

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

La dynamique entre la gestion et l'appropriation du changement dans les écoles de milieux défavorisés : Comprendre pour mieux soutenir la persévérance et la réussite scolaires

Chercheur principal

Marc-André Deniger, Université de Montréal

Co-chercheur(s)

Jean Archambault, Université de Montréal; Anylène Carpentier, Université de Montréal;
Martial Dembélé, Université de Montréal; Roseline Garon, Université de Montréal;
Claude Lessard, Université de Montréal.

Autre(s) membre(s) de l'équipe

-

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2008-PE-118423

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

Rapport scientifique intégral

Chercheur principal

Marc-André Deniger, Université de Montréal

Co-chercheur(s)

Jean Archambault, Université de Montréal; Anylène Carpentier, Université de Montréal; Martial Dembélé, Université de Montréal; Roseline Garon, Université de Montréal; Claude Lessard, Université de Montréal.

Autre(s) membre(s) de l'équipe

Lude Pierre, Programme de soutien à l'école montréalaise

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2008-PE-118423

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FORSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

La littérature qui s'intéresse à la question du changement en éducation est foisonnante et les connaissances qui en découlent, notamment dans le cadre de l'analyse des politiques publiques, conduisent à l'identification de nombreux éléments qui expliquent en partie les freins rencontrés dans la gestion du changement. Le vaste corpus dédié à cette problématique fait apparaître des dysfonctionnements dans la planification, des problèmes de cohérence entre les objectifs et les ressources mises en œuvre ainsi que des soucis de clarté et de pertinence des politiques énoncées. Cette recherche relève d'un courant d'analyse hybride qui prend en compte tant l'aspect systémique que micro-sociologique de l'étude du processus d'implantation des politiques éducatives. Deux dimensions ont retenu notre attention pour cette recherche : 1) le cadre de l'école : tenir compte du fait qu'une multitude de facteurs ont un impact sur le changement (relations hiérarchiques et climat de travail, type de gestion opéré par la direction, schéma d'organisation du travail...) ; 2) le cadre politique : les divers acteurs impliqués dans la gestion et l'appropriation du changement sont soumis à des luttes d'influence, des jeux de pouvoir et une forme de concurrence qui peuvent dénaturer le changement en fonction d'intérêts personnels. Il est donc impératif de cerner précisément les implications politiques afin de limiter un éventuel biaisement.

La réussite de l'implantation du changement reposerait particulièrement sur le mode de gestion opéré par les équipes de direction. Owens (1998) a ainsi démontré que

l'un des plus notables facteurs de succès réside dans l'appui qu'offrent les cadres des écoles et des commissions scolaires. Les dispositifs de soutien et d'accompagnement des enseignants seraient également l'une des clés du succès. Cette recherche s'inscrit dans une perspective novatrice qui prend en compte les réalités de l'enseignement en milieux défavorisés ainsi que les relations avec d'autres pratiques de gestion (formation, gestion des ressources, planification, évaluation, soutien, information et communication...). Elle intègre la dimension personnelle qui peut avoir un impact sur le processus de changement. Différents travaux ont ainsi récemment mis en lumière les processus cognitifs qui interviennent dans l'implantation des politiques (Spillane et al., 2002), les dimensions émotives liées à l'appropriation du changement (Hargreaves, 2005 et Lasky, 2005), et les représentations des enseignants face à la réussite et l'échec scolaire (Meuret et Alluin, 1998). Aussi riche soit-elle, la littérature ayant trait au changement dévoile cependant certaines lacunes qui méritent d'être comblées. Tout d'abord, les milieux défavorisés sont le parent pauvre des études sur l'implantation du changement. Il convient également d'appliquer au système scolaire québécois les analyses qui permettent de mieux comprendre chacun des éléments qui constituent la gestion du changement. Il est enfin nécessaire de mieux intégrer dans ces analyses les aspects individuels, sociaux et organisationnels, ainsi que les différents niveaux d'action.

2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses

La principale question posée dans le rapport est celle de la dynamique entre la gestion et l'appropriation du changement. Comme il était mentionné dans le devis, cette question se décline en plusieurs questions spécifiques, telle que « la réforme

est-elle implantée et à quel point ? Comment les acteurs la comprennent-ils ? Comment évaluent-ils sa mise en œuvre à ce jour ? La réforme du programme d'enseignement engendre-t-elle des changements de pratiques (gestion, enseignement, relations avec les parents, etc.) ? Quels facteurs semblent davantage favoriser, ou, au contraire, nuire, à la compréhension du changement, à l'adhésion et à l'engagement des acteurs, c'est-à-dire au processus d'appropriation du changement ? Quelles sont les relations dynamiques entre ces mêmes facteurs explicatifs ? Quelles sont les perceptions relatives aux diverses dimensions de la gestion du changement en milieux défavorisés ? Quelles relations peut-on établir entre la qualité de cette gestion et la réalisation du changement souhaité ? Que conviendrait-il d'améliorer au plan de la gestion du changement ? , etc.) »¹

3. Objectifs spécifiques poursuivis

Cette recherche a notamment pour but d'analyser les changements induits par l'implantation du « Renouveau pédagogique » (que nous noterons RP) dans les écoles primaires défavorisées. Trois objectifs principaux sous-tendent ce projet : 1) Gestion du changement : analyser en fonction des pratiques (formation, gestion des ressources, planification, évaluation, soutien, information et communication, leadership, suivi et pilotage) ; 2) Appropriation du changement : analyser la compréhension, l'adhésion et l'engagement des enseignants, par rapport à ces mêmes pratiques ; 3) Organisation des connaissances produites : former une communauté de chercheurs et d'acteurs de cette recherche pour faciliter le

¹ Deniger, M.A, Garon, R., Archambault, J. Dembélé, M., Lessard, C. Carpentier, A. (2009) *La dynamique entre la gestion et l'appropriation du changement dans les écoles de milieux défavorisés : Comprendre pour mieux soutenir la persévérance et la réussite scolaire*. Devis de recherche.

déroulement du présent projet au sein des établissements, exploiter adéquatement les résultats obtenus grâce à une réflexion commune, mieux cerner les besoins (formation et information), construire des outils pour le pilotage et le soutien, et enfin valoriser les travaux.

Un cadre d'analyse est proposé afin de faciliter l'atteinte de ces objectifs. Il a été élaboré sur la base de recherches réalisées antérieurement (Deniger, Larose et Janosz, 2003). Ce cadre s'articule autour de cinq dimensions conceptuelles. Il s'agit tout d'abord de présenter en détail le contexte pour chacune des écoles étudiées : il importe ainsi de s'attarder sur les contextes politique et sociologique, de connaître les caractéristiques des écoles, des élèves et de leur milieu, de retranscrire le climat relationnel et d'identifier le type de relations entre les écoles, les commissions scolaires et le ministère. L'analyse de la gestion du changement est précédée par une description des différentes dimensions énumérées plus haut (formation, gestion des ressources, planification, évaluation, etc.). Il doit s'ensuivre une évaluation de la qualité de la gestion du changement. L'une des parties essentielles constituant ce cadre consiste en l'analyse de l'appropriation. Elle tient compte du degré de connaissance du changement chez les acteurs concernés, de leur compréhension, de leur adhésion et de l'influence de facteurs personnels et organisationnels. Enfin, il conviendra d'évaluer les effets réels et perçus de l'implantation du changement à divers niveaux (apprentissage, compétences, environnement scolaire, pratiques pédagogiques, relations école-famille-communauté, etc.).

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX

1. À quels types d'auditoire (décideurs, gestionnaires, intervenants, autres) s'adressent vos travaux ?

Cette recherche se situe sur plusieurs niveaux autour de l'action pédagogique et vise à répondre à un ensemble de questions tant scientifiques que pratiques qui animent plusieurs types d'auditoires, depuis les responsables politiques, les cadres scolaires, les directions d'établissement, jusqu'au personnel enseignant, non-enseignant ainsi que les parents d'élèves.

2 et 3. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ? Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique ? (renouvellement des pratiques; implantation de façons de faire; élaboration de politiques ou de programmes; développement d'outils; constitution de collections, de corpus, de bases de données; retombées pour l'enseignement et la formation, etc.) ?

Dans un premier temps, cette recherche possède une double pertinence scientifique : elle permet d'une part d'augmenter les connaissances scientifiques sur le changement en développant un des aspects jusqu'ici peu exploités dans les recherches qui s'intéressent aux différentes dimensions du changement, à savoir les aspects liés à la gestion et à l'appropriation du changement et la relation qu'il existe entre ces deux dimensions. D'autre part, elle participe à la formation de la relève scientifique dans divers domaines connexes des sciences de l'éducation, notamment à travers la création d'une communauté

d'apprentissage autour du changement. Cette recherche doit ultimement contribuer à l'élaboration d'un cadre de connaissances formatives de niveau universitaire en lien avec les réalités de la gestion scolaire en milieux défavorisés.

D'un point de vue pratique, elle sert à déterminer les caractéristiques des écoles qui vont favoriser l'appropriation du changement afin d'identifier les modèles de gestion les plus appropriés aux écoles de milieux défavorisés. Cela va se traduire par la conception d'outils opérationnels novateurs (outils de gestion efficaces, de suivi et d'évaluation du changement, pratiques d'accompagnement et de soutien etc.) qui permettront de mieux comprendre, accompagner et implanter le changement au sein des écoles. Cette implantation de savoirs-faires et de bonnes pratiques devant ultimement se transmettre aux autres écoles (primaires et secondaires) qui doivent mettre en place le RP.

En dernière analyse, ces outils pourront être utilisés dans une optique de cadre formatif. En effet cette recherche pose les bases d'un corpus de connaissance autour de l'implantation du changement dans une visée de transfert vers les écoles primaires et secondaires.

4. Quelles sont les limites ou quel est le niveau de généralisation de vos résultats ?

En dépit de notre panel vaste et représentatif (milieux anglophone, francophone, favorisé, défavorisé, présentant des signes plus ou moins avancés du RP), notre taux de réponse aux questionnaires et entrevues est variable selon les ressources disponibles dans chacune des écoles et des acceptations reçues.

De même si le devis initial faisait mention que la collecte de données impliquerait également les parents membres du conseil d'établissement, le très faible pourcentage de répondants n'a pas rendu possible l'utilisation de ces données.

5 et 6. Messages clés et pistes de solution

Cadres et directions d'établissement

L'implantation du changement repose particulièrement sur la direction et sur le mode de gestion opéré par la direction et son équipe.

- > Assouplir les horaires pour faciliter le développement professionnel (la compréhension, le développement et l'acquisition de nouveaux savoirs)
- > Individualiser et personnaliser la relation autour du développement professionnel des enseignants (formation et suivi)
- > Avoir un recours plus systématique aux ressources humaines (enseignante-ressource, orthopédagogue et/ou conseiller pédagogique)

Les dispositifs de soutien et d'accompagnement des enseignants sont l'une des clés du succès.

- > Pratiquer les redditions de compte, la supervision professionnelle
- > Mettre en place des pratiques collaboratives et de travail en équipe (l'accompagnement et la modélisation, l'observation-rétroaction)

La planification stratégique et les pratiques de gestion de la direction sont essentielles

- > Conserver des attentes élevées et les faire partager
- > Transmettre une vision commune, adoptée et partagée

- > Utiliser le plan de réussite et le projet éducatif comme outil de gestion

Enseignants

L'importance de conserver des attentes élevées envers les élèves

- > La réussite des élèves passe par des pratiques appropriées et les caractéristiques des élèves doivent être prises en compte
- > Favoriser les modes de gestion des groupes-élèves autres que le groupe-classe (groupe-niveaux, groupe-cycles, etc.)

Les enseignants reconnaissent avoir une responsabilité dans la mise en œuvre mais ont du mal à percevoir leur rôle dans le changement

- > Favoriser le détachement des pratiques de l'enseignement traditionnel
- > Favoriser la création de nouvelles pratiques (SAÉ) et leur appropriation
- > Organiser le couplage des manuels avec les nouvelles méthodes d'enseignement
- > Promouvoir des nouvelles pratiques qui responsabilisent davantage les enseignants (le looping)

Certaines pratiques semblent demander plus de travail et d'autres sont perçues comme des contraintes administratives plutôt que comme des moyens pour les aider dans la réussite des élèves

- > Opérer une différence claire entre les éléments relevant du RP et ceux qui ont été implantés antérieurement

> Comprendre que le temps consacré aux créations de pratiques (SAÉ, différenciation, etc.) n'est pas une perte, mais un gain de temps pour le futur

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Les données nécessaires aux analyses ont été recueillies auprès de divers acteurs du milieu scolaire, par le biais de méthodes et d'outils variés. La collecte s'est déroulée tout au long de l'année scolaire 2008-2009, en plusieurs étapes :

Au cours de l'automne 2008, les directions de chacun des établissements ont reçu un questionnaire portant sur leur tâche² puis un questionnaire portant sur le Renouveau pédagogique³. Elles ont complété une entrevue⁴ complémentaire à ce deuxième questionnaire. Trois rencontres ont également eu lieu au cours de l'année scolaire 2008-2009 avec les dix directions d'établissement. Une première rencontre a eu pour but de présenter le projet de recherche et les deux autres rencontres ont permis d'exposer des résultats de recherche préliminaires et de provoquer certaines discussions et réflexions. Un questionnaire sur le Renouveau pédagogique, quasi-identique au questionnaire des directions, a été transmis à l'ensemble des enseignants des écoles et un sous-échantillon d'enseignants⁵ a complété l'entrevue sur le même thème à l'hiver 2009. L'entrevue a également été complétée par des enseignants-ressources, des orthopédagogues et des conseillers pédagogiques. Au printemps 2009, les enseignants, enseignants-ressources et orthopédagogues ayant complété l'entrevue ont été convoqués à une entrevue de groupe. Un résumé de

² Voir annexe A

³ Voir annexe B

⁴ Voir annexe C

⁵ Le sous-échantillon d'enseignants est composé généralement d'un membre du personnel enseignant par cycle, d'enseignants ayant une vaste expérience et peu au sein de leur établissement scolaire, étant plutôt en faveur ou plus ou moins en faveur du Renouveau pédagogique. Ils ont été choisis et sollicités par la direction de leur établissement.

leurs propos aux entrevues⁶ et aux questionnaires⁷ leur a été présenté afin de recueillir leurs commentaires à ce sujet. Cette entrevue de groupe avait pour but de vérifier la conformité de ces résumés avec leurs propos et d'éclaircir certains points nébuleux. De plus, deux questions supplémentaires ont été posées afin de connaître leurs besoins dans une perspective de continuation de l'implantation et de savoir ce que sont, selon eux, les éléments du Renouveau pédagogique qui demeurent à implanter dans l'école où ils enseignent. Enfin, toujours au printemps 2009, les responsables de services de garde et divers professionnels non-enseignants de l'école, tels le psycho-éducateur ou le psychologue, ont été contactés afin d'effectuer une entrevue téléphonique à propos du Renouveau pédagogique. La collecte auprès de cette population est également variable pour les mêmes raisons que celles mentionnées ci-haut.

Les écoles ont été sélectionnées selon une technique d'échantillonnage critérié et à variation maximum (Patton, 2002). L'échantillon de la présente étude est composé de dix écoles primaires. De ces dix écoles, cinq présentaient, à la base, plusieurs traces d'implantation du Renouveau pédagogique, tandis que les cinq autres en présentaient peu⁸. Au sein de ces deux groupes, des écoles de milieux socioéconomiquement favorisés (rangs 1 à 7) et de milieux socioéconomiquement défavorisés (rangs 8 à 10) ont été choisies, tant en contexte francophone qu'anglophone. La totalité des écoles de l'échantillon se situent dans la région

⁶ Voir annexe D

⁷ Voir annexe E

⁸ Les critères d'implantation utilisés par le PSÉM sont les suivants :

- signes d'implantation des éléments du programme de formation de l'école québécoise
- traces d'une organisation par cycles
- collégialité et travail d'équipe
- culture de développement professionnel
- référence à ces critères dans le plan de réussite

administrative montréalaise et font partie d'une des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal (commission scolaire de Montréal (CSDM), commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI), commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP) ou commission scolaire English-Montreal (CSEM)

PARTIE D - RÉSULTATS

ANALYSE DES RÉSULTATS

La dimension implantation

La principale distinction quant à l'implantation concerne les horaires. Le manque de temps est un des reproches les plus fréquemment invoqué par les enseignants des écoles en statu quo. Un horaire plus souple et plus adapté par des dégagements d'horaires devrait faciliter l'appropriation des outils par les enseignants, l'échange d'expérience, etc.

Toujours en matière d'implantation, il est apparu que les directions d'établissement en changement insistent davantage sur l'importance de conserver des attentes élevées envers leurs élèves. Ces directions font part à leurs enseignants que la réussite des élèves passe par des pratiques appropriées et que les caractéristiques des élèves doivent être prises en compte pour adapter les pratiques, et non être perçues comme un obstacle à la réussite.

De fait, et comme conséquence de cette affirmation, dans les écoles en changement, il y a plus de moyens pris en ce sens (formation et suivi aux enseignants, différenciation pédagogique, pratiques pédagogiques variées). Ces moyens prennent la forme de moyens « directs » de développement professionnel. Ainsi ils ont plus systématiquement recourt à leurs ressources humaines par exemple avec l'enseignante-ressource, l'orthopédagogue ou le conseiller pédagogique, et vont pratiquer des méthodes d'observation-rétroaction en classe ou de modélisation, ce qui favorise les changements de pratiques. La relation autour du développement professionnel des enseignants semble être plus individualisée et plus personnalisée (en fonction des besoins), les redditions se font généralement en rencontres

professionnelles individuelles où l'on poursuit des objectifs d'amélioration de manière personnalisée.

Enfin, les objectifs, priorités et efficacité de l'école constituent l'un des points qui semble être le plus fortement associé au changement. La majorité des écoles en changement utilisent le plan de réussite et le projet éducatif comme outil de gestion. Ces outils comportent des éléments pédagogiques dans un but d'augmentation de la réussite. Leur vision est claire et partagée et les directions demandent des comptes à leurs enseignants en fonction de la vision établie, à des niveaux divers (supervision professionnelle, visites en classe, suggestions de développement professionnel, etc.). Comme le développement professionnel, ces outils sont également utilisés dans les écoles en statu quo mais dans une mesure moindre et pour diverses raisons administratives (reddition de compte à la commission scolaire) plutôt que dans une visée d'appropriation des outils.

La dimension appropriation (compréhension-adhésion)

De façon globale, les idées du RP et les grands objectifs semblent bien compris et connus de l'ensemble du personnel enseignant. Pourtant et en dépit de cette compréhension, certains problèmes semblent perdurer. Et notamment la difficulté d'opérationnaliser les compétences. De plus, rares sont les écoles en statu quo où les SAÉ sont appliquées à tous les cycles et niveaux ; ainsi on applique habituellement les SAÉ lorsque l'épreuve ministérielle devra être complétée.

Par ailleurs certains enseignants n'adhèrent tout simplement pas au RP. En effet, ceux-ci comprennent et connaissent, mais n'adhèrent pas, ou ne veulent pas adhérer, soit parce qu'ils ne sont pas en accord, soit parce qu'ils ne voient pas les

effets positifs du Renouveau. Enfin, certains enseignants se plaignent que le RP demande plus de travail (préparer des tâches plus complexes, pas la même tâche pour tous, construire du matériel, plus de planification, etc.), qu'il implique beaucoup de disciplines, de compétences et de composantes à comprendre, enseigner et évaluer.

On retrouve quatre insatisfactions majeures exprimées par les enseignants et qui constituent des freins à l'appropriation du RP : 1) le ratio élèves/enseignant élevé dans les classes; 2) le nombre d'ÉHDAA intégrés en classe régulière; 3) le non-redoublement; 4) la différenciation pédagogique. Cependant, Il est important de comprendre que le premier aspect est un aspect structurel et qu'il n'est pas associé au RP. De même, l'intégration des ÉHDAA en classe régulière ainsi que le bannissement du redoublement participent de la même logique. En fait, ces éléments sont entrés en vigueur en même temps que le RP, mais ne sont pas inhérents au RP en tant que tel. Puisque le RP prône de répondre aux besoins des élèves, il est spontanément associé aux insatisfactions précédentes, et en particulier à cause de la différenciation pédagogique. Or cette différenciation pédagogique pose de nombreux problèmes aux enseignants car ils la trouvent très lourde et difficile à effectuer, notamment parce que : 1) ils conceptualisent la différenciation comme de l'enseignement individuel et adapté à chacun des élèves, ce qui dans les faits est impossible; 2) ils ne savent pas nécessairement comment procéder; 3) ils manquent de soutien-ressources pour y parvenir; 4) la différenciation envoie un message contradictoire aux parents et à l'élève (l'élève réussit la tâche adaptée, mais coule à son bulletin).

La dimension gestion (planification-formation et information-soutien, suivi, ressources-leadership)

De façon générale, les enseignants de toutes les écoles se disent satisfaits du rôle de leur direction, des autres enseignants et d'eux-mêmes dans la planification initiale du RP. Par contre, ils mentionnent principalement le fait que le RP a été très mal planifié par le MELS et les CS. Toujours en matière de planification, si les directions des écoles en changement indiquent être plutôt en accord ou tout à fait en accord avec le fait d'avoir joué un rôle adéquat, les directions des écoles en statu quo semblent plus critiques vis-à-vis d'elles-mêmes. Tout comme les enseignants, les directions se disent majoritairement insatisfaites du rôle du MEQ et de la CS dans la planification initiale du RP.

En ce qui concerne l'information, les enseignants ont dans l'ensemble pris connaissance des mêmes documents et se montrent généralement satisfaits de la qualité du programme de formation. Pourtant il existe des différences significatives quant à la perception de la qualité générale de l'ensemble de ces documents. Ainsi, les enseignants des écoles en statu quo se montrent généralement plus critiques sur le langage des documents, leur structure, ou encore l'identification des priorités.

En ce qui a trait à la formation, selon qu'ils sont dans des écoles en changement ou en statu quo, les enseignants identifient l'université (écoles en changement) ou la CS (écoles en statu quo) comme étant leur principale source de formation depuis la mise en place du RP. De même, les enseignants des écoles en statu quo ont des avis généralement plus mitigés sur la qualité de ces formations. Leurs critiques portent sur plusieurs points : l'évaluation des apprentissages (même si les enseignants des écoles en changement sont également plus critiques à cet égard), l'approche par compétences, l'organisation par cycles; mais également l'utilité de la

formation dans la mise en place du RP, l'opérationnalisation de nouvelles approches pédagogiques, de nouvelles pratiques d'évaluation des apprentissages (ici aussi les enseignants des écoles en changement sont plus critiques), ou encore la préparation du matériel pédagogique.

En matière de leadership, il existe une différence significative entre écoles changement et statu quo quant au rôle des acteurs dans l'implantation et quant à la mobilisation des partenaires. D'une part, les enseignants comme les directions des écoles en statu quo, reconnaissent d'une certaine façon avoir une responsabilité dans la mise en œuvre (ou dans l'absence de mise en œuvre) du RP. Enfin, il existe une cohérence plus forte autour de la mise en place du RP dans les écoles en changement tandis que cette cohésion est plus mitigée dans la représentation des enseignants des écoles en statu quo.

DISCUSSION

Au niveau des enseignants

Dans un premier temps, il semble que les enseignants ont, de façon globale, une compréhension « sommaire » du RP. À travers cette étude, il est apparu que les enseignants peuvent nommer les objectifs, les compétences, les composantes et divers aspects du programme de formation, mais il demeure tout de même certaines confusions significatives. Aussi, les principaux freins exprimés par les enseignants reposent sur des représentations et des perceptions erronées de ce qu'est le RP. À cela s'ajoute qu'ils ne comprennent pas que le temps consacré aux créations de pratiques (SAÉ, différenciation, etc.) n'est pas une perte, mais un gain de temps pour plus tard. De fait, ils semblent voir certaines pratiques plus comme des contraintes administratives que comme des moyens pour les aider dans la

réussite des élèves, contrairement à certains enseignants des écoles en changement qui voient le RP comme plus stimulant et intéressant que l'enseignement traditionnel. Par ailleurs, il existe une difficulté d'opérationnaliser le changement. En effet, l'application de plusieurs éléments semble nébuleuse et cela peut être attribuable: 1) au fait que les enseignants ont du mal à percevoir leur rôle dans le changement ; 2) au fait qu'ils n'arrivent pas à se détacher des pratiques de l'enseignement traditionnel 3) au fait qu'ils ne savent pas comment utiliser les manuels. En ce sens, il existe une dichotomie entre l'essence du RP d'une part qui repose sur les compétences et d'autre part la construction des savoirs et des manuels traditionnels qui reposent sur une transmission beaucoup plus directe.

Au niveau de la direction

Il semblerait donc à travers cette étude que ce ne soient ni les caractéristiques des élèves ou du personnel enseignant ou des services mis en place, ni les ressources dont disposent l'école qui comptent dans la mise en place du changement. Ce sont les décisions prises en fonction de ces caractéristiques et de ces ressources qui font la différence. Les dispositifs de soutien et d'accompagnement des enseignants seraient donc l'une des clés du succès. Or, *in fine* la décision de leur implantation repose entre les mains des directions d'établissement. Cette recherche vient ainsi confirmer que la réussite de l'implantation du changement tient en grande partie à la direction et plus spécifiquement au mode de gestion opéré par la direction et son équipe. Ainsi, pour garder un objectif de réussite et des attentes élevées, il faut que les directions transmettent une vision commune, adoptée et partagée, et qu'ils l'entretiennent. En cela, la planification stratégique et les pratiques de gestion du directeur d'école sont primordiales. Et ici, c'est donc le leadership qui va souvent

faire la différence entre écoles en changement et écoles en statu quo car pour être effectif, ce message doit être opérationnel et se traduire clairement et de manière pratique. Il existe une différence significative quant au travail de mobilisation et aux moyens « directs » détachés pour les enseignants dans leur école en changement et qui va les inciter à s'engager. Cette opérationnalisation va être facilitée par les outils de gestion du changement (plan de réussite, projet éducatif) mais aussi par des pratiques de reddition de compte et de supervision professionnelle. Et se traduit par un horaire plus flexible qui facilite un meilleur développement professionnel et un meilleur accompagnement des enseignants (rencontres personnalisées, échanges et rencontres cycles, planification en cycle, etc.), et qui va permettre la mise en place de pratiques novatrices et adaptées (SAÉ); mais aussi par une meilleure gestion des groupes-élèves autres que le traditionnel groupe-classe (groupe-niveaux, groupe-cycles, etc.). De même la mobilisation des enseignants, le travail collaboratif d'équipe semblent jouer un rôle important dans la mise en place du RP (notamment à travers des pratiques comme l'encadrement-modélisation ou l'observation-rétroaction). Cette recherche souligne donc l'importance de la forme de leadership lié à ces pratiques de gestion (leadership pédagogique) et de la planification stratégique dans les écoles en changements.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Comme nous le faisons remarquer dans notre devis de recherche, il est par ailleurs essentiel de noter que les acteurs du terrain, en l'occurrence les enseignants, peuvent être ouverts ou rétifs au changement, et que, dans tous les cas, ils opèrent une hybridation (Tyack et Cuban, 1995) qui consiste en une adaptation voire une transformation des modèles de changement proposés par les directions. En effet, le message ne se transmet pas de manière directe de la direction vers les enseignants, et l'alignement ne peut être total entre les messages véhiculés par la direction et l'application des pratiques. Cette zone grise soulève de nombreuses questions auxquelles la présente recherche n'est pas en mesure de répondre. Ainsi, il serait particulièrement intéressant d'étudier plus en avant cet alignement en se penchant sur la part imputable à la forme de leadership mise en place par la direction et sur la part attribuable aux conditions externes qui vont notamment favoriser le changement.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Archambault, J., Ouellet, G. et Harnois, L. (2006). *Gérer une école en milieu défavorisé. Ce qui ressort des écrits scientifiques et professionnels*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme de soutien à l'école montréalaise.

Coburn, C. E. (2001). "Collective Sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in Their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 23(2): 145–170.

Deniger, M.A., Larose, A., & Janosz, M. (2003). Évaluation de la 1ère année de mise en œuvre de la SIAA - volet politique et institutionnel (2002-2003). Montréal : Universités Laval.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (Third Edition ed.). New York: Teachers College Press

Hargreaves, A. (2005). *The Emotions of Teaching and Educational Change. Extending Educational Change; The International Handbook of Educational Change*. New-York: Springer

Hopkins, D. (2005). Tensions in and Prospects for School Improvement. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and Theory of School Improvement* (1-21). New-York: Springer.

House, E. and P. McQuillan (2005). Three Perspectives on School Reform. The Roots of Educational Change; The International Handbook of Educational Change. A. Lieberman. New York: Springer.

Spillane, J., Gomez, L. et Mesler, L. (2002). *Notes on Reframing the Role of Organizations in Policy Implementation*. In Sykes, G., Schneider, P. et Plank, D. *Handbook of education policy research* (409-426). The American Educational Research Association.

Kennedy, M. M. (2004). Reform Ideals and Teachers' Practical Intentions. *Education Policy Analysis Archives*, 12(13).

Lasky, S. (2005). A Sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 899-916

Lieberman, A. (1998). The growth of educational change as a field of study: Understanding its roots and branches. In A. Hargreaves (Ed.), *International Handbook of Educational Change* (13-20). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Meuret, D., & Alluin, F. (1998). La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré. *Education et Formation*, 53, 67-81.

Miles, M., B.(1993). 40 Years of change in schools: Some personal reflections. *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 213-248.

McLaughlin, M. W. (2005). Listening and Learning From the Field: Tales of Policy Implementation and Situated Practice. In A. Lieberman. *The Roots of Educational Change*; International Handbook of Educational Change. New York: Springer

Mujis, D. H., Chapman,C., Stoll, L., Russ,, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas; A review of research evidence. *School effectiveness and school improvement*, 15(2), 149-175.

Owens (1998)

Théorêt, M., N. Bednarz, et al. (2005). *Analyse de l'appropriation de la réforme du curriculum par des enseignantes et enseignants et évaluation d'impact sur la réussite mathématique d'élèves à risque*; Le projet Transmaths. Montréal: Université de Montréal

Tyack, D. , Cuban, L. (1995), *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.