 5 (leadership dans l'école), C spé 6 et C spé 10 (caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu), C spé 7 (Besoins de l'école), etc. (Voir Annexe B).

Finalement, les trois éléments de la catégorie intitulé les effets des cycles d'apprentissage sont caractérisés par les codes suivants : E élèves (effets sur les élèves), E ens (effets sur les enseignants) et E cli (effets au niveau du climat de collaboration dans l'école).

Dans le cadre de la préparation au codage, la grille de codes a fait l'objet de discussions entre le directeur de recherche, deux professionnels de recherche expérimentés et le chercheur principal. Ces discussions ont contribué à préciser le sens accordé à certains codes et à élaborer les descriptions associées à chaque code de la grille. Lors de la phase de pré-test, nous avons validé l'applicabilité des codes, puis nous nous sommes assuré qu'ils répondaient bien aux diverses citations des entrevues. C'est alors que nous avons décidé d'ajouter certains suffixes aux codes de la grille, afin d'être plus précis dans le codage des propos des directions d'école.

Ainsi, nous avons retenu cinq suffixes pour chacun des codes liés aux trois composantes des cycles d'apprentissage, soit : absence (abs), changement (ch), absence de changement (ch abs), futur (f) et changement futur absent (ch f abs). Les exemples qui suivent illustrent l'utilisation de ces suffixes pour un même élément de la composante organisationnelle (Com org 3 : la classe multiâge) :

- Com org 3 abs : le participant mentionne qu'il n'y a pas de classe multiâge dans l'école;
- Com org 3 ch : le participant mentionne que depuis l'enquête par questionnaire de 2009, le deuxième cycle est maintenant organisé en classe multiâge (donc qu'il y a eu un changement);
- Com org 3 abs ch : le participant mentionne que depuis l'enquête par questionnaire de 2009, il n'y a eu aucun changement au niveau des classes multiâges;
- Com org 3 f : le participant mentionne que l'année prochaine, il prévoit avoir des classes multiâges au troisième cycle;
- Com org 3 ch f abs : le participant mentionne que l'année prochaine il n'y aura pas de changement au niveau de la classe multiâge.

Pour ce qui est des suffixes liés aux codes des conditions générales, des conditions spécifiques et des effets associés aux cycles d'apprentissage, nous avons retenu cinq suffixes (abs, +, -, abs +, abs -). Les exemples qui suivent illustrent l'utilisation de ces suffixes pour un même élément de la catégorie des conditions générales (C gén 4 : constance dans l'implantation des cycles) :

- C gén 4 abs : le participant mentionne qu'il n'y a pas de constance dans les demandes de changement;
- C gén 4 + : le participant juge favorable la constance des demandes liées à l'implantation des cycles;
- C gén 4 - : le participant juge que la constance d'un élément donné est défavorable à l'implantation des cycles;
- C gén 4 abs + : le participant évoque un changement au niveau d'un élément donné qui a été favorable à l'implantation des cycles;
- C gén 4 abs - : le participant évoque que le manque de constance au niveau des demandes de changement s'est avérée une problématique dans l'implantation des cycles.

Pour ce qui est des initiatives des directions d'école, nous avons distingué des initiatives qui nécessitaient une implication directe du participant (Inidir imp), des initiatives de soutien (Inidir sou) qui ne nécessite pas forcément la présence de la direction d'école. Pour ces codes, nous avons utilisé trois suffixes, soit : absence (abs), futur (f) et absence dans le futur (f abs). Finalement, pour les stratégies d'implantation nous avons utilisé le suffixe futur (f) lorsque le participant évoquait qu'il prévoyait déployer une stratégie de changement dans l'avenir.

Somme toute, la version finale de la grille comporte 292 codes lorsque l'on compte les cinq suffixes associés aux codes des trois composantes des cycles d'apprentissage et les suffixes liés aux conditions et aux effets des cycles d'apprentissage (Annexe B). Lorsque l'on exclut les suffixes, la version finale de la grille compte 66 codes répartis selon les éléments des cinq catégories du cadre conceptuel : la vision des cycles (V), l'implantation des trois composantes des cycles (Com org, Com péd, Com pro), les conditions générales (C gén) et spécifiques (C spé) de mise en œuvre, les initiatives des directions d'école (Inidir), les stratégies des directions d'école (S), et les effets des cycles d'apprentissage (E).

La version finale de la grille de codes a été validée lors de la phase de pré-test effectuée par une professionnelle de recherche expérimentée et le chercheur principal. Plus spécifiquement, ils ont tous les deux codé les mêmes quatre entrevues, choisies de manière aléatoire. Outre la validation de la grille de codes, cette phase a permis de vérifier la fidélité inter-juges du codage de quatre entrevues (19 % de l'échantillon) par un contre-codage dont le coefficient de fidélité a atteint 76 %, ce qui est jugé acceptable. Les discussions lors du contre-codage ont permis de retravailler certaines interprétations jusqu'à entente entre les deux codeurs. Toutefois, le chercheur principal a décidé de coder toutes les autres entrevues étant donné des contraintes organisationnelles et financières. Finalement, une relecture systématique des segments codés et des résidus de chaque entrevue a été effectuée lors du traitement des données et de l'analyse des résultats.

Cette phase de pré-test a également permis d'élaborer les consignes de codage (Annexe C). Ces consignes viennent structurer le codage des entrevues, afin de s'assurer que cette opération soit similaire pour chacune des entrevues. Ainsi, avant le début de chaque journée de codage, le codeur doit relire les consignes, la liste de codes et leur définition, le canevas d'entrevue, et l'entrevue dans son ensemble. Lors du codage, les consignes visent un traitement uniforme du contenu des entrevues. Les principales consignes sont :

- lire chaque paragraphe avant de le coder (afin d'avoir une bonne compréhension du texte);
- coder en priorité l'idée principale du paragraphe et ensuite les idées sous-jacentes, s'il y a lieu;
- coder le contenu manifeste et explicite en évitant d'inférer les propos du participant;
- lorsque la réponse du participant ne répond pas à la question, le codeur doit créer une unité de sens constituée de la question et de la réponse en y associant le code visé par la question. Ensuite, le codeur devra demeurer attentif afin de repérer les informations et les associer aux différents codes concernés;
- lorsqu'il y a une incertitude face au choix d'un code, le codeur appose le code « ? » et y ajoute un commentaire;
- l'ajout d'un commentaire est également nécessaire lorsque l'on souhaite ajouter une précision à un code;

- si certaines informations ne correspondent à aucun code existant, l'unité de sens sera codée « ? »;
- lorsqu'il y a répétition d'une même unité de sens, il est important de la coder à chaque fois qu'elle apparaît;
- lorsque le participant exprime ce qu'il fera dans le futur, le suffixe « f » doit être utilisé;
- les informations jugées non pertinentes pour l'objet de la recherche ne doivent pas être codées;
- si le segment de la réponse n'est pas compréhensible seul, alors le codeur devra l'attacher à l'unité de sens;
- au niveau de la segmentation, il faut dimensionner le segment en arrêtant immédiatement après le dernier mot ou le point;
- finalement, il est recommandé de ne pas excéder 6 heures de codage.

Somme toute, les éléments présentés dans cette sous-section ont été élaborés afin de favoriser la standardisation du codage, phase que nous présentons à la prochaine section.

4.5.2 Codage

Une fois la préparation au codage terminée, le codeur se mettait à la tâche et les sessions de travail duraient environ cinq heures. Il a fallu, en moyenne, deux à trois sessions de travail par entrevue. Le codage consistait, en fait, à apposer à la droite de la grille de transcription des entrevues dans QDA Miner, des codes de la grille qui correspondent à toutes les citations pertinentes pour les fins de l'étude.

Lors de cette opération, les principales consignes de codage ont été respectées. Par exemple, il était important de lire l'ensemble du paragraphe avant d'y apposer un ou des codes. La priorité était de coder en premier lieu l'idée principale et ensuite de coder les idées sous-jacentes (secondaires). Seul le contenu manifeste et explicite était codé, afin d'éviter d'inférer les propos de l'interviewé. Lorsque la réponse du participant ne répondait pas à la question, le codeur créait une unité de sens qui incluait la question et la réponse, puis la codait. Lorsque le codeur éprouvait de la difficulté à apposer un code ou ne trouvait pas précisément le bon code, il avait recours au code « ? » pour le segment en question et pouvait ajouter un commentaire.

Lorsqu'une citation comportait plusieurs exemples différents relevant d'un même code, le segment complet était codé en une seule unité de sens. Par exemple, si la direction d'école donnait quelques avantages reliés à une organisation en cycles d'apprentissage dans un même extrait, c'est tout l'extrait comportant l'unité de sens qui était codé « V ava/désav ». Si la même information était répétée plus loin dans l'entrevue, elle était à nouveau codée. L'intention de coder à nouveau la même information n'était pas d'établir la fréquence, mais plutôt d'accroître les chances d'identifier des extraits significatifs qui illustrent bien les propos des participants lors de la présentation des résultats. Au final, une unité de sens était codée chaque fois qu'elle apparaissait.

Lorsque l'interviewé faisait référence à des actions qu'il comptait entreprendre dans le futur, nous sélectionnions le code approprié en ajoutant le suffixe « f ». Par exemple, si la direction d'école mentionnait que l'année prochaine, il allait y avoir du looping dans son école, le suffixe « f » était ajouté au code « Com org 2 f ». Les autres suffixes ont également été utilisés lorsque le propos de l'interviewé était explicite et sans équivoque. Ceci étant, l'utilisation des suffixes a été assez limitée lors du codage.

Les informations émises par les directions d'école concernant les pratiques de gestion des anciennes directions ou des nouvelles, selon le cas, n'étaient pas codées. Seuls les éléments directement liés aux cycles l'étaient (ex. : « les cycles sont implantés depuis plusieurs années. Moi j'en suis à ma première année »). En agissant ainsi, nous voulions éviter de coder les critiques d'une direction d'école à l'égard du travail de son prédécesseur, ou de son successeur, qu'elles soient positives ou négatives, mais plutôt de focaliser sur la vision et les pratiques de gestion de la direction d'école interviewée.

4.5.3 Stratégies d'analyse

Les stratégies d'analyse visent une reconstruction du sens provenant des propos des participants lors des entrevues, en regard des éléments des cinq catégories du cadre conceptuel de la recherche : l'implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit), la vision et la gestion du changement des directions d'école (changement construit), les conditions générales, les conditions spécifiques, puis les effets des cycles d'apprentissage. Au final, cette

reconstruction de sens à partir des codes de notre grille de codes doit nous permettre d'en connaître davantage sur la gestion des directions d'école de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage et d'atteindre les objectifs de la recherche. Mentionnons que certaines précisions sont faites lors de la présentation des résultats au cinquième chapitre.

4.5.3.1 Vision et gestion du changement des directions d'école (changement construit)

Cette catégorie du cadre conceptuel est caractérisée par la vision et la gestion du changement des directions d'école (n = 21), dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Les deux premiers éléments de cette catégorie portent sur la vision des cycles d'apprentissage des directions d'école et les données à analyser proviennent des codes « Vision » de notre grille de codes. Le troisième élément porte sur les initiatives et les données à analyser proviennent des codes « Inidir ». Finalement, le quatrième élément porte sur les stratégies des directions et les données à analyser proviennent des codes « S ».

Vision des directions d'école d'une organisation en cycles d'apprentissage

Aux fins d'analyse, nous avons vérifié si la vision des cycles des directions d'école comprenait un ou plusieurs éléments caractérisant les trois composantes des cycles (codes : V org, V péd, V pro). Lorsque les trois codes étaient présents dans une entrevue, la direction d'école était réputée avoir une vision des cycles conforme à la littérature. Lorsque deux composantes sont présentes, la direction d'école était réputée avoir une vision partiellement conforme, puis lorsqu'une seule composante était présente, la direction d'école était réputée avoir une vision peu conforme à la définition d'une organisation en cycles d'apprentissage. Nous avons par la suite calculé le pourcentage de directions d'école selon leur vision (conforme, partiellement conforme et peu conforme).

Vision des directions d'école des avantages et désavantages (adhésion)

Toujours dans l'optique de mieux connaître la vision des directions d'école, leur adhésion, et de savoir si elles voient plutôt des avantages ou des désavantages à un fonctionnement en cycles, nous avons lu à deux reprises, pour chacune des entrevues, tous les segments codés « V ava/désav », puis avons déterminé dans laquelle des deux catégories (avantages, désavantages)

classer les segments. Lorsqu'une direction d'école évoquait des avantages liés aux cycles, cette dernière était comptabilisée dans la catégorie du même nom; lorsqu'une direction d'école évoquait des désavantages, elle était comptabilisée dans cette catégorie et ainsi de suite. Les réponses d'une même direction d'école pouvaient toutefois se retrouver dans plus d'une catégorie, en fonction du propos. Compte tenu des nombreux segments évoquant des avantages, nous sommes allés plus loin dans l'analyse et avons identifié les sept thèmes les plus fréquemment évoqués, puis avons réparti les réponses en conséquence. Pour chacun des thèmes, nous avons calculé le pourcentage de directions d'école qui l'évoquaient. Mentionnons que trois entrevues n'avaient pas de code «V ava/désav». Précisons que le code « V ava/désav » a été utilisé lorsqu'une direction d'école émettait son opinion, sans nécessairement qu'une question directe ne lui ait été posée. Les deux exemples suivants illustrent les deux catégories :

- Entrevue 1 (avantages) : « Je dirais que ça respecte davantage peut-être le développement des apprentissages au niveau de l'enfant : le rythme et la construction des savoirs et des compétences ».
- Entrevue 3 (désavantages) : « Moi je dirais que pour certains élèves, les faire doubler dès la 1^{re} année, pas attendre à la fin de la 2^e année, je trouve qu'il avait peut-être une logique là-dedans [...] il y a des enfants que ce n'est pas gagnant de les envoyer en 2^e année du cycle quand le retard est vraiment trop grand ».

Vision des directions d'école des liens entre les cycles d'apprentissage et la réforme

Nous avons demandé aux directions d'école s'il y avait des liens entre les cycles d'apprentissage et la réforme de l'éducation. En fait, nous voulions connaître leur vision de la nature de ces liens, car les cycles d'apprentissage ont été retenus par le Gouvernement du Québec pour réaliser la réforme du curriculum. Les réponses ont été codées dans « V réf ». L'analyse de ces réponses, suite à deux lectures de chaque segment, a permis de déterminer sept thèmes principaux et de répartir les réponses en conséquence. Pour chacun des thèmes, nous avons calculé le pourcentage de directions d'école qui l'évoquaient. Mentionnons qu'une seule entrevue n'avait pas de code « V réf ».

Vision des directions d'école quant à l'obligation d'implanter les cycles d'apprentissage

La stratégie d'analyse pour traiter les données sur le sentiment d'obligation de travailler en cycles est sensiblement la même que pour la vision des avantages et désavantages. Ainsi, nous avons utilisé le code « V obl » pour les réponses des directions d'école à une sous-question du thème 1 du canevas d'entrevue : « Les cycles d'apprentissage sont-ils obligatoires ? ». Par la suite, nous avons lu à deux reprises tous les segments de ce code et avons déterminé trois catégories (obligatoires, obligatoires mais..., non obligatoires). Finalement, nous avons qualifié les réponses en fonction de ces trois catégories. Les réponses liées au fait que les cycles étaient obligatoires ou non étaient sans équivoque. Pour la troisième catégorie (« Cycles obligatoires, mais... »), voici deux exemples de réponse :

- Entrevue 15 : « Oui ils sont obligatoires, dans le sens qu'on applique les recommandations de la réforme, mais si un enseignant est complètement contre les cycles, on ne va pas... on ne peut quand même pas le forcer, on l'encourage fortement... mais ce n'est pas obligatoires parce qu'on peut forcer personne, le professeur est toujours libre de travailler ».
- Entrevue 3 : « [...] si on imposait le looping à l'école, ou qu'on tordait des bras de certaines personnes pour les obliger d'en faire, je pense que ça serait pas gagnant ni pour ces enseignants-là, ni pour les enfants s'ils le faisaient contre leur gré ».

Finalement, nous avons calculé le pourcentage de directions d'école selon chacune des catégories.

Gestion du changement des directions d'école : les initiatives et les stratégies

Lors des entrevues, nous voulions connaître les initiatives prises par les directions d'école pour implanter les cycles d'apprentissage. Ces initiatives étaient codées en fonction de l'implication directe de la direction « Inidir Imp », selon le soutien offert par la direction aux initiatives « Inidir Sou », ou en fonction d'autres types d'initiatives « Inidir autre ». Aux fins d'analyse, nous avons traité séparément ces trois codes et n'avons pas retenu les codes comportant les suffixes « abs » ou « f ». La stratégie d'analyse retenue est semblable à celle utilisée pour le code « V réf ». Ainsi, suite à deux lectures de chaque segment, nous avons déterminé des thèmes pour les trois codes d'initiatives, puis nous avons réparti les réponses des directions d'école. Lorsqu'une direction d'école évoquait à plusieurs reprises la même initiative, elle n'était comptabilisée qu'une seule fois. Pour chacun des thèmes, nous avons calculé le pourcentage de directions

d'école qui l'évoquaient. Il est important de mentionner que les initiatives ne sont pas bonnes ou mauvaises en soi, mais plutôt présentes ou absentes. D'ailleurs, ces trois codes n'étaient pas présents dans toutes les entrevues.

Pour ce qui est des stratégies des directions d'école, la stratégie d'analyse est exactement la même que celle retenue pour les initiatives.

4.5.3.2 Implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit)

Afin de savoir si les directions d'école (n = 21) avaient la perception que les cycles étaient implantés dans leur école, actuelle ou ancienne, nous leur avons posé la question suivante : « Les cycles d'apprentissage sont-ils implantés dans votre école ? ». Pour catégoriser le tout, nous avons lu à deux reprises tous les segments du code « Cycles » pour chaque entrevue, puis nous avons déterminé trois catégories pour la question « Les cycles sont implantés ? » : « Oui », « Partiellement », « Non ». Bien que les réponses étaient sans équivoque pour les réponses « Oui » et « Non », voici deux extraits qui illustrent la catégorie « Partiellement implantés » :

- Entrevue 16 : « [...] implantés ? Euh... partiellement parce que ça varie dans les cycles ».
- Entrevue 6 : « [...] c'est à géométrie variable... il y a des cycles qui fonctionnent bien, puis il y a des cycles inexistantes ».

Toutefois, nous avons vu dans le cadre théorique au deuxième chapitre, qu'une organisation en cycles d'apprentissage nécessite la présence des trois composantes constituantes (organisationnelle, pédagogique et professionnelle). Nous voulons donc creuser davantage la question de l'implantation des cycles d'apprentissage et connaître dans quelle mesure ces trois composantes sont présentes dans les écoles. Pour ce faire, nous avons répertorié la présence des divers éléments de chacune des composantes dans les écoles, en fonction des propos des directions d'école en poste au printemps 2010 (n = 14). Ce traitement des données permet de constater le déploiement dans les écoles des éléments de la composante organisationnelle, pédagogique, puis professionnelle. Lorsqu'un même élément d'une composante était codé plus d'une fois dans une école, il n'a été comptabilisé qu'une seule fois. Précisons que nous n'avons pas comptabilisé les codes ayant les suffixes « abs » ou « f » (ex. : « Com prof 5 abs »), car l'utilisation de ces suffixes confirme l'absence de l'élément lié à la composante. Dans le cas du suffixe futur, le participant indique ses intentions futures par rapport à un élément quelconque,

ce qui ne confirme pas la présence de l'élément. Finalement, nous avons relu systématiquement chaque segment codé afin de vérifier le codage.

Par la suite, nous nous sommes intéressés à ce que l'on appelle le niveau d'avancement de l'implantation des trois composantes des cycles dans les écoles. Cette façon de faire s'inspire fortement de la méthodologie retenue par Archambault et Dumais (2011), et par Archambault, Lapointe et Dumais (2012). Plus précisément, nous avons calculé pour toutes les entrevues menées auprès des directions d'école en poste au printemps 2010, le nombre de codes par composante. Pour la composante organisationnelle, il y avait une possibilité de sept éléments différents (sept codes différents). Toutefois, le code associé à l'enseignement en années (classe niveau) n'a pas été retenu pour cet exercice, car il caractérise une organisation traditionnelle de l'école primaire québécoise (Com org 1). Pour la composante pédagogique, il y avait une possibilité de neuf éléments différents (neuf codes différents), alors que pour la composante professionnelle il y avait une possibilité de cinq éléments différents (cinq codes différents). Plus il y a d'éléments différents d'une même composante qui sont présents dans l'école, plus la composante est réputée être implantée; c'est ce qui détermine le niveau d'avancement de l'implantation d'une composante. Au total, il y a trois niveaux d'avancement dans l'implantation d'une composante, soit avancé, moyennement avancé et peu ou pas avancé.

Pour la composante organisationnelle, nous avons retenu six éléments. Ce qui fait en sorte que les seuils de niveau d'avancement de l'implantation étaient les suivants : Avancé = 4 éléments ou plus; Moyennement avancé = 3 éléments; Peu ou pas avancé = 2 éléments ou moins. Pour la composante pédagogique qui compte neuf éléments, les seuils de niveau d'avancement de l'implantation étaient les suivants : Avancé = 5 éléments ou plus; Moyennement avancé = 3 ou 4 éléments; Peu ou pas avancé = 2 éléments ou moins. Pour la composante professionnelle qui compte cinq éléments, les seuils de niveau d'avancement de l'implantation étaient les suivants : Avancé = 4 ou 5 éléments; Moyennement avancé = 3 éléments; Peu ou pas avancé = 2 éléments ou moins).

Cette façon de faire n'accorde pas de poids relatif à chacun des éléments et repose sur un calcul mathématique simple, soit la présence du code. Lorsqu'un même élément d'une composante revient à plusieurs reprises, il n'est comptabilisé qu'une seule fois puisque nous ne cherchons

pas à connaître la fréquence d'un même code, mais plutôt le déploiement de chacune des trois composantes caractérisé par la présence des éléments constituant ces composantes.

Une fois le niveau d'avancement de l'implantation de chacune des trois composantes déterminé par école, nous avons calculé le pourcentage d'écoles dans chaque catégorie. Ces données de base ont ensuite servi à qualifier le niveau d'avancement de l'implantation des cycles dans les 14 écoles concernées par notre projet de recherche. Archambault et Dumais (2011) mentionnent que...

[...] les chercheurs qui ont écrit sur les cycles ont tous considéré ces trois composantes comme nécessaires et indissociables (Archambault, 2008). À quoi sert en effet de modifier la structure si les pratiques pédagogiques ne le sont pas ? Le travail en équipe sert à quoi s'il ne porte pas sur l'apprentissage des élèves ? Peut-on modifier l'organisation du travail enseignant sans assouplir les structures ? (p. 83).

Tout comme Archambault et Dumais (2011), nous avons retenu le degré d'avancement de l'implantation de chacune des composantes pour statuer sur l'implantation des cycles dans les écoles, de manière générale. Pour ce faire, nous avons attribué à chaque école la cote « 2 » lorsqu'une composante était avancée, la cote « 1 » lorsqu'une composante était moyennement avancée et la cote « 0 » lorsqu'une composante était peu ou pas avancée. La somme des cotes pour chaque école donne leur niveau d'avancement dans l'implantation des cycles. Par exemple, une école ayant la cote 6, le maximum possible, est réputée fonctionner en cycles d'apprentissage. Nous avons également calculé le pourcentage d'écoles dans chacune des catégories.

Rappelons que nous avons sélectionné pour ce projet de recherche des écoles qui étaient réputées fonctionner en cycles, des écoles réputées fonctionner partiellement en cycles, puis des écoles réputées ne pas fonctionner en cycles selon les résultats d'Archambault, Dumais et St-Onge (2009).

4.5.3.3 Conditions générales de mise en œuvre

Les éléments liés aux conditions générales sont représentés par les codes « C gén ». Pour les fins d'analyse, chaque segment codé dans les conditions générales a été relu à deux reprises afin de valider le codage. Par la suite, nous avons déterminé la fréquence des éléments (c'est-à-dire

le nombre de fois que les directions d'école évoquaient l'élément en question), puis calculé le pourcentage pour chacune des entrevues (n = 21). De plus, la relecture systématique des segments a également permis de qualifier les conditions générales de favorables, de défavorables ou simplement de présentes ou d'absentes. Regroupé dans un tableau au chapitre V, ces informations permettent de constater l'influence des éléments constituant la catégorie des conditions générales dans l'implantation des cycles, selon la perception des directions d'école participantes. Voyons quelques exemples afin d'explicitier notre propos :

- Entrevue 1 (C gén 3) défavorable : « [...] les rencontres cycles ont lieu sur les heures de dîner donc... on n'a pas le droit, fait que je ne sais pas comment ça va sortir! Le syndicat ne le permet pas parce qu'il veut que les enseignants prennent vraiment toute l'heure du dîner donc ».
- Entrevue 4 (C gén 6) favorable : « [...] on a eu beaucoup de sous et beaucoup d'investissement dans les écoles les six premières années ».
- Entrevue 5 (C gén 2) présente : « Soutien de la commission scolaire... bon comme tel, on a une CP qui est attachée à l'école, mais n'importe quelle école en a aussi. Fait qu'on n'a pas de conditions plus particulières parce qu'on fonctionne en cycles ».
- Entrevue 19 (C gén 1) défavorable : « [...] c'est dans les délais. Moi ce que je trouve, c'est que c'est très nuisible, surtout au niveau du ministère ».

Lorsqu'une direction d'école évoquait à la fois des aspects favorables et défavorables pour un même élément, ces informations étaient colligées telles quelles dans le tableau, c'est-à-dire que l'élément était à la fois qualifié de favorable et de défavorable pour l'entrevue en question.

4.5.3.4 Conditions spécifiques de mise en œuvre

Les éléments liés aux conditions spécifiques sont représentés par les codes « C spé ». Aux fins d'analyse, chaque segment codé dans les conditions spécifiques a été relu à deux reprises afin de valider le codage. Par la suite, nous avons déterminé la fréquence des éléments (c'est-à-dire le nombre de fois que les directions d'école évoquaient l'élément en question), puis calculé le pourcentage pour chacune des entrevues (n = 21). Ces résultats, présentés dans un tableau au chapitre V, permettent de voir dans quelle mesure les directions d'école évoquent ces éléments lorsqu'elles élaborent sur l'implantation des cycles dans leur école. Il est à noter que nous avons regroupé dans la 6^e condition spécifique, les caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu, en additionnant les codes C spé 6 et C spé 10, vu le peu de distinction entre l'utilisation de ces

deux codes portant sur les caractéristiques des élèves et de l'école. Toutefois, les segments codés C spé 3 (caractéristiques du personnel) étaient assez différents des autres caractéristiques, c'est pourquoi nous les avons traités distinctivement, tel que prévu initialement. La relecture des segments nous a également incité à combiner les deux codes liés à la collaboration avec les parents et la communauté (C spé 8 et C spé 9), et ce, pour les mêmes raisons de grande proximité. Au final, cette décision explique pourquoi nous sommes passés de 13 codes liés aux conditions spécifiques dans le dictionnaire de codes, aux 11 éléments retenus dans notre cadre conceptuel, et dans le traitement des données provenant des propos des participants.

De plus, la relecture systématique des segments a également permis de qualifier comme étant favorables, défavorables ou simplement présentes, les conditions spécifiques, à l'exception du 11^e élément de cette catégorie qui est l'implantation par contrainte du nombre d'élèves. Pour cet élément, nous avons simplement indiqué présent ou absent.

Ces résultats présentés au chapitre V permettent de constater l'influence des éléments de cette catégorie dans l'implantation des cycles, selon la perception des directions d'école participantes. Lorsqu'une direction d'école évoquait à la fois des aspects favorables et défavorables pour un même élément, ces informations étaient colligées telles quelles dans le tableau, c'est-à-dire que l'élément était à la fois qualifié de favorable et de défavorable pour l'entrevue en question. Dans ces cas, la somme des réponses excède 21 entrevues. Cette situation s'est surtout produite lorsque les directions abordaient les caractéristiques des enseignants (C spé 3). Par exemple, certaines directions pouvaient parler d'enseignants ouverts à ce changement dans un cycle donné, mais aussi mentionner la résistance des autres enseignants de l'école. Voyons quelques exemples afin d'explicitier notre propos :

- Entrevue 1 (C spé 1 : climat dans l'école) favorable : « [...] le lien de confiance est super fort ici entre la direction et les employés, parce qu'ils savent que je leur fais confiance, et ils savent que s'ils ont une idée, elle va être soutenue ».
- Entrevue 4 (C spé 10 : caractéristiques de l'école et du milieu) défavorable : « Donc on s'attend ici qu'un enfant qui arrive en première année, arrive d'un milieu où l'école n'est pas nécessairement favorisée, les parents qui ont vécu des difficultés scolaires qui ont beaucoup d'appréhension face à l'école ».
- Entrevue 18 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) favorable et défavorable : « [...] elles vont participer, mais je dirais que c'est moins fructueux au 2^e cycle qu'au 1^{er} cycle ou au 3^e cycle... y'a des cycles vraiment qui vont travailler en équipe-cycle dans le vrai sens du cycle,

ils vont travailler l'organisation du travail sur deux ans... et il y en a d'autres... que c'est ardu... il y a vraiment deux vitesses ».

4.5.3.5 Effets des cycles d'apprentissage

Les données utilisées proviennent des codes « E », qui correspondent aux éléments de cette catégorie dans le cadre conceptuel. Aux fins d'analyse, chaque segment codé dans les effets associés aux cycles a été relu à deux reprises afin de valider le codage, puis de qualifier de positif, de neutre ou de négatif, l'effet mentionné dans le segment. Par la suite, nous avons colligé ces informations dans un tableau (Chapitre V), puis calculé le pourcentage de directions d'école qui avaient abordé les éléments de cette catégorie.

4.6 LIMITES DE LA RECHERCHE ET ANONYMAT

Puisque les participants à l'étude proviennent exclusivement des trois commissions scolaires francophones montréalaises, les données obtenues permettent de dresser un portrait de la situation qui est nécessairement restreint et partiel, ce qui constitue une limite à notre avis. D'autant plus, qu'il est permis de croire que la situation des cycles d'apprentissage diffère en région, particulièrement en milieu rural où l'on retrouve, historiquement, de nombreuses classes multiniveaux. Il est également permis de croire que la situation des cycles d'apprentissage au secteur anglophone est différente, vu les enjeux du nombre d'élèves et des caractéristiques propres à ce secteur.

Ceci étant, la réforme du curriculum québécois est un changement prescrit pour toutes les écoles primaires de la province et plusieurs conditions générales sont relativement stables sur l'ensemble du territoire. De plus, la complexité du changement et les difficultés liées à l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles ne sont pas exclusives à la réalité montréalaise, comme nous l'avons vu dans notre problématique de recherche. En ce sens, le portrait de la gestion des directions d'écoles primaires francophones montréalaises de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, découlant de cette étude, pourrait refléter la situation provinciale quoique les possibilités de généralisation demeurent faibles compte tenu de notre échantillon. D'ailleurs, les données obtenues ne permettront pas d'établir des liens de cause à effet.

Finalement, il faudra prendre en compte dans l'analyse des résultats et lors de la discussion, qu'une certaine désirabilité sociale pourrait inciter les directions d'école à être plutôt positifs à l'égard d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage.

Anonymat

Afin d'assurer l'anonymat des participants (tous volontaires), un code a été attribué à chaque école. Les informations ont par la suite été codées et seuls le directeur des études et le chercheur principal ont accès à ce matériel informatisé. Le matériel sera éventuellement détruit au terme d'un délai de cinq ans suite au dépôt du rapport de recherche. Les participants avaient été avisés que les résultats de cette recherche pouvaient faire l'objet de présentations ou de publications et étaient d'accord. Le résumé de la recherche leur sera transmis par courriel.

Finalement, mentionnons que les autorisations des trois commissions scolaires concernées (CSDM, CSPI, CSMB), de même que le certificat d'éthique (Annexe D), ont été obtenus préalablement, puisque cette étude s'inscrit dans le projet de recherche sur les cycles d'apprentissage mené par Jean Archambault, professeur titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les contextes théoriques sur les cycles d'apprentissage (Chapitre II) et la gestion du changement (Chapitre III) nous ont permis d'identifier, dans la littérature scientifique, des éléments importants pour l'étude de la gestion de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage par les directions d'école. Les propos des participants constituent le matériel de base pour cette recherche. Nous avons traité et analysé ces données en fonction de notre cadre conceptuel organisé en cinq catégories. La présentation des résultats est aussi structurée en fonction des cinq catégories. Au final, le but est d'atteindre les objectifs de la recherche formulés à la fin du chapitre III.

La première section de ce chapitre porte sur les résultats associés à la catégorie intitulée : Vision et gestion du changement des directions d'école. Nous y présentons la vision des directions d'école, de même que les initiatives et les stratégies qu'elles ont retenues dans la gestion de ce changement. Ensuite, nous présentons et analysons les résultats portant sur le fonctionnement en cycles d'apprentissage, de manière générale, tout en nous intéressant plus spécifiquement au niveau d'avancement de l'implantation des trois composantes des cycles. La troisième section s'intéresse aux conditions générales, alors que la quatrième porte sur les conditions spécifiques au niveau de l'école. Finalement, la dernière section porte sur les effets des cycles d'apprentissage.

5.1 VISION ET GESTION DU CHANGEMENT DES DIRECTIONS D'ÉCOLE (CHANGEMENT CONSTRUIT)

Nous avons vu que les directions d'école jouent un rôle déterminant dans l'implantation d'une réforme. Quatre éléments caractérisent cette catégorie de notre cadre conceptuel, soit la vision du changement, le sentiment d'obligation d'implanter le changement, les initiatives de gestion et les stratégies des directions d'école. Dans cette section, nous présentons les résultats des entrevues menées auprès des 21 directions d'école. Ces résultats nous permettent de décrire la vision du changement des directions d'école, en plus de contribuer à une meilleure compréhension de la gestion de cette mise en œuvre.

5.1.1 Vision des directions d'école

Vision du fonctionnement en cycles d'apprentissage

Nous avons recensé les réponses des 21 directions d'école quant à leur vision d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage, en regard des trois composantes qui définissent ce concept dans la littérature. Plus précisément, nous avons répertorié les réponses des directions d'école aux deux premières questions du thème 1 du canevas d'entrevue, soit : *Qu'est-ce qu'un fonctionnement en cycles d'apprentissage, les caractéristiques ?* et *Quels éléments de l'école sont touchés par un fonctionnement en cycles d'apprentissage ?*

Ces deux questions étaient posées en début d'entrevues et visaient à connaître la vision des directions d'école de ce qu'est un fonctionnement en cycles d'apprentissage dans le cadre de la réforme du curriculum québécois. Les directions ont exprimé leur vision en évoquant des éléments des composantes des cycles d'apprentissage.

Au niveau de la composante organisationnelle, les directions sont nombreuses (11/21) à évoquer la durée de deux ans des cycles, ce qui offre plus de temps aux élèves pour réaliser les apprentissages. Certaines voient dans le *looping* une façon d'opérationnaliser un fonctionnement en cycles, puisqu'un même enseignant travaille avec les mêmes élèves et bénéficie de deux années pour que les élèves réalisent les apprentissages attendus. Cette façon de faire présente aussi l'avantage d'avoir plus de temps pour développer des relations avec les élèves. Toujours selon les directions, une organisation en cycles peut aussi s'opérationnaliser en regroupant dans une même classe des élèves de deux niveaux différents, ou en regroupant les élèves en classe à degré unique et procéder à des groupements ponctuels d'élèves selon leurs besoins. À cet égard, le décroisement est souvent mentionné. Voyons quelques exemples de réponses qui illustrent les éléments que nous venons d'évoquer :

- Entrevue 3 (V org) : « [...] étant donné que l'élève est dans un continuum de deux ans, c'est comme si l'année scolaire durait deux ans quand on fonctionne par cycle ».
- Entrevue 1 (V org) : « Bien premièrement c'est un fonctionnement qui est sur deux ans plutôt que par niveau, par année ».
- Entrevue 7 (V org) : « [...] en fonctionnant par cycle, l'enseignant fait, en tout cas, moi j'fait le lien avec le *looping*, OK. Donc, l'enseignant suit une cohorte d'enfants sur deux ans, OK. On est gagnant à plusieurs niveaux ne serait-ce que, je crois d'abord, en prémisses là, que tout

enfant, à divers niveaux, mais, a besoin de développer une relation avec l'enseignant pour accepter d'apprendre avec lui... ».

- Entrevue 16 (V org) : « [...] Ça peut être des classes cycles : dans la classe on retrouve des élèves autant de 1^{ère} année que de 2^e année. Ça peut être ça le fonctionnement par cycles. Mais ça peut être aussi des classes séparées, de 1^{ère} année et de 2^e année du cycle, mais qui travaillent vraiment en collaboration, qui font du décloisonnement quand c'est nécessaire, en français, en mathématiques. Ça peut être comme ça ».

Au niveau de la composante pédagogique, le fait de travailler deux années avec les mêmes enfants permet de mieux les connaître et de mieux intervenir pédagogiquement, en différenciant les approches en fonction des contenus à apprendre et des profils des élèves. De plus, la durée offre de la souplesse et permet de respecter davantage le rythme d'apprentissage des élèves. En voici des exemples :

- Entrevue 20 (V péd) : « [...] avec la différenciation pédagogique on essaye de faire avancer les élèves petit à petit, en fonction de leur rythme et du contenu ministériel qui est prescrit par le régime ».
- Entrevue 16 (V péd) : Mais je pense que ce qu'il est important de respecter c'est le rythme d'apprentissage de l'élève ».
- Entrevue 9 (V péd) : « [...] ça permet aussi de mieux différencier, dans la mesure où comme elle les connaît pendant deux ans, au début de l'autre année elle peut reprendre avec eux, mais ça permet aussi d'y aller selon les forces des élèves, de permettre aux grands de travailler avec les plus petits, ça permet une plus grande variété de projets ».
- Entrevue 7 (V péd) : « [...] un enfant qui peut avoir de la difficulté en début de parcours de cycle, euh, peu importe qui soit au premier, 2^e ou 3^e cycle, a la chance d'avoir deux ans pour maîtriser ses connaissances, ses compétences reliées, euh, à deux années. Donc, on ne fonctionne plus par petit boudin, mais on se donne, euh, sur la ligne du temps là, deux ans pour que l'enfant puisse maîtriser les compétences attendues au terme du cycle ».

Au niveau de la composante professionnelle, les directions d'école sont nombreuses à mentionner qu'un fonctionnement en cycles passe nécessairement par le travail d'équipe, ce qui peut représenter un défi de taille dans certains milieux vu les habitudes de travail et de collaboration en place. D'ailleurs, les extraits de réponses témoignent de la complexité à implanter le travail d'équipe :

- Entrevue 4 (V pro) : « [...] le plus important, c'est le travail d'équipe. C'est peut-être la plus grande difficulté, quand on en parlera un petit plus loin de comment on peut l'intégrer... Donc je pense que le travail d'équipe c'est le nerf de la guerre à ce niveau-là. Pour la famille, les

enfants, tout l'administratif, c'est relativement facile à gérer, mais c'est le travail d'équipe qui va faire la différence ».

- Entrevue 17 (V pro) : « le Programme de formation est maintenant subdivisé par cycle, ça c'est certain, mais c'est surtout toute une approche du travail d'équipe qui est différente ».
- Entrevue 16 (V pro) : « C'est sûr que le travail d'équipe c'est aidant, mais aussi ça peut être une torture si les gens ne s'entendent pas, s'ils y croient plus ou moins, ou des fois des gens veulent mener à leur façon et les autres c'est pas ça qu'ils veulent, alors à un moment donné ça devient pas agréable. C'est pour ça que souvent c'est plus par affinité que les gens vont travailler en équipe ».

Tel que mentionné dans la méthodologie, une direction d'école est réputée avoir une vision conforme à la littérature lorsqu'elle évoque un ou des éléments de chacune des composantes, une vision partiellement conforme lorsqu'elle évoque un ou des éléments de deux composantes, et une vision peu conforme lorsqu'elle évoque un ou des éléments d'une seule composante. Voici en résumé les propos de trois directions d'école réputées avoir une vision conforme de ce qu'est un fonctionnement en cycles d'apprentissage dans la littérature (entrevues 1, 2 et 5).

Au niveau organisationnel, la direction de l'entrevue 1 mentionne que tous les enseignants du 1er cycle fonctionnent en looping, alors que les élèves des autres cycles sont regroupés en classes à degré unique. Au niveau pédagogique, la pratique du redoublement diminue puisque les enseignants ont l'impression d'avoir plus de temps à leur disposition pour que les élèves réalisent les apprentissages. La direction souligne que certains enseignants ont l'impression de « sauver » des élèves d'une reprise. Par ailleurs, la progression des apprentissages liée au programme de formation de l'école québécoise alimente les discussions et s'avère un sujet d'intérêt. Concernant la composante professionnelle, la direction aborde les éléments suivants : les rencontres-cycles hebdomadaires, le travail d'équipe et la participation des enseignants à des formations.

Les réponses de la direction de l'entrevue 2 touchent également à des éléments des trois composantes. Au niveau organisationnel, les enseignants du 1er cycle fonctionnent en looping, alors que les élèves des autres cycles sont regroupés en classes à degré unique. Sur le plan pédagogique, les réponses abordent les discussions sur les pratiques pédagogiques dans l'école, et la pratique du redoublement tend à diminuer, étant de plus en plus remise en question. Au niveau de la composante professionnelle, la direction évoque la tenue de rencontres-cycles sur

une base régulière et la présence d'un représentant par cycle aux rencontres inter-cycles en vigueur dans l'école. Lors de ces rencontres et de manière générale, les enseignants de l'école sont enclins à partager leurs idées et à échanger sur leur pratique.

Enfin, les réponses de la direction de l'entrevue 5 témoignent également d'une vision conforme des cycles d'apprentissage. Au niveau de la composante organisationnelle, l'aménagement de la grille-horaire de l'école permet de libérer tous les enseignants les jeudis après-midi afin qu'ils se rencontrent en équipes-cycles. Dans cette école, tous les élèves sont dans une classe-cycle. Cette façon de regrouper les élèves a d'abord été motivée par des contraintes de nombres d'élèves, ce qui n'était plus nécessairement le cas lors de l'entrevue au printemps 2010. Au niveau pédagogique, la direction aborde la différenciation pédagogique, tout en précisant que ça demeure un gros défi. Elle aborde également la pratique du redoublement. À ce sujet, la direction mentionne que cette pratique est en baisse mais qu'elle suscite toujours beaucoup de questionnement. Au niveau de la composante professionnelle, la formation du personnel est évoquée de même que les rencontres, ces dernières étant facilitées par une grille-horaire modifiée.

Somme toute, ces trois résumés illustrent les propos des directions réputées avoir une vision conforme d'un fonctionnement en cycles d'apprentissages. On comprend que les propos des directions réputées avoir une vision partielle d'un fonctionnement en cycles touchent à des éléments de deux composantes, alors que les directions qui ont une vision peu conforme d'une organisation en cycles, n'abordent des éléments que d'une seule composante. Voyons maintenant combien de directions ont une vision conforme, partiellement conforme, et peu conforme d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage.

Au décompte des réponses des directions, on constate que 43 % des directions d'école (9/21) ont une vision conforme d'un fonctionnement en cycles, car elle intègre un ou des éléments de chacune des trois composantes. Toutefois, 57 % des directions ont une vision partiellement ou peu conforme de ce qu'est une organisation en cycles d'apprentissage (12/21). Toutes les directions de l'étude ont évoqué au moins un élément d'une composante des cycles. Les résultats apparaissent au tableau IV.

Tableau IV
Vision des directions d'école d'une organisation en cycles d'apprentissage :
fréquences et pourcentages (codes : V org, V péd, V pro)

Vision d'une organisation en cycles	Directions d'école (n = 21)	%
Vision conforme (3 composantes)	9	43
Vision partiellement conforme (2 composantes)	10	48
Vision peu conforme (1 composante)	2	9

Les résultats au tableau IV indiquent que plus de la moitié des directions n'ont pas une vision conforme de ce qu'est un fonctionnement en cycles d'apprentissage, bien qu'elles ne devaient évoquer qu'un seul élément d'une composante pour être réputées avoir une vision conforme de cette composante. Ceci étant, ces résultats ne signifient pas que les directions d'école ignorent les autres éléments des composantes des cycles, mais signifient plutôt qu'elles ne s'y réfèrent pas spontanément lorsqu'elles sont questionnées.

Au final, ces résultats indiquent que le concept de cycles d'apprentissage demeure relativement flou pour plus de la moitié des directions d'école ayant participé à l'étude. Ces résultats ne sont pas surprenants car ils vont dans le sens des résultats de l'étude d'Archambault (2008) et de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2002).

Vision des avantages et désavantages d'une organisation en cycles d'apprentissage

Une fois les directions d'école questionnées sur leur vision d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage et sur les éléments touchés par un tel fonctionnement, nous leur posons la question suivante : *Les cycles sont-ils une solution aux problèmes de l'école québécoise ?*

Cette autre question du thème 1 de l'entrevue visait à connaître la vision des directions concernant les avantages et les désavantages d'une organisation en cycles, en regard des problèmes de l'école québécoise. En clair, s'agit-il d'une bonne solution ?

Au total, 73 segments correspondant à des avantages ou à des désavantages ont été codés en lien avec cette question, dont seulement 16 évoquant des désavantages. Mentionnons que plusieurs segments de réponses évoquant des désavantages touchent les mêmes thèmes. Par exemple, les

cinq segments codés de l'entrevue 8 concernent le caractère théorique des cycles. Ceci est également vrai pour les segments évoquant divers avantages associés aux cycles. Ce constat nous incite à nuancer l'importance du nombre de segments par catégorie (avantages ou désavantages) et à porter une attention particulière au nombre de directions qui évoquent des avantages ou des désavantages liés à un fonctionnement en cycles d'apprentissage. À cet égard, nous constatons qu'une majorité de directions (17/21) trouvent des avantages à un fonctionnement en cycles d'apprentissage, alors qu'elles sont beaucoup moins nombreuses à évoquer des désavantages (6/21). Seules trois directions ne se sont pas prononcées sur le sujet (aucun code : V ava/désav).

Voyons d'abord les avantages que les directions évoquent dans leurs réponses. Pour faciliter l'analyse, nous avons regroupé les réponses des directions en thèmes. Au total, sept thèmes sont ressortis des propos des directions. En ordre décroissant, l'avantage le plus fréquemment évoqué par les directions (11/21) touche à la durée des cycles, particulièrement au fait qu'ils offrent plus de temps aux élèves pour qu'ils effectuent les apprentissages et puissent développer les compétences prescrites dans le programme de formation. Les trois exemples suivants illustrent bien les propos des directions :

- Entrevue 7 (V ava/désav) : « [...] À mon sens oui. Parce qu'on se donne plus de temps et on en donne plus à l'enfant pour atteindre, euh, des compétences ».
- Entrevue 9 (V ava/désav) : « Pour moi un fonctionnement par cycles déjà en partant c'est une organisation où ça permet aux élèves de faire leur apprentissage sur deux ans, donc c'est déjà un plus ».
- Entrevue 18 (V ava/désav) : « Ben quand on regarde les enfants qui ont plus de difficulté, c'est certain quand on se permet de leur laisser une chance sur deux ans, ça, oui ».

Le deuxième avantage le plus fréquemment évoqué dans les réponses des directions (9/21) est le travail d'équipe. Un fonctionnement en cycles favorise la concertation, le partage d'expertise, et permet de maximiser le travail d'équipe, et ce, afin de mieux répondre aux besoins des élèves.

Les exemples qui suivent illustrent les réponses des directions :

- Entrevue 6 (V ava/désav) : « [...] les avantages c'est que quand tu connais bien tes élèves et que tu travailles en équipe avec d'autres collègues, tu peux aller beaucoup plus loin pour répondre aux besoins des élèves. Au-delà des ateliers, des projets, tu peux vraiment prendre en compte les difficultés d'un enfant, et travailler en équipe avec tes collègues pour mieux répondre à ses besoins ».

- Entrevue 9 (V ava/désav) : « Dans une petite école comme ici, ce que ça permet, ça permet de maximiser le travail d'équipe ».
- Entrevue 2 (V ava/désav) : « Ben, chacun personnellement a des forces et certains défis, j'pense qu'on peut mettre à profit chaque force des, des personnes qui peut ne faire qu'enrichir le travail d'équipe là, pour moi ».

Le troisième avantage découle de la durée des cycles et touche à divers éléments, dont la continuité, les relations maître-élève, la connaissance des élèves, le fonctionnement dans la classe et l'autonomie des élèves. Les directions sont assez nombreuses (7/21) à évoquer ces éléments. Les deux exemples retenus comportent des avantages découlant de la durée des cycles :

- Entrevue 16 (V ava/désav) : « Ça pourrait si c'était appliqué de façon vraiment ressentie et professionnelle, parce que ça aide énormément un enfant quand il a la même personne pour deux ans, parce que la 2^e année il y a moins de perte de temps, l'élève connaît l'enseignante, connaît ses limites, connaît son fonctionnement ».
- Entrevue 16 (V ava/désav) : « [...] tu pars pas à neuf en début d'année, tu les connais, tu sais où ils sont rendus, tu sais ce qu'ils ont vu, donc ça aide à accélérer le processus de planification, d'apprentissage, d'organisation ».

Bien que plus marginal puisque seulement trois directions évoquent cet avantage, le quatrième thème découle également de la durée des cycles et concerne le respect du rythme d'apprentissage des élèves. Les trois autres thèmes sont évoqués par seulement deux directions, soit : les cycles représentent une solution au redoublement, les cycles favorisent les relations avec les parents et les cycles influencent positivement la motivation des élèves. De manière générale, les avantages soulevés par les directions s'inscrivent en cohérence avec les avantages associés aux cycles d'apprentissage dans la littérature. Nous y reviendrons au chapitre VI.

Les directions d'école sont beaucoup moins nombreuses à évoquer des désavantages liés à un fonctionnement en cycles d'apprentissage (6/21). Cinq des six directions qui mentionnent des désavantages liés à un fonctionnement en cycles, évoquent également des avantages. Bref, une seule direction n'évoque que des désavantages. Néanmoins, quatre directions questionnent le concept ou la mise en œuvre des cycles. Pour elles, difficile de voir les avantages d'une organisation qui demeure plutôt théorique ou qui n'est pas implantée. En voici deux exemples :

- Entrevue 8 (V ava/désav) : « Je pense qu'il y a un problème d'installation des cycles. En fait ils peuvent bien être installés, mais qu'est-ce qu'ils font réellement, ça ça me questionne moi ».

- Entrevue 8 (V ava/désav) : « [...] ça fait 8, 9, 10 ans... je le sais pas là, mais il me semble que c'est long, il y a quelque chose qui marche pas dans l'engrenage, c'est trop long, et ils n'ont pas vu les avantages, ils n'ont pas vu... Je me questionne vraiment sur... c'est un idéal hein, mais... ».

Outre ces questionnements, des directions évoquent la nécessité du redoublement dans certains contextes comme en témoigne cet exemple :

- Entrevue 4 (V ava/désav) : « Au 2^e cycle, le redoublement peut être plus facile à concevoir parce que la matière, on a commencé à voir beaucoup de matière. L'enfant qui a eu de la difficulté à son premier cycle peut arriver en troisième, quatrième année à vivre des difficultés, parce que la matière est beaucoup plus lourde, et là, on développe au niveau du français, on n'est plus juste à l'écrit, mais là on est dans les types de littérature, etc. On commence à voir du matériel beaucoup plus chargé. Donc un enfant qui comprendrait absolument rien... peut-être qu'au deuxième cycle on peut trouver certains amis qui auraient un bénéfice de refaire une année, notamment par exemple la troisième année ».

Sinon, deux directions préfèrent travailler dans une classe à degré unique (vs une classe-cycle). La vision des directions d'une organisation en cycles comporte certes quelques désavantages, mais surtout des avantages. Le tableau V présente les réponses des directions concernant les principaux avantages que nous venons d'évoquer, le tout regroupé en sept thèmes. Pour chacun des thèmes, on dénote le nombre de directions et le pourcentage.

Tableau V
Vision des directions d'école des avantages d'une organisation en cycles d'apprentissage : fréquences et pourcentages (code : V ava/désav)

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
1) Offrent plus de temps pour apprendre et développer des compétences	11	52
2) Favorisent le travail d'équipe (concertation, partage d'expertise)	9	43
3) Solution au redoublement	2	10
4) Continuité, relation maître-élève, connaissance des élèves, fonctionnement dans la classe, autonomie des élèves	7	33
5) Relation avec les parents	2	10
6) Respect du rythme d'apprentissage des élèves	3	14
7) Motivation des élèves	2	10

Finalement, le tableau VI présente les fréquences et les pourcentages des réponses des directions en regard des avantages et désavantages d'une organisation en cycles. Somme toute, la majorité d'entre elles (81 %) trouvent des avantages à un fonctionnement en cycles d'apprentissage.

Tableau VI
Vision des directions d'école des avantages et désavantages d'une organisation en cycles d'apprentissage : fréquences et pourcentages (code : V ava/désav)

Vision d'une organisation en cycles	Directions d'école (n = 21)	%
Avantages	17	81
Désavantages	6	29

Vision des liens entre les cycles d'apprentissage et la réforme de l'éducation

Nous avons vu que l'organisation de l'école en cycles d'apprentissage a été retenue et prescrite par le gouvernement pour mettre en œuvre la réforme. Or, les directions d'école établissent-elles des liens entre les cycles et la réforme ? Pour le savoir, nous les avons questionnées de la manière suivante : *Existe-t-il des liens entre les cycles d'apprentissage et la réforme de l'éducation ?*

Au total, vingt directions ont répondu à cette question, pour un total de 30 segments. L'analyse de ces réponses, suite à deux lectures de chaque segment, a permis de déterminer sept thèmes principaux et de répartir les réponses en conséquence. Toutefois, aucun de ces thèmes ne s'impose et n'est évoqué par une majorité de directions. Le thème le plus fréquemment évoqué par les directions est la durée des cycles qui permet aux élèves de progresser à leur rythme, d'effectuer les apprentissages attendus et de réussir. Bien qu'il s'agisse du thème le plus populaire, seulement huit directions l'ont évoqué (38 %). C'est donc dire qu'une majorité de directions n'ont pas, d'emblée, établi de liens entre l'apprentissage des élèves et l'organisation de l'école en cycles. Voyons trois extraits qui illustrent les réponses des directions :

- Entrevue 1 (V réf) : « C'est la notion de compétences je pense avec la Réforme qui fait que de travailler en cycles nous permet de suivre le rythme de l'enfant et de construire les apprentissages, ce qui était peut-être moins facile au niveau d'un niveau ou d'une année ».
- Entrevue 4 (V réf) : « La réforme, une des bases du moins, c'est d'essayer justement de sortir de cet aspect évaluatif pour passer dans un aspect plus d'apprentissage, mettons plus de temps aux apprentissages et moins de temps à l'évaluation... que l'enfant pendant deux ans est en

progression et qu'on aura, à différents moments, à faire des observations pour un jugement final à travers plusieurs traces ».

- Entrevue 11 (V réf) : « [...] je pense que c'est à la base. C'était une des raisons pour lesquelles il y a eu la Réforme parce que les recherches indiquaient que les élèves ont besoin d'un peu plus de temps pour apprendre, donc les compétences sont développées sur deux ans au lieu d'une année ».

Les réponses des sept directions (33 %) ayant constitué le deuxième thème, identifient le programme d'études comme étant la raison principale justifiant une organisation en cycles, dans le cadre de la réforme. En voici trois exemples :

- Entrevue 9 (V réf) : « Le lien que je vois c'est que dans le Programme tout est en fonction de cycles et non d'années, donc les objectifs à atteindre sont à la fin des cycles et tout, mais la Réforme nous demande pas d'avoir des classes cycles, c'est plus la façon dont le Programme est formé, que les compétences à atteindre sont à la fin du cycle, et on dit que l'enfant a deux ans pour les atteindre ».
- Entrevue 12 (V réf) : « Tout ce qui est l'apprentissage sur deux ans plutôt qu'arrêter annuellement selon les programmes c'est en lien avec la Réforme, c'est ce qui l'a amenée ».
- Entrevue 17 (V réf) : « Oui, tout à fait, parce que le Programme de formation est maintenant subdivisé par cycle, ça c'est certain... ».

Le troisième thème, évoqué par cinq directions (24 %), est caractérisé par l'imposition des cycles dans le cadre de la réforme. L'exemple suivant illustre bien ce thème :

- Entrevue 6 (V réf) : « [...] je vais vous dire qu'honnêtement – et là je me mets dans la position de la perception que je reçois des enseignants – pour eux en quelque part, est-ce que tout ça a été imposé via la Réforme, je le sens à certains niveaux ».

Le quatrième thème est caractérisé par la durée des cycles et le développement des compétences. Celui-ci se distingue du premier thème, car l'apprentissage des élèves n'est pas explicitement évoqué. Au total, quatre directions (19 %) établissent ce lien entre la réforme et les cycles. En voici deux exemples :

- Entrevue 1 (V réf) : « [...] le développement des compétences je pense que ça prend plus qu'une année à développer ».
- Entrevue 11 (V réf) : « [...] les compétences sont développées sur deux ans au lieu d'une année ».

Le cinquième thème est également évoqué par quatre directions (19 %) et touche le travail d'équipe et la collaboration. En voici trois exemples :

- Entrevue 15 (V réf) : « Oui bien sûr. Parce que la Réforme de l'éducation justement va plus en profondeur pour le travail de cycles, c'est plus explicite à cause de la Réforme. Le travail de coopération, et le travail entre enseignants responsables d'un même cycle n'était pas aussi précis avant la Réforme ».
- Entrevue 10 (V réf) : « [...] le travail d'équipe est un élément fort de la réforme, et pour notre objectif, ou notre mission qu'on doit remplir, dans le monde de l'éducation, on n'a pas le choix de s'asseoir ensemble pour répondre à notre mission qui est d'instruire, éduquer, socialiser. On n'a pas le choix, ça, faut jamais perdre ça de vue aussi. Et le travail par cycles qui est en fait un travail d'équipe, pour moi ça a un lien direct avec cette réforme-là, notre réforme scolaire ».
- Entrevue 2 (V réf) : « [...] le lien c'est certain que c'est le travail de cycle, le travail d'équipe. Euh, j pense qu'on ne travaille plus la porte fermée dans son niveau, dans sa classe ».

Le sixième thème se résume à une réponse affirmative à la question de départ, sans que le développement de la réponse ne permette de caractériser les propos des quatre directions concernées (19 %). En voici deux exemples :

- Entrevue 5 (V réf) : « Q. Est-ce qu'il y a un lien entre les cycles d'apprentissage et la réforme de l'éducation ? R : Oui, c'est clair ».
- Entrevue 8 (V réf) : « Q. Est-ce qu'il existe un lien entre les cycles d'apprentissage et la réforme de l'éducation ? R. Il devrait y avoir un lien parce qu'on parle de cycles. Maintenant ça aussi c'est à géométrie variable, mais normalement oui il devrait y avoir un lien ».

Enfin, le septième thème cible la diminution du redoublement. Seulement deux directions (10 %) perçoivent les cycles comme étant une organisation offrant une alternative au redoublement, lorsque questionnées en début d'entrevue. Ceci étant, onze directions d'école évoquent au cours de l'entrevue que les cycles d'apprentissage visent, d'une manière ou d'une autre, une diminution du redoublement. Rappelons que dans l'énoncé de politique éducative de 1997, il était mentionné que les cycles visaient à « [...] rendre plus efficace les mesures de remédiation prises pour contrer le redoublement; il faut trouver des solutions de remplacement au redoublement qui fige l'élève dans le sentiment d'échec sans pour autant toucher au fond du problème » (Gouvernement du Québec, 1997, p. 20).

Le tableau VII présente les fréquences des réponses des directions en rapport avec leur vision des liens entre les cycles d'apprentissage et la réforme.

Somme toute, la vision des directions d'école des liens entre les cycles et la réforme touche à plusieurs éléments des cycles que nous avons présentés dans le contexte théorique au chapitre

II (ex. : le développement des compétences, le travail d'équipe, la coopération, le respect du rythme d'apprentissage des élèves, etc.), mais cette vision diffère d'une direction à l'autre, car aucun des sept thèmes n'est mentionné par une majorité de participants.

Tableau VII
**Vision des directions d'école des liens entre les cycles d'apprentissage et la Réforme :
fréquences et pourcentages (code : V réf)**

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
1) Permettre le développement de compétences	4	19
2) Favoriser le travail d'équipe, de coopération	4	19
3) Remédier ou diminuer le redoublement	2	10
4) Donner du temps, respect du rythme, favoriser l'apprentissage et la réussite	8	38
5) Programme de formation (sur deux ans)	7	33
6) Cycles imposés ou inclus dans la réforme	5	24
7) Oui, il y a un lien (théorie, nouvelle vision, etc.)	4	19

Vision du sentiment d'obligation d'implanter les cycles d'apprentissage

Les résultats présentés dans cette section indiquent le sentiment d'obligation d'implanter les cycles d'apprentissage des 21 directions d'école. Au total, nous avons codé 50 segments (V obl) en lien avec la question suivante : *Les cycles d'apprentissage sont-ils obligatoires ?*

Toutes les directions ont répondu à cette question posée au thème 1 du canevas d'entrevue. Il ressort des réponses des directions, que 67 % d'entre elles considèrent que l'implantation des cycles d'apprentissage n'est pas obligatoire ou pas vraiment obligatoire. Seulement 33 % des directions d'école affirment, sans équivoque, que les cycles d'apprentissage sont obligatoires. Pour ces dernières, il n'y a pas de choix et il faut travailler en cycles. En voici trois extraits :

- Entrevue 3 (V obl) : « Ah mais les cycles d'apprentissage ils existent, on n'a pas le choix de vivre avec...oui, c'est obligatoire, c'est dans le Programme de formation, ça fonctionne par cycles ».
- Entrevue 2 (V obl) : « [...] ici, cette année, oui ».
- Entrevue 11 (V obl) : « Bien oui, oui, le bulletin est fait en fonction des cycles d'apprentissage, le Programme est fait en fonction de ça, donc oui ».

D'autres directions sont plus ambivalentes dans leurs réponses, bien qu'elles puissent affirmer que les cycles sont obligatoires. Généralement, elles vont répondre que les cycles sont obligatoires, en principe, mais qu'elles ne peuvent pas forcer les enseignants à travailler en cycles. Voici deux extraits qui illustrent cette ambivalence :

- Entrevue 15 (V obl) : « Oui ils sont obligatoires, dans le sens qu'on applique les recommandations de la Réforme, mais si un enseignant ou une enseignante est complètement contre les cycles, on ne va pas... on peut quand même pas le forcer, on l'encourage fortement. On l'encourage avec les rencontres cycles, il y a des temps définis pour les rencontres cycles, et aussi le fait qu'un membre de la direction et là pour assister aux rencontres cycles, ça les encourage ».
- Entrevue 16 (V obl) : « Bien en principe... moi je trouve que ça devrait l'être, mais dans la réalité c'est autre chose, c'est vraiment relié aux gens qui sont là; il y a des gens qui n'y croient pas, donc ils ne sont pas enclins à embarquer dans des choses comme ça ».

Finalement, les directions qui répondent par la négative à l'obligation d'implanter les cycles sont sans équivoques dans leurs propos, comme en témoignent ces trois exemples :

- Entrevue 1 (V obl) : « Non, l'organisation non. Par contre, le Programme prescrit que l'enfant a deux ans pour réaliser ses apprentissages, alors je sais pas comment répondre à ça, dans le sens que je pense pas que le Programme prescrive une organisation en cycles... en tout cas je pense pas, mais le contenu fait en sorte que c'est une organisation qui peut répondre aux apprentissages et à la construction des savoirs ».
- Entrevue 5 (V obl) : « Non. Pas dans un fonctionnement par cycles, ils le sont en termes de... t'sais on le sait que le parcours scolaire va être divisé en trois cycles, ça, ça va, mais je veux dire comme tel, de fonctionner en cycles, non ».
- Entrevue 17 (V obl) : « Ils sont souhaitables pour moi. En ce moment il n'y a rien d'obligatoire ».

Dix ans après le début de l'implantation de la réforme de l'éducation, nos résultats indiquent que 67 % des directions d'école ne considèrent pas les cycles comme étant vraiment obligatoires, ce qui nous questionne puisque les cycles d'apprentissage sont prescrits par l'autorité centrale (Gouvernement du Québec, 1997a) et représentent l'organisation scolaire retenue pour réaliser la réforme. Toutefois, ces résultats ne sont pas surprenants si l'on considère le peu de pression exercée dans le réseau pour implanter ce changement. Archambault, Lapointe et Dumais (2012) ont fait l'hypothèse que les cycles d'apprentissage ne constituaient pas un thème majeur dans les plans stratégiques des commissions scolaires et mentionnent que cette situation « [...] suggère que cela ne constitue pas une préoccupation centrale » (p. 155).

Combinés aux nôtres, les résultats de ces auteurs permettent de croire qu'une majorité de directions ne se sont pas senties obligées d'implanter une organisation en cycles d'apprentissage dans leur école. Le tableau VIII résume ce que nous venons de dire et présente les fréquences et les pourcentages des réponses des directions de leur vision de l'obligation d'implanter les cycles dans leur école.

Tableau VIII
Vision des directions d'école de l'obligation d'implanter une organisation
en cycles d'apprentissage : fréquences et pourcentages (code : V obl)

Vision de l'obligation d'implanter	Directions d'école (n = 21)	%
Cycles obligatoires	7	33
Cycles obligatoires, mais...	4	19
Cycles pas obligatoires	10	48

5.1.2 Gestion du changement des directions d'école

Les résultats que nous présentons ici concernent la gestion du changement des directions d'école. Les données proviennent de la question portant sur la description des initiatives et des stratégies de gestion retenues pour implanter les cycles d'apprentissage, en fonction des conditions et des autres éléments évoqués lors de l'entrevue. Cette question était posée lorsque l'on abordait l'implantation des cycles d'apprentissage au thème 2 du canevas d'entrevue, de même qu'au thème 3, lorsque l'on abordait les intentions des directions à l'égard des cycles d'apprentissage.

Plus spécifiquement, nous présentons dans l'ordre les résultats liés aux initiatives directes retenues par les directions d'école pour implanter les cycles d'apprentissage, les résultats liés aux initiatives de soutien, puis enfin, les résultats liés aux autres initiatives. Rappelons que les résultats liés aux initiatives directes sont caractérisés par une implication personnelle des directions d'école, alors que les initiatives de soutien et les autres initiatives ne les impliquent pas directement voire personnellement. Finalement, nous verrons les résultats liés aux stratégies d'implantation déployées par les directions d'école.

Initiatives directes d'implantation

Nous présentons ici les résultats provenant des propos des directions en rapport avec les initiatives directes prises par ces dernières pour implanter les cycles d'apprentissage dans leur école. Vingt directions ont évoqué des initiatives directes pour un total de 95 segments (Inidir imp). Les réponses des directions ont été regroupées en 14 thèmes à partir desquels nous avons calculé le pourcentage de directions qui évoquaient chacun des thèmes, permettant ainsi dresser leur répertoire d'initiatives. Les 14 thèmes sont :

- Rencontrer les enseignants, les professionnels (orthopédagogues, CP, etc.);
- Participer, animer ou assister aux rencontres de cycles;
- Partager sa vision, son point de vue sur les cycles, faire ressortir les avantages, les résultats, « vendre » les cycles;
- Poser des questions (relatives aux cycles d'apprentissage);
- Obliger le travail en équipes-cycles;
- Participer aux formations (développement professionnel);
- Modifier le fonctionnement des rencontres (organisation et sujets);
- Accompagner des équipes-cycles (guider, jouer rôle de CP, etc.);
- S'investir, se battre;
- Imposer des formations;
- Consulter les enseignants, les professionnels et les impliquer dans les décisions;
- Aller en classe, animer des activités en classe;
- Être sur le terrain;
- Faire de la supervision pédagogique.

Nos résultats indiquent que les rencontres avec les membres du personnel (52 %) et la participation des directions aux rencontres-cycles (48 %), sont les deux initiatives directes les plus populaires au sein des répondants. En voici des exemples :

- Entrevue 16 (Inidir imp) : « À chaque semaine moi je rencontrais la conseillère pédagogique (pour voir) « où est-ce qu'on en est, qu'est-ce qu'on veut faire, quels sont les besoins du personnel », et on se réajustait au fur et à mesure, on se réalignait, et les mandats étaient précisés au fur et à mesure quand il arrivait des choses nouvelles. La même chose avec l'orthopédagogue qui était là cinq jours, « là j'insiste sur telle affaire, là on a des besoins à tel niveau, je veux que tu ailles à leur classe, je veux que tu travailles ça avec les enseignantes », pour faire du modelage, parce qu'elle était excellente ».

- Entrevue 1 (Inidir imp) : « Au début de l'implantation j'assistais à toutes les rencontres cycles, il y en avait une par semaine, et c'est sûr, j'avais l'adjointe, donc on se partageait les cycles. La direction était là pour la mise en place ».
- Entrevue 7 (Inidir imp) : « Je suis présente, euh, à certains moments dans l'année aux rencontres de cycle ».
- Entrevue 13 (Inidir imp) : « Oui, en arrivant, j'ai pris le temps de rencontrer tous les enseignants avec leur liste d'élèves... ».

Ces extraits montrent que les directions rencontrent leur personnel et participent, régulièrement ou occasionnellement, à des rencontres de cycles. L'implication des directions peut même aller jusqu'à la planification du travail des professionnels, et ce, en regard des besoins liés à l'implantation des cycles. Bref, elles s'engagent et prennent des initiatives qui nécessitent une implication personnelle directe de leur part. Dans une moindre mesure, nos résultats indiquent que 43% des directions font valoir les avantages des cycles et partagent leur vision d'une organisation en cycles, alors que 38 % d'entre elles questionnent leur personnel sur les cycles d'apprentissage. Voici des exemples de ces deux thèmes :

- Entrevue 3 (Inidir imp) : « [...] avec l'aide de ma conseillère pédagogique qui était superbe, et qui a passé beaucoup de temps avec moi dans la planification, et comment on va l'aborder avec les gens pour ne pas les effrayer. Là moi je me suis transformée en guide au lieu d'être une directrice qui vient imposer, j'étais un guide, surtout dans nos rencontres pédagogiques pour expliquer quels sont les bienfaits de ce travail en cycles, pourquoi est-ce qu'on le fait ».
- Entrevue 6 (Inidir imp) : « [...] dans toutes les discussions qu'on a eues pour notre plan de réussite, pour le projet éducatif, c'est sûr que j'ai mis plein de choses sur la table, et veux veux pas, ça met en lien tout le travail d'équipe et les cycles ».
- Entrevue 1 (Inidir imp) : « C'est sûr que moi j'étais là pour poser les bonnes questions quand on faisait les rencontres, les bilans, les formations des groupes, et j'étais là pour poser les bonnes questions ».
- Entrevue 5 (Inidir imp) : « [...] maintenant à partir de là on fait quoi ? Comment on s'enligne ? » La première fois c'est très surprenant! ».
- Entrevue 2 (Inidir imp) : « Oui, parce qu'en comité pédagogique on l'a, ben moi j'avais en tête des choses puis j'ai dit : « Pensez-vous à d'autres choses ? Qu'est-ce qu'on pourrait ajouter de plus ? » Donc, après ils s'en vont en cycle ».

L'extrait de l'entrevue 3 témoigne d'une direction d'école engagée avec sa conseillère pédagogique à planifier les rencontres pédagogiques, avec un souci de trouver le bon angle pour aborder ce changement avec les membres de son équipe et en faire ressortir les bienfaits. Dans l'extrait de l'entrevue 6, la direction évoque avoir profité des discussions lors de l'élaboration

du projet éducatif et du plan de réussite, pour parler du travail d'équipe et des cycles. Les autres extraits portent davantage sur le questionnement. Ainsi, les directions n'hésitent pas à questionner leur personnel afin de susciter la réflexion et trouver des solutions en équipe.

Par ailleurs, 33 % des directions affirment obliger le travail en équipes-cycles, que ce soit en modifiant la structure de travail ou en forçant les échanges, comme en témoignent ces deux exemples :

- Entrevue 2 (Inidir imp) : « Euh, de par la structure que j'ai mise en place cette année, euh, ça l'oblige le travail de cycle ».
- Entrevue 14 (Inidir imp) : « [...] le fait de les forcer à s'entendre, à travailler les mêmes choses, au niveau des formations je pense que oui, et tranquillement ils apprennent à se parler, ils apprennent à se connaître, ils apprennent à échanger. Moi je suis arrivé ici il y a six ans et les gens se parlaient pas ou presque pas, ils osaient pas; là asteure ils s'interpellent dans un cycle en disant « oui mais tu devrais faire ci, tu devrais faire ça, as-tu pensé à ça », ça je le vois, mais c'est moi qui l'instaure, c'est moi qui le part, c'est moi qui fais tout.

Les autres initiatives demeurent plutôt marginales puisqu'elles ne sont évoquées que par trois directions (14 %) ou moins, comme le démontrent les résultats du tableau IX.

Somme toute, les initiatives directes les plus courantes demeurent les rencontres avec les enseignants (individuelles ou de groupe), les professionnels, les équipes-cycles, l'ensemble du personnel, etc. Sinon, aucune autre initiative directe n'est retenue par une majorité de direction dans la gestion de l'implantation des cycles d'apprentissage.

Tableau IX
Gestion du changement : initiatives directes des directions d'école
dans l'implantation des cycles d'apprentissage (code : inidir imp)

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
1) Participer, animer ou assister aux rencontres de cycles	10	48
2) Poser des questions (relatives aux cycles d'apprentissage)	8	38
3) Modifier le fonctionnement des rencontres (organisation et sujets)	3	14
4) Rencontrer les enseignants, les professionnels (orthopédagogues, CP, etc.)	11	52
5) Obliger le travail en équipes-cycles	7	33

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
6) Partager sa vision, son point de vue sur les cycles, faire ressortir les avantages, les résultats, « vendre » les cycles	9	43
7) Accompagner des équipes-cycles (guider, jouer rôle de CP, etc.)	3	14
8) Faire de la supervision pédagogique	1	5
9) Participer aux formations (développement professionnel)	4	19
10) Imposer des formations	3	14
11) Consulter les enseignants, les professionnels et les impliquer dans les décisions	3	14
12) Aller en classe, animer des activités en classe	3	14
13) Être sur le terrain	1	5
14) S'investir, se battre	3	14

Initiatives de soutien à l'implantation

Nous présentons ici les propos des directions liés aux initiatives de soutien prises, encouragées, et soutenues par ces dernières pour implanter les cycles d'apprentissage dans leur école. Pour rappel, ces initiatives se distinguent des précédentes car la direction n'est pas nécessairement présente et personnellement impliquée dans le déploiement de ces initiatives. Au total, 13 directions ont évoqué des initiatives de soutien pour un total de 54 segments (Inidir sou). Nous avons déterminé six thèmes à partir des propos des participants, puis avons calculé le pourcentage de directions qui évoquaient chacun des thèmes afin de recenser leur répertoire d'initiatives. Les six thèmes sont :

- Aide d'un professionnel (orthopédagogue, CP, enseignante ressource, etc.);
- Libérer les enseignants, reconnaître du temps;
- Faire confiance, encourager, soutenir, valoriser, renforcement positif;
- Susciter la réflexion, alimenter la discussion;
- Faciliter leur travail, répondre à leurs besoins;
- Disponible, accueille, porte ouverte, écoute.

Il ressort des propos des directions que 43 % d'entre elles mentionnent avoir retenu les services de professionnels pour soutenir la mise en œuvre des cycles dans leur école. Les deux premiers

exemples concernent l'implication de professionnels auprès du personnel enseignant, que ce soit lors des rencontres cycles ou du décloisonnement. Le troisième extrait est plus général et témoigne de l'ouverture de la direction à faire appel à des conseillers pédagogiques au besoin.

- Entrevue 8 (Inidir sou) : « [...] quand on fait ça on le fait accompagné avec la CP, c'est-à-dire que moi je ne leur demande pas de se réunir une fois par semaine en cycles; pour l'avoir déjà vécu ailleurs, ça parlait pas nécessairement pédagogie, alors on est rendus là ».
- Entrevue 16 (Inidir sou) : « [...] je pense que quand on n'a plus eu de décloisonnement l'orthopédagogue est entrée un peu plus dans le processus, elle n'était plus juste comme accessoire, elle était vraiment impliquée et au niveau du travail en classe – elle allait beaucoup en classe – elle pouvait sortir des élèves qui étaient plus en difficulté pour des besoins spécifiques, mais le travail, je lui demandais d'être le plus souvent possible en classe avec les titulaires pour aider les élèves ».
- Entrevue 10 (Inidir sou) : « Y'a des ressources, des conseillers et conseillères pédagogiques dans les différents domaines ou dans les différentes matières, donc on peut aller chercher ces gens-là. Donc faut s'ouvrir aussi ».

Par ailleurs, le quart des directions (24 %) mentionnent avoir libéré des enseignants ou reconnu du temps pour les cycles et la même proportion de directions ont pris l'initiative de valoriser, d'encourager et de donner du feedback positif aux enseignants. De plus, le même nombre de directions mentionnent avoir alimenté la réflexion et les discussions sur les cycles. Les quelques extraits qui suivent illustrent ces thèmes :

- Entrevue 3 (Inidir sou) : « [...] de les libérer par cycles, c'était une de leurs demandes à la base : « est-ce qu'on pourrait se rencontrer par cycles pour telle chose ? », moi j'ai dit : « il y a pas de problème ».
- Entrevue 8 (Inidir sou) : « [...] je les libère deux-trois fois par année en cycles... ».
- Entrevue 20 (Inidir sou) : « [...] on en a fait des formations, on les a libérées... ».
- Entrevue 3 (Inidir sou) : « C'est eux autres qui vont venir nous le proposer, beaucoup plus que... parce que nous autres, imposer des façons de faire, c'est pas gagnant, moi elle est venue me voir pour me proposer ça, et je trouve que la formule est excellente ».
- Entrevue 15 (Inidir sou) : « [...] moi je ne faisais qu'aller voir, les encourager ».
- Entrevue 1 (Inidir sou) : « Moi je les gère comme des enfants ici là le personnel, je vais les chercher avec leurs forces, je les valorise comme ça et je les amène tranquillement à s'améliorer, à leur rythme, comme les enfants! ».

Les résultats présentés au tableau X indiquent le nombre et le pourcentage de directions qui ont déployé des initiatives de soutien, selon les six thèmes déterminés à partir des réponses des participants.

Tableau X
Gestion du changement : initiatives de soutien des directions d'école
dans l'implantation des cycles (code : inidir sou)

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
1) Libérer les enseignants, reconnaître du temps	5	24
2) Disponible, accueille, porte ouverte, écoute	2	10
3) Faire confiance, encourager, soutenir, valoriser, renforcement positif	5	24
4) Susciter la réflexion, alimenter la discussion	5	24
5) Faciliter leur travail, répondre à leurs besoins	3	14
6) Aide d'un professionnel (orthopédagogue, CP, enseignante ressource, etc.)	9	43

Il ressort de ces résultats que peu d'initiatives de soutien ont été retenues pour implanter les cycles, autant en nombre (54 segments codés) qu'en variété (six thèmes). De plus, la totalité des segments codés (Inidir sou) proviennent de 13 entrevues, dont trois d'entre elles n'ont qu'un seul segment codé. Bref, seul le thème de l'aide d'un professionnel s'avère une initiative de soutien relativement populaire (43 %). À ce sujet, est-ce que les professionnels évoqués étaient déjà dans l'école pour soutenir d'autres initiatives ou est-ce plutôt des ressources supplémentaires pour la mise en œuvre des cycles ? Difficile à dire. Toujours est-il que les initiatives de soutien présentées au tableau X indiquent que les directions semblent davantage faire soutenir que soutenir elles-mêmes l'implantation des cycles.

Autres initiatives d'implantation

Finalement, nous présentons ici les propos des directions en rapport avec les autres initiatives de gestion retenues pour implanter les cycles d'apprentissage dans leur école. Au total, dix-huit directions ont évoqué de telles initiatives pour un total de 83 segments (Inidir autre). Toutefois, 16 de ces 83 segments codés ont le suffixe « f » qui évoque des initiatives futures que les directions d'école prévoient déployer. Elles n'ont donc pas été considérées dans la sélection des thèmes, non plus dans la compilation des réponses. À partir des réponses de directions, nous avons déterminé neuf thèmes, puis avons calculé le pourcentage de directions d'école qui

évoquaient chacun des thèmes afin de recenser le répertoire d'initiatives de ces dernières. Les neuf thèmes sont :

- Réorganisation des lieux, des structures, du fonctionnement;
- Revoir les rôles des professionnels;
- Appeler les familles, les informer, les impliquer, envois postaux;
- Choix des manuels, matériel scolaire, cahiers d'exercices;
- Travailler dans l'informel;
- Supervision pédagogique;
- Transparence dans les pratiques de gestion;
- Gestion participative;
- Inscrire le travail en cycles lors des affichages de postes.

Les résultats provenant des réponses des directions montrent que peu de ces initiatives sont déployées par un nombre important de directions. Plus précisément, le thème le plus fréquemment évoqué est la réorganisation des lieux, des structures, et du fonctionnement dans l'école. Au total, six directions en ont faites mention (29 %). En voici des extraits :

- Entrevue 2 (Inidir autre) : « J'ai mis en place une structure puis on l'a regardé ensemble, puis on a bâti dans ce sens-là par la bande, c'était pas de l'affrontement...de par la structure que j'ai mis en place cette année, euh, ça l'oblige le travail de cycle ».
- Entrevue 13 (Inidir autre) : « [...] je vous dirais que cette semaine, j'ai créé deux tsunamis dans mon école, mais c'est volontaire et je vais vivre avec le tsunami et la contre-vague. J'ai juste lancé que je voulais modifier l'utilisation des locaux, et j'ai écrit au début de mon petit texte que je leur ai relu et remis, qu'il ne faut jamais oublier qu'on est locataire d'un espace dans un établissement, pis que ces espaces-là, ils sont au service des enfants, des besoins des enfants. Et ça a créé un tsunami parce que je veux changer l'orthopédagogue de sa classe, elle a une des très très grande classe... ».
- Entrevue 4 (Inidir autre) : « [...] je pense plus gestion avec les gens ici, c'est-à-dire que oui je suis le patron, mais je suis un co-gestionnaire, c'est-à-dire que les décisions que je prends, c'est supposé d'être les décisions pour les enseignants. On s'entend que dans une école, les enseignants c'est le nerf de l'éducation ».

La révision des rôles des professionnels a été évoquée par trois directions (14%). Les extraits suivants résument leurs réponses :

- Entrevue 1 (Inidir autre) : « [...] j'ai changé le rôle d'un orthopédagogue qui ne faisait que du DS, et j'ai changé le rôle de la TES parce qu'elle est partie en épuisement en plein milieu de l'année, donc quand elle est revenue je me suis assise avec elle et j'ai dit « là il faut changer

ta façon de faire » parce qu'elle ne faisait qu'éteindre les feux, alors que maintenant la TES, 90 % de sa tâche c'est de la prévention ».

- Entrevue 21 (Inidir autre) : « [...] l'orthopédagogue aussi je la faisais participer aux rencontres pour qu'elle sache elle aussi ce qui se passe... elle faisait plus des « lui est en difficulté, je vais le prendre telle date ». Et ça aussi je voulais qu'elle entre dans les classes, donc je l'ai invitée. Donc c'était vraiment d'ouvrir, pas juste les amener à travailler ensemble, mais travailler avec les acteurs de l'école pour qu'on en vienne à parler le même langage ».

Les autres thèmes ne sont évoqués que par deux directions ou moins. Parmi ces thèmes, mentionnons la communication avec la famille. À cet égard, l'extrait retenu démontre le souci de la direction d'informer les parents par l'envoi de brochures informatives :

- Entrevue 13 (Inidir autre) : « [...] on a envoyé au début des feuillets (aux familles) pour le 1^{er} cycle, 2^e cycle, 3^e cycle, des feuillets faits par le Ministère, des petites brochures, pas feuillets mais brochures ».

D'autres initiatives témoignent d'une volonté de privilégier des approches plutôt informelles dans le suivi auprès des enseignants et des équipes-cycles :

- Entrevue 18 (Inidir autre) : « Non, ça j'ai... moi, quand je suis arrivée, les enseignants trouvaient ça trop lourd (faire des comptes rendus), pis je les comprends aussi. Mais ça peut se faire dans l'informel, « de quoi vous avez parlé ? Qu'est-ce qui s'est passé ? » Moi, je le fais plutôt comme ça ».
- Entrevue 19 (Inidir autre) : « Comme je vous ai dit tout à l'heure, il y en avait aussi beaucoup dans l'informel pour un cycle qui fonctionnait très bien, l'autre cycle, fallait même que je nourrisse... ».

Somme toute, les neuf thèmes constitués à partir des réponses des directions au sujet des autres initiatives ne sont pas fréquemment évoqués comme le démontrent les résultats du tableau XI.

Tableau XI
Gestion du changement : autres initiatives des directions d'école
dans l'implantation des cycles d'apprentissage (code : inidir autre)

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
1) Revoir les rôles des professionnels	3	14
2) Appeler les familles, les informer, les impliquer, envois postaux	2	10
3) Transparence dans les pratiques de gestion	1	5
4) Gestion participative	1	5

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
5) Supervision pédagogique	2	10
6) Réorganisation des lieux, des structures, du fonctionnement	6	29
7) Choix des manuels, matériel scolaire, cahiers d'exercices	2	10
8) Travailler dans l'informel	2	10
9) Inscrire le travail en cycles lors des affichages de postes	1	5

Au final, pour les trois catégories d'initiatives, aucune d'entre elles n'est évoquée par plus de 52 % des participants. Selon nos résultats, il n'y aurait donc pas d'initiatives de gestion qui aient été déployées massivement par l'ensemble des directions d'école dans l'implantation des cycles d'apprentissage. Pourtant, il existe des pratiques de gestion en contexte de changement qui sont reconnues et validées dans la littérature. Il aurait été permis de croire que les directions d'école puissent faire appel à des initiatives communes dans la gestion de ce changement. Par exemple, les directions d'école auraient pu être nombreuses à prendre l'initiative de partager leur vision d'une organisation en cycles, de questionner les enseignants sur leur vision des cycles, de susciter leur réflexion, et ce, afin de développer une compréhension commune du changement. Il s'agit, en fait, de comprendre la spécificité du changement à implanter; un facteur de réussite dans la littérature (Desimone, 2002; Guhn, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Spillane, Reiser et Reimer, 2002). Marzano, Waters et McNulty (2005) insistent également sur l'importance d'avoir une vision claire et partagée du changement à implanter.

Peut-être que les résultats portant sur les stratégies de gestion des directions intégreront davantage les facteurs de réussite des réformes systémiques que nous avons vu au chapitre III, c'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

Stratégies d'implantation

Nous présentons dans cette section les résultats provenant des propos des directions en rapport avec les stratégies prises par ces dernières pour implanter les cycles d'apprentissage dans leur école. Rappelons que les stratégies constituent, selon la définition de Legendre (2005), un ensemble de procédures et de techniques que des individus et des groupes utiliseront afin

d'atteindre des objectifs de changement, alors que les initiatives ont un caractère plus ponctuel et moins concerté. Il est possible que certaines stratégies évoquées par les participants soient aussi recencées comme étant des initiatives, selon leurs propos, ce qui explique la récurrence de certains thèmes (ex. : libération des enseignants, rencontres-cycles, formation).

Dix-huit directions ont évoqué des stratégies d'implantation pour un total de 99 segments (Stratégies), dont 16 segments concernent des stratégies futures que les directions prévoient déployer. Les réponses des directions ont été regroupées en 11 thèmes à partir desquels nous avons calculé la fréquence et le pourcentage de directions qui évoquaient chacun des thèmes, permettant ainsi d'établir leur répertoire de stratégies. Les 11 thèmes sont :

- Libérer les enseignants, offrir de la formation et les rencontrer en équipes-cycles;
- Amener tranquillement les enseignants, ne pas les brusquer, respecter leur rythme, faire des petits pas, etc.;
- Miser sur les réussites, sur les forces des gens, sur ce qui marche;
- Miser sur les leaders, travailler avec les volontaires, développer des liens avec eux;
- Miser sur l'effet de contamination;
- Partir du plan de réussite (ancrage);
- Valoriser les enseignants, reconnaître la qualité de leur travail;
- Attendre que ça vienne des gens, semer et attendre;
- Avoir une vision, une bonne préparation, que ça fasse du sens;
- Travailler en fonction des intérêts des enseignants (projets);
- Être ferme sur les finalités, mais souple sur les moyens, latitude.

Les résultats provenant des propos des directions indiquent qu'il y a quatre stratégies de changement qui sont utilisées par au moins le tiers des répondants. Toutefois, aucune des stratégies n'atteint le seuil de popularité de 50 % des participants. Le thème le plus fréquemment évoqué par les directions (10/21) cible la libération des enseignants, les rencontres-cycles, et la formation. Bref, les dix directions concernées disent miser sur ces éléments pour implanter les cycles dans leur école. Les segments qui suivent caractérisent les réponses liées à ce thème :

- Entrevue 18 (S) libérer les enseignants : « [...] moi, je leur ai dit : «Je vais vous donner de la libération en plus. Là, je sais que ça va vous demander de l'organisation parce que c'était pas

prévu de travailler de cette façon-là, mais la CP va venir vous supporter, pis en plus je vais vous libérer ».

- Entrevue 3 (S) libérer les enseignants : « [...] moi je libérais énormément les enseignants afin qu'ils puissent s'approprier les cycles et travailler en équipe ».
- Entrevue 7 (S) rencontres équipes-cycles : « [...] j'donne un exemple : hier, rencontre de cycle, 1er cycle, on parle du bilan des apprentissages pour nos enfants de fin de cycle, donc 2e année du 1er cycle, pis là à moment donné la question s'pose « bon est-ce qu'on est trop pointu ? » - parce qu'on a quand même des profs de première année là qui sont assis avec nous autres - mais ils répondent : « Ben non ! Parce que l'année prochaine ha, c'est nous autres qui sommes rendus là ». Fait que ça concerne tout le monde. Tu viens de les attacher ensemble ».
- Entrevue 13 (S) rencontres équipes-cycles : « [...] dans tous les comités, on a des représentants de chacun des cycles. Ça oblige les gens à aller se parler en cycle, quand je les consulte, y'a un représentant, ça les oblige, c'est une façon...je fais toutes mes consultations par cycle, je demande un document, une réponse par cycle, sont obligés de se parler entre eux. Et ensuite, on fait l'inter-cycle en assemblée générale. Et je demande que tout soit fait de cette façon-là, qu'ils comprennent bien que moi, le cycle, c'est important. C'est une stratégie que j'ai adoptée depuis que je suis là, ok ».
- Entrevue 8 (S) rencontres équipes-cycles : « En fait c'est de dégager les éléments du programme ou de l'encadrement local, ou de l'évaluation, ou des projets école, qui sont des incontournables pour des rencontres cycles. Une fois ça dégagé, c'est d'organiser les rencontres cycles avec accompagnement, je dirais pas sous supervision je dirais avec accompagnement, soit du CP soit de moi. C'est ça ma stratégie. Pour moi c'est ma seule porte d'entrée. Je ne suis même pas à penser à faire une demi-journée par semaine, t'sais un temps réorganisé, je ne suis même pas à ça. Je veux qu'ils voient la nécessité, l'importance de se réunir en cycles, mais pour ça faut qu'ils soient accompagnés, sinon, il y a trop d'interférences et de conflits de personnalité qui vont nuire. C'est ma seule stratégie de gestion ».

Par ailleurs, 38 % des directions d'école ont plutôt évoqué des stratégies qui s'apparentent à celle des petits pas, alors que la même proportion affirment avoir misé sur des stratégies de valorisation mettant en valeur les réussites et les forces des gens. Voyons des exemples de ces deux thèmes :

- Entrevue 3 (S) stratégie des petits pas : « Des fois, il faut partir avec un petit pas, et à un moment donné ah! je fais du looping ».
- Entrevue 14 (S) stratégie des petits pas : « [...] je suis pro petits pas et non pas défoncer des murs, et les changements qui ont été apportés depuis six ans se font à petits pas, se font à la vitesse que les gens veulent bien les faire ».
- Entrevue 9 (S) stratégie des petits pas : « [...] une des conditions gagnantes aussi c'est qu'il n'y a rien qui est imposé, et il y a le respect du rythme de chacun ».

- Entrevue 7 (S) stratégie qui mise sur les réussites et les forces des gens : « [...] je mise sur les forces de l'équipe, je mise sur la force des gens pour, euh, pour poursuivre malgré tout ».

Enfin, 29 % des directions d'école mentionnent qu'elles ont décidé de travailler avec les leaders de l'école et les volontaires. L'extrait qui suit caractérise bien ce thème :

- Entrevue 1 (S) stratégie qui mise sur ceux qui veulent, les leaders : « [...] aller les chercher, de travailler avec ceux qui veulent, parce que quand tu arrives tu ne peux pas commencer tout de suite à t'attaquer au maillon faible de ton équipe, alors moi je suis partie de mes forts, mes poteaux ».

Sinon, quatre directions misent sur l'effet de contamination au sein de leur équipe-école, comme en témoigne cet extrait :

- Entrevue 12 (S) contamination : « [...] la contamination positive, je dirais ça comme ça, ça aussi c'est une stratégie que j'utilise énormément ».

Le tableau XII présente le nombre de directions qui évoquent chacun des thèmes et le pourcentage. On observe à partir de ces résultats que les stratégies les plus populaires sont celles orientées vers les individus de l'organisation, plutôt que celles orientées vers la planification, le contrôle et l'imposition. Les directions d'école semblent surtout miser sur leurs leaders, ceux qui sont volontaires à appliquer le changement et espérer que cela fasse boule de neige, afin que les autres enseignants soient contaminés.

Tableau XII
Gestion du changement : stratégies d'implantation des cycles d'apprentissage utilisées par les directions d'école (code : « S »)

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
1) Miser sur les leaders, travailler avec les volontaires, développer des liens avec eux	6	29
2) Miser sur l'effet de contamination	4	19
3) Travailler en fonction des intérêts des enseignants (projets)	1	5
4) Libérer les enseignants, offrir de la formation et les rencontrer en équipes-cycles	10	48
5) Amener tranquillement les enseignants, ne pas les brusquer, respecter leur rythme, faire des petits pas, etc.	8	38
6) Valoriser les enseignants, reconnaître la qualité de leur travail	3	14

Principaux thèmes	Directions d'école (n = 21)	
	Nombre	%
7) Attendre que ça vienne des gens, semer et attendre	3	14
8) Miser sur les réussites, sur les forces des gens, sur ce qui marche	8	38
9) Partir du plan de réussite (ancrage)	4	19
10) Avoir une vision, une bonne préparation, que ça fasse du sens	3	14
11) Être ferme sur les finalités, mais souple sur les moyens, latitude	1	5

Assurément, les stratégies de changement des directions d'école interviewées s'éloignent de celles qui imposent des façons de faire aux employés. Seulement une direction mentionne être ferme sur les finalités tout en offrant de la latitude aux enseignants pour y parvenir. La majorité des stratégies des directions d'école de notre échantillon misent sur les enseignants sans faire mention d'une certaine planification, d'un mécanisme de suivi ou de contrôle des finalités à atteindre. D'ailleurs, seulement trois directions d'école disent miser sur une vision claire du changement et sur une bonne préparation comme stratégie.

Bien que les approches de changement de type *bottom-up* soient favorables à l'implication des enseignants et qu'elles misent, entre autres, sur leur développement professionnel, leur expertise, etc., la littérature présentée au chapitre III souligne aussi les risques liés au manque de planification, de coordination et de cohérence, faisant en sorte que le changement demeure superficiel (Carpentier, 2010). Nos résultats semblent aller dans ce sens, car la planification du changement n'est pratiquement pas évoquée, de même que les mécanismes de suivi et de contrôle.

Au niveau du leadership, Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom (2004) insistent sur l'importance de déterminer les orientations de l'organisation, de s'assurer du développement des compétences des membres, puis de revoir le fonctionnement et la culture de l'organisation dans leur description d'un leadership efficace en contexte de changement. Outre le développement des compétences que l'on pourrait associer à la stratégie 4 misant sur la formation des enseignants, les deux autres caractéristiques présentées par ces auteurs ne ressortent pas vraiment dans les réponses des directions d'école. Par contre, nos résultats

indiquent que les directions d'école sont assez nombreuses à miser sur leurs leaders (stratégie 1) et sur les forces des enseignants (stratégie 8) pour implanter les cycles d'apprentissage. Est-ce pour autant une forme de leadership partagé ? Difficile à dire. Toutefois, il ne semble pas y avoir eu de planification et de concertation entre la direction et les leaders impliqués dans ce changement, laissant plutôt présager un laisser-aller de la direction. Ces résultats ne témoignent pas de l'exercice d'un leadership efficace des directions en contexte de changement, selon les caractéristiques déterminées par certains auteurs, dont Fullan, 2003; Leithwood *et al.*, 2004; Marzano, Waters et McNulty, 2005.

Dans tous les cas, il ne semble pas y avoir de sentiment d'urgence à implanter, malgré le fait que les entrevues aient eu lieu plus de dix ans après la publication de l'énoncé de politique éducative (Gouvernement du Québec, 1997). D'ailleurs, la stratégie des petits pas et du respect du rythme des enseignants est évoquée par 38 % des directions d'école. Ces résultats vont dans le même sens que ceux évoqués par Brassard (2004a). De plus, 14 % d'entre elles disent attendre de récolter les fruits de ce qu'elles ont semé.

En somme, nos résultats liés aux stratégies de gestion indiquent que les directions d'école ont surtout misé sur les enseignants, leaders ou volontaires, et sur les formations pour que les cycles prennent tranquillement racine dans leur milieu. Peu de stratégies insistent sur l'importance de la vision de ce changement, sur la planification de cette implantation, sur le suivi et les mécanismes de contrôle et surtout sur les visées à atteindre. Néanmoins, les cycles d'apprentissage sont-ils implantés dans ces écoles ?

5.2 IMPLANTATION DES CYCLES D'APPRENTISSAGE (CHANGEMENT PRESCRIT)

Les données qui suivent apportent des éléments de réponse à la question formulée en amorce du thème 2 du canevas d'entrevue, soit : *Les cycles d'apprentissage sont-ils implantés dans votre école ?*

Cette question a d'abord été posée directement à toutes les directions d'école (n = 21), actuelles ou anciennes, afin de connaître si oui ou non elles avaient la perception que les cycles

d'apprentissage étaient implantés dans leur école. Ensuite, nous les avons questionnées plus spécifiquement sur la présence des trois composantes des cycles d'apprentissage.

5.2.1 Cycles implantés : oui ou non ?

Les réponses des directions d'école à la question de départ ont été réparties en trois catégories : oui les cycles sont implantés, les cycles sont partiellement implantés, non les cycles ne sont pas implantés. Toutes les directions de l'étude ont répondu à cette question (n = 21). Afin de répartir les réponses en fonction de ces trois catégories, nous avons lu à deux reprises tous les segments du code « Cycles » pour chacune des entrevues. Voici des extraits qui illustrent les trois catégories de réponses à la question : les cycles d'apprentissage sont-ils implantés dans votre école ?

- Entrevue 2 (Cycles) : « Cette année, oui ».
- Entrevue 5 (Cycles) : « Oui, depuis fort longtemps ».
- Entrevue 6 (Cycles) : « [...] c'est à géométrie variable... il y a des cycles qui fonctionnent bien puis il y a des cycles inexistantes ». (catégorie : cycles partiellement implantés.)
- Entrevue 18 (Cycles) : « Pas à 100 % ». (catégorie : cycles partiellement implantés.)
- Entrevue 16 (Cycles) : « Euh... partiellement, parce que ça variait selon les cycles. (catégorie : cycles partiellement implantés.)
- Entrevue 21 (Cycles) : « Non, pas du tout ».

Les réponses des directions d'école présentées dans le tableau XIII, indiquent que 43 % d'entre elles ont répondu oui à la question, alors que 28,5 % des directions ont répondu non ou que les cycles étaient partiellement implantés.

Tableau XIII
Réponses des directions d'école à la question :
« Les cycles sont-ils implantés dans votre école ? » (code : cycles)

Les cycles sont implantés	Nombre de directions d'école (n = 21)	%
Oui	9	43,0
Partiellement	6	28,5
Non	6	28,5

En somme, plus de la moitié des directions d'école (57 %) considèrent que leur école (ou ancienne école) fonctionne partiellement ou ne fonctionne pas en cycles d'apprentissage, selon leur conception des cycles d'apprentissage. Voyons maintenant si les éléments propres à chacune des trois composantes des cycles sont présents dans les écoles. Par la suite, ces données permettront de qualifier le niveau d'implantation de chacune des trois composantes et de déterminer si les cycles d'apprentissage sont implantés dans les 14 écoles primaires de l'échantillon.

5.2.2 Implantation de la composante organisationnelle

Dans cette section, nous présentons les résultats liés à l'implantation de la composante organisationnelle, selon les directions d'école en poste au printemps 2010. Ces résultats proviennent de leurs propos qui ont été codés en fonction des six éléments retenus de la composante organisationnelle. Ces éléments ont été présentés en détail au chapitre II. Un total de 188 segments ont été codés. Pour rappel, nous n'avons pas comptabilisé les codes ayant les suffixes « abs » ou « f » (ex. : « Com org 3 abs »), car l'utilisation de ces suffixes confirme l'absence de l'élément lié à la composante. Dans le cas du suffixe futur, le participant indique ses intentions futures par rapport à un élément quelconque, ce qui ne confirme pas la présence de l'élément.

Les résultats provenant des réponses des directions indiquent que la pratique du décloisonnement est présente dans dix écoles (71 % des écoles). En tout, 59 segments ont été codés pour cet élément de la composante organisationnelle. Il s'agit de l'élément le plus répandu. Voyons des exemples de segments qui caractérisent cet élément :

- Entrevue 1 (Com org 5 : décloisonnement) : « [...] j'ai une organisation multi-âges au 3^e cycle. Quand on décloisonne, ils sont une ressource en plus. Donc on est capables de décloisonner en ayant un intervenant de plus dans le cycle, donc ça fait des plus petits groupes. Mon orthopédagogie a deux fonctions, ils font du DF (dénombrement flottant), mais ils vont dans la classe aussi, dans tout le cycle ».
- Entrevue 3 (Com org 5 : décloisonnement) : « Le seul moment où on fait du décloisonnement, c'est quand on fait de la lecture. Dans la semaine il y a une période où c'est décloisonné, les meilleurs lecteurs peuvent se retrouver avec un enseignant, il peut peut-être même avoir des élèves de 1^{ère} qui à l'occasion vont se retrouver avec des élèves de 2^e, et les élèves de 2^e qui sont moins bons lecteurs, qui ont moins d'habiletés, vont se retrouver avec des groupes avec un enseignant de 1^{ère} ».

- Entrevue 4 (Com org 5 : décloisonnement) : « [...] prenons par exemple on est en mathématiques. Donc on a des enfants qui ont bien compris la notion, ça va bien, ça roule, pis là on commence à être dans le cycle de répétition, parce qu'on a 4-5-6 amis qui font des ballounes un peu, qui ont beaucoup de difficulté. Donc de temps à autres, c'est de justement permettre à ces enfants qui vont plus rapides et plus loin d'avoir un décloisonnement, où un des deux enseignants part avec un certain nombre d'élèves qui ont plus de facilité, donc peut-être ils peuvent faire une recherche, ils peuvent faire une expérimentation, ils peuvent aller dans la matière mais un plus-value, et j'ai tout le temps quelques amis qui, au niveau de l'organisation et de la réalisation, ils prennent du retard. Ils comprennent, mais dès que le prof a arrêté de faire l'exemple, ils trouvent pas les éléments-clés à l'intérieur du texte, ça va pas bien. Donc l'esprit clinique, c'est qu'on prend les élèves en question, et on fait un espèce de modelage sur des situations données, où l'enfant peut mieux comprendre. Donc au lieu d'être en cycle de répétition où ceux qui ont déjà compris depuis longtemps répètent le même exercice, on va séparer pour un temps court, ça peut être pour une, deux, trois périodes, un temps donné ».
- Entrevue 4 (Com org 5 : décloisonnement) : « [...] on a quand même deux orthopédagogues qui sont presque à plein temps ici, on décloisonne, par exemple dans certaines matières, un des deux enseignants a décidé de faire les sciences, l'autre enseignante de faire l'univers social. Donc on se retrouve avec ce genre de décloisonnement, donc au niveau du choix de la matière. Ça se produit beaucoup notamment au troisième cycle et deuxième cycle, où il y a un partage selon les compétences ».
- Entrevue 8 (Com org 5 : décloisonnement) : « [...] Ça se vit au deuxième cycle le décloisonnement pour certaines matières ».
- Entrevue 12 (Com org 5 : décloisonnement) : « [...] il y a du décloisonnement en mathématiques par exemple, il y a l'implication de l'orthopédagogue directement dans les classes pour supporter l'équipe enseignante ».

On remarque à partir de ces exemples, que le décloisonnement permet aux enseignants de regrouper les élèves en fonction de leur niveau de maîtrise dans une matière donnée. Parfois, cette pratique est facilitée par la présence d'une ressource supplémentaire, tel qu'une orthopédagogue.

Le deuxième élément le plus présent dans les écoles est la classe multiâge. Huit directions ont mentionné avoir une ou des classes multiâges (57 % des écoles), pour un total de 30 segments codés. Le recours à ce type de regroupement peut être lié à une contrainte du nombre d'élèves ou plutôt reposer sur un choix pédagogique. Voyons quelques exemples des propos des directions à ce sujet :

- Entrevue 10 (Com org 3 : classe multiâge) : « [...] j'ai des enseignantes très dynamiques au troisième cycle qui travaillent en équipe et ça va bien, ça va très, très bien. Justement, ils ont des classes combinées, donc elles travaillent la planification à long terme ensemble sur deux

ans évidemment, cinquième-sixième années. Donc ça c'est un choix pédagogique, les classes combinées ».

- Entrevue 1 (Com org 3 : classe multiâge) : « [...] le 3^e cycle, après un an d'imposition d'une classe type dans le cycle, ils ont décidé qu'au lieu d'en avoir juste une, de mettre les 4 sans cycles, donc la commission scolaire est arrivé il y a trois ans, et elle a dit : « Vous avez deux classes de 5^e, une classe de 6^e, et une 5-6 ». Donc ils ont vécu ça une année, et l'année d'après ils sont venus me voir et ils m'ont dit : « On préférerait avoir 4 classes hétérogènes multi-âges ». Q. Ça c'est toujours la commission scolaire qui... ? R. Non, là c'est devenu un choix pédagogique. Mais la première année c'est parti d'un choix administratif. Donc là ils ont continué en multi-âges ».
- Entrevue 7 (Com org 3 : classe multiâge) : « [...] au 3^e cycle, c'est non seulement ponctuel, c'est déjà planifié. Alors, j'ai une équipe de cinq profs, au 3^e cycle ils travaillent tous dans des classes combinées, alors ils ont opté pour avoir des classes 5^e-6^e ensemble ».
- Entrevue 12 (Com org 3 : classe multiâge) : « [...] au 2^e et 3^e cycle c'est que des classes à double niveau ».

Le troisième élément le plus présent dans les écoles est le *looping* dans (36 % des écoles). Cinq directions mentionnent que certains enseignants de leur école pratiquent le *looping*. Au total, 31 segments ont été codés pour cet élément. Voyons quelques exemples de réponses :

- Entrevue 1 (Com org 2 ch : *looping*) : « [...] on n'a plus eu du tout la même organisation qu'au moment de remplir le questionnaire; maintenant j'ai du *looping* au premier cycle ».
- Entrevue 2 (Com org 2 ch : *looping*) : « [...] ils font du bouclage, alors c'est, là ils ont commencé. Au 1^{er} cycle, du bouclage ? R. Au 1^{er} cycle, c'est ça ».
- Entrevue 9 (Com org 2 ch : *looping*) : « Le *looping* va de soi dans l'organisation par cycles; donc l'enseignante de 1^{er} cycle elle a des élèves de 1^{ère} et 2^e année, mais l'an prochain elle va garder tous ses élèves de 1^{ère} qui vont monter en 2^e année ».
- Entrevue 12 (Com org 2 ch : *looping*) : « [...] chez les petits, bien là c'est différent, c'est du *looping*; j'ai deux enseignantes qui suivent leurs enfants sur deux ans, donc elles montent avec leur niveau, de 1^{ère} à 2^e ».
- Entrevue 10 (Com org 2 ch : *looping*) : « [...] ici y'a du *looping* qui se vit. Ça, du *looping*, c'est nos enseignantes de première année, ça, ça fait partie de notre fonctionnement ».

Il ressort des propos des directions que le *looping* serait uniquement présent au premier cycle. Aucune école ne semble privilégier ce type de regroupement aux 2^e et 3^e cycles, bien que les élèves puissent passer plus d'une année avec le même enseignant. Ceci peut notamment se produire dans des classes multiâges.

Le recours aux autres formations et groupements d'élèves est évoqué par six directions d'école (43 %), pour un total de 12 segments codés. Par ailleurs, quatre écoles (29 %) ont modifié, d'une

manière ou d'une autre, leur horaire ou leur calendrier scolaire. En tout, 39 segments codés concernaient ce dernier élément. Finalement, le coenseignement n'est présent que dans une seule école. Voyons des exemples de ces trois éléments :

- Entrevue 7 (Com org 6 : autre groupement d'élèves) : « [...] donc y a déjà un partage au niveau même des matières et y a aussi des groupes-besoins. Donc en maths, on a un prof s'occupe des forts, pis un autre qui s'occupe de ceux qui sont en difficulté. L'orthopédagogue se joint aussi à l'équipe pour certaines choses, tsé certains trucs là. C'est ça. Alors, c'est très fort au 3^e cycle ».
- Entrevue 10 (Com org 6 : autre groupement d'élèves) : « [...] vous répartissez les enfants avec des troubles envahissants du développement, vous dites ? R : Trouble envahissant du développement. Y'en a quelques-uns... Q : Sont répartis, sont intégrés en classe régulière, mais... R : Partiellement. Q : Ça veut dire à temps partiel ça ? R : À temps partiel, donc pour la lecture par exemple, pour certains volets des mathématiques, pour les arts plastiques ».
- Entrevue 5 (Com org 7 : grille-horaire/calendrier modifié) : « [...] ici dans l'horaire, on a une période d'aménagée, le jeudi après-midi de 2h30 à 3h30, alors les enfants ne sont pas en classe, les enfants sont soit à la maison ou en service de garde, et les profs se rencontrent, c'est leur temps de concertation qu'on appelle dans le jargon ».
- Entrevue 7 (Com org 7 : grille-horaire/calendrier modifié) : « [...] on a un horaire de concertation, on a des concertations le mercredi après-midi, donc les enfants terminent... l'horaire a été fait en fonction qu'on a ajouté des minutes à chaque jour, donc lundi, mardi, jeudi, vendredi on a ajouté des minutes à l'horaire pour qu'on puisse terminer plus tôt le mercredi ».
- Entrevue 2 (Com org 4 : coenseignement) : « [...] mon enseignante en soutien à la pédagogie était finissante, euh, parce que c'est trois ans cette formation-là. Euh, elle a terminé puis elle donne beaucoup un coup de main donc elle, elle peut aller animer en classe avec les enseignantes. On intègre aussi l'orthopédagogue qui a toujours ses élèves ciblés dans la classe, qui donne un coup de pouce puis qui différencie aussi ».

Les réponses des directions que nous venons de présenter sont regroupées dans le tableau XIV, ce qui permet de comparer la présence des six éléments dans les écoles de même que le pourcentage.

Tableau XIV
Présence des éléments de la composante organisationnelle dans les écoles
(codes : Com org)

Éléments (n = 6)	Codes	Nombre d'écoles (n = 14)	%
Enseignement en boucle (<i>looping</i>)	Com org 2	5	36
Classe multiâge	Com org 3	8	57
Coenseignement	Com org 4	1	7

Éléments (n = 6)	Codes	Nombre d'écoles (n = 14)	%
Décloisonnement	Com org 5	10	71
Autre formation et groupement d'élèves	Com org 6	6	43
Grille-horaire/calendrier modifiés	Com org 7	4	29

À partir des résultats que nous venons de présenter, nous avons déterminé le niveau d'avancement de l'implantation de la composante organisationnelle, de même que le pourcentage d'écoles pour chacun des niveaux. Pour rappel, nous avons retenu trois niveaux d'avancement (avancé, moyennement avancé, peu avancé), et ce, en fonction du nombre d'éléments différents (codes) pour une même composante. Plus il y a d'éléments d'une même composante qui sont présents dans l'école, plus la composante est réputée être implantée. Pour la composante organisationnelle, il y avait une possibilité maximale de six éléments, ce qui donne la répartition suivante : avancé (quatre éléments et plus), moyennement avancé (trois éléments) et peu avancé (deux éléments ou moins).

Les résultats qui découlent de cet exercice sont présentés au tableau XV. Ils indiquent que dans cinq écoles (36 % des écoles), la composante organisationnelle était avancée au printemps 2010. Dans ces écoles, trois d'entre elles ont cinq éléments de présents, alors que dans les deux autres écoles il y a quatre éléments. Toutes ces écoles ont au moins une classe-cycle ou multiâge et font du décloisonnement d'une manière ou d'une autre, quatre d'entre elles ont un horaire modifié, trois d'entre elles font du *looping*.

Il est à noter qu'aucune des écoles de la catégorie avancée ne fonctionne totalement en classes-cycles, multiâges ou en *looping*. Toutefois, la pratique du décloisonnement est l'élément (code) le plus fréquent dans les écoles (71 %), alors que le coenseignement n'est présent que dans une seule école, cette dernière faisant partie de la catégorie avancée. Lorsque l'on considère les 21 entrevues, toutes les directions d'école mentionnent que la plupart de leurs classes sont organisées en classes niveaux ou à degré unique.

Tableau XV
Niveau d'avancement de l'implantation de la composante organisationnelle
dans les écoles primaires

Niveau d'avancement (6 éléments)	Nombre d'écoles (n = 14)	%
Avancé (4 éléments ou +)	5	36
Moyennement avancé (3 éléments)	1	7
Peu avancé (2 éléments ou -)	8	57

Somme toute, les résultats présentés au tableau XV indiquent que le niveau d'avancement de l'implantation de la composante organisationnelle est peu avancé dans 57 % des 14 écoles de l'étude. Nous avons vu dans le contexte théorique portant sur les cycles d'apprentissage, que la plupart des éléments qui la caractérisent touchent à la forme scolaire traditionnelle de l'école, ce qui suppose de revoir la façon de faire l'école et de changer des normes solidement ancrées (Draelants, 2007; Gather Thurler et Maulini, 2007; Kahn, 2010; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005; Rey *et al.*, 2003; Suchaut, 2008). L'implantation des éléments de cette composante est donc complexe à réaliser et nos résultats tendent à le démontrer. Nos résultats sont assez semblables à ceux d'Archambault, Dumais et St-Onge (2009) qui indiquent que 70 % des écoles étaient peu ou très peu avancées dans l'implantation de cette composante.

5.2.3 Implantation de la composante pédagogique

Dans cette section, nous présentons les résultats liés à l'implantation de la composante pédagogique, selon les directions d'école en poste au printemps 2010. Ces résultats proviennent de leurs propos qui ont été codés en fonction des neuf éléments retenus de la composante pédagogique. Ces éléments ont été présentés en détail au chapitre II. Un total de 199 segments ont été codés pour l'ensemble des éléments de cette composante. Tout comme pour la composante organisationnelle et pour les mêmes raisons déjà évoquées, nous n'avons pas comptabilisé les codes ayant les suffixes « abs » ou « f ».

Les résultats provenant des réponses des directions indiquent la présence de cinq éléments de la composante pédagogique dans une majorité d'écoles. L'élément le plus souvent évoqué par les directions est le redoublement (48 segments codés). Onze directions font mention que la

pratique du redoublement est de plus en plus remise en question dans un fonctionnement en cycles. L'extrait de l'entrevue 4 présenté ci-bas illustre ce que peuvent être les réflexions au sujet du redoublement, car la direction questionne les enseignants et les incite à réfléchir sur les conséquences d'une telle pratique. D'autres extraits témoignent que les équipes mettent en place des mesures dans l'espoir que les élèves puissent combler leur retard et cheminer le plus normalement possible. Ainsi, la direction de l'entrevue 7 parle d'aménager de l'aide, une autre (entrevue 6) mentionne notamment l'adaptation du matériel et une autre (entrevue 2) la différenciation. Parmi d'autres raisons évoquées, il y a la durée des cycles qui permet de prendre davantage en compte le rythme d'apprentissage des élèves, particulièrement lorsqu'un élève passe deux années avec un même enseignant (entrevues 1, 2 et 5). Le regroupement en classe multiâgée ou en classe-cycle est également associé à la diminution du redoublement comme en témoigne l'extrait de l'entrevue 1, puisque les élèves de deux niveaux ou plus sont dans un même groupe et se côtoient. Ainsi, tous les élèves de ce même groupe ont accès aux contenus enseignés, en plus des effets bénéfiques des uns, plus vieux ou plus jeunes, envers les autres.

Ceci étant, la pratique du redoublement est encore jugée inévitable pour certains élèves, dans certains contextes (entrevues : 2, 6, 7, 9, 10, 12 et 14). Dans les entrevues 10 et 14, les extraits démontrent que la pratique du redoublement est encore jugée bénéfique, particulièrement au premier cycle, même si le processus décisionnel peut impliquer de nombreux acteurs et que la décision soit réfléchie. Voici les extraits d'entrevues dont il est question :

- Entrevue 1 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « [...] oui, juste au niveau du redoublement, ils se sont rendu compte qu'en ayant les élèves deux ans, en les suivant sur deux ans, ils « sauvaient », c'était leur terme, « on sauve des reprises ». Puis ça aussi c'était quelque chose qui les fatiguait, là aussi j'ai été chanceuse, surtout mon 3^e cycle, qui récupérait dans le fond les élèves... ils se retrouvaient avec des élèves... quand les élèves avaient repris une année, ou qu'ils arrivaient de l'accueil, qu'ils avaient perdu une année en accueil ou qu'ils avaient repris la maternelle et le niveau primaire, bien les premiers 5-6 se retrouvaient avec des grands adolescents dans la classe, donc ils se sont rendu compte que psychologiquement parlant, eux autres n'avaient plus envie d'être à l'école primaire. Donc, ç'a germé tout seul ».
- Entrevue 6 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « [...] malheureusement, il y en a pour lesquels il y a une année supplémentaire qui est recommandée, mais c'est très peu. Et quand on y arrive, c'est que malgré tout ce qu'on a pu mettre en place pour les enfants, il reste que le retard est trop grand ; quand on est rendu à presque deux ans de retard, là, on a beau adapter du matériel, mais le prof en a 16, elle peut pas enseigner une 3^e année et faire la 1^{re} en même temps. Donc oui, il y en a encore, mais très peu ».

- Entrevue 12 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « [...] c'est des cas d'exception, ça arrive pas comme ça, ah ben là tout d'un coup ils doublent, c'est des choses qu'on a vues venir. Moi je suis assez arrêtée là-dessus, pour avoir vu des jeunes entrer au secondaire poqués, je me dis ce n'est pas normal ».
- Entrevue 9 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « [...] à l'école il n'y avait pas nécessairement une grande pratique au niveau du redoublement, il y en a très peu; je vous dirais que depuis trois ans je peux compter sur mes dix doigts le nombre d'élèves qui ont redoublé ».
- Entrevue 2 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « [...] présentement on en a aurait deux en prolongation de cycle. Euh, mais de reprise d'année, j'en ai seulement qu'un qui a une problématique particulière de santé. Euh, mais les autres on essaie de lui donner le cycle. Donc en 3^e année si ça va pas bien ben, on le monte en quatre puis on essaie de de différencier en quatrième puis de lui donner un coup de pouce pour au moins avoir le cycle pour essayer de, de rattraper, mais on a quand même, euh, les prolongations de cycle là, mais on essaie d'éviter ».
- Entrevue 4 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « Que proposez-vous ? Fait que si vous me dites : c'est le redoublement, parfait. Donc on remet cet enfant-là en situation d'amis qui ne savent ni lire ni écrire, dans le but de parfaire un peu ses compétences. – Oui, c'est ça, parce qu'il est vraiment plus faible que les autres. – Mais quand il va arriver en début d'année, qu'est-ce qu'on offre à cet enfant-là ? Est-ce qu'il va être suivi en orthopédagogie ? Parce que si lui il sait lire et écrire, même s'il est faible, il est toujours le plus fort de la gang au mois de septembre. Fait que là, c'est à travers ça. Ce que ça a donné comme résultat, c'est que, à l'heure actuelle, à ce moment-ci de l'année, tous ceux qui étaient situés comme doubleurs ont été promus ».
- Entrevue 5 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « [...] l'avantage, dans un fonctionnement de cycles, le gros avantage, si c'est la première année du cycle qui est entre guillemets repris, ben le prof sait exactement où son élève est rendu, d'où est-ce qu'il part, alors il n'est pas obligé de le faire repartir de la ligne zéro là. S'il est rendu à cinq, ben il peut le faire continuer à partir de cinq. Fait que c'est sûr que, oui, ça s'appelle une reprise, ou une poursuite, on peut l'appeler comme on veut, mais le fait de fonctionner en cycles, moi, je pense que ça peut aider grandement ».
- Entrevue 7 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « [...] par ailleurs on regarde tout le temps les difficultés de l'enfant pis si on peut aménager de l'aide et du support suffisant pour permettre à l'enfant de poursuivre, on va le faire. Dans les cas extrêmes, la décision va être prise. Après une première année ça tire fort, les enseignants parfois s'disent il faudrait que, ben c'est des rares cas de grande exception qu'on va faire au terme d'une première année ».
- Entrevue 10 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « Attendez un petit peu, y'en a beaucoup au premier cycle. Je vous dirais qu'ici, on croit que s'ils le reprennent plus tôt, c'est mieux que s'ils reprennent rendus au troisième cycle, J'en ai pas au troisième, j'en ai peu au deuxième cycle. C'est surtout au premier cycle. Q : D'accord. R : Sauf que je vous dirais, l'année supplémentaire se fait... on discute en comité, on appelle ça un comité multi, l'enseignante est à cette table-là, nos différents professionnels, orthopédagogue,

psycho-éducatrice, psychologue, orthophoniste, direction, sont à cette table-là. On discute entre nous avant de prendre la décision : c'est une année supplémentaire pour tel élève. Les différents aspects avec les différents professionnels sont vérifiés, il peut avoir une évaluation en orthopédagogie qui est faite, il peut y avoir une observation de l'orthophoniste, une observation de la psycho-éducatrice, une rencontre individuelle avec l'élève avant d'en arriver... C'est sûr que s'il y a une année supplémentaire, c'est pas décidé parce qu'il a une mauvaise note, ou y'a des mauvaises notes, on vérifie différents aspects. Y'a des rencontres avec les parents qui sont faites tout au long de l'année, y'a des choses qui sont mises en place... Donc on s'associe à des gens à l'extérieur du milieu avant de dire on fait redoubler cet enfant-là. Donc c'est une décision éclairée ».

- Entrevue 14 (Com péd 2 : cycles comme solution au redoublement) : « Il y a moins de redoublement, ça c'est un fait, mais c'est la direction qui décide qui redouble ou qui ne redouble pas. Moi je suis pas sûr que les enseignants... Moi, à chaque année, il y a des enseignants qui viennent me voir pour me dire « regarde, on le fait redoubler », et moi je leur dis toujours « expliquez-moi pourquoi, justifiez-moi pourquoi ». – « Il est faible ». – « C'est pas une justification ». Donc à un moment donné les gens le savent, de moins en moins on vient me voir pour ça. C'est en 1^{ère}, 2^e année que je suis plus ouvert, après ça il y a une fermeture complète, à moins d'exceptions. Et là ils l'ont compris ».

Somme toute, les propos des directions nous laissent croire que la pratique du redoublement diminue dans ces écoles. Ces résultats sont importants dans la mesure où l'une des visées d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage est justement la diminution du redoublement voire la fin de l'application de cette mesure de remédiation, comme nous l'avons vu dans le contexte théorique au chapitre II.

Outre le redoublement, plusieurs autres éléments de la composante pédagogique se retrouvent dans une majorité d'écoles. Par exemple, la différenciation pédagogique est présente dans dix écoles (71 % des écoles). Les propos des directions indiquent que la différenciation se décline de diverses manières dans les écoles et selon les enseignants. Dans certains extraits, on mentionne les plans d'intervention, l'adaptation du matériel, des tâches et des attentes. Dans un autre extrait (entrevue 10), on s'interroge sur le sens et la compréhension de ce qu'est la différenciation pédagogique. Dans l'entrevue 8, la direction mentionne que le premier réflexe est généralement de demander des services pour les élèves en difficultés, bien que certains enseignants différencient. Au total, 26 segments ont été codés pour cet élément. Voici quelques extraits d'entrevues :

- Entrevue 14 (Com péd 5 : différenciation pédagogique) : « [...] la différenciation se fait par des plans d'intervention, par des rencontres multidisciplinaires, ça se fait. Des élèves qui ne

sont pas là et qu'on dit « on va différencier » ça se fait, des élèves qui sont pas... au début de la 2^e année du deuxième (sic) cycle, on va différencier, on va améliorer, on va adapter des choses; oui ça se fait ».

- Entrevue 2 (Com péd 5 : différenciation pédagogique) : « [...] si je prends le 3^e cycle...ils différencient leurs ateliers selon le niveau de lecture, de lecteur qui sont rendus là. Euh, le matériel pouvait être différent aussi. Au 1^{er} cycle, il y en a certains ateliers qui vont modifier complètement, d'autres adaptés, ils vont juste adapter certaines choses, d'autres ils vont carrément le modifier parce qu'il y a des élèves en difficulté d'apprentissage... ».
- Entrevue 1 (Com péd 5 : différenciation pédagogique) : « [...] la prof de 5-6 elle elle faisait de la pédagogie différenciée ».
- Entrevue 3 (Com péd 5 : différenciation pédagogique) : « Il va dire à un moment donné « toi, tu me fais telle partie, ou tu me fais quelque chose de tant de mots », il va un peu modifier des fois la tâche parce que la tâche telle quelle, l'élève est pas capable de la faire. Q. Ça c'est dans les cycles plus... c'est au 3^e cycle. R. Même au 1^{er} cycle ça arrive aussi. J'ai une enseignante en 2^e qui en fait ».
- Entrevue 5 (Com péd 5 : différenciation pédagogique) : « [...] écoutez, dans ma conception à moi, j'ai l'impression que quand on est en classes-cycles, elle est plus facile à réaliser, elle est plus facile à faire dans le concret. Ça demeure un super gros défi, quant à moi, de faire de la différenciation pédagogique. Quand c'est juste, bon, l'enfant est assis officiellement de quatrième année, mais pour vrai, il fait encore de la trois, puis on est dans une classe-cycles 3-4, on arrive à le gérer. Le défi est pas mal plus grand quand je suis assise sur une chaise de cinquième, pis que dans le fond, en français-écriture, je suis rendue en troisième, ça, c'est un petit peu plus difficile, c'est un petit peu plus demandant, plus exigeant. Il y a une ouverture, est-ce que tout le monde arrive à le faire toujours et tout le temps ? Je suis pas certaine ».
- Entrevue 8 (Com péd 5 : différenciation pédagogique) : « Non, bien en fait ils demandent du service. Il y en a quelques-uns par exemple – ce serait vraiment pas correct de les mettre tous dans le même bateau – il y en a quelques-uns qui ont un souci certain, je le vois au niveau de la différenciation, de l'adaptation, de la collaboration qu'ils vont chercher autour pour des enfants, il y en a qui le font très bien. Et je suis obligée de dire qu'une autre portion, pour eux c'est « non, j'ai besoin de services », comme si c'était la solution miracle ».
- Entrevue 10 (Com péd 5 : différenciation pédagogique) : « [...] Q. Les autres enseignants en font-ils, de la différenciation ? R : Ils en font, mais je suis pas sûre que tout le monde comprend le sens... ».

De manière générale, les réponses des directions indiquent que la différenciation pédagogique n'est pas instaurée de façon systématique dans les écoles, bien qu'il y ait plusieurs initiatives d'enseignants qui sont rapportées. Une organisation de l'école en classes-cycles pourrait faciliter la différenciation pédagogique comme l'évoque la direction de l'entrevue 5. Toujours est-il, que les propos des directions témoignent d'une ouverture à la différenciation dans leur école, même si la compréhension du concept n'est pas univoque.

L'utilisation du programme de formation de l'école québécoise (64 % des écoles), la continuité entre les cycles (57 % des écoles) et l'évaluation des apprentissages (57 % des écoles), sont également des éléments évoqués par une majorité de directions. Au total, pour ce qui est de la mention de l'utilisation du programme de formation, 23 segments ont été codés alors que la continuité entre les cycles et l'évaluation des apprentissages, totalisent respectivement 38 et 26 segments.

Les propos des directions permettent de croire que l'évaluation est davantage considérée en soutien aux apprentissages des élèves dans ces écoles. L'accumulation de notes afin de constituer un bulletin serait une pratique remise en question (entrevue 3). On évoque également l'utilisation de situations d'apprentissage et d'évaluation (entrevues 4 et 5), un recadrage au niveau des exigences en se basant sur les savoirs essentiels prescrits au programme (entrevues 1 et 8), et le recours aux échelles de niveau de compétences, au niveau de maîtrise des compétences et à la progression des apprentissages (entrevues 1, 8 et 9). De plus, les propos des directions laissent présager que les démarches d'appropriation de ces éléments sont davantage collectives (ex. : les conseillers, les profs, l'équipe, l'équipe-cycle, l'intracycle, l'intercycle, toute l'école, etc.).

Les résultats liés à la composante professionnelle devraient nous en apprendre davantage au sujet de la collaboration et du travail collectif en contexte d'appropriation du changement.

Toutefois, seulement six directions (43 %) évoquent l'apprentissage et la réussite des élèves lorsqu'elles sont questionnées sur la composante pédagogique, ce qui est peu. La faible présence de cet élément soulève des questions, car il s'agit de la raison d'être des cycles d'apprentissage comme le soulignent les écrits sur le sujet (CSE, 2002; Gouvernement du Québec, 1997; Kahn, 2010; Perrenoud, 2002; Pirard, 2000; Suchaut, 2008; Tardif, 2000). Voyons quelques extraits concernant ces éléments :

- Entrevue 1 (Com péd 3 et Com péd 6) : « L'année passée on a eu à revoir toutes nos normes et modalités d'évaluation, on est partis du Programme par cycles, je dirais que ce qui fait une différence au niveau des cycles, et là on termine le volet lecture en formation avec le conseiller pédagogique cette année, mais l'année prochaine on va inclure écriture. Les échelles de niveaux de compétences, la progression des apprentissages n'est pas utilisée de la même façon d'un cycle à l'autre, mais le Programme c'est pas mal un outil de référence pour chacun des cycles et c'est de là qu'on part nos formations dans les cycles ».

- Entrevue 10 (Com péd 8 : continuité entre les cycles) : « [...] voilà, y'a une continuité, donc là c'est inter-cycles, ça devient inter-cycles à ce moment-là, c'est pas seulement intra-cycle; et je vous ai parlé de comités tout à l'heure, on a le comité EHDAA, et dans le cas de ce projet-là, de correction et d'autocorrection au sein de toute l'école, on cherche des outils ».
- Entrevue 5 (Com péd 6 : évaluation des apprentissages) : « [...] au niveau de l'évaluation des apprentissages, ils fonctionnent... bon avec les SAÉ, ils sont quand même bien au fait avec ça. Comme je vous dis, au plan pédagogique, c'est une équipe qui est avancée, ce n'est pas une équipe où on a à les forcer entre guillemets, à... suivre ce qui est recommandé actuellement. Ils ont leurs SAÉ, ils peuvent s'en construire aussi ».
- Entrevue 3 (Com péd 6 : évaluation des apprentissages) : « [...] parce qu'à un moment donné on sentait qu'il y avait des profs que c'était... qu'ils ramassaient tant de notes, ils faisaient une moyenne, et c'était ça la note du bulletin, puis il y en avait encore qui travaillaient comme ça, mais il y en avait moins, il y en a qui avaient compris ce qu'était un développement de compétences... ».
- Entrevue 8 (Com péd 6 : évaluation des apprentissages) : « [...] tout passe par l'évaluation. On a partagé entre autres les savoirs essentiels parce que là ça fonctionnait pas, la première année du cycle avait des exigences beaucoup trop élevées, et la deuxième année du cycle aussi, il a fallu comme replacer les savoirs essentiels, ensuite on est entrés dans les critères d'évaluation de chaque compétence, et là c'est une découverte totale pour eux. Je pense qu'au niveau pédagogique oui il y a des choses qui se passent ».
- Entrevue 9 (Com péd 6 : évaluation des apprentissages) : « [...] l'évaluation est faite vraiment en fonction de la compétence de l'élève selon son niveau, donc les tâches sont similaires pour l'ensemble de la classe, sauf que l'évaluation est faite en fonction de où l'élève devrait être rendu selon les échelles de compétences ».
- Entrevue 4 (Com péd 6 : évaluation des apprentissages) : « [...] Maintenant, à cause des évaluations notamment qui sont uniformisées, les gens acceptent de beaucoup plus fonctionner avec justement ce fameux développement. Donc les S.É. qui, au début, on les compartimentait, maintenant on les utilise beaucoup comme elles sont conçues, c'est-à-dire que le jeune doit aller cueillir son information, doit faire ses propres hypothèses, doit les valider, et lorsqu'il a tout fait ça, ben il a une tâche à réaliser, et c'est cette tâche-là qui est évaluée ».
- Entrevue 3 (Com péd 7 : apprentissage et réussite des élèves) : « [...] on essaie de mettre l'enfant dans une situation où il va être capable de réussir les apprentissages. Nous autres c'est toujours ça, on se dit est-ce qu'il va être capable d'en réaliser des apprentissages ».

Les quatre autres éléments de la composante pédagogique sont peu présents et n'excèdent pas le tiers des écoles. À cet effet, le tableau XVI présente le nombre d'écoles où l'on retrouve chacun des neuf éléments de la composante pédagogique, de même que le pourcentage.

Tableau XVI
Présence des éléments de la composante pédagogique dans les écoles (codes : Com péd)

Éléments (n =9)	Codes	Nombre d'écoles (n = 14)	%
Bilan de fin de cycle	Com péd 1	4	29
Cycles comme solution au redoublement	Com péd 2	11	79
Utilisation du Programme de formation de l'école québécoise	Com péd 3	9	64
Développement des compétences	Com péd 4	3	21
Différenciation pédagogique	Com péd 5	10	71
Évaluation des apprentissages	Com péd 6	8	57
Apprentissage et réussite des élèves	Com péd 7	6	43
Continuité entre les cycles	Com péd 8	8	57
Environnement pédagogique	Com péd 9	3	21

À partir des résultats que nous venons de présenter, nous avons déterminé le niveau d'avancement de l'implantation de la composante pédagogique, de même que le pourcentage d'écoles pour chacun des niveaux. Pour rappel, il y avait une possibilité maximale de neuf éléments, ce qui donne la répartition suivante : avancé (cinq éléments et plus), moyennement avancé (trois ou quatre éléments) et peu avancé (deux éléments ou moins). C'est donc dire que plus il y a d'éléments d'une même composante qui sont présents dans l'école, plus la composante est réputée être implantée.

Les résultats qui découlent de cet exercice sont présentés au tableau XVII. Ils indiquent que dans six écoles (43 % des écoles), la composante pédagogique était avancée au printemps 2010. Dans ces six écoles, deux directions évoquent sept éléments, deux directions en évoquent six, et deux autres cinq. Toutes ces directions font référence à l'évaluation des apprentissages et aux cycles comme étant une solution (partielle) au redoublement. Cinq d'entre elles font référence à l'utilisation du programme de formation de l'école québécoise, et quatre d'entre elles évoquent le bilan de fin de cycle, la différenciation pédagogique, et la continuité entre les cycles. Finalement, trois directions font référence au développement des compétences, et deux directions évoquent l'environnement pédagogique puis l'apprentissage et la réussite des élèves.

Tableau XVII
Niveau d'avancement de l'implantation de la composante pédagogique
dans les écoles primaires

Niveau d'avancement (9 éléments)	Nombre d'écoles (n = 14)	%
Avancé (5 éléments ou +)	6	43
Moyennement avancé (3 ou 4 éléments)	7	50
Peu avancé (2 éléments ou -)	1	7

Au final, les résultats provenant de nos entrevues indiquent que la composante pédagogique est avancée dans 43% des écoles et moyennement avancée dans 50% des écoles. Ces résultats suggèrent une amélioration de l'implantation de cette composante par rapport aux résultats d'Archambault, Dumais et St-Onge (2009) qui indiquaient que 66 % des écoles étaient peu ou très peu avancées dans l'implantation de cette composante.

5.2.4 Implantation de la composante professionnelle

Dans cette section, nous présentons les résultats liés à l'implantation de la composante professionnelle, selon les directions d'école en poste au printemps 2010. Ces résultats proviennent de leurs propos qui ont été codés en fonction des cinq éléments constituant cette composante. Ces éléments ont été présentés en détail au chapitre II. Un total de 269 segments ont été codés pour l'ensemble des éléments de cette composante. Tout comme pour les composantes organisationnelle et pédagogique, et pour les mêmes raisons déjà évoquées, nous n'avons pas comptabilisé les codes ayant les suffixes « abs » ou « f ».

Les résultats provenant des réponses des directions indiquent qu'il y a des rencontres avec les enseignants, les professionnels et le personnel, dans toutes les écoles (100 %), dont certaines sont en équipes-cycles, en équipes intercycles et avec l'ensemble du personnel. Un total de 102 segments ont été codés pour cet élément. En voici des extraits :

- Entrevue 1 (Com pro 1 : rencontres d'équipes-cycles, inter-cycles, générales) : « [...] c'est qu'au lieu de faire juste des rencontres cycles, il y a des rencontres intercycles, donc les enseignants de fin 1^{er} cycle rencontrent les enseignants du début du 2^e cycle. C'est les premiers balbutiements, on débute mais on commence à instaurer une pratique pour que les enseignants du 2^e cycle sachent quels élèves ils vont recevoir, où ils sont rendus dans les différents domaines, et là on travaille ça avec le conseiller pédagogique présentement ».

- Entrevue 2 (Com pro 1 : rencontres d'équipes-cycles, inter-cycles, générales) : « [...] j'explique la première semaine, tous les mardis on a des réunions, euh, fixes jusqu'à la fin de l'année...de 15h30 à 17h00 ».
- Entrevue 4 (Com pro 1 : rencontres d'équipes-cycles, inter-cycles, générales) : « [...] par exemple en journée pédagogique, on travaille par cycles, les gens le font bien, ça s'échange, les gens travaillent ensemble ».
- Entrevue 5 (Com pro 1 : rencontres d'équipes-cycles, inter-cycles, générales) : « [...] ici dans l'horaire, on a une période d'aménagée, le jeudi après-midi de 2h30 à 3h30, alors les enfants ne sont pas en classe, les enfants sont soit à la maison ou en service de garde, et les profs se rencontrent, c'est leur temps de concertation qu'on appelle dans le jargon. La concertation de cycle, donc le prof peut pas dire : «Ben moi je m'en vais chez nous» cette journée-là, c'est un temps de présence obligatoire à l'école qui, dans le jargon, qui tombe dans la tâche complémentaire qu'on appelle. C'est un temps de rencontre fixé. Alors, par exemple, quand la conseillère pédagogique veut rencontrer ses équipes-cycles pour échanger avec eux sur différents sujets, ou si moi j'ai besoin de les rencontrer aussi en cycles, on a ces moments-là pour le faire ».
- Entrevue 6 (Com pro 1 : rencontres d'équipes-cycles, inter-cycles, générales) : « Ma CP le fait, ma CP de façon régulière organise des rencontres cycle ».
- Entrevue 7 (Com pro 1 : rencontres d'équipes-cycles, inter-cycles, générales) : « [...] une organisation telle que les mercredis après-midi les enseignants travaillent pendant une heure et demie ensemble, par cycle, à chaque semaine ».
- Entrevue 8 (Com pro 1 : rencontres d'équipes-cycles, inter-cycles, générales) : « [...] j'ai vu des rencontres cycles cette année que j'ai pas initiées, au 3^e cycle entre autres, puis je me disais c'est bon, c'est bon, ils ont la nécessité de se rencontrer pour discuter de certains points. Je trouvais ça intéressant ».
- Entrevue 10 (Com pro 1 : rencontres d'équipes-cycles, inter-cycles, générales) : « C'est des rencontres-cycles soit de cycles, juste le cycle, ou ça peut être inter-cycles, ou ça peut être des rencontres de concertation école, tous les cycles ensemble, pis on inclut là-dedans les spécialistes. Ça peut être des rencontres avec la direction. Q. D'accord, y'a une rencontre de cycles, c'est ça, le mercredi. R : Ça, c'est le mercredi. Tous les mercredis ».

De manière générale, les propos des directions témoignent qu'il y a des rencontres-cycles dans les écoles. Ces rencontres peuvent être prévues à l'horaire de façon hebdomadaire, ou être plus occasionnelles lors de journées pédagogiques. L'initiative d'organiser ces rencontres peut relever de la direction, bien sûr, mais aussi des professionnels et parfois même des enseignants (entrevue 8). Bien que certaines visées soient mentionnées (ex. : le partage, la concertation, la discussion, les échanges sur différents sujets, etc.), nos résultats nous apprennent bien peu de choses sur les sujets abordés, de même que sur la nature des échanges et des discussions. De

plus, il est difficile de savoir s'il y a eu des changements depuis le début de l'implantation des cycles d'apprentissage.

Le développement professionnel est un élément présent dans 13 des 14 écoles, pour un total de 93 segments. En voici des extraits :

- Entrevue 1 (Com pro 5 : développement professionnel) : « [...] au début il y a eu des journées de formation avec les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques du grand groupe, après ça on revenait en cycles, donc pour la mise en œuvre la direction était très très très présente. Q. Qui avait initié la formation ? Est-ce que ça venait de la commission scolaire ? R. Il me semble que oui, sûrement j'ai pris l'idée à la commission scolaire, mais je l'ai quand même adaptée à mon milieu ».
- Entrevue 3 (Com pro 5 : développement professionnel) : « [...] quand on fait du perfectionnement ou que l'on continue à développer sur des choses particulières avec la conseillère pédagogique, là on les libère en cycles. Q. Et quels thèmes vous abordez durant ces moments de libération ? R. Beaucoup en cycles, ce qu'on a travaillé c'est surtout au niveau de la lecture, l'année passée et cette année, les stratégies de lecture, le continuum en lecture, des choses comme ça ».
- Entrevue 8 (Com pro 5 : développement professionnel) : « Perfectionnement à la commission scolaire. Ceux qu'on tente d'obliger, on les met en journées pédagogiques, on les négocie avec eux en journées pédagogiques ».
- Entrevue 9 (Com pro 5 : développement professionnel) : « Au niveau du français, donc 3^e cycle, il y a une des enseignantes qui a fait une formation avec le Programme de soutien à l'école montréalaise au niveau de l'écriture ».
- Entrevue 10 (Com pro 5 : développement professionnel) : « Faut parler de formation aussi, donc ça, c'est important. Il y a eu une formation qui a été donnée à notre école, et à l'école Notre-Dame-des-Neiges, aux enseignants et professionnels, et ensuite évidemment, ça, ça crée des associations, ça crée des réseaux, donc c'est important de sortir de notre école aussi, d'aller... Q. Dites-moi... la formation, ça... R : C'était sur la progression des apprentissages ».
- Entrevue 11 (Com pro 5 : développement professionnel) : « Il y a de la lecture explicite qui se fait en classe, les orthopédagogues ont fait plusieurs formations par rapport à ça... et tous les enseignants ont fait la lecture explicite ».
- Entrevue 13 (Com pro 5 : développement professionnel) : « Ah ben y'a eu le perfectionnement... ils ont eu toute la formation sur la lecture explicite ».

Il ressort des propos des directions, que diverses formations et perfectionnements ont été offerts aux enseignants et professionnels au cours des dernières années. Les principales thématiques mentionnées, sont : l'écriture, la lecture explicite, les stratégies de lecture, le continuum en lecture, la progression des apprentissages et le travail en cycles de manière plus générale. Les

directions semblent plutôt satisfaites de l'offre de formation car aucune n'évoque un manque de formations, un manque de choix ou de moyens. On apprend également que les formations ont été principalement offertes par les commissions scolaires, les professionnels (conseiller pédagogique et orthopédagogue) et le Programme de soutien à l'école montréalaise. Toutefois, rien indique, à partir de ces résultats, qu'il y ait eu un programme de formation ou un plan de formation précis sur les cycles d'apprentissage, autant du point de vue des pratiques de gestion que des pratiques enseignantes.

Outre les résultats portant sur les deux éléments que nous venons de présenter, la culture de collaboration et de partage est présente dans huit écoles (57 %), alors que la culture de collaboration et de partage dans le cycle est présente dans dix écoles (71 %). La présence de ces deux derniers éléments dans une majorité de milieu, laisse présager un certain niveau de travail collaboratif, ce qui s'inscrit en cohérence avec un fonctionnement en cycles. Finalement, la présence de responsables d'équipes-cycles n'est confirmée que dans trois écoles (21 %).

Les extraits qui suivent illustrent assez bien les propos des directions :

- Entrevue 9 (Com pro 2 : responsable d'équipes-cycles) : « [...] ce qu'on a voulu implanter cette année, on a planifié cinq-six rencontres de comité pédagogique, mais au lieu de faire un comité pédagogique au sein de l'école où il y a un représentant par cycle, on a fait un comité pédagogique à chacun des cycles, donc au moins cinq-six fois par année la CP – à certains moments j'étais présent – fait des rencontres d'accompagnement, donc elle a pu transmettre les différentes nouveautés, ou regarder les visions de chacun des cycles ».
- Entrevue 2 (Com pro 4 : culture de partage et de collaboration dans un cycle) : « [...] ils partagent du matériel, ils écrivent du matériel ensemble...ils échangent, ils partagent des idées lors des rencontres de comité de cycle ».
- Entrevue 6 (Com pro 3 : culture de partage et de collaboration dans l'école; Com pro 5 : développement professionnel) : « [...] au niveau des formations, on a un Abécédaire des formations qu'on met à jour chaque année pour toutes les personnes qui vont en formation; on a un recueil qui est au Salon du personnel où on écrit le titre de la formation, grosso modo le résumé de la formation, puis on met le nom de la personne qui y a été. Le personnel a accès à cet Abécédaire-là, donc s'ils veulent (quelque chose) par exemple au niveau des maths ou peu importe, des SAE, ils vont aller voir, « ah, telle personne y a été », ils vont aller voir cette personne-là, il va y avoir du partage de documents, d'expertise, d'informations, donc ça c'est une petite bible qu'on trouve fort utile, fort pertinente, et les gens la consulte ».

Les réponses des directions que nous venons de présenter sont regroupées dans le tableau XVIII, ce qui permet de comparer la présence des cinq éléments de la composante professionnelle dans les écoles, de même que le pourcentage.

Tableau XVIII
Présence des éléments de la composante professionnelle dans les écoles
(codes : Com pro)

Éléments (n = 5)	Codes	Nombre d'écoles (n = 14)	%
Rencontres (équipes-cycles, inter-cycles, générales)	Com pro 1	14	100
Responsable d'équipes-cycles	Com pro 2	3	21
Culture de partage et de collaboration dans l'école	Com pro 3	8	57
Culture de partage et de collaboration dans le cycle	Com pro 4	10	71
Développement professionnel	Com pro 5	13	93

Le tableau XIX indique le niveau d'avancement de l'implantation de la composante professionnelle dans les 14 écoles de l'étude. Pour la composante professionnelle, il y avait une possibilité maximale de cinq éléments, ce qui donne la répartition suivante : avancé (quatre ou cinq éléments), moyennement avancé (trois éléments) et peu avancé (deux éléments ou moins).

Les résultats présentés au tableau XIX indiquent que dans 57 % des écoles, l'implantation de la composante professionnelle était avancée au printemps 2010. Dans ces huit écoles, la présence d'un responsable d'équipes-cycles est l'élément le moins évoqué par les directions. L'élément lié à la culture de partage et de collaboration dans l'école, ainsi que celui lié à la culture de partage et de collaboration dans un cycle, sont évoqués par la quasi-totalité des directions d'école (7/8). Tous les autres éléments sont évoqués par les huit directions d'école.

Sinon, trois écoles sont réputées être moyennement avancées, et trois écoles sont réputées être peu avancées dans l'implantation de cette composante. Pour ces dernières écoles, les éléments présents sont les rencontres et les formations (développement professionnel).

Tableau XIX
Niveau d'avancement de l'implantation de la composante professionnelle
dans les écoles primaires

Niveau d'avancement (5 éléments)	Nombre d'écoles (n = 14)	%
Avancé (4 ou 5 éléments)	8	57,2
Moyennement avancé (3 éléments)	3	21,4
Peu avancé (2 éléments ou -)	3	21,4

Somme toute, les résultats présentés au tableau XIX indiquent que 57 % des écoles sont avancées dans l'implantation de la composante professionnelle, ce qui est supérieur aux résultats d'Archambault, Dumais et St-Onge (2009) qui étaient plutôt à 50 % des écoles. Il y a cependant lieu de se questionner si la présence de ces éléments est due à l'implantation des cycles d'apprentissage ou plutôt au fait que ces éléments étaient déjà en place, comme le suggèrent Archambault et Dumais (2011). De plus, rien n'indique que la collaboration professionnelle des enseignants s'approche du niveau de l'interdépendance, tel que décrit dans le contexte théorique au chapitre III. Ceci étant, la plupart des éléments de la composante professionnelle sont présents dans les 14 écoles.

5.2.5 Implantation des trois composantes des cycles d'apprentissage

Afin de connaître le niveau d'implantation des cycles d'apprentissage, nous avons combiné les données de l'implantation de chacune des composantes des cycles. Ainsi, les trois colonnes de gauche du tableau XX présentent, à partir des données recueillies auprès des directions d'école en poste au printemps 2010, le niveau d'avancement de l'implantation de chacune des trois composantes des cycles pour les 14 écoles primaires francophones montréalaises qui ont participé à cette recherche. Dans la dernière colonne du tableau, nous avons qualifié le niveau d'avancement de l'implantation des cycles dans les écoles. Plus particulièrement, nous nous sommes inspirés d'Archambault et Dumais (2011) et avons retenu le degré d'avancement de l'implantation de chacune des composantes pour statuer sur l'implantation des cycles dans les écoles, de manière générale. Pour ce faire, nous avons attribué à chaque école la cote « 2 » lorsqu'une composante était avancée, la cote « 1 » lorsqu'une composante était moyennement avancée, et la cote « 0 » lorsqu'une composante était peu ou pas avancée. La somme des cotes

pour chaque école donne leur niveau d'avancement dans l'implantation des cycles, soit : un niveau avancé pour les écoles ayant des cotes 5 et 6, un niveau moyennement avancé pour les écoles ayant des cotes 3 et 4, puis un niveau d'implantation peu ou pas avancé pour les écoles ayant des cotes 1 et 2.

Bien que certaines écoles soient avancées dans l'implantation des cycles ($n = 3$), aucune d'entre elles n'est avancée dans l'implantation des trois composantes, deux d'entre elles sont avancées dans l'implantation de la composante organisationnelle, et deux d'entre elles sont avancées dans l'implantation de la composante pédagogique. Par contre, ces trois écoles sont avancées dans l'implantation de la composante professionnelle. De manière générale, 12 écoles ont au moins une composante dont l'implantation est avancée, et 10 d'entre elles ont une composante qui n'est peu ou pas implantée.

Tableau XX
Implantation des trois composantes des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires
(niveau d'avancement : peu, moyen, avancé)

Écoles (n = 14)	Composante organisationnelle	Composante pédagogique	Composante professionnelle	Cycles d'apprentissage
1	Moyen (1)	Avancé (2)	Avancé (2)	Avancé (5)
2*	Avancé (2)	Moyen (1)	Avancé (2)	Avancé (5)
3	Peu (0)	Moyen (1)	Moyen (1)	Peu (2)
4	Peu (0)	Avancé (2)	Avancé (2)	Moyen (4)
5	Avancé (2)	Moyen (1)	Avancé (2)	Avancé (5)
6	Peu (0)	Peu (0)	Avancé (2)	Peu (2)
7	Avancé (2)	Avancé (2)	Peu (0)	Moyen (4)
8	Peu (0)	Avancé (2)	Moyen (1)	Moyen (3)
9	Peu (0)	Avancé (2)	Avancé (2)	Moyen (4)
10*	Avancé (2)	Moyen (1)	Moyen (1)	Moyen (4)
11	Peu (0)	Avancé (2)	Avancé (2)	Moyen (4)
12	Avancé (2)	Moyen (1)	Peu (0)	Moyen (3)
13	Peu (0)	Moyen (1)	Avancé (2)	Moyen (3)
14*	Peu (0)	Moyen (1)	Peu (0)	Peu (1)

* Écoles présentées au tableau XXI.

Afin de rendre plus explicites les différences entre des écoles de niveau avancé, moyennement avancé et peu avancé dans l'implantation des cycles d'apprentissage, nous présentons au tableau XXI les éléments présents pour chacune des trois composantes dans les écoles sélectionnées. Essentiellement, ce qui démarque le plus les écoles avancées et moyennement avancées des écoles peu avancées, est la présence des éléments de la composante organisationnelle. Ainsi, dans l'école 14 aucun des éléments de cette composante ne sont présents, alors qu'il y a cinq des six éléments de cette composante qui sont présents dans les deux autres catégories d'écoles. Sinon, les principales distinctions entre les écoles avancées et moyennement avancées dans l'implantation des cycles reposent sur le nombre d'éléments présents pour les composantes pédagogiques et professionnelles.

Tableau XXI
Tableau comparatif d'une école avancée, moyennement avancée et peu avancée dans l'implantation des cycles d'apprentissage

École avancée (#2)	École moyennement avancée (#10)	École peu avancée (#14)
Composante organisationnelle (6 éléments)		
Avancée (5/6 éléments) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignement en boucle ▪ Classe multiâge ▪ Coenseignement ▪ Décloisonnement ▪ Autre groupement d'élèves 	Avancée (5/6 éléments) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseignement en boucle ▪ Classe multiâge ▪ Coenseignement ▪ Décloisonnement ▪ Autre groupement d'élèves 	Peu avancée (0/6 éléments)
Composante pédagogique (9 éléments)		
Moyennement avancée (4/9 éléments) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cycles, solution au redoublement ▪ Utilisation du Programme (PFÉQ) ▪ Différenciation pédagogique ▪ Continuité entre les cycles 	Moyennement avancée (3/9 éléments) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cycles, solution au redoublement ▪ Différenciation pédagogique ▪ Continuité entre les cycles 	Moyennement avancée (3/9 éléments) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cycles, solution au redoublement ▪ Différenciation pédagogique ▪ Apprentissage et réussite des élèves
Composante professionnelle (5 éléments)		
Avancée (5/5 éléments) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontres (équipes-cycles, etc.) 	Moyennement avancée (3/5 éléments)	Peu avancée (2/5 éléments) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontres (équipes-cycles, etc.)

École avancée (#2)	École moyennement avancée (#10)	École peu avancée (#14)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsable d'équipes-cycles ▪ Culture de partage et de collaboration dans l'école ▪ Culture de partage et de collaboration dans un cycle ▪ Développement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rencontres (équipes-cycles, etc.) ▪ Culture de partage et de collaboration dans l'école ▪ Développement professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Développement professionnel

Le tableau XXII présente sous la forme de synthèse, les cotes attribuées au tableau XX, ce qui donne un aperçu général de l'implantation des cycles d'apprentissage dans les 14 écoles de l'étude.

Tableau XXII
Cotes du niveau d'avancement de l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles (n = 14)

Niveau d'avancement	Avancé		Moyennement avancé		Peu ou pas avancé		
	6	5	4	3	2	1	0
Cotes	6	5	4	3	2	1	0
Nombre d'écoles	0	3	5	3	2	1	-
% du niveau d'avancement des écoles	21,4		57,2		21,4		

Il appert que l'implantation des cycles d'apprentissage est avancée dans trois écoles, ce qui représente 21,4 % des écoles, alors qu'elle est moyennement avancée dans huit écoles (57,2 %) et peu avancée dans trois écoles. Ces résultats indiquent que l'implantation des cycles d'apprentissage reste à faire dans la plupart des écoles de l'étude et qu'aucune école n'est avancée dans l'implantation des trois composantes.

Enfin, nos résultats de recherche indiquent une différence notable entre le niveau d'avancement de l'implantation des cycles et les réponses des directions au sujet de l'implantation des cycles dans leur école. Ainsi, les cotes du niveau d'avancement de l'implantation des cycles présentés au tableau XXII indiquent que 21,4 % des 14 écoles sont avancées, alors qu'il y a 43 % des directions qui affirment que les cycles sont implantés dans leur école (voir tableau XIII).

5.3 CONDITIONS GÉNÉRALES DE MISE EN ŒUVRE

Les résultats que nous présentons dans cette section proviennent des propos des 21 directions de l'étude et portent sur les conditions générales de mise en œuvre. Pour rappel, les neuf éléments sélectionnés dans cette catégorie du cadre conceptuel de recherche proviennent d'écrits présentés dans la problématique de recherche et du contexte théorique sur le changement en éducation.

Les résultats émergent des réponses des participants à la question portant sur les conditions générales de mise en œuvre. Cette question était posée lorsque l'on abordait l'implantation des cycles d'apprentissage au thème 2 du canevas d'entrevue, de même qu'au thème 3, lorsque l'on abordait les intentions à l'égard des cycles d'apprentissage. Cette question se lisait comme suit : *Décrivez les conditions générales qui ont été favorables et défavorables à la mise en œuvre des cycles d'apprentissage.*

Au total, 294 segments ont été codés dans la catégorie des conditions générales, dont seulement 13 segments dans les autres conditions générales (4,4 %). Parmi les sujets abordés dans les autres conditions générales, mentionnons la dénatalité qui engendre une diminution de la clientèle (entrevue 1), le mécanisme d'affectation du personnel (entrevue 3), et le risque de se lancer dans une telle implantation (entrevue 7) : « [...] faut être un peu suicidaire pour se lancer dans cette aventure là quelque part parce que tout est un peu contre nous ». Sinon, les éléments préalablement sélectionnés et constituant la catégorie des conditions générales, couvraient bien l'éventail des réponses des participants. Plus spécifiquement, les codes liés au Ministère de l'éducation (MELS), aux commissions scolaires, et à la formation des directions d'école, représentent près de 50 % des réponses des directions d'école.

Concernant le ministère de l'Éducation, les directions évoquent les formations offertes par le Programme de soutien à l'école montréalaise (relevant du ministère). Ces formations sont généralement appréciées et permettent aux enseignants et aux directions de réfléchir à leur pratique, et ce, en regard des changements à implanter dans le cadre de la réforme. De plus, ce programme soutient financièrement les écoles en milieu défavorisé, ce qui leur permet d'embaucher du personnel professionnel ou de libérer des enseignants. Les tables nationales

sont également évoquées. Ces tables nationales favorisent les échanges entre les différents acteurs impliqués dans l'implantation de la réforme, dont ceux oeuvrant dans les écoles ciblées pour expérimenter le changement. Sinon, certaines directions critiquent les nombreux changements au ministère de l'Éducation, que ce soit le roulement au niveau des ministres, les bulletins, ou plus largement l'ambivalence au niveau des orientations, du discours ministériel, et même de l'obligation de fonctionner en cycles. Au total, 49 segments ont été codés pour cet élément. Les extraits qui suivent illustrent les propos des directions :

- Entrevue 4 (C gén 1 : MELS) : « [...] il y a deux tables nationales : il y a les tables nationales pour les gestionnaires, et il y a les tables nationales pour les conseillers pédagogiques notamment. Donc c'est des rencontres qui ont lieu avec sous-groupes, etc., justement dans le pilotage, le modelage un peu, comment on peut amener ça. Donc il y a les gens du MELS, notamment, ceux qui pilotent la réforme au niveau du Programme et tout le reste, mais qui viennent voir un peu comment ça se passe sur le terrain, pis il y a des échanges justement d'ajustement, il y a des écoles-pilotes, des écoles ciblées, donc ça fait partie des éléments dans lesquels je me suis beaucoup impliqué ».
- Entrevue 5 (C gén 1 : MELS) : « [...] on est encore École montréalaise cette année, alors les filles quand elles ont la chance d'aller se chercher des perfectionnements par École montréalaise, elles y vont, elles sont intéressées ».
- Entrevue 9 (C gén 1 : MELS) : « [...] il y a la mesure ministérielle qui donne un peu d'argent, ça a donné entre 350 \$ et 500 \$ par classe dépendamment des années, alors ça peut être aidant, et oui les enseignants l'apprécient, mais je dirais pas qu'il y a plus de choses mises pour les cycles d'apprentissage que pour autre chose. D'ailleurs cette année c'était plus par rapport au français, à la réussite et des élèves EHDAA, donc ce n'est pas... Le fonctionnement par cycles en fait partie et il n'y a pas nécessairement rien de mis en place par rapport à ça, mais ce n'est pas négatif ».
- Entrevue 1 (C gén 1 : MELS) : « [...] avec l'École montréalaise je peux leur donner des libérations, donc on libérait, au début on libérait beaucoup pour mettre en place, mettre en œuvre les cycles ».
- Entrevue 3 (C gén 1 : MELS) : « [...] depuis que le Programme de formation est mis en place, depuis 2000, les ministres nous ont dit toutes sortes d'affaires. À un moment donné on avait des lettres, des ci et des ça, il a fallu revenir aux notes... Moi ça c'est un des aspects les plus démotivants de ma job, de voir des discours comme ça au niveau politique parce que les parents se mettent à chialer qu'ils veulent avoir des notes, etc., et qu'on retourne en arrière... Parce que je pense qu'au niveau de la Réforme c'était assez bien implanté au primaire, et les mentalités commençaient à être pas mal en changement, et là les types de discours qui se passent font en sorte qu'il y a des profs qui étaient résistants au changement, alors eux autres dans ce temps-là se disent « regardons ça, on s'en retourne exactement où je veux être! ».
- Entrevue 7 (C gén 1 : MELS) : « On avait énormément travaillé les échelons, mais là les échelons, les échelles, regarde, tout est encore mêlé au niveau du ministère, y vont nous en fournir d'autres. Fais que cette année, on est obligé de freiner là-dessus, pis on s'est dit :

« OK on va au moins travailler au niveau de la progression des apprentissages, les compé (mot pas terminé), il y a quelque chose d'intéressant au niveau des, eug compétences minimales, pis transversales, disciplinaires là là-dedans ». On travaille là, mais tsé on attend beaucoup des fois après euh oui. Q. Après le MELS ? R. Après le MELS ».

- Entrevue 8 (C gén 1 : MELS) : « [...] Juste pour approfondir cette question des conditions, vous parliez tantôt que les cycles ne sont pas obligatoires; par rapport à la volonté du ministère de l'Éducation, diriez-vous que c'est une variable soutenant pour les cycles ? R. Bien non c'est pas soutenant. Les gens, tant qu'il n'y a pas d'obligation, ils peuvent continuer comme ils faisaient, alors oui, tant que le ministère... et même au niveau de l'encadrement local, la politique d'évaluation il y a des normes et modalités, c'est jamais présenté comme de façon obligatoire ».
- Entrevue 11 (C gén 1 : MELS) : « [...] je suis quand même inquiète, dans le sens que la progression des apprentissages, les enseignants sont satisfaits de recevoir un outil comme ça, parce que ça va leur permettre de pouvoir identifier ce qu'ils ont à travailler par niveau dans leur perception. Alors on sait que le bulletin va probablement changer encore, ce qui nous est dit; est-ce que ça va être ça, est-ce que ça va nous favoriser pour le travail par cycles, je le sais pas. Les gens du ministère, la ministre, ne parle pas souvent du travail par cycles! Donc comment est-ce qu'on va justifier aussi de mettre beaucoup beaucoup beaucoup d'énergie dans ça, dans notre milieu, si c'est pas nécessairement soutenu après ? ».
- Entrevue 14 (C gén 1 : MELS) : « [...] depuis l'année 2000, depuis l'intégration de la Réforme, et tous (sic) les avancées qu'on pouvait amener, faire, réaliser, se font détruire une après l'autre par ce que le MELS nous donne ».

Au niveau des commissions scolaires, 44 segments ont été codés. Les propos des directions touchent principalement le soutien offert par les conseillers pédagogiques et les personnes ressources, les offres de formations et de perfectionnements. Le soutien offert est parfois perçu comme étant favorable, et d'autres fois défavorable. En voici des extraits :

- Entrevue 20 (C gén 2 : Commission scolaire) : « Les commissions scolaires sont un obstacle parce qu'elles ne donnent pas de formation, et elles n'agencent pas le temps réparti dans l'année de façon à ce que l'enseignant puisse se former. T'sais, ce n'est pas une journée de formation où tu prends du bla bla et de la théorie qui fonctionne ».
- Entrevue 1 (C gén 2 : Commission scolaire) : « [...] les formations de la commission scolaire lors des journées pédagogiques, sur le fonctionnement d'une classe multi-âges, donc tous ceux qui avaient des classes-cycles au départ, par choix administratif, sont allés chercher les formations de la commission scolaire, alors ça faisait des beaux compléments ».
- Entrevue 3 (C gén 2 : Commission scolaire) : « [...] les perfectionnements avec la CP à l'extérieur, deux ou trois jours... Q. À la commission scolaire ? R. Oui ».
- Entrevue 5 (C gén 2 : Commission scolaire) : « Soutien de la commission scolaire... bon, comme tel, on a une CP qui est attachée à l'école, mais n'importe quelle école en a aussi. Fait qu'on n'a pas de condition plus particulière parce qu'on fonctionne en cycles ».

- Entrevue 12 (C gén 2 : Commission scolaire) : « [...] mais...non, j'ai l'impression qu'au niveau de la commission scolaire, les conseillers pédagogiques malheureusement ont, à mon avis, des formations déjà toutes prêtes, avec un agenda bien précis, et si tu n'entres pas exactement dans ce créneau-là on dirait qu'il n'y a pas de temps, débordement du monde. Ils n'ont pas des tâches faciles, c'est sûr, ils ont plusieurs écoles, mais... Moi je pense qu'une des forces d'un milieu c'est d'être capable de se prendre en main soi-même puis... ».
- Entrevue 15 (C gén 2 : Commission scolaire) : « [...] quelqu'un de la commission scolaire, un mentor, était venu nous présenter le travail de cycles, M. Jean-Denis Marchand, donc il avait pris son temps, et il nous avait passé un vidéo, donc les gens ont commencé à découvrir les bienfaits du travail de cycle ».
- Entrevue 19 (C gén 2 : Commission scolaire) : « Sinon la commission scolaire, c'est sûr qu'on a des ressources pédagogiques qui sont soutenantes, c'est sûr que ça dépend toujours des conseillers pédagogiques, il y en a qui sont meilleurs que d'autres, et la relation avec l'équipe aussi, et c'est important le lien avec l'équipe ».

Concernant le développement professionnel, 47 segments ont été codés. Les offres de formations peuvent provenir du Ministère de l'éducation, dont le Programme de soutien à l'école montréalaise, des commissions scolaires, des universités, et des écoles. Ces formations peuvent prendre diverses formes, allant des journées de formation plus traditionnelles à des groupes de co-développement. En voici quelques extraits :

- Entrevue 1 (C gén 9 : développement professionnel) : « [...] je suis des journées complètes à la commission scolaire ou dans des groupes de co-développement ».
- Entrevue 10 (C gén 9 : développement professionnel) : « [...] c'est une personne-ressource qui vient au Réseau. Je ne pourrais pas vous dire c'est qui le formateur ou la formatrice, je n'ai pas le nom. Ça va être au Réseau, notre Réseau Ouest. Donc je me forme...j'amène aussi les enseignantes, je partage cette expérience-là, c'est important ».
- Entrevue 13 (C gén 9 : développement professionnel) : « [...] une façon qui a été gagnante... c'est de les réunir en cycles, à l'extérieur de l'école, on s'en va dans un local aux ressources pédagogiques, et on s'installe là et on a un sujet et on discute autour de ça, à partir des besoins des élèves de la cohorte qu'ils ont. Et ça, faire ça en tout début d'année, pis le faire régulièrement, ben c'est gagnant, c'est gagnant ».
- Entrevue 18 (C gén 9 : développement professionnel) : « Vous y avez participé, à ces groupes de co-développement ? R : Oui ».
- Entrevue 4 (C gén 9 : développement professionnel) : « [...] beaucoup de personnes du MELS notamment qui viennent présenter différents aspects, et on anime des sous-groupes de 100-150... Dans mon cas c'est au niveau du préscolaire 4 ans où j'animais une présentation au niveau du français notamment, la pré-lecture, l'espace que prend la lecture chez un enfant du préscolaire. Comment faire pour qu'il puisse s'intégrer dans la continuité de l'apprentissage de la lecture ? ».

- Entrevue 1 (C gén 9 : développement professionnel) : « [...] j'ai eu la chance de vivre mon DESS en même temps que j'entrais dans la fonction... ».

Outre ces trois éléments, la latitude des directions d'école est évoquée dans 11 % des réponses (33 segments). À ce sujet, certaines directions font référence à l'exercice de leur leadership qui influence ce qui se fait dans leur école. D'autres évoquent les conventions collectives plutôt contraignantes qui limitent leur marge de manœuvre, dont les mécanismes d'affectation défavorables à la pratique du looping (entrevue 14), et le paramètre enseignant (entrevue 18).

Voici des extraits d'entrevues de cet élément :

- Entrevue 19 (C gén 7 : latitude des directions) : « [...] Q. Et la marge de manœuvre de la direction d'école, comme condition favorable ou défavorable... ? R. Bien c'est parce qu'on a un grand rôle à jouer, oui oui, c'est nous autres le leader... ça je pense que... ça va teinter énormément ce qui va se passer dans l'école ».
- Entrevue 7 (C gén 7 : latitude des directions) : « [...] j'ai la latitude de... Ben, ma marge de manoeuvre est à la hauteur de ce que les conventions permettent. C'est pas une blague là. C'est notre outil pour travailler avec le personnel, il est là ».
- Entrevue 18 (C gén 7 : latitude des directions) : « [...] depuis quelques années, avant, les écoles avaient comme une certaine marge de manœuvre au niveau des postes d'enseignants, donc on pouvait se permettre du dépassement, parce que c'est nous-mêmes qui le payions, maintenant, c'est les réseaux qui accordent les postes d'enseignants, donc on n'a plus cette marge de manœuvre. On a tant d'élèves, pis le réseau nous donne tant de profs pis il faut s'organiser. Fait qu'on n'a pas de marge de manœuvre ».
- Entrevue 14 (C gén 7 : latitude des directions) : « [...] Dans la convention collective il y a absolument rien, au contraire, ils nous mettent des bâtons dans les roues partout. Q. Donnez-moi un exemple. R. Si tu veux faire un looping. Pour faire du looping – c'est-à-dire que le professeur part de la 1^{ère} pour s'en aller en 2^e avec son groupe, il faut que le professeur de 1^{ère} année se mette dans le corridor, c'est-à-dire laisse son poste de 1^{ère} année, le prof de 2^e décide de mettre son poste de 2^e en jeu, et ce que nous on appelle l'étape corridor, au mois de juin c'est la distribution des tâches, donc les gens qui ont pas de poste ou les gens qui mettent leur poste en jeu s'assoient alentour de la table et décident par consensus, ou par ancienneté s'il y a pas de consensus, donc ils peuvent dire « 1^{ère} année, 2^e année, OK on fait le looping ». S'il y a un troisième prof qui vise une 1^{ère} année et qui est plus ancien, il vient de le bousiller ».

La disponibilité des directions d'école, tout comme la cohérence de la démarche, est évoquée dans 8,5 % des réponses (25 segments/élément). Concernant la disponibilité des directions, la plupart des réponses abordent le manque de temps, la lourdeur administrative et l'ampleur de la tâche, de manière générale. Les directions trouvent parfois difficiles d'exercer leur leadership pédagogiques dans ces circonstances. Au niveau de la cohérence, les directions évoquent

certaines décisions du ministère de l'Éducation. Par exemple, le retour aux notes engendre des incohérences dans les milieux qui avaient implanté les échelles de niveau de compétences. Les manuels scolaires, approuvés par le ministère, permettent encore le travail par niveau, ce qui ne favoriserait pas le travail en équipe-cycle (entrevue 11). Sinon, les nombreuses demandes faites aux écoles font en sorte qu'il est facile de s'éparpiller. Dans l'entrevue 13, la direction souligne l'importance de ne pas donner suite aux nombreuses sollicitations qui ne s'inscrivent pas en lien avec les orientations du projet éducatif et les cibles du plan de réussite. Voici des extraits de ces deux éléments :

- Entrevue 14 (C gén 8 : disponibilité des directions) : « C'est qu'il y a aussi la tâche du directeur qui devient énorme, et que leader pédagogique qu'ils nous garantissent, parce qu'on est 70 % leader pédagogique, 30 % gestionnaire... ».
- Entrevue 1 (C gén 8 : disponibilité des directions) : « Moi je suis surchargé complètement. Alors je me demande à un moment donné si je vais être capable de continuer à faire mon travail administratif de soir, ou bien si à un moment donné il va falloir que je ferme ma porte – ma porte est toujours ouverte! Si j'arrive à faire tout ça, c'est parce que sur le temps de classe je suis présente. Alors je me dis, j'y arrive parce que je suis une perfectionniste, ce qui peut devenir un défaut des fois! puis je compte pas mes heures, mais si je faisais ma tâche normale, lire mes courriels, préparer les bilans, préparer la reddition de compte, tout ce que l'administratif demande, bien... faudrait que je le fasse de jour. Donc je suis toujours comme prise entre les deux ».
- Entrevue 6 (C gén 8 : disponibilité des directions) : « [...] puis la lourdeur administrative aussi, vous êtes sûrement au courant, fait en sorte qu'on est des leaders pédagogiques mais... on a plein de « rendre compte » de tout ordre, ce qui fait en sorte qu'on met moins de temps qu'on souhaiterait à travailler la pédagogie ».
- Entrevue 8 (C gén 8 : disponibilité des directions) : « [...] on le dit nous ça fait plusieurs années; on est enterrés de toutes sortes de choses qui sont hors de nos compétences, et ça fait qu'il faut gérer l'urgence, et l'urgence prend la place de la pédagogie. En tout cas faut trouver un équilibre là-dedans, mais c'est pas évident ».
- Entrevue 16 (C gén 5 : cohérence) : « C'est sûr qu'avec le temps, alors qu'on modifie le régime et qu'on revient à des notes au lieu des cotes, ça ç'a comme un peu débousolé plusieurs personnes, principalement à St-Clément, « bien là va falloir mettre des notes, ç'a pas de bon sens... », on était comme rendus au fait qu'ils étaient habitués avec les lettres, « ça ça vaut ça », puis là, revenir avec des notes ça vient comme tout mettre ça à l'envers ».
- Entrevue 3 (C gén 5 : cohérence) : « [...] sauf que c'est le fait de revenir en arrière avec des notes... il y a plein de choses qui se sont faites, il y a du monde qui ont travaillé fort pour changer leur pratique, puis là, toutes ces affaires-là font en sorte que ceux qui avaient plus ou moins travaillé fort disent « hum hum, on revient aux anciennes affaires! ». Puis les autres, et même nous autres, notre crédibilité, on a vendu quelque chose et là on est obligés de dire « c'est pus de même que ça marche ».

- Entrevue 13 (C gén 5 : cohérence) : « Y'a un conflit de priorité entre l'image et le travail réel qu'on doit faire. Parce que je vous dirais qu'on a... à monter plein plein de projets, on est sollicités par plein de choses pis à un moment donné, si on est pas capable de dire : « Moi, dans mon projet éducatif, j'ai mis telle orientation et dans mon plan de réussite, j'ai telle cible, tout ce qui ne relève pas de ça je m'en occupe pas », il faut être capable de le faire, va falloir être capable de le faire. Parce qu'on est sollicités par trop de choses...mais faut faire attention, faut pas s'éparpiller, faut se centrer, faut pas se fermer non plus, mais faut être vigilants là-dedans ».
- Entrevue 11 (C gén 5 : cohérence) : « [...] on a amené de nouveaux manuels scolaires qui étaient faits en fonction des cycles, mais quand même par niveau... donc les gens sont restés concentrés sur le matériel didactique et non pas sur le fait qu'on devait s'asseoir ensemble pour voir comment allaient progresser les élèves sur deux ans ».

D'autres acteurs scolaires ont influencé la mise en œuvre de la réforme et des cycles d'apprentissage, de façon plus spécifique. En tout, 26 segments ont été codés pour cet élément. Le rôle des syndicats de même que celui des médias est généralement perçu comme étant négatif. En voici trois extraits :

- Entrevue 20 (C gén 3 : autres acteurs) : « [...] encore une fois c'est parce que la population, les journaux, tous se sont emparés de cette affaire-là (la réforme), et c'est comme si on disait « voyez, on baisse les attentes », mais c'est pas ça ».
- Entrevue 17 (C gén 3 : autres acteurs) : « Mais on peu plus faire ça, parce qu'on a eu un blocage, l'Alliance s'est opposée à ça, on nous a demandé de ne plus faire ça ».
- Entrevue 14 (C gén 3 : autres acteurs) : « Et il y a la propagande syndicale qui donne tout à fait le contraire aussi, en disant : « ayez pas peur ça va revenir, ayez pas peur, acceptez pas ci, acceptez pas ça, c'est pas vrai », parce qu'ils en veulent pas de Réforme, ils veulent pas ce programme-là, ils veulent pas...Donc on se bat contre le MELS, contre le syndicat, contre la résistance aux changements des profs, on se bat contre trois personnes ».

Finalement, la constance (19 segments) et les ressources (13 segments) sont deux éléments relativement peu évoqués par les directions. Concernant les ressources, les réponses des trois directions sont somme toute assez positives et permettent de croire que les ressources étaient suffisantes ou qu'elles ne constituent pas un frein à l'implantation des cycles, comme en témoignent les deux extraits suivants :

- Entrevue 13 (C gén 6 : ressources) : « Q. Est-ce que vous trouvez que les ressources sont là, quand même ? R : Oui. Moi, je pense qu'on dit toujours qu'y a pas assez de ressources, mais je pense que les ressources sont là, et on sait pas les utiliser ».
- Entrevue 4 (C gén 6 : ressources) : « donc les sous vont beaucoup vers la cinquième secondaire, où là on est en implantation réelle, c'est notre premier groupe cette année qui va

atteindre le cégep, qui ont fait la réforme en entier, donc là on est rendus plus... on a eu beaucoup de sous, et beaucoup d'investissement dans les écoles les six premières années ».

Pour ce qui est de la constance, les changements au niveau du Ministère caractérisent la plupart des réponses des directions. En voici trois extraits :

- Entrevue 19 (C gén 4 : constance) : « Ce qui est très difficile présentement, bien ce que je trouvais même à l'époque – comme le bulletin ç'a changé je ne sais pas combien de fois – c'est que... t'sais comme là, le régime pédagogique ils vont le changer. Mais pourquoi ? Là, les normes et modalités vont être tout croches...Moi ce que je trouve, c'est que c'est très nuisible... ».
- Entrevue 11 (C gén 4 : constance) : « [...] je suis quand même inquiète, dans le sens que la progression des apprentissages, les enseignants sont satisfaits de recevoir un outil comme ça, parce que ça va leur permettre vraiment de pouvoir identifier ce qu'ils ont à travailler par niveau dans leur perception. Alors on sait que le bulletin va probablement changer encore, ce qui nous est dit; est-ce que ça va être ça, est-ce que ça va favoriser le travail par cycles, je ne le sais pas ».
- Entrevue 3 (C gén 4 : constance) : « [...] le fait qu'ils aient repermis le redoublement à chacun des niveaux ç'a fait en sorte d'un petit peu revenir comme avant dans nos têtes ».

Les résultats que nous venons de présenter sont repris au tableau XXIII, ce qui permet de voir quelles sont les conditions générales les plus fréquemment évoquées par les directions d'école lorsqu'il est question de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage.

Tableau XXIII
Fréquence des conditions générales lors des entrevues (n = 21)

Conditions générales	Nombre de codes (n = 294)	%
1) MELS	49	16,7
2) Commission scolaire	44	15,0
3) Autres acteurs (ex. syndicats, parents, médias)	26	8,8
4) Constance	19	6,5
5) Cohérence	25	8,5
6) Ressources (humaines, financières, matérielles)	13	4,4
7) Latitude des directions d'école	33	11,2
8) Disponibilité des directions (temps et tâches)	25	8,5
9) Formation et développement professionnel	47	16,0
Autres conditions générales	13	4,4
Total	294	100,0

Les résultats présentés au tableau XXIV montrent la perception des directions d'école en regard des éléments des conditions générales. Plus précisément, ces résultats indiquent le nombre de directions qui évoquent chacun des neuf éléments de cette catégorie. En plus, ils permettent de savoir si les éléments évoqués par ces dernières sont favorables ou défavorables à la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Les éléments peuvent aussi n'être que présents (ou absents), sans qu'il soit possible de les qualifier. Tel que mentionné dans notre méthodologie, nous avons qualifié de « conditions favorables », de « conditions défavorables », de « conditions présentes » ou de « conditions absentes », les segments codés dans les conditions générales. D'ailleurs, nous venons de présenter plusieurs de ces segments.

Tableau XXIV
Conditions générales et implantation des cycles selon les directions (n = 21)

Conditions générales	F		D		P		A	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
1) MELS	8	38	10	48	-	0	5	24
2) Commission scolaire	5	24	7	33	4	19	6	29
3) Autres acteurs (ex. syndicats, parents, médias)	-	0	10	48	1	5	10	48
4) Constance	-	0	7	33	-	0	14	67
5) Cohérence	-	0	9	43	-	0	12	57
6) Ressources (humaines, financières, matérielles)	2	10	1	5	1	5	18	86
7) Latitude des directions	3	14	6	29	2	10	11	52
8) Disponibilité des directions (temps et tâches)	-	0	8	38	1	5	12	57
9) Formation et développement	6	29	-	0	7	33	8	38

Légende : P = Présence; A = Absence; F = Présence favorable; D = Présence défavorable; Nb = Nombre de directions; % = Pourcentage

Voici quelques exemples de segments d'éléments auxquels nous avons apposé l'un des quatre qualificatifs. Au niveau du MELS, les actions entreprises par le MELS sont évoquées comme étant des conditions favorables par 38 % des directions d'école, mais défavorables par 48 % d'entre elles, parfois les mêmes directions. Les actions les plus favorables du MELS se résument aux sommes octroyées dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise, comme nous l'avons vu dans l'extrait de l'entrevue 1 présenté précédemment, soit :

- Entrevue 1 (C gén 1 : MELS) favorable : « [...] avec l'école montréalaise, je peux leur donner des libérations, donc on libérait, au début on libérait beaucoup pour mettre en place les cycles ».

Concernant les actions du MELS qualifiées de conditions défavorables par les participants, voici deux exemples :

- Entrevue 15 (C gén 1 : MELS) défavorable : « Le ministère, maintenant, avec la nouvelle ministre, Madame Courchesne, je me demande où elle va, mais en tout cas [...] elle revient avec le bulletin par chiffres; il y a beaucoup de confusion là-dedans ».
- Entrevue 7 (C gén 1 : MELS) défavorable : « Les cycles sont jamais présentés comme obligatoires autant par le MELS qu'au niveau local, c'est pas aidant ».

Au niveau des commissions scolaires, les réponses favorables (24 %) touchent essentiellement l'offre de formations, la disponibilité des budgets et des ressources professionnelles, de même que l'appui des supérieurs aux directions engagées dans ce changement. Pour ce qui est des réponses défavorables (33 %), les répondants évoquent le manque de soutien et de suivi des commissions scolaires dans l'implantation des cycles, ce qui n'aiderait pas les directions à convaincre les enseignants de s'engager dans cette démarche de changement. En voici deux extraits :

- Entrevue 14 (C gén 2 : Commission scolaire) défavorable : « [...] Bien tout le monde travaille en cycles astheure! C'est marqué. On a eu des formations donc le changement est acquis, ils ont pris pour acquis que ...! ».
- Entrevue 20 (C gén 2 : Commission scolaire) défavorable : « [...] Les commissions scolaires sont un obstacle parce qu'ils ne donnent pas la formation, et ils n'agencent pas le temps réparti dans l'année de façon à ce que l'enseignant puisse se former. T'sais, ce n'est pas une journée de formation où tu prends du bla bla et de la théorie qui fonctionne ».

Parmi les autres conditions défavorables évoquées par les directions d'école, mentionnons le rôle des autres acteurs, particulièrement les syndicats (48 %), la disponibilité des directions d'école (38 %), puis la constance (33 %) et la cohérence (43%). Les exemples suivants concernent le rôle des autres acteurs :

- Entrevue 3 (C gén 3 : autres acteurs scolaires) défavorable : « C'est la pression des parents qui se sont plaints qu'ils ne comprenaient rien au bulletin et ci et ça. Oui oui, il y a une pression au niveau parental, et il y a une pression au niveau syndical ».
- Entrevue 7 (C gén 3 : autres acteurs scolaires) défavorable : « [...] l'Alliance déteste ça là parce que les enseignants n'écoutent pas ; il faut que ce soit tout égal chaque semaine. Trente-deux heures la semaine A, 32 heures la semaine B. Alors que nous on fonctionne, tout, en fait [...] les enseignants une semaine font une demi-heure de plus, l'autre semaine une demi-heure de moins pour permettre des rencontres ».

Concernant le manque de disponibilité, les directions parlent de la paperasse à lire ou à remplir et de la lourdeur des tâches administratives, laissant peu de temps pour les questions d'ordre pédagogique. À cet égard, les résultats présentés au tableau XXIV indiquent que huit directions considèrent que cette condition générale est défavorable, alors qu'aucune direction aborde cette condition d'un angle favorable. Or, ce manque de disponibilité pourrait s'expliquer par les exigences liées à la fonction de directions d'école, comme l'évoque Gravelle (2012). Toutefois, 57 % des directions d'école n'ont pas évoqué cet élément dans leurs propos.

Concernant les ressources disponibles pour l'implantation des cycles d'apprentissage, nos résultats indiquent que 86 % des directions d'école n'évoquent pas cet élément lorsqu'elles élaborent au niveau des conditions générales de mise en œuvre. D'autres éléments sont également peu abordés par les directions d'école, car nos résultats indiquent que seulement quatre des neuf éléments sont évoqués par plus de 50 % des participants, qu'ils soient favorables ou pas.

En somme, les neuf éléments de la catégorie des conditions générales ne sont pas systématiquement évoqués par l'ensemble des directions d'école. Plusieurs éléments n'ont simplement pas été abordés par les participants, comme en témoignent les résultats de la colonne « A » (absence) du tableau XXIV. Toutefois, lorsque les directions évoquent des éléments des conditions générales, elles sont plus nombreuses à souligner des aspects défavorables liés à leur présence, que des aspects favorables. Dans une certaine mesure, ces critiques rejoignent celles formulées par Carpentier (2010) que nous avons présentées au chapitre III.

5.4 CONDITIONS SPÉCIFIQUES DE MISE EN ŒUVRE

Les résultats que nous présentons dans cette section portent sur les conditions spécifiques de mise en œuvre, une des cinq catégories du cadre conceptuel de la recherche. Pour rappel, les onze éléments sélectionnés dans cette catégorie émanent des écrits présentés dans la problématique de recherche et le contexte théorique sur le changement en éducation.

Les données proviennent de la question portant sur les conditions favorables et défavorables de mise en œuvre. Cette question était posée lorsque l'on abordait l'implantation des cycles d'apprentissage au thème 2 du canevas d'entrevue, et lorsque l'on abordait les intentions à

l'égard des cycles d'apprentissage, au thème 3 du canevas d'entrevue. Cette question se lisait comme suit : *Décrivez les conditions spécifiques qui ont été favorables et défavorables à la mise en œuvre des cycles d'apprentissage.*

Au total, nous comptabilisons 912 segments, dont 905 segments codés dans les 11 éléments déterminés initialement. Les codes les plus fréquents sont liés aux caractéristiques du personnel (217 segments), aux ressources (185 segments), et aux caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu (106 segments). Concernant les caractéristiques du personnel, les directions se considèrent parfois chanceuses de pouvoir compter sur des enseignants dynamiques, professionnels, qui connaissent le programme d'études et aiment la pédagogie. D'autres évoquent la proactivité et la maturité de l'équipe-école, ou d'une équipe-cycle au sein de l'école, ce qui permettrait de s'engager dans le changement sans avoir peur de faire des erreurs et d'être jugé par ses collègues. Par contre, la résistance au changement est encore présente chez les enseignants, parfois dans un cycle donné, et parfois dans l'équipe-école au complet. De plus, certains enseignants peinent à travailler en équipe et demeurent individualistes. Le travail d'équipe peut générer des négociations entre collègues que certains enseignants n'aiment pas ou n'ont pas envie de vivre. Les extraits d'entrevues sélectionnés donnent un bon aperçu des réponses des participants :

- Entrevue 2 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « Puis j'ai été chanceuse de tomber sur du personnel qui tripe pédagogique ».
- Entrevue 5 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « Comme je vous dis, ici, j'ai le bonheur et la chance de ne pas avoir à me poser cette question-là. Je n'ai pas un membre de mon équipe de profs ou d'enseignants sur lequel je m'interroge à savoir : « Coudonc, il connaît-tu son programme ? ». Je n'ai pas à me poser cette question-là avec cette équipe-ci. Malheureusement, ce n'est pas partout pareil ».
- Entrevue 6 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « [...] ce qui appuie la démarche... c'est la maturité de l'équipe; j'ai une équipe mature, et ça c'est un atout indéniable, donc des gens qui y croient, des gens qui ont pas peur du changement, des gens qui ont le goût d'avancer, des gens pour lesquels « c'est pas grave si on se trompe, c'est pas grave si l'activité que je fais fonctionne pas, ça veut pas dire que je suis une mauvaise enseignante; je me retrousse les manches, je fais différemment, je travaille avec mes collègues, on n'est pas dans le jugement de « t'es une meilleure enseignante, tu fais mieux que moi, et l'autre va faire mieux, et je veux pas que ma collègue entre dans ma classe et qu'elle regarde comment je fais des choses ». J'ai une équipe avec une grande maturité à ce niveau-là, donc ça c'est une condition gagnante pour implanter des choses et continuer le travail amorcé ».

- Entrevue 4 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « À l'heure actuelle, le troisième cycle, sont très proactifs... ».
- Entrevue 10 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « Pis j'ai des enseignantes très dynamiques au troisième cycle qui travaillent en équipe et ça va bien, ça va très, très bien ».
- Entrevue 9 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « Donc le cycle le plus difficile ç'a été le 2^e cycle où il y avait de la résistance; l'an passé je les ai rencontrés pour voir leur vision en mentionnant qu'on était en classes cycles au 1^{er} et au 3^e cycles, ça valait la peine d'au moins de questionner par rapport au 2^e cycle. Deux enseignantes étaient plus ouvertes, une autre était plus réticente ».
- Entrevue 14 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « [...] l'équipe ici, et selon moi à bien d'autres écoles, les profs sont très réfractaires à ces changements-là, les profs sont réfractaires malgré que la Réforme est là depuis l'an 2000, et ce changement-là de cycles ne passe pas, parce que ça bouleverse leurs habitudes, ça c'est clair ».
- Entrevue 8 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « Quand je suis arrivée ici les enseignants travaillaient très peu, même en niveau, c'était très très individuel ».
- Entrevue 1 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) : « Q. Est-ce qu'il y a toujours des résistances du côté du personnel ? R. Oui, bien oui ».

Concernant les ressources (financières, humaines et matérielles), les directions sont nombreuses à évoquer la présence de ressources professionnelles (conseillers pédagogiques, orthopédagogues et enseignants ressources). Leur présence facilite le déploiement de certaines pratiques associées aux cycles, dont le décloisonnement. Cependant, quelques-unes déplorent l'absence de professionnels dans leur école ou le nombre restreint de journées de service. Il semble que la plupart des directions ont les moyens de libérer leurs enseignants pour de la formation, de la planification, et du travail d'équipe, particulièrement dans les écoles en milieu défavorisé bénéficiant, entre autres, du Programme de soutien à l'école montréalaise. D'autres mesures sont aussi évoquées et apportent un soutien financier aux écoles, dont celle pour les groupes à plus d'un niveaux. Concernant les ressources matérielles, les directions se font plus discrètes bien que certaines évoquent la disponibilité des budgets pour l'acquisition de manuels scolaires et du matériel didactique. Les extraits qui suivent illustrent les propos des directions d'école à ces sujets :

- Entrevue 1 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « Au niveau pédagogique, les deux orthopédagogues sont associés aux cycles, donc font partie de toutes les rencontres, font partie de la planification des apprentissages, de l'évaluation, et dans certains domaines aussi, quand on décloisonne – ils sont une ressource en plus. Donc on est capables de décloisonner en ayant un intervenant de plus dans le cycle, donc ça fait des plus petits groupes ».

- Entrevue 2 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « [...] mon enseignante en soutien à la pédagogie...donne un coup de main donc elle, elle peut aller animer en classe avec les enseignantes. On intègre aussi l'orthopédagogue qui a toujours ses élèves ciblés dans la classe, qui donne un coup de pouce puis qui différencie aussi ».
- Entrevue 15 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « [...] j'ai pu avoir l'aide d'une enseignante ressource qui était complètement libérée à 100 % pour planifier avec les enseignants ».
- Entrevue 6 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « [...] la CP est là juste 2 jours semaine hein, ça ça en est un frein aussi! On n'a aucun professionnel à temps complet dans nos écoles, et pour la pédagogie ça devrait être une priorité d'avoir une CP pour donner, pour favoriser des conditions de travail, des conditions de réalisation de projets, et c'est pas le cas, nous on a deux jours/semaine ».
- Entrevue 17 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « [...] il n'y avait pas de conseiller pédagogique à l'école... quand je suis arrivée, donc pour la première année j'avais pas de conseiller pédagogique, alors j'ai joué ce rôle-là un peu, conseillère pédagogique-direction la première année. Mais pour tout ce qui était animation entre autres, organisation des rencontres et le plan de réussite, il y avait que moi qui pouvais m'en occuper ».
- Entrevue 3 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « C'est sûr que de libérer des gens pendant...ils ne les font pas nécessairement pendant les journées pédagogiques, des fois oui, mais des fois je les libère sur du temps de classe, ça aussi ils apprécient ça beaucoup. Faire venir des suppléants, comme j'ai dit ça me coûte 1 000 \$, mais je fais venir cinq suppléants et ils libèrent la gang, et ça ils apprécient ça ».
- Entrevue 4 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « On a des budgets, j'ai beaucoup de sous ».
- Entrevue 5 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « C'est du MELS, c'est une allocation, c'est... dans le fonds 6, y'a des mesures spéciales, ils appellent «allocation pour les classes à plus d'un niveau d'études ».
- Entrevue 10 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « [...] il y a un gros budget qui est débloqué ici, à l'école pour de la formation continue. Donc y'a des libérations pour des formations, y'a de la libération pour du travail en cycles ».
- Entrevue 15 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « À un certain moment on a eu du budget, acheter le matériel n'était plus un problème, donc on avait le matériel ».

Les directions sont assez nombreuses à évoquer le nombre important d'élèves en difficulté ou en retard, de même que leur origine ethnique. Au niveau de l'école et du milieu, certaines directions évoquent la défavorisation de leur milieu, alors que pour d'autres c'est l'inverse. Quelques directions abordent la fluctuation de l'indice de défavorisation et de la clientèle de leur école, les divers types de classes (classes TED, classes d'accueil, classes langage), puis le

manque de place ou d'espace dans l'école. Les extraits qui suivent illustrent ces diverses caractéristiques :

- Entrevue 3 (C spé 6 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « Il y a beaucoup beaucoup d'élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles présentement, surtout chez les plus petits ».
- Entrevue 11 (C spé 6 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « C'est des enfants qui ont des grands retards sur le plan des compétences en français, en mathématiques, souvent relié avec d'autres difficultés autour, mais qui cheminent... ».
- Entrevue 8 (C spé 6 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « [...] je parlais des classes TED, j'ai trois classes avec des enfants ayant un diagnostic lié au trouble envahissant du développement ».
- Entrevue 9 (C spé 10 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « On a des classes d'accueil aussi à l'école ».
- Entrevue 11 (C spé 10 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « [...] on a 13 classes mais on a seulement du 2^e et du 3^e cycle, avec trois classes de langage, on n'a pas de petits à l'école. L'année prochaine on en aura, mais pas cette année ».
- Entrevue 8 (C spé 10 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « [...] le milieu ici : il est TRÈS favorisé, on parle de revenu ménager de 80 000\$ et plus, ou TRÈS défavorisé, revenu 20 000 \$ et moins. Il est à couper au couteau mon milieu. Alors j'ai du « bien élevés »... bien non, quand même, « bien nantis » et pas du tout, parce que j'ai deux HLM, je dessers deux gros HLM ».
- Entrevue 9 (C spé 6 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « [...] clientèle ici, c'est très défavorisé... non c'est trop, c'est défavorisé, et par contre très allophone, je dirais que c'est 95 % sinon plus de multiethnicité, qui est très variable : Haïtiens, Arabes, Mexicains... ».
- Entrevue 21 (C spé 6 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « C'était un milieu socioéconomique très favorisé ».
- Entrevue 4 (C spé 10 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « [...] C'est sûr qu'en étant une école défavorisée, on a des ratios plus bas que la moyenne. Cette année, ça paraît, mais l'an prochain, ça paraîtra davantage. Donc à partir de l'an prochain, on aura 18 à 20 jeunes par classe, de la première à la quatrième année, donc premier et deuxième cycles, on devrait pas dépasser 20 amis par classe ».
- Entrevue 1 (C spé 10 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « Moi j'ai eu des départs massifs il y a deux ans parce qu'ils ont démoli les HLM qui étaient ma clientèle principale, là ça fait deux ans et demi qu'ils reconstruisent, cette clientèle-là va revenir en novembre prochain... ».
- Entrevue 7 (C spé 10 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « Sauf qu'ici c'est pris. C'est chaque p'tit coin est booké là. Tout le monde est un par-dessus l'autre. Y a pas assez d'espace ».

Outre ces trois éléments qui ressortent clairement dans les propos des participants, et que nous venons de présenter, tous les autres éléments ne dépassent pas le seuil des 10 % (Tableau XXV). La stabilité du personnel est l'élément qui s'approche le plus de ce seuil, avec 9,8 % du total des réponses. Ensuite, le leadership dans l'école est évoqué dans 7,6 % des réponses, la collaboration dans 7 % des réponses, et les besoins dans 6 % des réponses. Le climat de l'école ne représente que 4,8 % des réponses. Sinon, les autres conditions spécifiques sont très peu évoquées par les directions d'école. Voici quelques extraits de ces éléments :

- Entrevue 1 (C spé 2 : stabilité du personnel) : « [...] c'est la stabilité de l'équipe, c'est la stabilité de la direction qui a permis ça (un fonctionnement en cycles)... ».
- Entrevue 3 (C spé 2 : stabilité du personnel) : « [...] mais il y a des changements de personnel pratiquement à toutes les années, donc des fois c'est à recommencer aussi à certains cycles ».
- Entrevue 4 (C spé 1 : climat de l'école) : « Outre le fait qu'on est en période de négociations, je dirais que le climat est très positif ».
- Entrevue 1 (C spé 5 : leadership dans l'école) : « Le premier cycle était déjà embarqué dans cette organisation-là avant même qu'on commence à l'implanter, il y avait déjà cette tendance-là à s'en aller vers le cycle, parce que c'est sûr qu'eux, quand ç'a été implanté, ils étaient prêts à... l'organisation était déjà installée ».
- Entrevue 19 (C spé 8 : collaboration) : « Bien c'est sûr que les parents... ils croient à l'école, ils sont venus pour leurs enfants; les parents immigrants comparés à ceux des milieux défavorisés, ils sont là, et ils vont dire « l'école pour nous c'est important, qu'est-ce qu'on pourrait faire », ils vont appuyer ce que l'école fait... ».
- Entrevue 18 (C spé 8 : collaboration) : « Donc les parents, y sont... ce sont pas des parents qui vont chialer non plus, ils font confiance à l'école... ils savent... « Vous savez ce que vous faites, c'est vous les professionnels, on vous fait confiance ». Fait qu'on n'a pas de difficulté avec les parents ».
- Entrevue 11 (C spé 9 : collaboration) : « En fait, il y a un organisme qui s'appelle « J'apprends avec mon enfant ». Ce sont des gens bénévoles qui viennent travailler après l'école ici avec certains élèves ciblés pour développer le goût et le plaisir de lire ».
- Entrevue 13 (C spé 7 : besoins de l'école) : « [...] je regarde l'organisation d'orthopédagogie ne me satisfait absolument pas, et je considère que ça répond pas aux besoins des élèves. Alors j'ai ciblé particulièrement, pour l'année prochaine, le deuxième et le troisième cycle dans les modifications à apporter ».

Le tableau XXV reprend les 11 éléments constituant les conditions spécifiques de mise en œuvre des cycles, en mettant de l'avant le nombre de segments codés pour chacun de ces éléments.

Tableau XXV
Fréquence des conditions spécifiques lors des entrevues (n = 21)

Conditions spécifiques	Nombre de codes (n = 912)	%
1) Climat de l'école	44	4,8
2) Stabilité du personnel	89	9,8
3) Caractéristiques du personnel	217	23,8
4) Disponibilité des enseignants	18	2,0
5) Leadership dans l'école	69	7,6
6) Caractéristiques des élèves, de l'école, du milieu	145	15,9
7) Besoins de l'école	55	6,0
8) Collaboration	64	7,0
9) Syndicat	7	0,8
10) Ressources (humaines, financières, matérielles)	185	20,3
11) Implantation par contrainte du nombre d'élèves	12	1,2
Autres conditions spécifiques	7	0,8
Total	912	100,0

Les résultats présentés dans le prochain tableau (XXVI) permettent de connaître la perception des directions d'école en regard des éléments des conditions spécifiques. Plus précisément, les données présentées dans ce tableau indiquent le nombre de directions qui évoquent chacun des onze éléments de cette catégorie. En plus, elles permettent de savoir si les éléments évoqués par ces dernières, sont favorables ou défavorables à la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Les éléments peuvent aussi n'être que présents, sans qu'il soit possible de les qualifier. Pour rappel, nous avons qualifié de « favorables », de « défavorables », de « présents » ou « d'absents », les éléments des conditions spécifiques, à l'exception du 11^e élément qui est l'implantation par contrainte du nombre d'élèves. Pour cet élément, nous avons simplement indiqué présent ou absent.

Tableau XXVI
Conditions spécifiques et implantation des cycles selon les directions (n = 21)

Conditions spécifiques	F		D		P		A	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
1) Climat de l'école	13	62	5	24	1	5	3	14
2) Stabilité du personnel	8	38	12	57	3	14	-	-
3) Caractéristiques du personnel	14	67	16	76	-	-	-	-
4) Disponibilité des enseignants	-	-	7	33	3	14	11	52
5) Leadership dans l'école	8	38	3	14	8	38	2	10
6) Caractéristiques des élèves, de l'école, et du milieu	5	24	8	38	10	48	-	-
7) Besoins de l'école	1	5	1	5	13	62	6	29
8) Collaboration	10	48	4	19	6	29	2	10
9) Syndicat	1	5	3	14	1	5	16	76
10) Ressources (humaines, financières, matérielles)	20	95	2	10	-	-	-	-
11) Implantation par contrainte du nombre d'élèves	-	-	-	-	4	19	17	81

Légende : P = Présence; A = Absence; F = Présence favorable; D = Présence défavorable; Nb = Nombre de directions; % = Pourcentage

Tout d'abord, il ressort de ce tableau que toutes les directions d'école ont abordé les quatre éléments suivants: la stabilité du personnel, les caractéristiques du personnel, les caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu, puis les ressources (humaines, financières et matérielles). Parmi l'ensemble des éléments, ce sont les ressources, qu'elles soient humaines, financières ou matérielles, qui sont perçues comme étant l'élément le plus favorable à l'implantation des cycles. Vingt directions d'école (95 %) évoquent les ressources sous un angle favorable. Bien que nous avons déjà présenté des extraits précédemment, en voici un autre qui illustre la disponibilité des ressources :

- Entrevue 7 (C spé 12 : ressources financières, humaines et matérielles) : « On a la chance d'avoir trois orthopédagogues pour les, presque 100 élèves ».

Les caractéristiques des enseignants représentent le deuxième élément le plus favorable, puisque 14 directions (67 %) se prononcent en ce sens. Toutefois, 16 directions (76 %) abordent cet élément sous un angle défavorable. Neuf d'entre elles ont qualifié cet élément de favorable et

de défavorable, précisant par exemple qu'à un cycle donné les caractéristiques des enseignants étaient favorables à la mise en œuvre des cycles, alors que dans un autre cycle, la situation était contraire. Nous avons déjà présenté des segments illustrant les réponses des directions au sujet des caractéristiques des enseignants. Ici, nous présentons d'autres segments de cet élément en prenant le soin de les qualifier de favorable ou défavorable, en voici quelques extraits :

- Entrevue 12 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) favorable : « J'ai la chance à l'interne d'avoir des enseignantes très ferrées... ».
- Entrevue 17 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) favorable : « Il y avait une équipe qui était très très avancée – celle que je vous disais au départ que ça roulait tout seul ».
- Entrevue 17 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) défavorable : « Et j'avais une autre équipe, l'équipe du 3^e cycle, ils étaient très rébarbatifs à s'asseoir, tout était dans leur tête, « ils savaient comment faire, il n'était pas question qu'ils s'assoient », pour eux ils voyaient ça un peu comme une perte de temps, alors la CP a travaillé avec eux mais pas de la même manière qu'elle travaillait avec (la première équipe), c'était moins un accompagnement pas à pas, c'était différent ».
- Entrevue 15 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) défavorable : « [...] alors quand je suis arrivée à l'école... ça n'existait pas du tout et les gens étaient très, mais très hostiles à l'idée de la Réforme... ».
- Entrevue 16 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) défavorable : « [...] disons qu'ils ne croient pas vraiment au fait que d'être plusieurs à s'occuper d'un groupe d'élèves... ils ne trouvent pas leur compte eux là-dedans, ils sont vraiment plus individualistes... ».
- Entrevue 8 (C spé 3 : caractéristiques du personnel) défavorable : « [...] c'est parce qu'on leur demande de changer, on leur demande d'innover un peu plus, de sortir des manuels un peu plus... et ça, ils ne sont pas habitués, ils sont habitués de suivre un guide et un manuel. T'sais on leur demande de porter un œil attentif à certains enfants – parce que les enfants qui réussissent... et ça c'est difficile pour eux, c'est un engagement qui est difficile pour plusieurs ».

Le climat de l'école est le troisième élément le plus favorable à la mise en œuvre des cycles, car 13 directions (62 %) trouvent le climat de leur école favorable, alors que cinq directions (24 %) trouvent le contraire. Une seule direction a qualifié le climat de favorable et de défavorable dans son école, selon le cycle. En voici deux exemples :

- Entrevue 3 (C spé 1 : climat dans l'école) favorable : « [...] moi je suis très content de ce qui se passe dans l'école parce que je sens que les gens sont en développement, et moi je prends mon bonheur là, et il n'y a pas de guerre, le climat de l'école est bon... ».
- Entrevue 19 (C spé 1 : climat dans l'école) défavorable : « [...] au 3^e cycle c'était pas du tout la même chose parce que là il y avait de la chicane dans le personnel, c'était très très complexe, alors là premièrement il a fallu régler les problèmes de conflits personnels... ».

La collaboration est un élément qui se retrouve dans les quatre cas de figure. Ainsi, 48 % des directions la perçoivent comme étant une condition spécifique favorable, 29 % l'évoquent sans que l'on puisse la qualifier, 19 % l'évoquent comme étant défavorable, puis 10 % n'en font pas mention. Voici deux exemples de collaboration avec les parents, soit un qui est favorable et l'autre défavorable :

- Entrevue 7 (C spé 8 : collaboration avec les parents) favorable : « C'est une condition favorable dans la mesure où on veut que les parents s'impliquent dans la réussite scolaire de leurs enfants, la réussite éducative. Y a, à ce niveau-là, y a un désir qui est là chez les parents que leurs enfants réussissent ».
- Entrevue 20 (C spé 8 : collaboration avec les parents) défavorable : « [...] le directeur avant moi n'avait jamais eu de résistance, ça s'est fait, puis il n'y en a pas eu, mais bizarrement, avec de nouveaux parents et de nouvelles dynamiques de familles tout ça, j'avais des parents qui résistaient à ça ».

Nous avons vu que toutes les directions avaient abordé la stabilité du personnel lors des entrevues. Cet élément est qualifié de favorable par 38 % des participants, et de défavorable par 57 % d'entre eux. Parfois, cet élément est jugé favorable et défavorable par une même direction, selon la réalité du milieu. Voici des exemples :

- Entrevue 3 (C spé 2 : stabilité du personnel) défavorable : « [...] je suis arrivé ici il y a trois ans, l'année suivante j'avais déjà je pense deux ou trois enseignants qui étaient nouveaux, cette année j'ai mes deux enseignants de 4^e, les deux de 5^e et l'enseignant de 6^e, donc il y en a cinq qui sont des nouveaux dans l'école ».
- Entrevue 5 (C spé 2 : stabilité du personnel) défavorable : « Dans un cycle, l'année passée, ça a été un petit peu plus difficile, y'avait une nouvelle personne qui arrivait, pis y'avait quelqu'un qui était comme un petit peu fatigué d'année en année de toujours voir quelqu'un de nouveau d'arriver, de toujours avoir à recommencer, à réexpliquer, à se... t'sais, à just... pas à justifier, mais c'est ça, à réexpliquer pourquoi on fonctionne de telle façon, pourquoi on fait ci, pourquoi on fait ça ».
- Entrevue 16 (C spé 2 : stabilité du personnel) favorable et défavorable : « [...] un peu des deux, parce que des fois il y a des gens qui arrivent et qui savent qu'ils ne seront probablement pas là longtemps, donc ils n'investissent pas, donc il y a moins d'échanges, moins de travail d'équipe, moins de projets cycles ou d'école. Par contre il y a eu des acquisitions nouvelles qui ont été favorables et qui ont même fait émerger des projets au niveau de l'école ».

Le leadership dans l'école est qualifié de condition spécifique favorable par huit directions (38 %), alors que trois directions la qualifient de défavorable. Sinon, les autres éléments qualifiés de favorables n'excèdent pas le quart des répondants.

Mentionnons que les caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu sont perçues comme étant un élément défavorable par 38 % des directions, alors que 48 % d'entre elles évoquent simplement la présence de cet élément, sans le qualifier. La disponibilité des enseignants est perçue comme étant un élément défavorable par 33 % des directions, alors que 14 % l'évoquent simplement et que 52 % n'évoquent pas cet élément lors de leur entrevue. Voyons des exemples qui illustrent ces deux dernières conditions spécifiques sous un angle défavorable :

- Entrevue 1 (C spé 6 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « [...] il y avait une problématique d'absences, (une mentalité) que l'école ce n'était pas important, l'enfant qui voulait pas y aller les parents l'envoyaient pas ».
- Entrevue 4 (C spé 6 : caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu) : « Ce n'est pas la majorité des enfants qui, arrivés à Noël, savent lire, ce qu'on retrouverait dans une banlieue plus huppée, par exemple comme Ahuntsic, plus de facilité. Nous, c'est une réalité où, un nombre important non négligeable d'enfants sauront lire correctement selon le niveau d'âge, plutôt autour de la période de relâche, donc après le temps des Fêtes, et souvent on approche presque du mois de mars pour certains. Donc c'est plus difficile ».
- Entrevue 5 (C spé 4 : disponibilité des enseignants) : « Je suis pas certaine, parce qu'il faut vraiment... je pense qu'il faut vraiment être dans le quotidien puis le vivre pour voir que c'est lourd, ça peut être très lourd. Les classes sont nombreuses ici, je regarde au troisième, une classe à 28, une classe à 29... C'est énorme, c'est aussi gros qu'une autre classe, mettons, de 5 ou de 6 régulière ».
- Entrevue 1 (C spé 4 : disponibilité des enseignants) : « [...] je les regardais aller la première année, et l'enseignante de la classe cycle elle a rushé, vraiment beaucoup, elle a emprunté un peu de trucs de la prof de 5^e, un peu de trucs de la prof de 6^e, elle était complètement débordée alors que les autres bien... ».
- Entrevue 4 (C spé 4 : disponibilité des enseignants) : « [...] chose que je suis peu habitué à voir, donc les gens sont là. Et ils ont très, très peu de temps dans leur horaire sans présence-enfants, contrairement à une école secondaire, ici, on est en présence-enfants mur à mur ».
- Entrevue 11 (C spé 4 : disponibilité des enseignants) : « Le temps est perçu comme LA barrière. Est-ce que c'est la vraie barrière, je le sais pas, mais c'est vraiment ce qui est perçu, je soupçonne, le manque de temps ».

Les autres conditions spécifiques défavorables n'excèdent pas le cinquième des répondants. Finalement, plusieurs directions d'école ont abordé les besoins de l'école (62 %), sans toutefois qualifier cet élément. De plus, seulement cinq directions ont abordé l'élément lié au syndicat (24 %) et quatre l'implantation par contrainte du nombre d'élèves (19 %). C'est donc dire que ces éléments ne semblent pas avoir été déterminants dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles.

En somme, nos résultats montrent que les conditions spécifiques sont fréquemment évoquées par les directions d'école, comme en témoigne le nombre de segments codés ($n = 912$). À cet égard, notons que les 11 éléments de cette catégorie ont permis de coder 99 % des segments retenus dans cette catégorie. Dans l'ensemble, il est difficile de statuer si les conditions spécifiques sont généralement défavorables ou favorables, contrairement aux conditions générales qui étaient perçues comme étant défavorables la plupart du temps. Certains éléments des conditions spécifiques sont favorables, tel que la disponibilité des ressources, le climat et la collaboration, alors que d'autres éléments sont plutôt défavorables, tel que les caractéristiques du personnel et la stabilité du personnel.

5.5 EFFETS DES CYCLES D'APPRENTISSAGE

Les résultats que nous présentons dans cette cinquième et dernière catégorie du cadre conceptuel, proviennent des réponses des directions d'école à la question de départ du thème 4 du canevas d'entrevue, soit : *Quels sont les effets associés aux cycles d'apprentissage ?*

Les propos des directions d'école ont été répartis en fonction des trois éléments de cette catégorie, soit : les effets au niveau des élèves, les effets au niveau des enseignants, et les effets au niveau du climat-école. Pour chacun des éléments, nous avons calculé le nombre total de segments, puis le nombre de directions qui abordent chacun des éléments, nous permettant ainsi d'établir le pourcentage.

De manière générale, les directions d'école sont nombreuses à mentionner des effets liés aux cycles d'apprentissage, que leur école soit avancée, moyennement avancée, ou peu avancée dans l'implantation des cycles. Au total, 126 segments ont été codés dans cette catégorie. Plus précisément, une majorité d'entre elles ont mentionné des effets au niveau des élèves (76 %) et des enseignants (95 %). Pour ce qui est des effets au niveau du climat-école, les directions sont moins nombreuses à l'évoquer (43 %). Les effets des cycles sont perçus positivement par les directions dans la quasi-totalité des cas, c'est pourquoi le suffixe (+) a été utilisé aussi régulièrement lors du codage. Lorsqu'il n'était pas possible de qualifier l'effet, aucun suffixe n'était utilisé. Dans les quelques cas où les effets étaient perçus comme étant négatifs, le suffixe (-) a été utilisé. Au total, le suffixe négatif n'a été utilisé que quatre fois (4/126).

Concernant les effets au niveau des élèves, les propos des directions touchent la diminution du redoublement, la motivation, la confiance en soi, les habiletés sociales, le plaisir d'apprendre, l'amélioration des comportements et la continuité dans les apprentissages. Ces effets sont perçus comme étant positifs. Toutefois, le segment de l'entrevue 4 a été qualifié d'effet négatif, car la direction sous entend qu'en fonction de l'enseignant, il se pourrait que les élèves soient moins motivés ou prennent cela moins au sérieux, vu qu'ils ont plus de temps et qu'il n'y a que très peu de reprises. Voyons quelques extraits qui caractérisent les réponses des directions :

- Entrevue 1 (E élèves +) : « [...] oui, juste au niveau du redoublement, ils se sont rendu compte qu'en ayant les élèves deux ans, en les suivant sur deux ans, ils « sauvaient », c'était leur terme, « on sauve des reprises ».
- Entrevue 15 (E élèves +) : « [...] aussi les enfants avaient beaucoup plus de plaisir, et crois-le... mais tu le sais déjà, il y avait moins de problèmes de discipline, ils étaient moins dérangés parce qu'ils étaient motivés dans leur travail, ils avaient hâte de travailler... ».
- Entrevue 5 (E élèves +) : « Et pour l'enfant aussi, je pense qu'en termes d'estime de soi, d'habileté sociale, de confiance en lui. Bon, t'sais, le p'tit pit qui va bien, il va bien aller peu importe qui est en avant. Mais celui qui a de la misère, celui qui a besoin d'être encouragé, d'être réconforté, celui qui a besoin de la petite tape dans le dos, ben de savoir que son prof l'a accompagné pendant deux ans. Pis souvent, l'enfant va passer au cycle suivant, des fois, la marche est haute, mettons entre le premier pis le deuxième cycle, ben y'a des fois qu'ils retournent jaser avec leur enseignant du premier cycle ».
- Entrevue 19 (E élèves +) : « [...] au niveau de la continuité, les enfants n'ont pas à recommencer dans une nouvelle structure, dans le vocabulaire, dans les corrections, l'apprentissage est beaucoup facilité. Ça je pense que c'est l'élément clé pour les enfants... ».
- Entrevue 4 (E élèves -) : « Motivation des enfants, je dirais que ça dépend du type de l'enseignant [...] C'est peut-être pervers pour les enfants, parce qu'eux se rendent compte que la première année du cycle, ce n'est pas plus grave. Si le parent s'en rend compte, l'enfant aussi le sait. Ils savent très bien qu'en troisième année, y'a très peu de reprises, ils savent très bien que la vraie vie ça se passe en quatrième année... ».

Les exemples qui suivent concernent les effets au niveau des enseignants :

- Entrevue 1 (E ens +) : « [...] ils ont adoré ça parce que la collaboration s'est installée, la coresponsabilité, le décloisonnement, ça a respecté les intérêts des élèves parce que les enseignants, par intérêt, choisissaient aussi une des matières à enseigner. Donc ç'a permis plus de développement pédagogique, c'est de ça dont ils se sont rendu compte ».
- Entrevue 2 (E ens +) : « [...] je pense qu'ils ont quand même beaucoup progressé, c'est certain que mes plus pédagogiques sont là, là, mais les autres sont pas nécessairement là. Mais y a eu un bout de chemin de fait assez que s'il y avait des cahiers d'exercices famoureux, des demandes de cahier d'exercices des parents et le guide du maître était l'enseignement à faire. Euh, l'an prochain je n'ai plus aucun cahier d'exercices. Pour moi,

c'est une grande victoire. Le guide demeure une sécurité, mais ils dérogent dans des projets de cycle. C'est ce que c'est que ça a pu apporter. Fais que ça pour moi, oui ».

- Entrevue 7 (E ens +) : « [...] c'est sûr, c'est sûr parce que t'as des rencontres de cycle qui viennent obliger, je n'aime pas ça dire ça, mais qui viennent donner des conditions pour que les gens se parlent davantage, pour que les gens, euh, travaillent de façon un peu plus congruente que c'est qui s'est fait dans une année, on poursuit l'année d'après, écoute là. Y a là une, une, ça permet une continuité, un fil conducteur. Ça permet les échanges qui sont à la base, ça permet tout ça ».
- Entrevue 9 (E ens +) : « [...] ça a servi à favoriser le travail d'équipe au sein de l'école ».
- Entrevue 20 (E ens) : « [...] je sentais qu'il commençait à y avoir un certain... je dirai pas « enthousiasme », c'est trop fort, mais une certaine ouverture face à tout ça... ».
- Entrevue 13 (E ens) : « [...] je ne sais pas, avant, ils travaillaient peut-être pareil, je le sais pas ».
- Entrevue 15 (E ens) : « Je dois dire que c'était en dents de scie, ce n'était pas toujours une montée, des fois il y avait le deuxième cycle qui était plus faible, je ne sais pas si j'ai eu l'occasion de te dire ça; il a fallu aller ramasser des gens qui étaient moins impliqués, qui ne voulaient pas, donc faut travailler avec eux, et ça existe encore, ce n'était pas l'idéal à tous les jours. Moi je suis contente du travail qui a été fait et qui se fait encore, mais... je veux pas employer le mot « bataille », mais c'est un travail continu, donc faut pas lâcher, parce que de temps en temps tu peux perdre un enseignant... ».

De manière générale, les effets rapportés au niveau des enseignants touchent le travail d'équipe, la collaboration, la concertation, le décloisonnement, le partage, le développement professionnel et la pédagogie. La plupart des effets sont positifs, bien que les effets relatés dans certains segments soient plutôt mitigés (entrevues 13, 15 et 20).

Finalement, les effets sur le climat-école sont plus marginaux quoique positifs dans l'ensemble. Une seule direction évoque des effets négatifs au niveau du climat-école, comme nous le verrons dans les segments qui suivent :

- Entrevue 2 (E cli +) : « [...] le climat est beaucoup plus respectueux, si tu veux ».
- Entrevue 15 (E cli +) : « Ils sont enthousiastes aussi, de bonne humeur, ils se parlent beaucoup entre eux. Et aussi, il y a moins de chicanes, il y a moins de problèmes ».
- Entrevue 5 (E cli +) : « [...] maintenant c'est mon équipe-cycle qui fonctionne le mieux. Ils se sont créés une chimie, ils ont du plaisir à travailler ensemble, et ça, je pense que c'est la plus grande richesse probablement qu'ils peuvent en tirer ».
- Entrevue 20 (E cli -) : « [...] le climat est bon quand même bien qu'il y ait des résistances, mais... Non, parce que moi le climat ça a créé plus de... t'sais un changement là, bon. C'était difficile le climat parce que moi je brassais beaucoup dans le pédagogique... ».

Quelques réponses de directions n'ont pu être associées à l'un des trois éléments de cette catégorie. Ces réponses ont été codées dans les autres effets (six segments). Par exemple, dans l'extrait de l'entrevue 1 que nous présentons, les effets perçus sont au niveau de la direction, car cette dernière évoque qu'un fonctionnement en cycles lui a permis d'adapter ses pratiques de gestion.

- Entrevue 1 (E autre) : « [...] au niveau de la direction, moi j'aime ça aussi fonctionner par cycles parce que ça me permet d'adapter, mais aussi de faire ma propre différenciation comme directrice ».

Les résultats que nous venons de présenter constituent les données du tableau XXVII que voici :

Tableau XXVII
Effets des cycles d'apprentissage (code : E)

Effets associés	Nombre de codes	Nombre de directions d'école	%
Aux élèves	54	16	76
Aux enseignants	50	20	95
Au climat-école	16	9	43
Autres effets	6	4	19
Total	126	(n = 21)	

Somme toute, les directions d'école évoquent des effets positifs lorsqu'elles sont questionnées sur la mise en œuvre des cycles d'apprentissage. Il est toutefois possible que les effets positifs évoqués ne soient pas liés à la démarche d'implantation, d'autant plus que peu d'écoles semblent fonctionner en cycles. Par exemple, le climat-école positif ou la collaboration entre les enseignants étaient peut-être déjà en place dans ces milieux. De plus, ces informations sont limitées et ne permettent pas d'évaluer l'ampleur ni l'intensité des retombées positives évoquées par les directions.

La discussion qui suit effectue d'abord une synthèse des résultats en regard du cadre conceptuel émanant de la problématique de recherche et des contextes théoriques. Le chapitre VI permettra donc ensuite de faire le point sur la gestion de ce changement par les directions d'école et de vérifier l'atteinte des objectifs de la recherche. De plus, nous y présenterons les limites de la recherche, ses apports et des recommandations pour d'éventuelles recherches en administration de l'éducation.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage a été décidée par le Gouvernement du Québec dans le cadre de la réforme de l'éducation. Elle était prescrite aux écoles qui avaient la responsabilité de leur mise en œuvre. Le but de cette recherche est de comprendre puis décrire les pratiques de gestion des directions d'école appelées à réaliser ce changement sur le terrain. À cette fin, nous sommes allés à la rencontre de 21 directions d'écoles primaires montréalaises francophones, nous les avons interrogées et nous avons présenté les résultats des entrevues au chapitre V. Organisés en cinq catégories en fonction du cadre conceptuel, ces résultats nous renseignent sur la vision et la gestion du changement des directions d'école (changement construit), dont les initiatives et les stratégies de mise en œuvre, sur le niveau d'avancement de l'implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit), sur les conditions générales et spécifiques ayant potentiellement influencé ce processus, ainsi que sur les effets des cycles d'apprentissage. Somme toute, il s'agissait d'étudier la dynamique de changement décrite par les directions d'école.

La discussion qui s'amorce dans ce chapitre se déploie selon la logique de la thèse. Elle débute par un retour sur la problématique en intégrant les éléments des contextes théoriques des chapitres II et III constituant le cadre conceptuel. La première section de ce chapitre permet de revisiter la problématique, de la requestionner et de la discuter, avec un regard différent alimenté par nos résultats. La discussion menée dans la deuxième section porte sur les objectifs de la recherche. Nous vérifierons s'ils ont été atteints et dans quelle mesure. Ces deux discussions conduisent inévitablement aux limites de notre recherche et à la portée des résultats, objet de la troisième section. Finalement, la discussion menée dans la quatrième section porte sur les apports de cette recherche descriptive, sur des recommandations, et des avenues pour d'éventuelles recherches.

6.1 RETOUR SUR LA PROBLÉMATIQUE ET LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DES CONTEXTES THÉORIQUES

6.1.1 Vision et gestion du changement des directions d'école (changement construit)

Cette section porte sur nos résultats de recherche en regard de la construction du changement par les directions interviewées. Rappelons que plusieurs auteurs croient que les directions d'école jouent un rôle majeur dans l'implantation d'une réforme (Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Guhn, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002). Ce rôle est d'autant plus important lorsqu'on choisit une approche hybride qui laisse beaucoup de marge de manœuvre aux écoles afin qu'elles adaptent le changement en fonction de leur réalité et de leurs besoins. Dans ce contexte, il est attendu que la direction exerce un leadership efficace afin de mobiliser les acteurs scolaires et de réaliser le changement.

Mais pour ce faire, il importe de bien comprendre le projet de changement. Rappelons que nous avons vu que le concept de cycles d'apprentissage est relativement nouveau et plutôt flou (Archambault, 2008; CSE, 2002). L'explicitation du concept présentée au chapitre II démontre qu'il s'agit d'un changement majeur, profond et complexe, qui remet en question plusieurs facettes de l'école dont sa structure, son fonctionnement et les pratiques enseignantes. Perrenoud (2003) insiste sur ce dernier élément et mentionne que la coopération entre enseignants ne fait pas partie du contrat de base des enseignants. Lafortune (2007) va dans le même sens et souligne que « [...] l'ampleur des modifications exigées dans l'organisation scolaire et les pratiques enseignantes ont été sous-estimées » (p. 136).

Vision des directions d'école

Les directions d'école avaient la responsabilité de gérer un changement complexe, mais étaient-elles réellement au clair avec l'objet de changement ? Nos résultats indiquent que seulement 43 % des directions d'école ont une vision conforme d'une organisation en cycles (Tableau IV, p. 237). C'est donc dire que la vision d'une organisation en cycles d'apprentissage s'avère partielle pour une majorité de directions d'école. Ce constat va dans le même sens que l'énoncé formulé dans la problématique voulant que les cycles

d'apprentissage soient mal définis et demeurent un concept relativement nouveau et flou pour la plupart des acteurs scolaires, dont les directions d'école.

Nos résultats rejoignent ceux d'Archambault (2008) et de Deniger, Kamanzi, Chabot, Fiset et Hébert (2004) qui soulignaient le manque de précision des concepts liés aux cycles d'apprentissage. Il est difficile de mettre en place un changement dont les concepts sont imprécis ou maîtrisés partiellement (Archambault, Lapointe et Dumais, 2012). En 2002, le Conseil supérieur de l'éducation insistait sur l'importance de travailler la compréhension de ce qu'est une organisation en cycles d'apprentissage afin de susciter l'adhésion et de réussir son implantation. Or, la compréhension de la spécificité d'un changement est un facteur de réussite des réformes dans la littérature (Desimone, 2002; Guhn, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Spillane, Reiser et Reimer, 2002).

Nos résultats portant sur la vision des directions des liens entre les cycles et la réforme indiquent que les sept thèmes les plus souvent évoqués sont en cohérence avec les écrits sur les cycles d'apprentissage. Cependant, seulement 38 % des directions établissent un lien entre les cycles et la réussite scolaire des élèves (Tableau VII, p. 244). Pourtant, il s'agit de la visée principale de la réforme du curriculum québécois (MEQ, 1997a). De plus, aucun des sept thèmes n'est mentionné par une majorité de directions, ce qui soulève des interrogations quant à la compréhension des visées poursuivies par une organisation en cycles d'apprentissage, dans le cadre de la réforme du curriculum québécois. Ces résultats nous permettent de croire que les directions, bien qu'elles soient en mesure d'énoncer les principaux thèmes liés aux cycles, ne sont pas au clair avec les visées du projet de changement et des raisons, voire des objectifs, ayant mené le législateur à prescrire une organisation en cycles.

Ceci étant, les directions sont nombreuses (81 %) à évoquer les avantages d'une organisation en cycles d'apprentissage alors que peu d'entre elles évoquent des désavantages (9 %). Parmi les avantages évoqués, mentionnons qu'une organisation en cycles favoriserait le respect du rythme d'apprentissage des élèves, offrirait plus de temps aux élèves pour qu'ils effectuent les apprentissages ou développent des compétences, et une telle organisation favoriserait le partage d'expertise et le travail d'équipe chez les

enseignants. Ces résultats, présentés aux tableaux V et VI (pp. 240-241), laissent présager que les directions d'école sont plutôt favorables à ce concept. La citation qui suit résume très bien les principaux avantages qui ressortent des propos des directions d'école interviewées :

- Entrevue 6 (V ava/désav) : « [...] les avantages c'est quand tu connais bien tes élèves et que tu travailles en équipe avec d'autres collègues, tu peux aller beaucoup plus loin pour répondre aux besoins des élèves. Au-delà des ateliers, des projets, tu peux vraiment prendre en compte les difficultés d'un enfant, et travailler en équipe avec tes collègues pour mieux répondre à ses besoins ».

Dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2002), on mentionne que l'adhésion et l'engagement des directions s'avère la plus significative de toutes les conditions de succès. Or, l'enquête de Deniger, Kamanzi, Chabot, Fiset et Hébert (2004) indique que les directions d'école constituent le groupe globalement le plus favorable à la réforme, mais qu'elles ne sont pas convaincues des avantages associés aux cycles dans une proportion assez importante.

Nos résultats portant sur la vision des directions des avantages d'un fonctionnement en cycles, ne permettent pas de douter de leur adhésion au concept, bien que nous aurions pu les questionner davantage à ce sujet. En conséquence, nos résultats viennent nuancer l'énoncé formulé dans la problématique de recherche voulant que l'adhésion à ce concept, pour améliorer la réussite scolaire, demeure mitigée pour la plupart des acteurs scolaires, dont les directions d'école.

De manière générale, la description de la vision des directions d'école d'un fonctionnement en cycles d'apprentissage nous apprend que moins de la moitié des directions (9/21) ont une vision conforme du changement à implanter. Dans les trois écoles avancées dans l'implantation des cycles, les trois directions en poste en 2010 ont une vision conforme du changement (voir le résumé de leur vision pp. 235-236), ce qui suggère l'importance d'avoir une vision claire pour réussir l'implantation d'un changement. Toutefois, certaines directions ont également une vision conforme, bien qu'elles ne sont pas avancées dans l'implantation des cycles. Ainsi, il nous semble difficile de distinguer les pratiques de gestion des directions sur la base de leur vision. Voyons si d'autres caractéristiques

permettent de distinguer les pratiques de gestion des directions en regard de l'implantation des cycles d'apprentissage.

Vision du sentiment d'obligation d'implanter les cycles

Nos résultats indiquent que 67 % des directions considèrent que l'implantation des cycles d'apprentissage n'est pas obligatoire ou pas vraiment obligatoire (Tableau VIII, p. 246). Malgré le fait que les cycles d'apprentissage soient prescrits par le Gouvernement du Québec, il appert que ce sentiment d'obligation n'est pas ressenti chez la majorité des directions d'école interviewées. La citation qui suit illustre bien les réponses des directions au fait que les cycles ne sont pas vraiment obligatoires :

- Entrevue 16 (V obl) : « Bien en principe... moi je trouve que ça devrait l'être, mais dans la réalité c'est autre chose, c'est vraiment relié aux gens qui sont là; il y a des gens qui n'y croient pas, donc ils ne sont pas enclins à embarquer dans des choses comme ça ».

Aux dires d'une majorité de directions, il n'est pas possible d'implanter un fonctionnement en cycles si les enseignants n'en veulent pas. Comment expliquer cette opinion assez largement répandue chez les directions ?

Cela peut s'expliquer par le fait que les commissions scolaires ne semblent pas avoir priorisé l'implantation des cycles d'apprentissage dans leur plan stratégique, comme l'ont démontré Archambault, Lapointe et Dumais (2012). Est-ce à dire que les supérieurs immédiats desquels relèvent les directions d'école n'avaient pas comme priorité organisationnelle l'implantation des cycles ?

Vraisemblablement, les directions d'école n'ont pas ressenti de pression, de la part de leur supérieur pour implanter ce changement. De plus, elles ne semblent pas avoir senti leur intérêt pour les cycles, de manière générale, ou qu'il s'agissait d'une orientation à prendre. Considérant la complexité liée à un fonctionnement en cycles d'apprentissage (comme nous l'avons vu au chapitre II), pourquoi une direction d'école ferait-elle de ce changement une priorité alors qu'aucune pression n'est exercée, qu'aucun soutien spécifique ne leur est apporté et qu'aucune reddition de comptes n'est exigée à cet égard ? D'autant plus que les modifications apportées à la fonction de direction d'école dans le cadre de la réforme ont rendu la fonction plus exigeante (Brassard, 2009; Gravelle, 2012). Sur ce point, 38 % des

directions mentionnent manquer de temps et évoquent la lourdeur de la tâche comme une condition générale défavorable à l'implantation des cycles (Tableau XXIV, p. 292). Par ailleurs, Brassard (2004a) mentionne que la marge de manœuvre laissée aux directions pour construire le changement pourrait les avoir incitées à focaliser sur les effets recherchés (réussite des élèves), plutôt que sur les moyens pour y parvenir (organisation en cycles d'apprentissage).

Les écrits sur le changement soulignent l'importance du soutien et de la pression des autorités, aux différents paliers d'un système, pour la réussite d'une réforme (Burch et Spillane, 2005; Datnow, 2002; Desimone, 2002, 2013; Fullan, 2000, 2002, 2009; Grundy, 2002; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascal, 2002; Miles, 1998). Il est pour le moins surprenant de constater que les autorités ministérielles et celles des commissions scolaires n'aient pas exercé plus de pression auprès des directions d'école pour qu'elles implantent les cycles, alors qu'elles avaient le pouvoir de le faire. Dans ce contexte, pas étonnant qu'une majorité de directions voient dans la résistance au changement des enseignants, un motif valable pour ne pas implanter les cycles.

Dans son analyse des lacunes liées aux stratégies hybrides de changement, Carpentier (2010) met en relief le manque de pression à implanter et l'absence d'évaluation formelle du processus. Sachant qu'il s'agissait d'une organisation nouvelle qui touchait à la forme scolaire traditionnelle de l'école (dont la formation des groupes, la pédagogie, et la collaboration entre enseignants, pour ne nommer que ces aspects), le manque de pression à implanter les cycles s'explique difficilement, dans la mesure où les autorités voulaient réellement réussir ce changement.

Toutefois, l'analyse de nos résultats ne permet pas d'établir de lien entre le niveau d'avancement de l'implantation des cycles et le sentiment d'obligation de le faire. Dans les trois écoles avancées dans l'implantation des cycles (Tableau XX, p. 281), une seule direction affirme se sentir obligée d'implanter les cycles dans son école. Des six directions d'école en poste en 2010 se sentant obligées d'implanter les cycles, une seule travaillait dans une école avancée dans l'implantation des cycles. De plus, sur les sept directions en poste en 2010 et ne se sentant pas obligées d'implanter les cycles, deux travaillaient dans

des écoles avancées dans l'implantation des cycles. Difficile de dégager quelconques liens entre l'obligation d'implanter et le niveau d'avancement, bien qu'aucune des 14 écoles primaires ne soit avancée dans l'implantation des trois composantes des cycles. Ces constats nous suggèrent que les directions d'école ne priorisent pas la gestion d'un changement aussi complexe et prenant, si les attentes et les éléments de supervision de leur supérieur portent, entre autres, sur d'autres aspects de leur pratique. D'autant plus que la gestion quotidienne d'une école s'avère de plus en plus exigeante. Bref, le seul fait de prescrire un changement ne peut suffire à mobiliser les directions afin qu'elles s'engagent à le réaliser. C'est du moins ce qui ressort de nos résultats et de la littérature scientifique sur le changement en éducation.

Ceci étant, nos résultats de recherche confirment l'énoncé formulé à la fin de la problématique voulant que les milieux ne semblent pas se sentir obligés d'implanter les cycles d'apprentissage, du moins les directions d'école.

Initiatives d'implantation des cycles par les directions d'école

Nos résultats de recherche indiquent qu'il n'y a pas d'initiatives de gestion déployées massivement par l'ensemble des directions dans l'implantation des cycles d'apprentissage. Il est permis de croire que ces résultats ne sont pas étrangers au fait que le législateur ait préféré laisser aux écoles le soin de gérer l'implantation des cycles. C'est donc dire que les directions ont eu le loisir de choisir diverses initiatives pour réaliser l'implantation des cycles, n'ayant pas eu de plan d'action ou d'outils spécifiques pour les guider dans la gestion de ce changement, et ce, autant de la part du MEES que de leur commission scolaire, selon les propos des directions d'école interviewées. Ces résultats tendent à confirmer l'énoncé de la problématique voulant qu'il y eut très peu de directives claires et d'outils destinés aux acteurs de terrain appelés à contruire ce changement.

Toutefois, les directions sont assez nombreuses à utiliser les deux initiatives suivantes : les rencontres avec les membres du personnel (52 %), et la participation des directions aux rencontres-cycles (48 %). Ce sont les deux initiatives directes les plus populaires (Tableau IX, p. 249). Dans l'extrait qui suit, les propos de la direction témoignent de l'importance qu'elle accorde à une telle participation :

- Entrevue 1 (Inidir imp) : « Au début de l'implantation j'assistais à toutes les rencontres cycles, il y en avait une par semaine, et c'est sûr, j'avais l'adjointe, donc on se partageait les cycles. La direction était là pour la mise en place ».

Les deux initiatives ci-haut mentionnées nous semblent à propos puisque la présence de la direction aux diverses rencontres permet à ces dernières d'influencer le choix des thèmes, de veiller au bon déroulement des rencontres et à la qualité des échanges, et de poser des questions en lien avec un fonctionnement en cycles. L'implication des directions à diverses rencontres permet aussi de planifier ce changement. L'extrait qui suit illustre bien ces situations :

- Entrevue 3 (Inidir imp) : « [...] avec l'aide de ma conseillère pédagogique qui était superbe, et qui a passé beaucoup de temps avec moi dans la planification, et comment on va l'aborder avec les gens pour ne pas les effrayer. Là moi je me suis transformée en guide au lieu d'être une directrice qui vient imposer, j'étais un guide, surtout dans nos rencontres pédagogiques pour expliquer quels sont les bienfaits de ce travail en cycles, pourquoi est-ce qu'on le fait ».

De plus, nous croyons que la présence des membres de la direction aux diverses rencontres envoie un signal clair au personnel, leur indiquant que le projet de changement est important et que tous les membres de l'équipe doivent s'impliquer dans cette démarche de changement, y compris la direction de l'école.

Ceci étant dit, la participation des directions à des rencontres avec les membres du personnel est monnaie courante dans les écoles, et ce, bien avant la réforme de l'éducation. Ce qui distingue ces deux initiatives directes des situations antérieures, c'est le fait que les directions démontrent l'importance qu'elles accordent aux cycles et s'assurent de par leur présence et leur participation, que les cycles sont au cœur des discussions. Dans ce sens, elles exercent un leadership auprès des membres de leur équipe. Par contre, comment expliquer que les autres directions n'évoquent pas ces deux initiatives directes ? Peut-être qu'elles n'ont simplement pas mentionné ces initiatives puisqu'elles sont intégrées dans leurs pratiques de gestion. Néanmoins, difficile de concevoir le leadership des directions en contexte de changement, sans que celles-ci ne rencontrent leur personnel ou ne participent à des rencontres-cycles.

Par ailleurs, 43 % des directions mentionnent avoir pris l'initiative de partager au personnel leur vision de ce qu'est une organisation en cycles (Tableau IX, p. 249), ce qui est peu

selon nous, vu la complexité du changement. L'importance de la clarté du changement à implanter est régulièrement abordée dans les écrits scientifiques (Desimone, 2002; Fullan, 2002; Hargreaves et Shirley, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascal, 2002; Marzano, Waters et McNulty, 2005; Miles, 1998; Spillane, Reiser et Reimer, 2002; Tyack et Cuban, 1995).

Il aurait été opportun de le faire systématiquement, car le concept de cycles d'apprentissage était nouveau et exigeait des enseignants de revoir leur pratique professionnelle. Une telle initiative aurait permis aux directions de partager leur vision de ce qu'est une organisation en cycles avec leur équipe-école, afin de préciser l'objet de changement et de s'assurer de construire le sens de ce changement avec leur équipe.

La proportion de directions d'école ayant pris l'initiative d'interroger leurs enseignants sur les cycles d'apprentissage est relativement faible (38 %), si l'on considère qu'il est de leur responsabilité de s'assurer que les membres du personnel comprennent le changement et les attentes à leur égard. Mentionnons que les trois directions en poste dans les écoles avancées dans l'implantation des cycles en 2010, questionnent leur personnel. Or, comment est-ce possible de réaliser un changement aussi complexe sans questionner son personnel ? Peut-être que le recours à l'aide de professionnels explique en partie ce faible niveau de questionnement. Les directions sont assez nombreuses (43 %) à faire soutenir les enseignants par des professionnels de divers ordres (Tableau X, p. 252). Il est donc plausible de croire que dans certains milieux, les directions s'attendaient à ce que les professionnels prennent des initiatives pour implanter les cycles. Néanmoins, il est difficile de concevoir qu'une direction puisse se priver de cet outil puissant, qu'est le questionnement, afin de prendre la mesure de la compréhension d'un concept ou divers éléments d'intérêt dans une démarche de changement. Plus, comment effectuer des lectures fines d'une organisation ou poser des diagnostics organisationnels fiables, sans questionner les acteurs concernés par le changement ?

Somme toute, cela soulève la question du rôle exercé par les directions dans la gestion de ce changement. La littérature portant sur le changement en éducation accorde beaucoup d'importance au rôle des directions d'école dans la réussite d'une réforme (Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2002, 2009; Guhn, 2009; Leithwood, Jantzi et Mascal, 2002). Ont-

elles assumé ce rôle ? Les résultats portant sur les initiatives de gestion ne témoignent pas de l'exercice de ce rôle, du moins pas au niveau attendu dans les écrits scientifiques pour réussir l'implantation d'une réforme de cette envergure.

Stratégies d'implantation des cycles par les directions d'école

Les stratégies d'implantation les plus populaires sont celles orientées vers les individus de l'organisation, comme en témoignent la grande majorité des onze thèmes émanant des propos des participants (Tableau XII, p. 258). Par exemple, la direction de l'entrevue 7 mentionne miser « [...] sur les forces de l'équipe, je mise sur la force des gens pour poursuivre malgré tout ». Pour sa part, la direction de l'entrevue 1 affirme d'abord miser sur les volontaires, comme en témoigne cet extrait : il faut « [...] aller les chercher, travailler avec ceux qui veulent, parce que quand tu arrives, tu ne peux pas commencer tout de suite à t'attaquer au maillon faible de ton équipe, alors moi je suis partie de mes forts, mes poteaux ».

De manière générale, les directions d'école misent sur leurs leaders, ceux qui sont volontaires à appliquer le changement. On espère ainsi que les réussites obtenues inciteront d'autres personnes à faire de même, sans avoir à les brusquer, que cela fasse boule de neige et que, par effet de contamination, les cycles s'implantent tranquillement dans les pratiques. Certaines directions misent sur les forces des gens pour implanter les cycles et quelques-unes mentionnent l'importance de valoriser les enseignants, de reconnaître leur travail.

Plusieurs (48 %) mentionnent offrir des formations, libérer les enseignants et les rencontrer en équipes-cycles. Le développement professionnel des enseignants et du personnel en général est assurément une stratégie reconnue dans la littérature susceptible de favoriser l'appropriation du changement et une révision des pratiques (Desimone, 2002; Fullan, 2000, 2009; Guhn, 2009; Harris, 2011; Lafortune, 2006; Leclerc, Moreau et Clément, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998; Stoll et *al.*, 2006). À cet égard, la création de communautés d'apprentissage aurait pu s'avérer une stratégie de changement efficace, mais rien n'indique dans les propos des directions que les formations offertes prenaient une telle forme.

Très peu de directions (14 %) évoquent des stratégies liées à la préparation et à l'importance d'avoir une vision claire du changement à implanter (Tableau XII, p. 258). Ce faible pourcentage étonne, dans la mesure où un changement de cette nature vient modifier des pratiques en place, solidement ancrées dans les milieux. La préparation du changement devrait servir à prendre la mesure du défi et inciter les directions à s'intéresser au plus grand nombre de variables possibles touchées par le changement. Puisque les cycles engendrent des modifications profondes, il apparaît opportun de s'interroger sur le mode de formation des groupes, sur les pratiques évaluatives et pédagogiques des enseignants, sur les habitudes de collaboration et de partage dans l'école, sur les mesures de remédiation, etc.

En agissant ainsi, les directions développent une vision claire du changement à implanter avec les membres du personnel. Difficile toutefois d'y arriver si 57 % d'entre elles ont une vision partiellement conforme ou peu conforme de ce qu'est une organisation en cycles d'apprentissage (Tableau IV, p. 237). Dès 2004, le Conseil supérieur de l'éducation soulignait que les directions d'école n'avaient pas une vision intégrée de la réforme, pourtant essentielle pour réussir l'implantation d'un changement. Également, la préparation du changement implique de réfléchir aux conditions d'implantation afin de pouvoir optimiser les ressources et pallier aux lacunes présentes et anticipées. Par exemple, sur le plan de la stabilité dans l'école, une direction peut anticiper les départs à la retraite et développer des stratégies pour amoindrir les inconvénients (ex. : recrutement, formation, rythme d'implantation, pairage d'enseignants, etc.).

Par ailleurs, les directions sont également peu nombreuses à miser sur l'élaboration ou la révision du plan de réussite de l'école (19 %), pour placer les cycles d'apprentissage au cœur des priorités de l'école. Or, l'élaboration ou la révision d'un plan de réussite ou d'un projet éducatif dans une école, est une occasion de choix pour mobiliser l'équipe-école et développer une vision partagée des priorités de l'organisation. À cet égard, Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom (2004) associent la révision des orientations de l'organisation, le développement professionnel offert et la révision du fonctionnement de l'organisation, comme des facteurs de base liés à la pratique d'un leadership efficace en contexte de changement. Bien que plusieurs directions interviewées aient misé sur le

développement professionnel, peu ont évoqué les deux autres facteurs. La majorité des directions n'ont donc pas saisi cette occasion. Ceci s'explique peut-être par le fait que l'implantation des cycles d'apprentissage n'était tout simplement pas une priorité de gestion. Toujours est-il que nos résultats vont dans le même sens que ceux d'Archambault et Dumais (2011) qui montrent que la mise en œuvre des cycles d'apprentissage ne constitue pas une priorité dans les plans de réussite de la très grande majorité des écoles étudiées.

Dans l'optique que l'implantation des cycles soit à l'ordre du jour des directions, nous croyons que celles-ci auraient eu tout intérêt à expliciter et expliquer leur vision des cycles à leur personnel, et à s'assurer que l'implantation de cette organisation soit une priorité dans le plan de réussite ou le projet éducatif de leur école. Stratégiquement, il est, dès lors, plus facile de prendre des décisions en ce sens et de pouvoir les justifier, puisque ces décisions s'inscrivent en cohérence avec les orientations déterminées de concert avec l'équipe-école. De plus, le fait que la durée des plans de réussite ou des projets éducatifs soit d'au moins trois ans, assure une certaine constance dans les priorités de l'organisation. La constance et la cohérence dans la gestion du changement sont des facteurs de réussite des réformes systémiques (Burch et Spillane, 2005; Datnow, 2002; Desimone, 2002, 2013; Fullan, 2000, 2002, 2009; Grundy, 2002; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998). En plus de ces avantages, le processus d'élaboration du plan de réussite ou du projet éducatif aurait pu s'avérer un moment de choix pour réfléchir en équipe aux implications et à la manière de réaliser la mise en œuvre de ce changement.

Somme toute, nos résultats concordent avec les énoncés formulés dans la problématique voulant qu'il y ait eu un manque de planification dans l'implantation des cycles et que de manière générale, l'autorité centrale a sous-estimé la complexité de mettre en œuvre une organisation scolaire en cycles d'apprentissage.

6.1.2 Implantation des cycles d'apprentissage (changement prescrit)

Nous avons vu dans la problématique que les cycles d'apprentissage ne semblaient pas implantés dans la plupart des écoles primaires francophones montréalaises (Archambault, Dumais et St-Onge, 2009; Archambault et Dumais, 2011). De plus, ils ne semblent pas être

une préoccupation majeure pour les commissions scolaires francophones sur le territoire québécois, selon les plans stratégiques étudiés (Archambault, Lapointe et Dumais, 2012). Plus récemment, le CSE (2014) affirmait que « [...] la mise en œuvre des cycles d'apprentissage a été difficile et ceux-ci se font rares, tant au primaire qu'au secondaire, aux dires des directions d'établissement d'enseignement. Plusieurs décisions ministérielles et changements de cap ont mis en péril les cycles... » (p. 67).

Par ailleurs, les études consultées sur la mise en œuvre des cycles d'apprentissage en France (Kahn, 2010; Leroy-Audouin et Suchaut, 2005; Haut conseil de l'éducation, 2007; Suchaut, 2008) et en Belgique francophone (Draelants, 2007; Dupriez, 2007; Rey *et al.*, 2005; Kahn, 2010; Rey *et al.*, 2003) indiquent elles aussi que les cycles d'apprentissage n'ont pas été implantés massivement dans les écoles primaires de ces deux pays.

Nos résultats de recherche vont également dans ce sens, car aucune des 14 écoles primaires de l'étude n'est avancée dans l'implantation des trois composantes des cycles d'apprentissage (Tableau XX, p. 281). Seules trois écoles (21 %) le sont dans deux des trois composantes. Toutefois, certains éléments constituant les trois composantes des cycles sont relativement présents dans les 14 écoles (ex. : rencontres, développement professionnel, culture de partage et de collaboration, différenciation pédagogique, cycles comme solution au redoublement, décroïsonnement), ce qui laisse présager une implantation progressive de ces éléments. Néanmoins, l'implantation des cycles d'apprentissage reste à faire dans la majorité des écoles. Ce qu'encourage le CSE (2014, p. 68) en réaffirmant son appui aux cycles d'apprentissage et en mentionnant qu'il s'agit d'une organisation valable qu'il faut soutenir.

Ce constat soulève des doutes sur la mise en œuvre de la réforme de l'éducation, dans la mesure où les cycles d'apprentissage devaient servir de levier pour revoir le mode de formation des groupes, les pratiques de redoublement, les pratiques pédagogiques, les pratiques évaluatives et les habitudes de collaboration entre enseignants pour la réussite des élèves. Dans l'avis du CSE (2014), il est écrit que les « [...] modalités de mise en œuvre des réformes du curriculum et des programmes d'études n'ont pu atteindre pleinement leur

but et, de là, favoriser la réalisation des grands fondements de la réforme de l'éducation » (p. 56).

Dans leur étude sur la présence des cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires, Archambault, Lapointe et Dumais (2012) font part de leur étonnement quant au peu de préoccupations que les cycles d'apprentissage génèrent étant donné que « les cycles d'apprentissage font partie de l'injonction de changement du ministre de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1997) et [qu'ils] sont de tous les documents majeurs de la réforme de l'éducation » (p. 155).

Peut-être faut-il simplement voir les cycles d'apprentissage comme un moyen (parmi d'autres) pour réaliser l'objectif de réussite des élèves que vise la réforme. Comme nous l'évoquons dans notre problématique, le CSE (2004) s'interroge à ce sujet et se demande si le milieu de l'éducation se préoccupe vraiment de l'implantation des cycles d'apprentissage au primaire. Kahn (2010) aborde aussi cette question et mentionne que « [...] ce qui importe au législateur, c'est le but de la réforme, c'est-à-dire la réduction de l'échec, mais pas l'imposition des moyens à mettre en jeu pour l'atteindre » (p. 212). Carpentier (2010) mentionne que la visée de la réforme du curriculum se résume au « développement d'une école de la réussite » (p. 150). Bref, il semble que Brassard (2004) ait vu juste au sujet de la réforme du curriculum lorsqu'il souligne que l'ordre des moyens devait être relativisé, puisque l'accent était mis sur les effets recherchés.

Rappelons qu'au Québec, l'implantation de la réforme de l'éducation reposait sur une approche hybride de changement (Carpentier, 2010). Cette approche de changement est réputée être mieux adaptée pour implanter des réformes systémiques, car elle prendrait davantage en considération les éléments de contexte que Carpentier (2010) et Lessard, Henripin et Larochelle (2004) qualifient de dynamiques : centralisation-décentralisation. Carpentier (2010) parle d'une double logique (gouvernementale/ de terrain) pour caractériser l'approche hybride. Le choix de cette approche de changement était, selon toute vraisemblance, en adéquation avec les facteurs de réussite des réformes systémiques (Tableau I, p. 156). Malgré un choix apparemment judicieux d'un point de vue scientifique, l'implantation des cycles d'apprentissage au Québec reste à faire. Dans son analyse des

lacunes liées aux stratégies hybrides de changement, Carpentier (2010) met en relief le manque de pression à implanter et l'absence d'évaluation formelle du processus.

6.1.3 Conditions générales de mise en œuvre

Les propos des directions sur les conditions générales de mise en œuvre ne permettent pas d'identifier un ou quelques éléments pouvant expliquer le niveau d'avancement de l'implantation des cycles dans les 14 écoles de l'étude. Aucun élément n'est évoqué par une majorité de directions (Tableau XXIV, p. 292). Cependant, les décisions liées au MELS s'avèrent l'élément le plus évoqué par les directions d'école, que ce soit perçu favorablement (38 % des directions) ou défavorablement (48 % des directions). Les autres acteurs scolaires, dont les syndicats et les médias, font également l'objet de critiques (48 % des directions), toutes négatives. Les éléments défavorables exprimés par les directions rejoignent ceux identifiés par Carpentier (2010). Cette dernière élabore sur les difficiles négociations entre le gouvernement et les syndicats au moment d'implanter la réforme, ce qui suscita des appels au boycottage et engendra des relations de travail difficiles au début des années 2000. L'auteure souligne également le rôle négatif des médias et parle même de malhonnêteté intellectuelle de la part de certains journalistes.

Au niveau des commissions scolaires, nos résultats sont plus nuancés. Douze directions évoquent cet élément, dont sept en des termes défavorables et cinq en des termes favorables. Dans ces cas, ce n'est pas l'exercice d'un leadership favorisant le changement mentionné, mais plutôt l'offre de formation et la disponibilité des ressources professionnelles et budgétaires. La disponibilité des budgets est également invoquée comme une condition favorable associée au MELS par 38 % des directions d'école, la plupart d'entre elles bénéficiant de sommes octroyées dans le cadre du *Programme de soutien à l'école montréalaise* (étant donné l'indice de défavorisation de leur école). Ces sommes servaient essentiellement à libérer les enseignants afin qu'ils puissent se rencontrer ou suivre des formations.

Le manque de constance (33 % des directions) et de cohérence (43 % des directions) des autorités œuvrant dans les paliers en amont de l'école est perçu comme étant des conditions générales défavorables à l'implantation des cycles; aucune direction d'école n'a évoqué la

présence favorable de ces deux conditions générales. À cet égard, les propos des directions vont dans le même sens que ceux de Carpentier (2010) qui fait valoir la succession de ministres de l'éducation durant la décennie au cours de laquelle les écoles devaient implanter la réforme de l'éducation. L'auteure précise que les ministres de l'éducation n'avaient pas tous la même vision, le même engagement et la même détermination à réaliser le projet initial de changement. Certains ministres ont d'ailleurs apporté des modifications au projet initial et imposé d'autres changements. Pour sa part, le CSE (2014) évoque certains écueils dans le pilotage, dont le passage de neuf ministres de l'éducation et de quatre gouvernements depuis le début de la mise en œuvre de la réforme. Précisons toutefois, que ce n'est pas la majorité des directions qui ont évoqué le manque de constance et de cohérence lors de leur entrevue (Tableau XXIV, p. 292).

Il n'en demeure pas moins que le manque de stabilité au niveau des autorités gouvernementales est identifié comme étant problématique dans la littérature sur le changement et susceptible de compromettre les chances de réussir l'implantation d'une réforme (Burch et Spillane, 2005; Datnow, 2002; Desimone, 2002; Fullan, 2002, 2009; Grundy, 2002; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998; Tyack et Cuban, 1995). Devant les difficultés récurrentes des autorités, d'ici et d'ailleurs, d'assurer une stabilité à des postes clés, il n'est pas étonnant que ces mêmes auteurs questionnent la durabilité de l'implantation des réformes systémiques.

Au Québec, les autorités gouvernementales avaient le souci d'éviter certaines erreurs du passé (Carpentier, 2010). Le suivi du processus d'implantation devait être assuré par une table nationale créée au début de la réforme. Carpentier (2010) associe cette initiative à ce que la recherche identifie comme étant le « [...] développement d'agences qui assistent dans le processus de mise en œuvre et qui misent sur la diversité des acteurs et le développement de liens » (p. 170). À la même page, l'auteure ajoute que « [...] les documents subséquents ne font cependant pas mention de ces instances visant à assurer l'assistance et le support [soutien] ». Il semble donc qu'aucun suivi particulier n'ait été exercé par le MELS ou les autorités gouvernementales québécoises afin de s'assurer que les directions d'écoles primaires implantent les cycles d'apprentissage.

Il semble aussi qu'aucune reddition de comptes explicite n'ait été exigée aux directions d'école à cet égard, si ce n'est la production d'un rapport annuel préparé et adopté par le conseil d'établissement. Pas étonnant que les penseurs de la réforme interrogés par Carpentier (2010) remettent en question « [...] l'efficacité des mesures prévues pour l'introduction de la reddition de comptes dans les établissements scolaires du Québec. En effet, il semble qu'il n'y a aucune stratégie concrète de pensée afin de créer une réelle imputabilité face à l'implantation de la réforme » (p. 188). D'ailleurs, aucune direction d'école interviewée n'a mentionné devoir rendre compte de l'implantation des cycles dans son école, que ce soit au niveau de sa commission scolaire ou du MELS. En fait, c'est plutôt le contraire puisque certaines directions jugent défavorable le fait que le MELS n'ait pas obligé les écoles à implanter les cycles, comme en témoigne cet extrait : « Les cycles ne sont jamais présentés comme obligatoires autant par le MELS qu'au niveau local, c'est pas aidant ». Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que 67 % des directions considèrent que l'implantation des cycles d'apprentissage n'est pas obligatoire ou pas vraiment obligatoire (Tableau VIII, p. 246).

Toujours à ce sujet, Carpentier (2010) mentionne que « selon les dires des autorités, il aurait fallu davantage viser les commissions scolaires que les écoles dans ce processus de reddition de comptes, puisque les écoles relèvent de celles-ci; les commissions scolaires étant des entités juridiques autonomes » (p. 184). Cette citation laisse croire qu'en voulant donner davantage d'autonomie aux directions d'école pour construire ce changement, ce qui est conforme aux écrits scientifiques présentés au chapitre III, le gouvernement a négligé d'instaurer des mécanismes de contrôle efficaces et d'impliquer les commissions scolaires dans leur application. Lorsque le gouvernement québécois a décidé d'exercer un contrôle dans la foulée de la gestion axée sur les résultats, les cibles ne portaient pas sur les cycles d'apprentissage mais sur la réussite scolaire de façon plus générale. C'est dans ce contexte que les plans stratégiques des commissions scolaires ont été produits et présentés au ministre.

6.1.4 Conditions spécifiques de mise en œuvre

Les directions évoquent régulièrement les conditions spécifiques lorsqu'elles parlent de l'implantation des cycles d'apprentissage dans leur école, généralement en des termes favorables (Tableau XXVI, p. 301). Voyons les éléments favorables puis nous terminerons cette discussion en évoquant les conditions spécifiques défavorables.

Tout d'abord, nous constatons que 95 % des directions mentionnent la présence de ressources financières, humaines et matérielles, en des termes favorables (Tableau XXVI, p. 301). Les directions ont également souligné la présence favorable de ces ressources dans les conditions générales, au niveau des paliers en amont de l'école (MELS et commissions scolaires). Ces résultats font valoir que les ressources étaient suffisantes pour réaliser l'implantation des cycles. Il s'agit d'une condition spécifique d'importance qui a une influence sur la réussite des réformes systémiques (Burch et Spillane, 2005; Datnow, 2002; Desimone, 2002; Fullan, 2009; Grundy, 2002; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998).

Dans cette veine, Carpentier (2010) souligne que l'on fait peu mention des fonds disponibles pour réaliser la réforme dans les textes consultés, mais que tout porte à croire que les autorités disposaient de fonds importants au moment d'amorcer la mise en œuvre de la réforme de l'éducation. La lutte au déficit budgétaire amorcée quelques années plus tard a peut-être modifié la donne. Le CSE (2014) va dans ce sens et mentionne que le contexte sociologique global n'était pas propice à la mise en œuvre de la réforme, puis donne quelques exemples dont la lutte au déficit budgétaire. Toutefois, rien dans les propos des directions ne laisse croire que ce fut le cas.

De plus, des investissements massifs ont été effectués par le MELS dans la formation des enseignants et dans la production de manuels scolaires approuvés. À ce sujet, il y avait une volonté ministérielle que chaque élève ait un manuel scolaire par matière. Carpentier (2010) évoque cependant les délais de production des manuels scolaires par les maisons d'édition, étant donné un processus d'approbation long et complexe.

Les caractéristiques du personnel est la condition spécifique la plus fréquemment évoquée par les directions d'école (n = 217), parfois en des termes favorables et d'autres fois en des termes défavorables. Plus spécifiquement, 14 directions font mention de cette condition spécifique en des termes favorables, alors que 16 directions, parfois les mêmes, font mention de cette condition en des termes défavorables. Par exemple, dans une école, les enseignants du 1^{er} cycle adhèrent au changement et appliquent les fondements d'un fonctionnement en cycles, alors que ceux au 3^e cycle résistent au changement. D'autres aspects du personnel, regroupés dans ces caractéristiques, touchent la motivation, l'épuisement, les habitudes de travail, les croyances pédagogiques, l'ouverture à des remises en question et à des réflexions sur leur pratique, la rigidité, le professionnalisme, l'individualisme, la peur du jugement, l'âge, l'expérience, les valeurs, la maturité des individus et de l'équipe, le dynamisme, etc.

Il n'est cependant pas étonnant que ce soit la condition spécifique la plus fréquemment évoquée, car l'implantation des cycles passe nécessairement par l'adhésion du personnel au changement et par une révision des pratiques dans l'école et dans la salle de classe. Par exemple, les enseignants ont-ils des pratiques pédagogiques qui s'inscrivent en cohérence avec celles attendues dans un fonctionnement en cycles d'apprentissage ? À cet égard, plus les pratiques enseignantes sont en adéquation avec celles attendues dans le projet de changement, meilleures sont les chances de réussir le changement (Desimone, 2002, 2013; Fullan, 2000, 2002, 2009; Guhn, 2009; Harris, 2011; Leithwood, Jantzi et Mascall, 2002; Miles, 1998). Le développement professionnel des enseignants et du personnel en général, est donc une avenue de prédilection pour favoriser la compréhension et l'adhésion au changement. D'ailleurs, Leithwood, Jantzi et Mascall (2002) soulignent, dans leur cadre conceptuel, l'importance de développer la capacité des enseignants à mettre en œuvre le changement.

Les directions sont nombreuses à décrire les efforts effectués par les enseignants pour maintenir un bon climat école (63 %), ce qui est considéré comme étant une condition favorable à l'implantation des cycles. La collaboration entre les divers acteurs dans l'école est considérée comme étant favorable par 48% des directions de l'étude. Ces deux éléments sont identifiés comme étant des facteurs de réussite des réformes systémiques, selon de

nombreux auteurs (Tableau I, p. 156). Certains de ces auteurs caractérisent ces conditions spécifiques comme étant préalables à l'initiation du changement.

Mises à part les caractéristiques du personnel, les conditions spécifiques les plus défavorables selon les directions (Tableau XXVI, p. 301) sont la stabilité du personnel (57 %), les caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu (38 %), et la disponibilité des enseignants (33 %). Les autres conditions spécifiques sont évoquées par moins du tiers des répondants.

Les caractéristiques des élèves, de l'école et du milieu semblent être une condition spécifique défavorable pour 38 % des directions, alors que 24 % d'entre elles évoquent cette condition en des termes favorables pour l'implantation des cycles. Nous avons vu que les directions évoquent les caractéristiques des élèves lorsqu'elles abordent différents aspects, dont : le rendement scolaire, la maîtrise du français (ex. : élèves issus de l'immigration, élèves allophones), les adaptations nécessaires (ex. : élèves doués, réguliers ou EHDAA), le comportement, l'absentéisme, le fait que l'école desserve des clientèles particulières (ex. : élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage), le niveau socio-économique des élèves (ex. : élèves issus d'un milieu favorisé ou défavorisé), etc. Les caractéristiques du milieu sont, dans une certaine mesure, étroitement liées aux caractéristiques des élèves. Par exemple, l'école est située dans un quartier multiethnique, favorisé ou défavorisé, tranquille ou plutôt violent. La grosseur de l'école, la disponibilité de locaux, la fluctuation du nombre d'élèves et le climat, sont des caractéristiques de l'école évoquées par les directions.

Nos résultats indiquent que certaines directions établissent un lien entre les difficultés d'implanter les cycles et le fait que l'école soit située en milieu défavorisé, mais l'inverse est aussi vrai, puisque certains parents de milieux plus favorisés sont réfractaires à ce changement et préfèrent l'organisation de l'école en classe niveau.

Au niveau de la stabilité du personnel, il appert que le roulement de personnel dans une école est généralement perçu comme étant défavorable à l'implantation des cycles d'apprentissage, même si quelques directions mentionnent que la venue de nouveaux enseignants a favorisé l'implantation de ce changement. Le manque de stabilité est aussi

observable au niveau des directions, puisque sur les 14 écoles de l'étude, sept d'entre elles avaient changé de direction entre 2008 et 2010, soit 50 % des écoles. En septembre 2014, il ne restait que six des 14 directions en poste dans ces écoles au moment de l'entrevue au printemps 2010. Ce roulement de personnel n'est pas exceptionnel, mais illustre l'enjeu de la stabilité dans les écoles, particulièrement en contexte de changement. Carpentier (2010) souligne le problème de stabilité lors de l'implantation de la réforme de l'éducation au Québec. L'auteure aborde les départs massifs à la retraite et l'arrivée de nombreuses nouvelles directions d'école. Dans ce contexte, Carpentier (2010) fait valoir qu'il est difficile pour les nouvelles directions d'assumer pleinement leur rôle de leader du changement, faute de crédibilité et d'expérience. Enfin, nous avons vu précédemment que la stabilité est un facteur de réussite des réformes systémiques (Tableau I, p. 156).

Dans son analyse de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation, le CSE (2014) évoque cet enjeu et mentionne « [...] qu'une réforme prend des années de sa conception à sa mise en œuvre complète et s'accorde mal avec les impératifs d'un calendrier électoral, lequel impose une précipitation qui va à l'encontre d'une implantation réfléchie et planifiée » (p. 70). Ce constat n'est pas nouveau, car l'enjeu de la stabilité aux différents paliers d'un système (ex. MELS, commissions scolaires, écoles) est bien documenté dans les écrits scientifiques portant sur les réformes systémiques (Tableau I, p. 156). Étant donné les conditions spécifiques que nous venons de discuter et particulièrement les écrits scientifiques, est-il possible d'avoir suffisamment de stabilité pour soutenir la mise en œuvre d'une réforme systémique qui prend des années à se réaliser ?

6.1.5 Effets des cycles d'apprentissage

Nous avons présenté au chapitre V les résultats portant sur les effets des cycles, même si la plupart des écoles ne sont pas avancées dans leur implantation. Néanmoins, les directions sont nombreuses à mentionner des effets liés aux cycles d'apprentissage, peu importe le niveau d'avancement de l'implantation des cycles dans leur école. Une majorité d'entre elles mentionnent des effets positifs au niveau des élèves (76 %) et des enseignants (95 %). Les directions sont moins nombreuses à évoquer les effets sur le climat-école, bien que positifs dans l'ensemble.

Ces résultats sont pour le moins surprenants vu le peu d'avancement de l'implantation des cycles dans ces écoles. Les réponses des directions donnent l'impression que peu importe le niveau d'avancement de l'implantation des cycles, des effets positifs sont observables. En fait, les directions établissent des effets bénéfiques à un fonctionnement en cycles qui n'est pas encore en vigueur, ou pleinement en vigueur. Difficile de ne pas voir dans ces réponses une certaine désirabilité sociale. Peut-être aussi que les directions ne sont pas au courant des effets, parce qu'elles ne prennent pas de données sur l'implantation des mesures et sur l'effet des interventions chez les élèves.

Plus précisément, les réponses des directions concernant les élèves touchent la diminution du redoublement, la motivation, la confiance en soi, les habiletés sociales, le plaisir d'apprendre, l'amélioration des comportements, et la continuité dans les apprentissages. Tous ces effets s'inscrivent en cohérence avec les écrits sur les retombées des cycles, que nous avons présentés dans le contexte théorique au chapitre II. La situation est semblable pour les effets perçus auprès des enseignants, puisqu'ils vont aussi de pair avec les visées d'un fonctionnement en cycles (ex. : collaboration, travail d'équipe, décloisonnement, développement professionnel et pédagogique, continuité entre les cycles). Même chose pour les effets positifs sur le climat-école : la démarche de changement favoriserait les échanges respectueux, le respect, le plaisir de travailler ensemble, en équipe, et une diminution des chicanes.

Bien que nos résultats ne donnent pas d'indication sur la véracité des effets rapportés par les directions, de même qu'au niveau de l'étendue et de l'intensité de ces effets dans les écoles, ils dénotent que les directions anticipent ou perçoivent des effets bénéfiques d'un fonctionnement en cycles. Ceci étant, il est possible que ces résultats ne reposent que sur des impressions sans réels fondements.

De manière générale, certains effets d'un changement peuvent être observés tôt dans une démarche d'implantation et servir de levier pour la poursuite de la démarche. En fonction de la véracité et de la qualité de ces avancées, les directions auraient avantage à mettre ces résultats en lumière afin, d'une part, de préserver la motivation du personnel engagé dans

l'implantation des cycles et, d'autre part, de susciter de l'intérêt auprès d'autres membres du personnel pour un fonctionnement en cycles.

Bien qu'il soit difficile d'apprécier avec précision la portée des résultats de cette recherche, quelques aspects méritent d'être soulignés en guise de conclusion à cette discussion. Tout d'abord au niveau de la gestion du changement, les directions d'école ne sont pas nombreuses à avoir recours à un répertoire de stratégies de changement éprouvées par la recherche. De plus, les stratégies de changement évoquées ne semblent pas s'inscrire dans une vision systémique de changement. Vision qui devrait prendre en considération les conditions générales et spécifiques, les divers éléments susceptibles d'influencer la réalisation de la mise en œuvre du changement de manière générale et un plan de déploiement soigneusement planifié, adapté à l'école, puis évalué périodiquement. Lorsque l'on considère les nombreuses responsabilités des directions d'école et leur charge de travail, il est plausible de croire qu'elles sont davantage engagées dans la gestion quotidienne des opérations plutôt que dans la gestion stratégique. Ce qui fait en sorte qu'elles peinent à intégrer dans leur pratique, du temps de réflexion pour développer une vision systémique. De telles habitudes de gestion représentent un frein à la réalisation de changements profonds, qui nécessitent des lectures fines et des modifications importantes dans les pratiques pédagogiques, collaboratives et administratives, voire dans la culture de l'école.

Il est donc primordial de poursuivre le développement professionnel des directions d'école et de les dégager au possible de la gestion quotidienne des opérations, souvent sans valeur ajoutée pour l'apprentissage et la réussite des élèves. Le développement professionnel des directions nous semble d'autant plus incontournable en contexte de changement, car nous n'avons pas observé de pratiques « gagnantes » qui permettraient de distinguer la gestion des directions d'écoles avancées dans l'implantation des cycles d'apprentissage, des autres directions. Difficile dans ce contexte de qualifier de majeur, le rôle joué par les directions d'école dans la gestion de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires francophones montréalaises.

Toujours au niveau de la gestion du changement, nos résultats indiquent des problématiques au niveau de la compréhension du changement, de même qu'au niveau des attentes envers les directions d'école, et ce, en regard du changement à implanter. Dans le cas des cycles, il s'agit d'un concept nouveau, plutôt flou, dont l'implantation ne semble pas obligatoire et s'avère peu soutenue par les autorités. Ce constat soulève l'importance d'être le plus explicite possible autant sur le plan conceptuel, qu'au niveau des attentes à l'égard des directions d'école. Il en va de la réussite d'un changement.

Au niveau des priorités en éducation, nos résultats ont démontré un manque de stabilité qui engendre de la confusion et réduit d'autant les chances de mener à terme un changement. Ce manque de stabilité dépasse largement le cas des cycles d'apprentissage et serait plutôt répandue, comme en témoignent les écrits scientifiques présentés dans cette thèse. Somme toute, nos résultats permettent de mieux saisir les pratiques de gestion des directions appelées à réaliser un changement complexe, que ce soit l'implantation des cycles d'apprentissage ou d'autres changements d'envergure (ex. pratiques pédagogiques, mesures de remédiation, pratiques évaluatives, travail d'équipe et de collaboration, etc.).

6.2 RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est de comprendre les pratiques de gestion des directions d'école appelées à mettre en œuvre les cycles d'apprentissage, un changement complexe. Six objectifs spécifiques découlent de cet objectif général. Revoyons chacun de ces objectifs à la lumière de nos résultats.

- 1) **Décrire la vision des directions de ce qu'est une organisation de l'école en cycles d'apprentissage, leur adhésion.** Cet objectif a été atteint, puisque nous avons été en mesure d'interroger les directions d'école sur leur vision d'une organisation en cycles d'apprentissage et donc d'en savoir davantage à ce sujet. Leurs réponses ont aussi permis de vérifier si leur compréhension des trois composantes d'une organisation en cycles était conforme à la littérature scientifique et aux documents ministériels. Nos résultats permettent de connaître la vision des directions d'école de ce qu'est une organisation en cycles d'apprentissage et ne permettent pas de remettre en question leur adhésion. D'ailleurs, ils sont beaucoup plus nombreux à évoquer des avantages

que des désavantages. Toutefois, leur engagement à réaliser ce changement reste à démontrer.

- 2) **Décrire la vision du sentiment d'obligation des directions d'école d'implanter une organisation en cycles d'apprentissage.** Cet objectif a été atteint, puisque nos résultats ont permis de statuer sur le sentiment d'obligation des directions à implanter les cycles d'apprentissage dans leur école.
- 3) **Décrire l'implantation des cycles d'apprentissage et les intentions des directions d'école à cet égard.** Cet objectif a été atteint, car nous avons été en mesure de décrire l'implantation des cycles et les intentions des directions à l'égard des cycles. Concernant l'implantation des cycles, il a été possible de déterminer le niveau d'avancement des trois composantes des cycles dans les écoles, puis de statuer sur l'implantation des cycles d'apprentissage dans les écoles, de manière générale. Lorsque questionnées sur leurs intentions à l'égard des cycles, les directions en poste évoquaient la plupart du temps des initiatives et des stratégies de gestion qui tardaient à se déployer ou à donner les résultats escomptés.
- 4) **Décrire les conditions générales et spécifiques de mise en œuvre, et leur influence sur la gestion de ce changement.** Cet objectif a été atteint, car nos résultats de recherche permettent d'identifier les conditions générales et spécifiques ayant influencé la gestion des directions de l'implantation des cycles d'apprentissage dans les 14 écoles primaires de l'étude.
- 5) **Décrire les initiatives et les stratégies des directions d'école dans la gestion de ce changement.** Cet objectif a été atteint, car nous avons bel et bien recensé et décrit les initiatives et les stratégies de gestion des directions d'école, dans un contexte où peu d'entre elles étaient réellement engagées dans la gestion de ce changement.
- 6) **Décrire les effets associés aux cycles d'apprentissage dans les écoles qui participent à l'étude.** Cet objectif a été atteint, car nos résultats de recherche permettent d'identifier les effets des cycles d'apprentissage perçus par les directions d'école, et ce, en regard des élèves, des enseignants et du climat-école. Toutefois, les effets évoqués, pour la plupart, le sont dans des écoles qui ne fonctionnent pas

réellement en cycles d'apprentissage. Ce qui soulève un doute sur la véracité des effets rapportés.

6.3 LIMITES DE LA RECHERCHE

La principale limite de cette recherche est le fait que nos données reposent uniquement sur les propos des 21 directions d'école interviewées. Plus particulièrement, sur leur perception de la situation selon les éléments abordés lors de l'entrevue. Sans douter de l'authenticité de leurs propos, il s'agit de réponses obtenues de façon spontanée, à l'intérieur d'un espace-temps défini et limité, qui représentent leurs perceptions de la réalité. Il serait intéressant de trianguler nos résultats avec des données d'observation et des mesures des effets sur la réussite des élèves, par exemple.

Des 21 directions interviewées au printemps 2010, sept n'étaient plus en poste dans l'école et devaient se remémorer des faits pouvant dater de 2008, lors de l'enquête par questionnaire d'Archambault, Dumais et St-Onge (2009). Ces directions devaient donc reconstituer leur passage à la direction de l'école ciblée, en fonction des thèmes abordés. Le décalage temporel peut amener les directions d'école à décrire le passé avec une représentation actuelle des choses, ce qui peut induire des changements dans la façon d'interpréter les événements du passé. Il est aussi possible que les émotions aient accentué, positivement ou négativement, les réalités décrites. Toutefois, le fait d'avoir interviewé les nouvelles directions en poste dans ces écoles a permis de limiter ces impacts et d'avoir une idée plus juste de la gestion de l'implantation des cycles d'apprentissage dans les 14 écoles primaires de l'étude.

Les ressources limitées et les contraintes de temps nous ont incité à faire ces choix sur le plan de l'échantillon. Il aurait été intéressant de recueillir les propos de directions d'écoles primaires en milieu rural ou à l'extérieur de Montréal, dans les réseaux scolaires francophones et anglophones. Ces données auraient permis de bonifier les résultats de notre recherche et de lui conférer une plus grande représentativité de la situation québécoise de l'implantation des cycles d'apprentissage. Toutefois, les études québécoises sur les cycles d'apprentissage que nous avons présentées permettent de croire que la situation des cycles d'apprentissage à l'extérieur de Montréal n'est guère différente (Archambault et Dumais,

2011; Archambault, Lapointe et Dumais, 2012). L'avis du CSE (2014) plus récemment publié tend à confirmer ce constat. Malgré ces limites sur le plan de l'échantillon, nous croyons que les réponses des 21 directions constituent du matériel de qualité, duquel émanent les résultats de recherche. Résultats qui ont permis de répondre à nos questions de recherche et d'atteindre nos objectifs.

De manière générale, le sujet abordé (les cycles d'apprentissage) touchait à de nombreux aspects de l'école et de ce fait, était difficile à couvrir complètement, particulièrement dans un contexte où nous cherchions à connaître la vision du changement des participants appelés à l'implanter dans leur école. Cela nous incitait à ne pas préciser, d'emblée, tous les éléments propres aux trois composantes des cycles, mais plutôt d'attendre que les participants abordent ces éléments. Un questionnaire plus spécifique aurait sans doute permis d'en apprendre davantage sur les croyances, les valeurs et les attitudes des directions d'école au sujet des éléments constituant les trois composantes des cycles. Ces informations auraient contribué à mieux discerner l'adhésion des directions aux cycles d'apprentissage. D'autant plus, que les caractéristiques et les préoccupations des directions d'école influencent leur choix de stratégies de changement, comme nous l'avons vu dans le contexte théorique. Peut-être que les caractéristiques et les préoccupations des directions d'école influencent également leur engagement à réaliser un changement aussi complexe ?

Par ailleurs, des questions plus précises et structurées sur leurs intentions à l'égard des cycles auraient peut-être permis de faire ressortir plus clairement leur propos à ce sujet. Toutefois, est-ce que ça aurait été viable d'ajouter des questions au canevas alors que les entrevues ne duraient qu'environ 75 minutes? Une autre stratégie aurait été de faire parvenir les questions aux participants quelques jours avant l'entrevue. Une telle stratégie aurait-elle modifiée en profondeur les réponses des participants? Difficile à dire.

Toutefois, le questionnaire était plus explicite en ce qui a trait aux conditions d'implantation, aux pratiques de gestion et aux effets observés. À ces égards, l'organisation du canevas d'entrevue permettait de couvrir les cinq catégories du cadre conceptuel, sans trop restreindre les participants dans leurs réponses. En fait, nous croyons que cette façon

de faire incitait les directions à développer leurs idées et à élaborer davantage leur propos. Ceci étant, la reconstruction du sens de leur propos, lors de l'analyse, a parfois été difficile.

Au final, les résultats de cette recherche ne concernent certes pas toutes les directions des écoles de Montréal, mais reflètent la situation des milieux sondés étant donné les mesures de contrôle de qualité prises et expliquées au chapitre IV. Cela étant, lorsque nous combinons nos résultats de recherche à ceux d'autres recherches sur les cycles d'apprentissage au Québec et ailleurs, nous constatons qu'il y a souvent convergence et qu'il est alors permis d'émettre certaines hypothèses. C'est ce que nous faisons dans la prochaine section de ce chapitre portant sur les apports et les recommandations.

6.4 APPORTS DE LA RECHERCHE ET RECOMMANDATIONS

6.4.1 Apports

Lorsque nous avons amorcé ce projet de recherche sur la gestion des directions d'école de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, aucune donnée québécoise n'existait sur le sujet. Il semblait donc opportun de s'y intéresser puisque le Gouvernement du Québec misait sur une approche hybride d'implantation qui donnait beaucoup de responsabilités aux directions. D'autant plus que les cycles d'apprentissage étaient l'organisation scolaire retenue pour opérationnaliser la réforme de l'éducation sur le terrain, dans les pratiques enseignantes. Par cette recherche, nous voulions contribuer à documenter l'appropriation du changement et les pratiques de gestion des directions d'école appelées à mettre en œuvre les cycles d'apprentissage. Nous voulions également connaître les conditions dans lesquelles la réforme s'est déroulée, et ce, du point de vue des directions. Dans l'ensemble, nous avons atteint nos objectifs et il s'agit du principal apport de cette recherche.

Cette recherche a également permis d'apprécier le niveau d'avancement de l'implantation des cycles d'apprentissage dans les 14 écoles primaires francophones montréalaises de l'étude. Il en ressort que très peu d'entre elles fonctionnent réellement en cycles d'apprentissage. Ces résultats viennent appuyer d'autres études présentées dans cette thèse et soutenant que les cycles d'apprentissage ne sont pas implantés au Québec. Il s'agit du deuxième apport de cette recherche.

Le troisième apport de cette recherche est de proposer des explications au fait que les cycles d'apprentissage ne sont pas implantés, les voici :

- La première est liée au sentiment d'obligation des directions d'école de réaliser ce changement. Ainsi, nos résultats démontrent que la grande majorité d'entre elles ne se sont pas senties obligées de le faire. Difficile d'implanter un changement aussi complexe, si les leaders responsables de le réaliser éprouvent ce sentiment. Bien que ce constat ne repose que sur notre échantillon, nous émettons l'hypothèse que cette situation n'est pas exclusive aux 21 directions d'école interviewées pour cette recherche et qu'elle reflète la situation dans l'ensemble du Québec. Dans ce contexte, les directions d'école ont potentiellement priorisé d'autres dossiers jugés plus importants.
- La deuxième explication repose sur la vision des directions d'une organisation en cycles d'apprentissage. Nos résultats indiquent que moins de la moitié d'entre elles (43 %) ont une vision conforme de l'objet de changement. Ces résultats vont dans le sens des écrits sur le sujet, lesquels font valoir qu'il s'agit d'un concept nouveau, mal défini et relativement flou. C'est d'ailleurs ce qui a incité Archambault (2008) à effectuer une synthèse des écrits sur les cycles d'apprentissage et à proposer une opérationnalisation en trois composantes, que nous avons présentée dans le détail au chapitre II. D'ailleurs, ce chapitre contribue à saisir toute la portée de ce concept et permet de valider certains avantages réputés des cycles d'apprentissage.
- La troisième explication est liée au manque de planification, de suivi, d'accompagnement et d'évaluation de la mise en œuvre des cycles d'apprentissages. Au niveau des directions, nos résultats indiquent que très peu d'entre elles ont déployé des initiatives et des stratégies qui visaient, entre autres, sur la planification du changement, sur l'explicitation et le partage de la vision du changement, ainsi que sur la révision du plan de réussite. En amont de l'école, les propos des directions concernant les conditions générales d'implantation soulignent le manque de planification et de suivi au niveau des commissions scolaires et du MELS.
- La quatrième explication porte sur le manque de stabilité et de constance dans le réseau, à maints égards. Sans reprendre tous les éléments abordés dans la thèse, mentionnons le

roulement de personnel aux divers paliers du système, les changements de ministres et de gouvernement et conséquemment, les changements de priorités et le manque de constance.

Ces quatre explications contribuent à une meilleure compréhension de la gestion de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage au Québec; une mise en œuvre qui reste à faire!

Plus spécifiquement, sur le plan de l'avancement des connaissances dans le domaine de l'administration de l'éducation, nous croyons que nos résultats ont permis de documenter le niveau d'appropriation du changement des directions d'écoles (vision des cycles). Ces données nous semblent fondamentales pour diverses raisons. Tout d'abord, elles suggèrent des problématiques dans la compréhension du changement. Or, la spécificité du changement est un facteur de réussite bien documenté dans la littérature scientifique. D'autant plus, que ces lacunes sont observées chez les directions d'école qui avaient beaucoup de responsabilités dans l'implantation des cycles, particulièrement dans une approche hybride de changement. Ces connaissances devraient inciter les universités, les commissions scolaires et le MEES, à développer des formations permettant une réelle appropriation des cycles. Si les autorités désirent toujours la réalisation de cette mise en œuvre, il est essentiel de s'assurer de l'appropriation du concept. Comment déterminer les meilleures initiatives et stratégies d'implantation, d'un changement que l'on maîtrise partiellement ?

Par ailleurs, nos résultats ont permis de documenter les initiatives et les stratégies de gestion des directions, de même que les conditions générales et spécifiques perçues comme ayant une influence, positive ou négative, dans l'implantation des cycles. Ces données nous renseignent sur l'influence de ces éléments, de même que sur le niveau d'intégration des facteurs de réussite (provenant de la littérature scientifique) dans les pratiques de gestion des directions. Ce qui nous permet de constater d'importantes lacunes au niveau de la planification, du suivi, de l'accompagnement et de l'évaluation de la mise en œuvre des cycles.

Au final, cette recherche contribue à une meilleure compréhension de l'appropriation et de la gestion du changement des directions d'école. Les pratiques décrites dans cette recherche

laissent présager que les directions d'école n'ont pas exercé le rôle majeur, attendu d'elles, dans l'implantation des cycles. De plus, nous constatons qu'il est difficile d'expliquer les différences du niveau d'avancement de l'implantation des cycles, à partir des récits de pratiques des directions. Rien de particulier ou de significatif ne semble distinguer les pratiques de gestion des directions en fonction du niveau d'avancement des cycles dans les écoles. Ce qui laisse une impression de gestion à la pièce, ou du moins, une impression que les pratiques de gestion des directions n'accordent que trop peu de place à la réflexion, au développement d'une vision systémique et à une gestion stratégique du changement.

6.4.2 Recommandations

Voici quatre recommandations générales qui s'appuient sur nos résultats de recherche et portent sur les cycles d'apprentissage, sur les réformes en éducation et leur implantation. Tout d'abord, la première recommandation porte sur le choix de l'objet du changement. Il doit être rationnel en regard des problèmes à corriger dans le système, des bénéfices potentiels, et des coûts liés à son implantation. Miles (1998) insiste sur l'importance de la sélection de l'innovation en toute rationalité, eu égard aux besoins et à son applicabilité sur le terrain. Dans le cas de la réforme du curriculum, le législateur voulait remédier à l'échec scolaire. Ce choix incite Brassard (2004a) à soulever le questionnement suivant : « [...] en adoptant le projet de changement dans le but de répondre au problème de la réussite d'une partie de la clientèle qui est minoritaire, est-ce qu'on ne risque pas de compromettre la réussite de beaucoup d'autres élèves qui, actuellement, vont bien? Pourquoi administrer un remède à tous alors qu'une partie seulement est malade ? » (p. 13).

Notre deuxième recommandation porte donc sur la spécificité et la clarté du changement. Il nous apparaît fondamental que l'objet de changement soit connu, bien défini, idéalement reconnu efficace par la recherche (validation scientifique), et surtout applicable sur le terrain. En ce sens, il doit déjà avoir fait ses preuves dans la pratique. Il en va de la crédibilité du projet de changement. Le choix d'une organisation de l'école en cycles d'apprentissage était audacieux, puisqu'il s'agissait d'un concept nouveau, mal défini, et plutôt flou. L'appropriation du concept est donc névralgique pour réussir l'implantation de ce changement. Pour ce faire, des formations spécifiques sur les cycles d'apprentissage

devraient être offertes aux directions et à l'ensemble des acteurs scolaires du réseau, impliqués dans l'implantation de ce changement complexe. Les expériences européennes témoignaient déjà des difficultés à mettre en œuvre une organisation en cycles, avant que la réforme de l'éducation ne s'amorce au Québec.

Lorsque le choix de l'objet de changement est effectué, son implantation doit être bien planifiée, suivie, puis soutenue et réajustée en fonction d'évaluations périodiques. Une reddition de comptes directement en lien avec la démarche de changement devrait être exigée aux directions d'école et aux commissions scolaires, afin d'en assurer la réussite. Évidemment, une telle reddition de comptes ne fait de sens que si le MEES et les commissions scolaires accordent de l'importance à ce changement, qu'elles offrent des conditions favorables aux directions d'école afin qu'elles s'engagent et réussissent cette implantation. Afin de palier aux lacunes observées dans cette recherche, nous croyons qu'il est nécessaire de fournir aux directions des outils de pilotage et d'évaluation, un accompagnement adapté et spécifique aux besoins du milieu, un encadrement efficace favorisant leur engagement à réaliser le changement, puis une rétroaction périodique permettant de réguler les pratiques de gestion et de réussir la mise en œuvre des cycles. Il s'agit de notre troisième recommandation.

Enfin, la mise en œuvre d'une réforme prend du temps à se réaliser. Il est donc impératif d'être constant dans les efforts et de garder le cap. Mais est-ce utopique d'avoir de telles attentes vu le manque de stabilité dans le réseau ? Ce constat nous amène à formuler notre quatrième recommandation, qui est de privilégier l'amélioration continue des pratiques professionnelles dans les écoles plutôt que de miser sur des réformes de système. De toute façon, l'opérationnalisation des réformes passe toujours par les pratiques professionnelles au sein des écoles. Aussi bien travailler à instaurer dans les écoles une culture de collaboration et de réussite qui soit durable et qui guide l'ensemble des décisions de l'équipe-école. Comme le mentionne Brassard (2004a) :

[...] il s'agit d'arriver à une modification incessante des pratiques, à un apprentissage continu, à un processus de changement continu. Bref, les intervenants et, au premier chef, les membres du personnel éducatif des établissements doivent devenir les agents ou les producteurs du changement et des changements, et non les exécutants d'un projet qui leur est donné. (p. 18)

La réussite des élèves étant l'unique objectif...

6.4.3 Avenues de recherche

L'organisation de l'école en cycles d'apprentissage est peu documentée, comme nous l'avons vu dans cette thèse. Il y aurait donc lieu d'approfondir les connaissances sur le sujet, en poursuivant un programme de recherches dans les écoles fonctionnant en cycles sur l'ensemble du territoire québécois, autant au secteur francophone qu'anglophone. Ces recherches s'inscriraient en continuité avec celle-ci et permettraient de documenter dans le détail les pratiques de gestion des directions et directions adjointes, les pratiques enseignantes et les pratiques professionnelles des autres acteurs scolaires de l'école (ex. : enseignant ressource, orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, psychoéducateur, technicien en éducation spécialisée, etc.). De plus, il y aurait lieu de questionner d'autres acteurs d'importance, dont les conseillers pédagogiques, les directions des services éducatifs et les directions générales des commissions scolaires, de même que les élèves et les parents. Un tel regard permettrait d'élargir le spectre d'analyse et de diversifier les sources de données. Ces recherches devraient également porter une attention particulière aux élèves, sous divers angles (ex. : réussite scolaire, motivation, engagement, comportement, maturité, bien-être, etc.).

En fait, un tel programme de recherches permettrait de documenter la réussite scolaire et éducative des élèves de ces écoles, puis l'appréciation générale des acteurs impliqués. En fonction des données d'observation et des résultats obtenus, ces recherches pourraient contribuer à valider l'efficacité des cycles d'apprentissage et à en accroître la crédibilité. De plus, ces connaissances pourraient s'avérer utile pour identifier les besoins au niveau de la gestion de ces écoles et au niveau des pratiques enseignantes. Pourraient en découler une offre de formations, le développement d'outils de gestion et de matériel pédagogique adapté à un fonctionnement en cycles d'apprentissage.

Bref, les études portant sur les cycles d'apprentissage doivent se poursuivre et s'accélérer si l'on désire réaliser cette mise en œuvre dans les écoles primaires québécoises. Puisque le travail en cycles impose de revoir, entre autres, l'organisation du travail, les habitudes

de collaboration et les pratiques enseignantes, il serait opportun d'avoir des résultats probants afin de contrebalancer le poids des efforts que requiert ce changement.

Au sujet des recherches sur l'appropriation et la gestion du changement des directions d'école, nous croyons qu'elles doivent se poursuivre, particulièrement celles en contexte scolaire. Bien que le corpus de connaissances sur la gestion du changement en éducation soit riche et que les facteurs de réussite soient connus, un certain nombre de limites mettent en relief les difficultés d'implanter un changement complexe dans les écoles. L'implantation des cycles est un bon exemple.

Tout d'abord, comment s'assurer que les directions maîtrisent le concept à implanter ? Puis, comment s'assurer de l'adhésion des directions au changement et de leur engagement à le réaliser ? Nous avons vu que les valeurs, les croyances, les préoccupations, de même que les caractéristiques personnelles des directions, sont autant de variables qui influencent les pratiques de gestion en contexte de changement. Les mêmes préoccupations pourraient s'appliquer, dans une certaine mesure, au personnel enseignant.

Nous avons également vu que les directions sont souvent débordées par la gestion quotidienne d'une école. Dans ce contexte, comment s'assurer que les directions d'école développent une pratique réflexive qui favorise le développement d'une vision systémique du changement ? De sorte, que les directions d'école puissent être en mesure d'effectuer des lectures fines et des diagnostics organisationnels de qualité, puis déployer de bonnes stratégies de changement. De plus, comment s'assurer d'une culture et d'un climat de collaboration dans une école avant d'amorcer l'implantation d'un changement complexe ? Bien que ces facteurs de réussite soient documentés, ils ne sont pas forcément connus et intégrés dans les pratiques de gestion des directions d'école. Finalement, il nous apparaît important de continuer à documenter les pratiques de gestion des directions en contexte de changement, particulièrement celles qui suscitent réellement le changement. En clair, ce qui distinguent ces pratiques des autres.

CONCLUSION

À la fin des années 1990, le Gouvernement du Québec a mené une vaste consultation publique dans le cadre des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996). Lors de ses audiences publiques tenues à travers le Québec, plusieurs thèmes ont fait l'objet d'un consensus auprès des participants, dont l'égalité des chances, la réussite des élèves, la diminution du décrochage et du redoublement, la reconnaissance des enseignants comme professionnels compétents, l'importance de varier les approches pédagogiques, l'importance du transfert dans les apprentissages scolaires, etc.

Le Gouvernement du Québec a par la suite publié un ouvrage intitulé *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a), lequel ouvrage introduit de nombreux changements et marque le début de la réforme québécoise de l'éducation. Les cycles d'apprentissage sont alors prescrits comme étant l'organisation scolaire pour réaliser la réforme dans les écoles et répondre au défi de la réussite de tous les élèves. Cette forme d'organisation scolaire avait été retenue quelques années plus tôt dans le cadre de réformes en France, en Suisse, en Belgique francophone et d'autres pays occidentaux (Lessard, Archambault, Mainville et Lalancette, 2000).

Afin de réussir la mise en œuvre de cette réforme systémique, le législateur misa sur une approche hybride de changement, caractérisée par des stratégies *top-down* pour ce qui est de l'objet du changement prescrit et par des stratégies *bottom-up* pour ce qui est de la construction du changement dans l'école, au niveau des pratiques pédagogiques et professionnelles. Cette décision témoigne d'une volonté des autorités gouvernementales de laisser davantage de marge de manœuvres aux écoles, directions d'école en tête, pour qu'elles implantent ce changement (Carpentier, 2010).

Ceci étant, nous avons vu dans la problématique de recherche que les cycles d'apprentissage étaient peu implantés ici, dans les écoles primaires francophones québécoises, mais aussi ailleurs en France et en Belgique francophone (Archambault, 2008; Archambault, Dumais et St-Onge, 2009; CSE, 2002; Draelants, 2006, 2007; Kahn, 2010; Leroy-Audoin et Suchaut, 2005; Rey *et al.*, 2003; Rey *et al.*, 2005; Suchaut, 2008). Comment expliquer les problèmes d'implantation des cycles d'apprentissage ?

Deux axes de problèmes ressortent de la littérature, soit ceux liés au concept et ceux liés à la gestion de ce changement. Ces deux axes de problèmes ont guidé et structuré notre recherche.

Concernant le premier axe, nous avons constaté que les cycles d'apprentissage sont mal définis et demeurent un concept relativement nouveau et flou pour la plupart des acteurs scolaires, dont les directions d'école (Archambault, 2008; CSE, 2002; Kahn, 2010). De plus, une organisation en cycles d'apprentissage engendre une transformation majeure du système, ce qui nécessite de revoir la forme scolaire traditionnelle, les pratiques pédagogiques et les pratiques professionnelles. Il s'agit d'une transformation majeure du système qui est complexe à réaliser (Archambault, 2008; Brassard, 2004a; CSE, 2002; Deniger *et al.*, 2004; Gather Thurler et Maulini, 2007; Kahn, 2010). D'ailleurs, Kahn (2010) pose la question suivante : « [...] si les cycles sont, en quelque manière, une subversion de la *forme scolaire* telle qu'elle s'est installée et renforcée entre le XV^e siècle et aujourd'hui, cette réforme a-t-elle les moyens de remettre en question une organisation si ancienne ? » (p. 50).

Certains auteurs critiquent les fondements du constructivisme et du socioconstructivisme, à la base des nouveaux programmes d'études promulgués dans le cadre de la réforme de l'éducation, de même que le choix d'une organisation en cycles d'apprentissage, puisque d'autres approches pédagogiques seraient plus performantes et favoriseraient davantage la réussite scolaire des élèves (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004; Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Ces auteurs remettent en question le paradigme de l'apprentissage qui prend racine dans la théorie constructiviste :

Au-delà de la rhétorique du discours, nous n'avons pas retrouvé dans la littérature consultée des recherches empiriques qui démontrent clairement l'efficacité des pratiques d'enseignement associables au paradigme de l'apprentissage et, qui plus est, la nécessité d'effectuer un virage si drastique. (Gauthier *et al.*, 2004, p. 73)

Dans un avis du CSE publié en 2002, le Conseil est conscient du défi que représente la mise en œuvre d'une nouvelle forme d'organisation scolaire dans les écoles primaires québécoises :

Ce mode d'organisation scolaire est tout à fait nouveau, même si le terme « cycle » a déjà été utilisé couramment à des fins administratives. Si les mots eux-mêmes

peuvent engendrer de la confusion, le Conseil est conscient que la plus grande difficulté vient du fait que le milieu de l'enseignement primaire fait œuvre de pionnier en la matière sans pouvoir compter sur des modèles validés ici ou ailleurs en Occident (p. 5).

C'est donc dire qu'au-delà des précisions conceptuelles concernant les cycles, c'est la validité du changement qui est remise en cause. Dit autrement, la nécessité d'améliorer le système scolaire ne signifiait pas qu'il faille se lancer dans une transformation profonde du système scolaire, ce que propose une organisation en cycles d'apprentissage. Ainsi, le consensus observé lors des États généraux sur l'éducation s'est rapidement effrité lorsque le législateur a fait connaître les grandes lignes de la réponse à donner pour améliorer l'école québécoise. À ce sujet, le regard de Brassard (2004a) sur la situation québécoise l'incite à affirmer que « [...] ce qui justifie la nécessité d'un changement ne garantit pas nécessairement la validité de la réponse apportée à cette nécessité ou, si l'on veut, la validité du projet de changement » (p. 9).

Concernant le deuxième axe, nous avons vu que l'implantation des cycles d'apprentissage a manqué de planification à tous les paliers du système scolaire québécois. De plus, il s'avère que l'autorité centrale a sous-estimé la complexité de mettre en œuvre une telle organisation dans les écoles, malgré le choix d'une approche hybride qui laisse de la marge de manœuvre aux directions d'école pour adapter le changement en fonction des caractéristiques spécifiques de leur milieu (Carpentier, 2010; CSE, 2002; Deniger *et al.*, 2004). Qui plus est, l'implantation des cycles d'apprentissage ne représentait pas une préoccupation dans les commissions scolaires et les écoles primaires étudiées (Archambault et Dumais, 2011; Archambault, Lapointe et Dumais, 2012). Pas étonnant que les cycles ne soient pas implantés dans la plupart des écoles ayant participé à l'étude d'Archambault, Dumais et St-Onge (2009). D'ailleurs, nos résultats indiquent que 67 % des directions de l'étude considèrent que l'implantation des cycles d'apprentissage n'est pas obligatoire ou pas vraiment obligatoire. Nos résultats indiquent également qu'aucune des 14 écoles primaires de l'étude n'est avancée dans l'implantation des trois composantes des cycles d'apprentissage.

La problématique de la mise en œuvre des cycles nous a incité à vouloir en connaître davantage sur les pratiques de gestion des directions appelées à mettre en œuvre les cycles d'apprentissage dans leur école; il s'agit de l'objectif principal de cette recherche. Pour ce faire, nous nous sommes intéressés aux initiatives et aux stratégies de gestion des directions, de même qu'aux conditions générales et spécifiques ayant potentiellement influencé la gestion de l'implantation de ce changement. Nous croyons humblement avoir atteint cet objectif, bien que l'implantation des cycles d'apprentissage au Québec reste à faire.

Au chapitre VI, nous avons présenté les apports de cette recherche, de même que des avenues à explorer afin d'approfondir les connaissances sur la gestion du changement des directions d'école et l'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage. Nous croyons que si le législateur est déterminé à réussir l'implantation des cycles dans les écoles primaires québécoises, il aurait intérêt, d'une part, à le réitérer aux commissions scolaires et aux divers acteurs scolaires du réseau. D'autre part, le législateur aurait également intérêt à accélérer les recherches sur les cycles d'apprentissage, particulièrement sous l'angle de la réussite scolaire et éducative des élèves, et ce, afin d'établir la crédibilité de cette forme d'organisation scolaire. Sinon, le temps risque de jouer en défaveur des cycles dont la prescription remonte au début des années 2000.

Ceci étant, il importe de rappeler que le choix d'une organisation de l'école en cycles visait la réussite de tous les élèves, ce qui devait mener à une augmentation du niveau moyen des élèves à l'intérieur du système scolaire québécois. Nous avons vu qu'à la lumière des résultats de l'enquête PISA de 2006, il semble que les systèmes scolaires qui favorisent l'intégration performant mieux que ceux qui favorisent la ségrégation et les filières précoces. Suchaut (2008) mentionne qu'à partir des données de l'enquête PISA on note que...

[...] plus les systèmes scolaires maintiennent un niveau d'hétérogénéité élevé, moins les inégalités sociales de réussite entre les élèves sont importantes. Autrement dit, l'hétérogénéité globale d'un système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires. (p. 2)

Les cycles d'apprentissage misent justement sur l'hétérogénéité des élèves pour favoriser la réussite du plus grand nombre. Les résultats des recherches menées par Slavin (1987) et Veenman (1995) vont dans le même sens, ce qui incitent ces auteurs à promouvoir les systèmes scolaires intégrés. Ce sont assurément des données de recherches importantes mais insuffisantes, à notre avis, pour établir la crédibilité des cycles et surtout renverser la tendance québécoise actuelle qui tend vers la multiplication des programmes spécifiques et des écoles à vocation particulière (CSE, 2016).

À ces considérations, il ne faudrait surtout pas omettre de revoir les stratégies de mise en œuvre des cycles. Bien que les facteurs de réussite des réformes systémiques soient connus et bien documentés dans la littérature scientifique, comme nous l'avons démontré dans cette thèse, peu de réformes systémiques donnent les résultats escomptés. Or, la gestion du changement et le processus d'appropriation du changement au niveau local pourrait, en partie, expliquer ce constat. Deniger (2012) souligne que les connaissances sont limitées au niveau de la capacité des chefs d'établissements à mettre en place les bonnes conditions pour soutenir et accompagner les enseignants dans l'implantation d'un changement. Des recherches aux divers niveaux de l'action (ex. commissions scolaires, écoles, salles de classe) contribueraient certainement à une meilleure compréhension de l'appropriation du changement au niveau local.

Nous croyons que dans une approche hybride de changement, le nécessaire équilibre entre ce qui doit être prescrit par le législateur et ce qui doit être construit par les acteurs scolaires dans les écoles, doit reposer sur un engagement ferme de vouloir réaliser le changement. Ce qui passe nécessairement par l'exercice d'un leadership efficace des directions d'école, mais aussi par des suivis réguliers et périodiques, par des mesures de contrôle et de régulation et par une reddition de comptes, permettant ainsi d'apprécier le niveau d'avancement de l'implantation des trois composantes d'une organisation en cycles d'apprentissage. Ce pilotage de la mise en œuvre des cycles doit évidemment intégrer le suivi des apprentissages et des résultats des élèves; la raison d'être de ce projet de changement.

BIBLIOGRAPHIE

- Archambault, J. (2007). *Les directions d'écoles et l'organisation de l'école en cycles d'apprentissage : l'état de la mise en œuvre des cycles dans les écoles primaires francophones de l'Île de Montréal*. FQRSC. Recherche subventionnée de 2007 à 2010.
- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*. XXXIV(1), 7-25.
- Archambault, J., Chouinard, R. et Richer, C. (2007). Établir et maintenir un bon fonctionnement des groupes d'élèves : dans un contexte de travail collectif en cycles d'apprentissage. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* (p. 207-227). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2010). La composante organisationnelle des cycles d'apprentissage au primaire : une définition opérationnelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 45(1), hiver 2010, 115-128.
- Archambault, J. et Dumais, F. (2011). Les cycles d'apprentissage dans les plans de réussite d'écoles primaires de Montréal. *Revue pour la recherche en éducation*. (1), 70-89.
- Archambault, J., Dumais, F. et St-Onge, P. (2009). *Directions d'écoles primaires et mise en œuvre des cycles d'apprentissage : état de la question sur l'Île de Montréal*. Présentation dans le symposium 8.2, Exploration du changement dans les écoles du Québec. Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Université Carleton, Ottawa, mai.
- Archambault, J. et Garon, R. (2011). Transformative leadership : How do Montreal school principals ensure social justice in their disadvantaged school ? Dans C.M. Shields (dir.), *Transformative Leadership* (p. 291-306). New York : Peter Lang.
- Archambault, J., Lapointe, P. et Dumais, F. (2012). Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises. *Éducation et francophonie*, ACELF, XL(1), printemps, 138-159.
- Archambault, J. et Richer, C. (2007). *Une école pour apprendre*. Montréal : Chenelière Éducation. 196 p.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Black, S. (2000). The practice of looping keeps students with the same teachers. *American School Board*, juin, 40-43.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion : les conceptions mécanistes, centrée sur les besoins humains et situationnelles*. Montréal : Éditions Nouvelles. 445 p.

- Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. *Revue française de pédagogie*, 130, janvier-février-mars, 15-28.
- Brassard, A. (2004a). *La gestion de la transformation : regard sur l'expérience québécoise de réforme du curriculum*. Document utilisé dans le cadre du séminaire ETA-7001 (cours donné à l'hiver 2006). Université de Montréal. 20 p.
- Brassard, A. (2004b). *Les paradoxes d'une réforme. Qu'en ressort-il ?* Document utilisé dans le cadre du séminaire ETA-7001 (cours donné à l'hiver 2006). Université de Montréal. 7 p.
- Brassard, A. (2004c). La stratégie du changement. Notes de cours ETA 6940. Gestion du changement et intervention. Montréal : Université de Montréal. Dans A. Brassard (1996). *Conception des organisations et de la gestion : Les conceptions mécanistes, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal : Éditions Nouvelles. 445 p.
- Brassard, A. (2009). Le projet de loi 88 : ses implications sur l'autonomie de l'établissement et sur les relations entre les échelons du système. *Le point en administration de l'éducation*, 11(3), 11-14.
- Burch, P. et Spillane, J. P. (2005). How subjects matter in district office practice : Instructionally relevant policy in urban school district redesign. *Journal of Educational Change*. 6, 51-76.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Thèse de doctorat. Département d'administration et fondements de l'éducation : Université de Montréal. 509 p.
- Carrier, M. et Beaulieu, P. (1995). *Les petites écoles primaires en milieu rural au Québec : fermeture, maintien ou développement ?* Chaire Desjardins en développement des petites collectivités. Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi. 90 p.
- Charland, J. P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Québec : ERPI.
- Cloutier, M. (2007). *Liens entre les préoccupations de directeurs d'école primaire et leurs stratégies pour implanter le curriculum et consolider le fonctionnement du Conseil d'établissement*. Thèse de doctorat. Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal. 237 p.
- Collerette, P. (2005). Gérer la mise en œuvre de la réforme. *Le point en Administration scolaire*. 7(4), 15-18.
- Collerette, P. et Schneider, R. (2006). *Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 365 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Avis du CSE. Sainte-Foy : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999a). *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*. Avis du CSE. Sainte-Foy : CSE.

- Conseil supérieur de l'éducation (1999b). *Le renouvellement du curriculum : expériences américaines, suisse et québécoise*. Avis du CSE. Sainte-Foy : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Avis du CSE. Sainte-Foy : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport annuel 2004-2005 sur l'État et les besoins de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*. Avis du CSE. Sainte-Foy : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*. Avis du CSE. Sainte-Foy : CSE.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité (2014-2016)*. Rapport sur l'État et les besoins de l'éducation.
- Couture, C., Monney, N., Allaire, S., Cody, N., Doucet, M. et Thériault, P. (2011). Intervenir en classe multiâge : stratégies issues de la pratique d'enseignantes du primaire. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 50-69.
- Crowther, F. (2002). Big question change : Is the role of the principal in creating school improvement over-rated ? *Journal of Educational Change*, 3, 167-173.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last ? *Journal of Educational Change*, 3, 215-239.
- Deniger, M.-A. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. *Éducation et Francophonie*, XI, 1-11.
- Deniger, M. A., Kamanzi, C., Chabot, N., Fiset, M. et Hébert, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise : La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*. Enquête menée pour le GAPE et le CRIRES, Université Laval. 37 p.
- Desbiens, J. F. (2003). To loop or not to loop ? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves. *Vie pédagogique*, 128, 53-55.
- Desbiens, J. F. (2006). Enseigner et apprendre en classe multiprogramme : un débat souterrain, des enjeux d'actualité. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 91-110.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented. *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- Desimone, L. (2013). Teacher and administrator responses to standards-based reform. *Teacher College Record*, 115(8), 1-29.
- Draelants, H. (2006). *Politiques d'éducation et changement institutionnel. Le cas de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone*. Thèse de doctorat en sociologie, Université catholique de Louvain.

- Draelants, H. (2007). *Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques : pour une prise en compte des obstacles institutionnels au changement*. Observatoire sociologique du changement. Paris : CNRS/Sciences Po, p. 122-135.
- Dupriez, V. (2007). Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, 58, mai.
- Dupriez, V. (2010). *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. 91 p.
- École nationale d'administration publique (ENAP). (2006). *Mécanisme d'évaluation des réformes scolaires au primaire*. Travaux effectués pour le MELS. 262 p.
- Elmore, R. F. (2004). *School Reform From the Inside Out : Policy, Practice and Performance*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2003). *Les groupes à plus d'une année d'études*. Étude qualitative et quantitative. fse@csq.qc.net
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 589-607.
- Fullan, M. (2000). The return of large-school reform. *Journal of Educational Change*. 1, 5-28.
- Fullan, M. (2002). *The New Meaning of Educational Change*. 3^e édition. Columbia University : Teachers College Press, 297 p.
- Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique*, 128, 5-8.
- Fullan, M. (2006). Change theory, a force for school improvement. Center for Strategic Education. *Seminar Series Paper*, 157, novembre, 1-14
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M. (2010). The big ideas behind whole system reform. *Education Canada*, 50(3), 24-27.
- Gallant, B. (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissages : Quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 71, 1-29.
- Gather Thurler, M. (2000). Coopérer dans les équipes de cycles. *Vie pédagogique*, 114, 27-30.
- Gather Thurler, M. (2005). Les cycles pluriannuels et leur impact sur le travail des enseignants. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 459-475). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gather Thurler, M. et Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire, enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec. 448 p.

- Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 620 p.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant des milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Université Laval. 90 p.
- Gillig, J.-M. (1999). *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives*. Bruxelles : De Boeck Université, 252 p.
- Gouvernement du Québec (1999). *Loi sur l'instruction publique*. Québec.
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec ? *Éducation et francophonie*, XL(1), 76-93.
- Grundy, S. (2002). Big change questions : Is large-scale educational reform is possible ? *Journal of Educational Change*, 3, 55-62.
- Guèvremont, A., Noralou, P. Roos et Brownell, Marni (2007). Predictors and consequences of grade retention : Examining data from Manitoba, Canada. *Canadian Journal of School Psychology*. 22(1), 50-67.
- Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational Change*. 10, 337-363.
- Hargreaves, A. et Shirley, D. (2009). *The Fourth Way : The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Harris, A. (2011). Reforming systems : Realizing the fourth way. *Journal of Educational Change*. 12, 159-171.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. et Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change : Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*. 8, 337-347.
- Haut Conseil de l'éducation (2007). *L'École primaire. Bilan des résultats de 2007. Bilan annuel des résultats effectué par le HCE*. Version non publiée. 39 p.
- House, E. (1978). No simple answer : Critique of the follow through evaluation. *Harvard Educational Review*, 48(2), 128-160.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research : Implications for practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437.
- Kahn, S. (2010). *À la recherche du cycle perdu... Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays : Belgique, France, Québec*. Thèse de doctorat. Science de l'éducation. Université Charles de Gaulle Lille 3. 377 p.
- Lafortune, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Sainte-Foy, Qc : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.
- Lafortune, L. (2007). Du travail d'équipe à son accompagnement : pour une organisation du travail qui favorise le changement. Dans M. Gather Thurler, M. et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire, enjeu caché des réformes ?* (p. 363-384). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lajeunesse, C., Fournier, M. et Archambault, J. (2004). La classe multiâge, par choix. *Vie pédagogique*, 132, 51-53.
- Landry-Cuerrier (2006). *Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, 187 p.
- Lataille-Démoré, D. (2008). Quelles pratiques privilégier dans les classes à années multiples ? *McGill Journal of Education*, 43(3), 351-370.
- Leclerc, M., Moreau, A. et Clément, N. (2011). Communauté d'apprentissage professionnelle : implantation de nouvelles pratiques, amélioration du sentiment d'efficacité et impacts sur les élèves. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 1-27.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin éditeur Ltée.
- Leithwood, K., Jantzi, D. et Mascall, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 3, 7-33.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. et Wahlstrom, K. (2004). *Review of Research : How Leadership Influences Student Learning*. Sommaire exécutif. University of Minnesota (CAREI), University of Toronto (OISE), The Wallace Foundation. 87 p.
- Leroy-Audouin, C. et Suchaut, B. (2005). *La constitution des classes dans les écoles : contraintes de contexte ou stratégies d'acteurs ?* Rapport intermédiaire pour le PIREF. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne. 82 p.
- Lessard, C., Archambault, J., Lalancette, L. et Mainville, S. (2000). Les cycles d'apprentissage : quelques expériences étrangères. *Vie pédagogique*, 114, 22-26.
- Lessard, C., Henripin, M., et Larochelle, M. (2004). *Les politiques d'éducation au Québec*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal, Département d'administration et fondements de l'éducation.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Montréal : CSQ [\[version RTF\]](#)
- Martin, D. (2006). Classrooms are busy kitchens ou comment gérer une classe multiâge. *Formation et profession*, octobre, 13-15.
- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). Meta-analysis of school leadership. *School Leadership that Works* (ouvrage traduit en 2016 aux Presses de l'Université du Québec : *Le leadership scolaire, de la recherche aux résultats*. 214 p.)
- Masciotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique*, 143, 48-52.

- Mason, D.A. et Burns, R. (1996). « Simply no worse and simply no better » may simply be wrong : A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-322.
- Mason, D. A. et Burns, R. (2002). Class composition and student achievement in elementary schools. *American Educational Research Journal*, 39(1), 207-233.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements*. Paris : ESF, 219 p.
- Miles, M. B. (1998). Finding keys to school change : A 40-year odyssey. Dans A. Hargreaves *et al.* (dir.), *International Handbook of Educational Change*, 1, 37-69.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation du primaire et du secondaire. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Réaffirmer l'école*. Québec : MES.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*. Québec : MEQ.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall. 434 p.
- Owings, W. A. et Magliaro, S. (1998). Grade retention : A history of failure. *Educational Leadership*, septembre, 86-88.
- Organisation de la Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (1993). *Apprendre à apprendre, penser pour apprendre*. Paris : Éditions de l'OCDE.
- Organisation de la Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (1997). *Prepared for Life ?/Prêts pour l'avenir ?* Paris : Éditions de l'OCDE.
- Pardini, P. (2005). The slowdown of the multiage classroom. *School Administrator*, 62(3), 22-30.
- Paul, J. J. et Troncin, T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 14, 46 p. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

- Pellerin, G., Martin, D. et Nobert, L. (2007). Sans soutien, j'aurais coulé avec le bateau : récit d'expériences vécues par des stagiaires dans des classes multiâges. *Vie pédagogique*, 142, 53-56.
- Pelletier, M.L. et Deniers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757-771.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves, De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage, une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 204 p.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF, 194 p.
- Perrenoud, P. (2007). Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe : une compétence à développer. Dans M. Gather Thurler, M. et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire, enjeu caché des réformes ?* (p. 405-425). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pirard, A. M. (2000). *L'organisation de l'école en cycles : un outil pour réussir l'école de la réussite*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Rey, B., Kahn, S., Defrance, A. et Carette, V. (2005). *Les cycles à l'école primaire : repérage des pratiques*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles. Service des sciences de l'éducation.
- Rey, B., Kahn, S., Ivanova, D., Robin, F. et Van Campenhoudt (2003). *Élaboration d'un outil d'aide, fonctionnement des cycles à l'école primaire*. Recherche financée par la Communauté française. Rapport terminal. Bruxelles : Université libre de Bruxelles, 133 p.
- Roderick, M. et Nagaoka, J. (2005). Retention under Chicago's high-stakes testing program : Helpful, harmful, or harmless ? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), 309-340.
- Ross, S. M., Nunnery, J. A. et Goldfeder, E. (2004). Using school reform models to improve reading achievement : A longitudinal study instruction and success for all in urban district. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9 (4), 357-388.
- Scallon, G. (1999). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions ERPI, Collection « L'école en mouvement ».
- Scheerens, Jaap. (2014). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (2), 282-290.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), 293-336.

- Song, R., Spradlin, T. E. et Plucker, A. (2009). The advantages and disadvantages of multiage classrooms in the era of NCLB accountability. *Center for Evaluation and Education Policy*, 7(1), 1-8.
- Spillane, J. P., Halverson, R. et Diamond, J. (2001). *Towards a Theory of Leadership Practice : A Distributed Perspective*. Northwestern University, Institute for Policy Research Working Article.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. et Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition : Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Stoll, L. Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. et Thomas, S. (2006). Professional learning communities : A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Suchaut, B. (2007). L'hétérogénéité des élèves : un éclairage par la recherche en éducation. *Les cahiers pédagogiques*, 454, 18-19.
- Suchaut, B. (2008). *Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique. Communication dans le cadre d'un séminaire inter académique intitulé : Enseigner en réseaux « ambition réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, 11 p.
- Tardif, J. (2000a). Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante. *Vie pédagogique*, 114, 17-21.
- Tardif, J. (2000b). Un défi pour la gestion du changement. *Le point en administration scolaire*, 2(4), 6-10.
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1^{re} partie). *Pédagogie collégiale*. 18(2), 13-26.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck Université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 448-449.
- Tyack, D. et Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia : A Century of Public School Reform*. Harvard : Presses de l'Université Harvard. 184 p.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. 46 p.
- Väljjarvi, J. et Sahlberg, P. (2008). Should « failing » students repeat a grade ? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 1-7.
- Van Der Maren, J.-M. (1995), *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 506 p.
- Van Der Maren, J.-M. (2014), *La recherche appliquée pour les professionnels (3^e édition)*. Éducation, (para)médical, travail social. Collection : Méthodes en sciences humaines. De Boeck Supérieur, 304 p.

- Veenman, S. (1995). Cognitive and Noncognitive effects of multigrade and multi-age classes : A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381.
- Veenman, S. (1996). Effects of multigrade and multi-age classes reconsidered. *Review of Educational Research*, 66(3), 323-340.

ANNEXE A

**MISE EN ŒUVRE DES CYCLES D'APPRENTISSAGE DANS LES
ÉCOLES PRIMAIRES FRANCOPHONES DE L'ÎLE DE MONTRÉAL**

Entrevue menée par : _____

Date : _____

Commission scolaire : _____

École : _____

Nom de la direction : _____

Ancienneté de l'école : _____

**Numéro de code
MELS :** _____

Projet de recherche mené par l'équipe de Jean Archambault (Professeur agrégé) au *Département d'Administration et fondements de l'éducation* de l'Université de Montréal.

***Mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires
francophones de l'Île de Montréal***

Contexte

Le but de ce projet de recherche est de connaître l'état de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires francophones de l'île de Montréal. La présente série d'entrevues auprès de directions d'école fait suite à l'enquête par questionnaire menée au printemps 2008.

Les informations recueillies lors des entrevues enrichiront les données actuellement disponibles et devraient contribuer à une meilleure compréhension des conditions de mise en œuvre et des stratégies de gestion retenues par les directions d'école dans la gestion de ce changement.

Canevas d'entrevue

L'entrevue semi-dirigée d'aujourd'hui devrait durer **1h15** et couvrira quatre thèmes principaux, chacun comportant une question de départ, des sous-questions, et des éléments de discussion. Puisque nous souhaitons connaître votre point de vue concernant les thèmes abordés, nous favoriserons des questions ouvertes qui vous permettront de vous exprimer librement, dans vos mots. Toutefois, il se peut que nous vous invitons à aborder un autre thème ou à répondre à des questions plus directes, et ce, dans l'optique de couvrir l'ensemble des éléments du canevas d'entrevue.

Avant de débiter la discussion sur les quatre thèmes liés aux cycles d'apprentissage, nous aimerions en connaître un peu plus sur vous et votre école.

- Avez-vous répondu au questionnaire sur les cycles d'apprentissage en 2008 ? _____
- Depuis combien de temps êtes-vous dans cette école ? _____
- Depuis combien de temps occupez-vous un poste de direction d'école ? _____

Si vous avez répondu au questionnaire: Depuis 2008, y a-t-il eu des changements notables dans l'école et particulièrement au niveau des cycles d'apprentissage ?

<u>THÈMES GÉNÉRAUX</u>	<u>NOTES</u>
<p><u>THÈME 1 : VISION DES CYCLES D'APPRENTISSAGE DE LA DIRECTION</u></p> <p>Qu'est-ce qu'un fonctionnement en cycles d'apprentissage, les caractéristiques ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels éléments de l'école sont touchés par un fonctionnement en cycles d'apprentissage ? • Existe-t-il des liens entre les cycles d'apprentissage et la <i>Réforme de l'éducation</i> ? • Les cycles d'apprentissage sont-ils une solution aux problèmes de l'école primaire québécoise ? (lesquels ? comment ? adhésion au concept ? avantages ? désavantages ?) • Les cycles d'apprentissage sont-ils obligatoires ? (obligation d'implanter, pression pour le faire, reddition de comptes) 	
<p><u>THÈME 2 : IMPLANTATION DES CYCLES D'APPRENTISSAGE</u></p> <p>Les cycles d'apprentissage sont-ils implantés dans votre école ?</p> <p>- Si oui :</p> <ul style="list-style-type: none"> • demander de décrire ce qui a été fait ? (la démarche dans son ensemble, son déroulement, les diverses étapes, les obstacles, les résistances, les leviers, la mobilisation, les initiatives, les stratégies, etc.) 	

- demander de décrire la forme des cycles dans l'école, et ce, **spécifiquement pour chacun des trois cycles du primaire** (voir tableau des éléments au besoin):
 - au niveau organisationnel
 - au niveau pédagogique
 - au niveau de la collaboration (entre les enseignants et avec la direction)
 - demander de décrire les conditions générales et spécifiques qui ont été favorables et défavorables à la mise en œuvre des cycles d'apprentissage (voir la liste des conditions au besoin)
 - demander si ces conditions sont constantes ou plutôt ponctuelles? (en général et dans l'école)
 - demander de décrire les initiatives et les stratégies de gestion retenues en fonction des conditions mentionnées et autres éléments (ce qui a fonctionné, ce qui a moins fonctionné, pourquoi, etc.)
- Si non :**
- demander d'expliquer pourquoi ? (concept flou, autres priorités, changement de personnel, croyances des enseignants, manque de ressources, manque de temps, lourdeur de la tâche, élèves en difficulté, etc.)
 - demander de décrire les conditions générales et spécifiques qui ont été défavorables, et celles qui auraient pu être favorables à la mise en œuvre des cycles d'apprentissage (voir la liste des conditions au besoin)
 - demander si ces conditions sont constantes ou plutôt ponctuelles ? (en général et dans l'école)
 - demander de décrire les initiatives et les stratégies de gestion retenues en fonction des conditions mentionnées et autres éléments (ce qui a fonctionné, ce qui a moins fonctionné, pourquoi, etc.)

THÈME 3 : INTENTIONS À L'ÉGARD DES CYCLES D'APPRENTISSAGE

Que les cycles d'apprentissage soient implantés ou non: quelles sont leurs intentions par rapport aux cycles d'apprentissage dans cette école ? (voir les éléments des composantes des cycles au besoin)

- au niveau organisationnel
 - au niveau pédagogique
 - au niveau de la collaboration (entre les enseignants et avec la direction)
- demander de décrire les conditions générales et spécifiques qui ont été favorables et défavorables à l'égard de leurs intentions (voir la liste des conditions au besoin)

- demander de décrire les initiatives et les stratégies de gestion prévues en fonction des conditions mentionnées et autres éléments (pourquoi ces initiatives et stratégies, comment faire, leur plan de « match », etc.)

THÈME 4 : EFFETS ASSOCIÉS AUX CYCLES D'APPRENTISSAGE

Quels sont les effets associés aux cycles d'apprentissage ?

Au niveau :

- de la réussite des élèves ? (élèves forts, réguliers et en difficulté)
- de la motivation des élèves ?
- des pratiques de redoublement ?
- des pratiques pédagogiques ? (ex. : différenciation pédagogique)
- de la mobilisation du personnel ?
- des pratiques de collaboration entre enseignants ?
- du climat de l'école ?
- autres.

Liste de conditions générales et spécifiques

Conditions générales

- la volonté d'implanter les cycles (pression et soutien) :
 1. MELS
 2. commission scolaire (ex. plan stratégique)
 3. autres acteurs
- la constance de cette volonté (par qui, comment, depuis quand, etc.)
- la cohérence de cette volonté au regard des autres demandes (du MELS, de la commission scolaire, des enseignants, des parents, des partenaires, etc.)
- les ressources disponibles (financières: ex. : école montréalaise; humaines: ex. conseiller pédagogique; matérielles : ex. locaux de disponibles)
- la latitude des directions d'école (ex. : gestion des priorités, leur pouvoir, etc.)
- la disponibilité des directions d'école (manque de temps, trop de travail, trop de changements à gérer, trop de réunions, etc.)
- la formation et le développement professionnel
- autres conditions...

Conditions spécifiques

- le climat dans l'école
- la stabilité du personnel

- les caractéristiques du personnel (ex. : dynamisme du personnel, capacité des enseignants, croyances, conception de l'apprentissage, etc.)
- la disponibilité des enseignants (ex. lourdeur de la tâche)
- le leadership dans l'école
- les habitudes de collaboration (types de collaboration, fréquence, etc.)
- les caractéristiques de l'école et des élèves (ex. : milieu favorisé ou défavorisé, culture du milieu, implication des parents et de la communauté, classes spéciales, élèves HDAA, etc.)
- les besoins de l'école
- les ressources (humaines, financières et matérielles)
- le syndicat (influence, culture de revendication, conflits)
- implantation par contrainte
- autres conditions...

Tableau des trois composantes des cycles

Composantes	Éléments
Cycles en général	Cycles Passage d'un cycle à un autre Arrimage d'un cycle à un autre
Composante organisationnelle	La classe niveau Le looping La classe multiâge Le coenseignement Le décroïsonnement Les autres groupements d'élèves La grille-horaire/calendrier/durée
Composante pédagogique	Le bilan de fin de cycle Les cycles comme solution au redoublement L'utilisation du Programme de formation de l'école québécoise Le développement des compétences La différenciation pédagogique L'évaluation des apprentissages L'apprentissage et la réussite des élèves La continuité entre les cycles L'environnement pédagogique
Composante professionnelle	Les rencontres (équipe-cycles, intercycles et générales) Les responsables de cycles La culture de partage et de collaboration dans l'école La culture de partage et de collaboration dans le cycle Le développement professionnel collectif

ANNEXE B
GRILLE DE CODES⁵

V	La vision des directions d'école des cycles d'apprentissage (définition des cycles, croyances, représentations, adhésion)
V org	Vision des cycles au niveau de la composante organisationnelle
V péd	Vision des cycles au niveau de la composante pédagogique
V pro	Vision des cycles au niveau de la composante professionnelle
V réf	Vision des liens entre les cycles et la Réforme de l'éducation
V ava/désav	Vision des avantages et/ou inconvénients (désavantages) des cycles (ex. : « Dans mon esprit, les cycles favorisent la collaboration entre les enseignants, ils permettent la réussite des élèves »)
V obl	Vision sur l'obligation des cycles dans les écoles primaires québécoises (ex. : « On n'a pas le choix de mettre les cycles en place, c'est au Programme »)
V autre	Autre vision ou définition, qui ne touche pas à un aspect des cycles (pas d'ambiguïté à coder dans la catégorie « Vision ») (ex. : « L'école québécoise est en déclin » ou « L'école québécoise est en bonne santé »)
Cycles	Le fonctionnement en cycles, que la direction décrit de façon plus générale
Cycles	Le fonctionnement en cycles, que la direction décrit de façon plus générale (présence, absence, exemple, intention future, changement, etc.)
Com	Les trois composantes d'une organisation en cycles à l'école, selon la direction (mention de la présence ou de l'absence des composantes; mention de changements ou d'absence de changements dans la mise en œuvre des composantes; mention de changements passés, actuels et futurs)
Com org	Composante organisationnelle des cycles
Com org 1	Enseignement en années (classe niveau), présence
Com org 1 abs	Enseignement en années (classe niveau), absence
Com org 1 ch	Enseignement en années (classe niveau), changement

⁵ La présente grille de codes inclut le nom et la description des codes. Dans QDA Miner, nous avons ajouté une liste de mots clés correspondants à plusieurs codes de la grille, dans le but de les repérer facilement dans le compte-rendu verbal des cas (entrevues). Par exemple, nous avons ajouté les mots-clés « PLAN DE RÉUSSITE » et « PROJET ÉDUCATIF » à la description du code C spé 7.

Com org 1 ch abs	Enseignement en années (classe niveau), absence de changement
Com org 1 f	Enseignement en années (classe niveau), futur
Com org 1 ch f abs	Enseignement en années (classe niveau), absence de changement futur (ex. : « L'année prochaine, on ne changera pas nos groupes d'élèves, on va rester avec des classes niveaux ») (mention explicite)
Com org 2	Enseignement en boucle (<i>looping</i>), présence
Com org 2 abs	Enseignement en boucle (<i>looping</i>), absence
Com org 2 ch	Enseignement en boucle (<i>looping</i>), changement
Com org 2 ch abs	Enseignement en boucle (<i>looping</i>), absence de changement
Com org 2 f	Enseignement en boucle (<i>looping</i>), futur
Com org 2 ch f abs	Enseignement en boucle (<i>looping</i>), absence de changement futur (mention explicite)
Com org 3	Classe multiâge (classe cycle, intercycle), présence
Com org 3 abs	Classe multiâge (classe cycle, intercycle), absence
Com org 3 ch	Classe multiâge (classe cycle, intercycle), changement
Com org 3 ch abs	Classe multiâge (classe cycle, intercycle), absence de changement
Com org 3 f	Classe multiâge (classe cycle, intercycle), futur
Com org 3 ch f abs	Classe multiâge (classe cycle, intercycle), absence de changement futur (mention explicite)
Com org 4	Coenseignement (<i>team teaching</i>) en années/en cycles, présence
Com org 4 abs	Coenseignement (<i>team teaching</i>) en années/en cycles, absence
Com org 4 ch	Coenseignement (<i>team teaching</i>) en années/en cycles, changement
Com org 4 ch abs	Coenseignement (<i>team teaching</i>) en années/en cycles, absence de changement
Com org 4 f	Coenseignement (<i>team teaching</i>) en années/en cycles, futur
Com org 4 ch f abs	Coenseignement (<i>team teaching</i>) en années/en cycles, absence de changement futur (mention explicite)
Com org 5	Décloisonnement (intracycle, intercycle), présence
Com org 5 abs	Décloisonnement (intracycle, intercycle), absence
Com org 5 ch	Décloisonnement (intracycle, intercycle), changement
Com org 5 ch abs	Décloisonnement (intracycle, intercycle), absence de changement
Com org 5 f	Décloisonnement (intracycle, intercycle), futur
Com org 5 ch f abs	Décloisonnement (intracycle, intercycle), absence de changement futur (mention explicite)

Com org 6	Autre formation ou groupement d'élèves (par forces, difficultés, intérêts, besoins, etc.), présence
Com org 6 abs	Autre formation ou groupement d'élèves, absence
Com org 6 ch	Autre formation ou groupement d'élèves, changement
Com org 6 ch abs	Autre formation ou groupement d'élèves, absence de changement
Com org 6 f	Autre formation ou groupement d'élèves, futur
Com org 6 ch f abs	Autre formation ou groupement d'élèves, absence de changement futur (mention explicite)
Com org 7	Grille-horaire/calendrier modifiés (permanent), présence
Com org 7 abs	Grille-horaire/calendrier modifiés (permanent), absence
Com org 7 ch	Grille-horaire/calendrier modifiés (permanent), changement
Com org 7 ch abs	Grille-horaire/calendrier modifiés (permanent), absence de changement
Com org 7 f	Grille-horaire/calendrier modifiés (permanent), futur
Com org 7 ch f abs	Grille-horaire/calendrier modifiés (permanent), absence de changement futur (mention explicite)
Com org autre	Composante organisationnelle des cycles, que la direction décrit de façon plus générale (présence, absence, intention future, changement, etc.)
Com péd	Composante pédagogique des cycles
Com péd 1	Bilan de fin de cycle; attentes/objectifs de fin de cycle, présence
Com péd 1 abs	Bilan de fin de cycle; attentes/objectifs de fin de cycle, absence
Com péd 1 ch	Bilan de fin de cycle; attentes/objectifs de fin de cycle, changement
Com péd 1 ch abs	Bilan de fin de cycle; attentes/objectifs de fin de cycle, absence de changement
Com péd 1 f	Bilan de fin de cycle; attentes/objectifs de fin de cycle, futur
Com péd 1 ch f abs	Bilan de fin de cycle; attentes/objectifs de fin de cycle, absence de changement futur (mention explicite)
Com péd 2	Les cycles comme solution de rechange au redoublement, présence
Com péd 2 abs	Les cycles comme solution de rechange au redoublement solutions de rechange au redoublement, absence
Com péd 2 ch	Les cycles comme solution de rechange au redoublement, changement
Com péd 2 ch abs	Les cycles comme solution de rechange au redoublement, absence de changement
Com péd 2 f	Les cycles comme solution de rechange au redoublement, futur

Com péd 2 ch f abs	Les cycles comme solution de rechange au redoublement, absence de changement futur (mention explicite)
Com péd 3	Utilisation du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), présence
Com péd 3 abs	Utilisation du PFÉQ, absence
Com péd 3 ch	Utilisation du PFÉQ, changement
Com péd 3 abs ch	Utilisation du PFÉQ, absence de changement
Com péd 3 f	Utilisation du PFÉQ, futur
Com péd 3 ch f abs	Utilisation du PFÉQ, absence de changement futur (mention explicite)
Com péd 4	Développement des compétences, présence
Com péd 4 abs	Développement des compétences, absence
Com péd 4 ch	Développement des compétences, changement
Com péd 4 ch abs	Développement des compétences, absence de changement
Com péd 4 f	Développement des compétences, futur
Com péd 4 ch f abs	Développement des compétences, absence de changement futur (mention explicite)
Com péd 5	Différenciation pédagogique, présence
Com péd 5 abs	Différenciation pédagogique, absence
Com péd 5 ch	Différenciation pédagogique, changement
Com péd 5 ch abs	Différenciation pédagogique, absence de changement
Com péd 5 f	Différenciation pédagogique, futur
Com péd 5 ch f abs	Différenciation pédagogique, absence de changement futur (mention explicite)
Com péd 6	Évaluation des apprentissages (mention explicite des mots : évaluation, situation d'apprentissage et d'évaluation ou SAÉ), présence
Com péd 6 abs	Évaluation des apprentissages, absence
Com péd 6 ch	Évaluation des apprentissages, changement
Com péd 6 ch abs	Évaluation des apprentissages, absence de changement
Com péd 6 f	Évaluation des apprentissages, futur
Com péd 6 ch f abs	Évaluation des apprentissages, absence de changement futur (mention explicite)

Com péd 7	Apprentissage et réussite des élèves (mention de termes plus généraux, tels que : favoriser, soutenir, se centrer sur l'apprentissage des élèves, favoriser leur réussite, etc.), présence
Com péd 7 abs	Apprentissage et réussite des élèves, absence
Com péd 7 ch	Apprentissage et réussite des élèves, changement
Com péd 7 ch abs	Apprentissage et réussite des élèves, absence de changement
Com péd 7 f	Apprentissage et réussite des élèves, futur
Com péd 7 ch f abs	Apprentissage et réussite des élèves, absence de changement futur (mention explicite)
Com péd 8	Continuité entre les cycles (arrimage à l'égard des élèves), présence
Com péd 8 abs	Continuité entre les cycles, absence
Com péd 8 ch	Continuité entre les cycles, changement
Com péd 8 ch abs	Continuité entre les cycles, absence de changement
Com péd 8 f	Continuité entre les cycles, futur
Com péd 8 ch f abs	Continuité entre les cycles, absence de changement futur (mention explicite)
Com péd 9	Environnement pédagogique (stimulant, riche, diversifié : ex. développer la coopération des élèves en classe, multiples ressources à la disposition des élèves, utiliser plusieurs lieux pour soutenir l'apprentissage), présence
Com péd 9 abs	Environnement pédagogique, absence
Com péd 9 ch	Environnement pédagogique, changement
Com péd 9 ch abs	Environnement pédagogique, absence de changement
Com péd 9 f	Environnement pédagogique, futur
Com péd 9 ch f abs	Environnement pédagogique, absence de changement futur (mention explicite)
Com péd autre	Composante pédagogique des cycles, que la direction décrit de façon plus générale (présence, absence, intention future, changement, etc.)
Com pro	Composante professionnelle des cycles
Com pro 1	Rencontres (d'équipes-cycles, inter-cycles, générales), présence
Com pro 1 abs	Rencontres (d'équipes-cycles, inter-cycles, générales), absence
Com pro 1 ch	Rencontres (d'équipes-cycles, inter-cycles, générales), changement
Com pro 1 ch abs	Rencontres (d'équipes-cycles, inter-cycles, générales), absence de changement

Com pro 1 f	Rencontres (d'équipes-cycles, inter-cycles, générales), futur
Com pro 1 ch f abs	Rencontres (d'équipes-cycles, inter-cycles, générales), absence de changement futur (mention explicite)
Com pro 2	Responsable ou coordonnateur d'équipes-cycles, présence
Com pro 2 abs	Responsable ou coordonnateur d'équipes-cycles, absence
Com pro 2 ch	Responsable ou coordonnateur d'équipes-cycles, changement
Com pro 2 ch abs	Responsable ou coordonnateur d'équipes-cycles, absence de changement
Com pro 2 f	Responsable ou coordonnateur d'équipes-cycles, futur
Com pro 2 ch f abs	Responsable ou coordonnateur d'équipes-cycles, absence de changement futur (mention explicite)
Com pro 3	Culture de partage et de collaboration dans l'école (ex. l'équipe-école utilise une grille de correction commune, un outil commun et gradué pour les stratégies de lecture, travaille en équipe)
Com pro 3 abs	Culture de partage et de collaboration dans l'école, absence
Com pro 3 ch	Culture de partage et de collaboration dans l'école, changement
Com pro 3 ch abs	Culture de partage et de collaboration dans l'école, absence de changement
Com pro 3 f	Culture de partage et de collaboration dans l'école, futur
Com pro 3 ch f abs	Culture de partage et de collaboration dans l'école, absence de changement futur (mention explicite)
Com pro 4	Culture de partage et de collaboration dans un cycle (ex. les enseignants d'un cycle partagent des élèves, des pratiques, des idées, des ressources, des préparations, sont coresponsables, travaillent en équipe), présence
Com pro 4 abs	Culture de partage et de collaboration dans un cycle, absence
Com pro 4 ch	Culture de partage et de collaboration dans un cycle, changement
Com pro 4 ch abs	Culture de partage et de collaboration dans un cycle, absence de changement
Com pro 4 f	Culture de partage et de collaboration dans un cycle, futur
Com pro 4 ch f abs	Culture de partage et de collaboration dans un cycle, absence de changement futur (mention explicite)
Com pro 5	Développement professionnel collectif et formations diverses (collectives ou individuelles) (ex. plan de développement, formation continue, perfectionnement professionnel), présence
Com pro 5 abs	Développement professionnel collectif et formations diverses (collectives ou individuelles), absence

Com pro 5 ch	Développement professionnel collectif et formations diverses (collectives ou individuelles), changement
Com pro 5 ch abs	Développement professionnel collectif et formations diverses (collectives ou individuelles), absence de changement
Com pro 5 f	Développement professionnel collectif et formations diverses (collectives ou individuelles), futur
Com pro 5 ch f abs	Développement professionnel collectif et formations diverses (collectives ou individuelles), absence de changement futur (mention explicite)
Com pro autre	Composante professionnelle des cycles, que la direction décrit de façon plus générale (présence, absence, intention future, changement, etc.)
Autre ch	Autre changement à l'école qui ne touche pas aux cycles et aux trois composantes, selon la direction (ex. à la question sur les changements, la direction répond que son école fait maintenant partie des écoles Unesco)
Autre ch	Autre changement à l'école qui ne touche pas les cycles et leurs trois composantes, d'après la direction, présence
Autre ch abs	Autre changement à l'école qui ne touche pas les cycles et leurs trois composantes, d'après la direction, absence
Autre ch f	Autre changement à l'école qui ne touche pas les cycles et leurs trois composantes, d'après la direction, futur
Autre ch f abs	Autre changement à l'école qui ne touche pas les cycles et leurs trois composantes, d'après la direction, absence de changement futur (mention explicite)
C	Les conditions de mise en œuvre des cycles, selon la direction d'école (circonstances ou éléments de contexte relativement constants ainsi que : leviers, difficultés, obstacles, barrières ou problèmes ponctuels)
C gén	Les conditions générales aux divers paliers du système scolaire selon la direction d'école
C gén 1	MELS (volonté, pression, soutien, ex. Programme de soutien à l'école montréalaise), présence
C gén 1 abs	MELS, absence
C gén 1 +	MELS, présence favorable
C gén 1 -	MELS, présence défavorable
C gén 1 abs +	MELS, absence favorable
C gén 1 abs -	MELS, absence défavorable

C gén 2	Commission scolaire (volonté, pression, soutien, réseaux, comités, groupes de travail), présence
C gén 2 abs	Commission scolaire, absence
C gén 2 +	Commission scolaire, présence favorable
C gén 2 -	Commission scolaire, présence défavorable
C gén 2 abs +	Commission scolaire, absence favorable
C gén 2 abs -	Commission scolaire, absence défavorable
C gén 3	Autres acteurs scolaires (volonté, pression, soutien des syndicats, des universités, des associations : ex. ACSQ, CEQ, FQDÉ; syndicats à l'échelle du ministère ou de la commission scolaire, négociations, conventions collectives, etc.), présence
C gén 3 abs	Autres acteurs scolaires, absence
C gén 3 +	Autres acteurs scolaires, présence favorable
C gén 3 -	Autres acteurs scolaires, présence défavorable
C gén 3 abs +	Autres acteurs scolaires, absence favorable
C gén 3 abs -	Autres acteurs scolaires, absence défavorable
C gén 4	Constance dans l'implantation des cycles (ex. continuum, continuité, stabilité), présence
C gén 4 abs	Constance dans l'implantation des cycles, absence
C gén 4 +	Constance dans l'implantation des cycles, présence favorable
C gén 4 -	Constance dans l'implantation des cycles, présence défavorable
C gén 4 abs +	Constance dans l'implantation des cycles, absence favorable
C gén 4 abs -	Constance dans l'implantation des cycles, absence défavorable
C gén 5	Cohérence dans l'implantation des cycles (ex. : absence de contradiction), présence
C gén 5 abs	Cohérence dans l'implantation des cycles, absence
C gén 5 +	Cohérence dans l'implantation des cycles, favorable
C gén 5 -	Cohérence dans l'implantation des cycles, défavorable
C gén 5 abs +	Cohérence dans l'implantation des cycles, absence favorable
C gén 5 abs -	Cohérence dans l'implantation des cycles, absence défavorable
C gén 6	Ressources financières, humaines et matérielles à l'échelle nationale, présence
C gén 6 abs	Ressources financières, humaines et matérielles à l'échelle nationale, absence

C gén 6 +	Ressources financières, humaines et matérielles à l'échelle nationale, présence favorable
C gén 6 -	Ressources financières, humaines et matérielles à l'échelle nationale, présence défavorable
C gén 6 abs +	Ressources financières, humaines et matérielles à l'échelle nationale, absence favorable
C gén 6 abs -	Ressources financières, humaines et matérielles à l'échelle nationale, absence défavorable
C gén 7	Latitudo des directions d'école (marge de manœuvre des directions, gestion des priorités, etc.), présence
C gén 7 abs	Latitudo des directions d'école, absence
C gén 7 +	Latitudo des directions d'école, présence favorable
C gén 7 -	Latitudo des directions d'école, présence défavorable
C gén 7 abs +	Latitudo des directions d'école, absence favorable
C gén 7 abs -	Latitudo des directions d'école, absence défavorable
C gén 8	Disponibilité des directions d'école (tâches et temps : ex. lourdeur, débordement, nombreuses réunions, motivation, fatigue), présence
C gén 8 abs	Disponibilité des directions d'école (tâches et temps), absence
C gén 8 +	Disponibilité des directions d'école (tâches et temps), présence favorable
C gén 8 -	Disponibilité des directions d'école (tâches et temps), présence défavorable
C gén 8 abs +	Disponibilité des directions d'école (tâches et temps), absence favorable
C gén 8 abs -	Disponibilité des directions d'école (tâches et temps), absence défavorable
C gén 9	Formation et développement professionnel des directions (connaissance et compréhension de la Réforme et des cycles), présence
C gén 9 abs	Formation et développement professionnel des directions, absence
C gén 9 +	Formation et développement professionnel des directions, présence favorable
C gén 9 -	Formation et développement professionnel des directions, présence défavorable
C gén 9 abs +	Formation et développement professionnel des directions, absence favorable
C gén 9 abs -	Formation et développement professionnel des directions, absence défavorable

C gén autre	Autre condition générale (pas d'ambiguïté à coder dans la catégorie « Conditions générales ») (présence, absence, intention future, changement, etc.)
C spé	Les conditions spécifiques de mise en œuvre dans l'école ou l'environnement immédiat, selon la direction (circonstances ou éléments de contexte relativement constants ainsi que : leviers, difficultés, obstacles, barrières ou problèmes ponctuels)
C spé 1	Climat dans l'école (relations interpersonnelles, environnement, sécurité, discipline, confiance), présence
C spé 1 +	Climat dans l'école, présence favorable
C spé 1 -	Climat dans l'école, présence défavorable
C spé 2	Stabilité du personnel (roulement, retraite, départ, noyau dur, équipe stable), présence
C spé 2 abs	Stabilité du personnel, absence
C spé 2+	Stabilité du personnel, présence favorable
C spé 2 -	Stabilité du personnel, présence défavorable
C spé 2 abs +	Stabilité du personnel, absence favorable
C spé 2 abs -	Stabilité du personnel, absence défavorable
C spé 3	Caractéristiques du personnel (ex. jeunes ou vieux, dynamiques ou blasés, capacité et croyances, engagement, pratiques pédagogiques, adhésion ou résistance aux changements, connaissance et compréhension de la Réforme et des cycles, etc.), présence
C spé 3 +	Caractéristiques du personnel, présence favorable
C spé 3 -	Caractéristiques du personnel, présence défavorable
C spé 4	Disponibilité des enseignants (tâches et temps : ex. lourdeur, débordement), présence
C spé 4 abs	Disponibilité des enseignants (tâches et temps), absence
C spé 4 +	Disponibilité des enseignants (tâches et temps), présence favorable
C spé 4 -	Disponibilité des enseignants (tâches et temps), présence défavorable
C spé 4 abs +	Disponibilité des enseignants (tâches et temps), absence favorable
C spé 4 abs -	Disponibilité des enseignants (tâches et temps), absence défavorable
C spé 5	Leadership dans l'école (organisation du travail, habitudes de fonctionnement, etc.), présence
C spé 5 +	Leadership dans l'école, présence favorable

C spé 5 -	Leadership dans l'école, , présence défavorable
C spé 6	Caractéristiques des élèves (élèves réguliers, EHDAA, élèves doués), présence
C spé 6 +	Caractéristiques des élèves, présence favorable
C spé 6 -	Caractéristiques des élèves, présence défavorable
C spé 7	Besoins de l'école, plan de réussite et projet éducatif, présence
C spé 7 +	Besoins de l'école, plan de réussite et projet éducatif, présence favorable
C spé 7 -	Besoins de l'école, plan de réussite et projet éducatif, présence défavorable
C spé 8	Collaboration avec les parents, présence
C spé 8 abs	Collaboration avec les parents, absence
C spé 8 +	Collaboration avec les parents, présence favorable
C spé 8 -	Collaboration avec les parents, présence défavorable
C spé 8 abs +	Collaboration avec les parents, absence favorable
C spé 8 abs -	Collaboration avec les parents, absence défavorable
C spé 9	Collaboration avec la communauté, présence
C spé 9 abs	Collaboration avec la communauté, absence
C spé 9 +	Collaboration avec la communauté, présence favorable
C spé 9 -	Collaboration avec la communauté, absence défavorable
C spé 9 abs +	Collaboration avec la communauté, absence favorable
C spé 9 abs -	Collaboration avec la communauté, absence défavorable
C spé 10	Caractéristiques de l'école et de son milieu (ex. taille, infrastructure, bâtiment, point de service classes spéciales, favorisé, défavorisé, historique, violence dans le quartier, etc.), présence
C spé 10 +	Caractéristiques de l'école et de son milieu, présence favorable
C spé 10 -	Caractéristiques de l'école et de son milieu, présence défavorable (« Il y a des gangs de rue et je crains que les élèves du 3 ^e cycle subissent leur mauvaise influence. »)
C spé 11	Syndicat (à l'échelle de l'école : ex. influence du représentant syndical), présence
C spé 11 abs	Syndicat (à l'échelle de l'école), absence
C spé 11 +	Syndicat (à l'échelle de l'école), présence favorable

C spé 11 -	Syndicat (à l'échelle de l'école), présence défavorable
C spé 11 abs +	Syndicat (à l'échelle de l'école), absence favorable
C spé 11 abs -	Syndicat (à l'échelle de l'école), absence défavorable
C spé 12	Ressources financières, humaines et matérielles dans l'école (ex. libérer des enseignants, présence d'une conseillère pédagogique, etc.), présence
C spé 12 abs	Ressources financières, humaines et matérielles dans l'école, absence
C spé 12 +	Ressources financières, humaines et matérielles dans l'école, présence favorable
C spé 12 -	Ressources financières, humaines et matérielles dans l'école, présence défavorable
C spé 12 abs +	Ressources financières, humaines et matérielles dans l'école, absence favorable
C spé 12 abs -	Ressources financières, humaines et matérielles dans l'école absence défavorable
C spé 13	Implantation par contrainte du nombre d'élèves, présence
C spé 13 abs	Implantation par contrainte du nombre d'élèves, absence
C spé 13 +	Implantation par contrainte du nombre d'élèves, présence favorable
C spé 13 -	Implantation par contrainte du nombre d'élèves, présence défavorable
C spé 13 abs +	Implantation par contrainte du nombre d'élèves, absence favorable
C spé 13 abs -	Implantation par contrainte du nombre d'élèves, absence défavorable
C spé autre	Autre condition spécifique de mise en place des cycles dans l'école (pas d'ambiguïté à coder dans la catégorie « Conditions spécifiques ») (présence, absence, intention future, changement, etc.)
E	Les effets associés aux cycles d'apprentissage dans l'école, selon la direction (les conséquences du changement)
E élèves	Effets sur les élèves (réussite, motivation, engagement, etc.), présence
E élèves abs	Effets sur les élèves, absence
E élèves +	Effets sur les élèves, présence favorable
E élèves -	Effets sur les élèves, présence défavorable
E élèves abs +	Effets sur les élèves, absence favorable
E élèves abs -	Effets sur les élèves, absence défavorable

E ens	Effets sur les enseignants (pratiques pédagogiques, redoublement, mobilisation, démobilisation, engagement, développement professionnel), présence
E ens abs	Effets sur les enseignants, absence
E ens +	Effets sur les enseignants, présence favorable
E ens -	Effets sur les enseignants, présence défavorable
E ens abs +	Effets sur les enseignants, absence favorable
E ens abs -	Effets sur les enseignants, absence défavorable
E cli	Effets sur le climat de l'école (habitudes de collaboration, ouverture, climat sain et sécuritaire, etc.) présence
E cli abs	Effets sur le climat de l'école, absence
E cli +	Effets sur le climat de l'école, présence favorable
E cli -	Effets sur le climat de l'école, présence défavorable
E cli abs +	Effets sur le climat de l'école, absence favorable
E cli abs -	Effets sur le climat de l'école, absence défavorable
E autre	Autres effets associés aux cycles (présence, absence, intention future, changement, etc.)
Inidir	Les initiatives de la direction (actions ponctuelles de la direction, pas nécessairement concertées, pas nécessairement liées entre elles) (micro) (ex. utilisation du « Je » suivi d'une action : « je décide », « j'impose », « je libère », « je participe », etc.)
Inidir imp	Implication directe de la direction (la direction est présente physiquement) (ex. elle anime des rencontres, participe à des formations avec les enseignants, etc.), présence
Inidir imp abs	Implication directe de la direction, absence
Inidir imp f	Implication directe de la direction, présence dans le futur
Inidir imp f abs	Implication directe de la direction, absence dans le futur
Inidir sou	Soutien de la direction (la direction n'est pas nécessairement présente) (ex. elle appuie, écoute, fait confiance, encourage, exerce un rôle facilitateur, pose des actions différenciées, libère ses enseignants, etc.), présence
Inidir sou abs	Soutien de la direction, absence
Inidir sou f	Soutien de la direction, présence dans le futur
Inidir sou f abs	Soutien de la direction, absence dans le futur
Inidir autre	Autres initiatives de la direction (ex. revoir les rôles du personnel professionnel, limiter les changements, etc.), présence
Inidir autre abs	Autres initiatives de la direction, absence

Inidir autre f	Autres initiatives de la direction, présence dans le futur
Inidir autre f abs	Autres initiatives de la direction, absence dans le futur
S	Les stratégies de gestion de la direction d'école (moyens et actions que prend/pose la direction dans la gestion des cycles; ces actions sont planifiées, concertées, organisées, réfléchies et poursuivent des intentions liées à la mise en œuvre des cycles) (macro)
S	Les stratégies de gestion de la direction d'école, présence
S f	Les stratégies de gestion de la direction d'école, présence dans le futur
	Doute (pour les segments pertinents seulement)
?	Je sais que c'est un segment de réponse pertinent (sur les cycles) et qu'il faut le coder mais 1- il ne correspond à aucun des codes existants dans le dictionnaire; et 2- je ne sais pas quel code existant lui apposer (apposer un commentaire au code « ? » et suggérer un ou deux codes)

ANNEXE C
CONSIGNES DE CODAGE DES ENTREVUES AVEC LES DIRECTIONS
D'ÉCOLES PRIMAIRES À MONTRÉAL

Avant le début de chaque journée de codage :

1. Lire ces consignes.
2. Lire la liste des codes et leur définition.
3. Lire le canevas d'entrevue (surtout pour le codage des premières entrevues)
4. Lire l'ensemble de l'entrevue pour avoir une idée globale des propos de la direction sur les cycles.

Au sujet du codage :

5. Lecture de chaque paragraphe avant de le coder : afin de faciliter la compréhension du texte, nous convenons que le codeur lira l'ensemble de la réponse d'une direction avant d'en faire le codage.
6. Idee principale et idées sous-jacentes (secondaires) : le codeur codera en priorité l'idée principale du paragraphe. Il codera la ou les idées sous-jacentes à l'idée principale, s'il y a lieu.
7. Contenu manifeste, explicite : le codeur codera en priorité les propos manifestes et explicites de la direction (coder ce qu'elle dit). Il évitera d'inférer les propos de la direction (coder ce que l'on pense qu'elle dit de façon implicite).
8. Réponse qui ne répond pas à la question : une fois la lecture de la réponse effectuée, le codeur peut trouver qu'une réponse ne répond pas à la question. Afin d'éviter les erreurs d'interprétation, le codeur créera une unité de sens constituée de la question et de la réponse en y associant le code visé par la question. Ensuite, le codeur devra demeurer attentif pour repérer les informations et les associer aux différents codes concernés. (ex. la question cherche à identifier la vision de la direction sur les cycles. La direction répond par des changements dans l'implantation des composantes des cycles. On ne peut pas supposer que la direction associe ces changements à sa vision ou non. Nous considérons donc la question et la réponse comme « Vision (org, péd, pro, etc.) ». Par la suite, chaque action sera codée spécifiquement « Com org 1 ch, Com péd 5 ch, etc. », dépendamment du type de changement dans l'implantation des cycles. **Toujours mettre la question de l'interviewer avec la réponse de la direction quand cette réponse n'est pas liée** (ex. : si la direction répond par des « Changements dans les composantes » à une question sur la « Vision », on intégrera la question et la réponse dans une unité de sens).

Organisation des cycles d'apprentissage

Analyse des résultats des entrevues avec les directions

9. Incertitude face au choix d'un code : Lorsque le codeur éprouve un doute face au(x) code(s) à attribuer à une unité de sens, il effectue, dans la mesure du possible, une interprétation au sujet du ou des code(s) à choisir, il apposera le code « ? » auquel il accrochera un commentaire (voir no 10 ci-dessous). Ceci permettra une discussion ultérieure à ce sujet (ex. le code ? avec son commentaire ajouté : « Est-ce C gén 4 (constance) ou C gén 5 (cohérence) »)
10. Ajout de commentaires : lorsque le codeur 1) a un doute face à un code (voir exemple au no 9 ci-dessus); 2) souhaite ajouter une précision au sujet du codage; 3) souhaite choisir le segment de réponse comme citation très représentative d'un code, il attachera un commentaire au code concerné.
11. Absence d'un code : Il est possible que certaines informations ne correspondent à aucun code existant du dictionnaire mais qu'il s'agisse d'informations pertinentes. Dans un tel cas, cette unité de sens sera codée « ? ». Ceci permettra une discussion ultérieure à ce sujet et l'ajout possible d'un nouveau code au dictionnaire.
12. Définition d'une unité de sens : Dans un texte, il est possible de trouver des idées différentes pour un même code. Dans un tel cas, ces idées seront codées en une seule unité de sens (ex. trois avantages des cycles = une seule unité de sens « V avantage/désavantage »). Le codeur acceptera qu'une autre unité de sens chevauche une unité de sens, si et seulement si cette autre unité de sens n'excède pas 3 lignes de texte. (À cet effet, toujours s'assurer que la largeur du texte d'entrevue qui apparaît sur l'écran mesure 19 cm). Dans le cas où une idée est brièvement interrompue (moins de 3 lignes de texte) pour être reprise par la suite, le codeur conservera l'unité de sens en entier, sans interruption.
13. Répétition d'une même unité de sens : Il est possible que la direction se répète dans l'entrevue (ex. : au début elle dit : « Nos élèves sont dans des classes-cycles multiâge » et plus loin, elle dit à nouveau : « Dans l'école, on a regroupé nos élèves en classes-cycles multiâge »). Dans un tel cas, le codeur devra coder l'unité de sens à chaque fois qu'elle apparaît.
14. Perspectives d'avenir : Lorsqu'un directeur s'exprime au temps futur (par exemple, « J'ai l'intention de ... », « L'an prochain, je prévois ... »), l'information sera automatiquement codée « f ». (ex. : Com org 2 ch f, Com péd 2 f)
15. Information non pertinente : Certaines informations ne sont pas pertinentes pour le codage. Ces informations ne seront pas retenues (ex. la direction actuelle parle de l'ancienne direction quant à des actions qui ne touchent pas du tout les cycles). (1)
16. Informations compréhensibles : Si le segment de réponse n'est pas compréhensible seul, alors le codeur devra l'attacher à l'unité de sens (ex. Com org 2 ch, Com org 3 ch) (2)

Organisation des cycles d'apprentissage*Analyse des résultats des entretiens avec les directions*

17. Situation ambiguë entre deux codes : Dans le cas de situations ambiguës entre deux codes, le codeur mettra le segment de réponse dans une seule des deux catégories concernées; il accompagnera le code d'un commentaire précisant le nom des deux codes et la nature de l'ambiguïté (ex. : le codeur joint au code « C gén 4 » le commentaire suivant : la direction parle-t-elle ici de constance (C gén 4) ou de cohérence (C gén 5) dans la volonté d'implanter les cycles ?)
18. Segmentation : dimensionner le segment en arrêtant immédiatement après le dernier mot ou le point. Ne pas se rendre à la marge.

NOTE 1: Le travail de codage est exigeant et demande beaucoup de concentration. De plus, il faut un temps important pour amorcer chaque période de travail. Nous vous recommandons donc de travailler des journées d'un minimum de 3 heures et d'un maximum de 6 heures.

Bon codage!

ANNEXE D
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

« L'état de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires francophones de l'île de Montréal »

soumis par : *Jean Archambault, professeur agrégé, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation*

et subventionné par : *FQRSC-NC*

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

François Bowen, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

26 juin 2007
Date d'émission