

Les niveaux d'utilisation du programme « Éthique et culture religieuse » par les enseignants du primaire

Anne-Marie Duclos

Candidate au doctorat en sciences de l'éducation, option psychopédagogie
Université de Montréal

Résumé

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

Mots-clés

Programme *Éthique et culture religieuse* / Niveaux d'utilisation / *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) / Enseignants du primaire / Développement professionnel / Implantation d'innovation éducative

Introduction

Comme l'exprime Levin (2007), l'avènement d'une « épidémie de changements » dans le milieu de l'éducation ces dernières années a suscité de sérieuses questions quant à l'utilité et l'efficacité de l'implantation d'innovations en éducation (Fullan et Quinn, 2015). Plusieurs recherches mentionnent d'ailleurs le rôle primordial des enseignants dans la mise en œuvre d'une politique éducative (Berman et McLaughlin, 1976 ; Fullan, 2010). Elles soutiennent qu'un individu ne peut non seulement pas mettre en œuvre ce qu'il ne connaît pas (Simon, 2000 ; Sirois, 2000), mais que sa compréhension d'une innovation ne signifie pas son adoption, c'est-à-dire la décision de l'utiliser (Rogers, 2003). Face au changement, les enseignants sont aussi devenus porteurs d'un modèle professionnel (Priestley, 2011).

En effet, devant ces demandes répétées pour innover, on attend des enseignants qu'ils accomplissent le processus de transition entre la politique éducative et la pratique, ce qui représente un processus professionnel itératif non négligeable (Weinbaum et Supovitz, 2010). La culture des différents milieux scolaires (Mulvihill, 2015), la pression tout autant que le soutien offert par les décideurs et les directions d'établissements (Fullan, 2010), ainsi que les perceptions des enseignants (Bantwini, 2012) – pour ne nommer que ces facteurs –, peuvent influencer le développement professionnel des enseignants qui participent à la mise en œuvre d'une innovation en classe. Ainsi, nous estimons qu'il convient de s'attarder à cette transition entre les intentions de départ et la pratique des enseignants aux premières lignes d'un nouveau programme éducatif national.

Le programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR) marque un tournant majeur dans l'histoire du système éducatif québécois (Bouchard et Pierre, 2006). Son implantation nationale en 2008 impose une considération pour l'état de sa mise en œuvre. Cet article présente les données issues des entrevues dirigées sur les niveaux d'utilisation (Hall, Dirksen et George, 2006) d'enseignants du primaire de la région montréalaise du programme ÉCR. Certaines caractéristiques de son utilisation, telles que la recherche d'information, la collaboration entre collègues et les modifications apportées en cours d'utilisation, seront explorées. Finalement, le modèle de développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002) nous amènera à suggérer des recommandations pour optimiser l'utilisation d'innovations éducatives.

Contexte de recherche et problématique

Au cours des dernières décennies, plusieurs réformes éducatives furent implantées dans la plupart des pays industrialisés dans le but de s'adapter à la compétitivité économique mondiale (Portelli et Konecny, 2013). Au Québec, ce fut le *Programme de formation de l'école québécoise de 2006* (MELS, 2006) – aussi appelé le renouveau pédagogique – qui constitua un changement important pour notre système d'éducation. S'inscrivant dans sa conception comme le premier programme complet d'une approche par compétences plutôt que par objectifs, le programme *Éthique et culture religieuse* fut implanté en 2008 au primaire et au secondaire, ayant comme visées pédagogiques « la reconnaissance de l'autre » et « la poursuite du bien commun » (MELS, 2008). Comme le programme le prescrit, il s'agit pour les élèves de manifester une compréhension des divers phénomènes religieux de notre société et de réfléchir à des questions éthiques. La société québécoise possédant des racines religieuses profondes et fortement influencées par le catholicisme, le système éducatif comportait un programme de religion catholique ou morale depuis plusieurs années. Or, ce programme ne relevait plus de l'évidence sociale due au faible taux de pratique religieuse des catholiques québécois et de l'augmentation de la pluriethnicité au Québec (Milot, 2012). Dans la foulée de nombreux rapports, réflexions et débats sociaux qui avaient déjà commencé dans les années soixante, l'implantation du programme ÉCR a finalement marqué l'aboutissement du processus de déconfectionnalisation du système éducatif québécois (MELS, 2008). Évidemment, ce programme a généré plusieurs critiques, oppositions et tensions à l'intérieur de la société québécoise provenant de divers groupes d'intérêt. Notre étude ne porte pas sur ces débats, mais plutôt sur l'analyse de l'implantation et de la mise en œuvre de ce programme.

Du côté du processus d'implantation d'une innovation scolaire, tel qu'un nouveau programme éducatif, les quatre principales étapes, selon Claverie, Sallaberry et Trinquecoste (2009) sont : 1) l'élaboration (ou la conception) ; 2) l'implantation (le fait de le soumettre aux écoles) ; 3) la mise en œuvre (l'utilisation au niveau de la pratique) ; et 4) l'évaluation des résultats (par rapport aux objectifs de départ). Or, les changements éducatifs à grande échelle au Canada et aux États-Unis ne seraient pas accompagnés de ressources humaines et financières suffisantes (Bellah et Dyer, 2009). En effet, les investissements sont principalement dirigés vers la phase de l'élaboration d'une innovation éducative (Hall et Hord, 2010) plutôt que dans sa mise en œuvre, ce qui pourrait miner les efforts reliés à son utilisation en classe. Comme la mise en œuvre influence les résultats en lien avec ce qui est prévu initialement par les concepteurs (Derzon, Sale, Springer et Brounstein, 2005), elle représente une partie essentielle du processus d'évaluation de tout programme (Durlak, 2010). L'aspect comportemental des enseignants semble être un élément important à considérer, et ce, avant même l'évaluation des résultats auprès des élèves. En effet, on pourrait penser que le programme ne produit pas les effets espérés, alors qu'il n'a pas nécessairement été implanté dans des conditions favorables ou qu'il n'est pas ou peu utilisé.

En ce qui concerne la mise en œuvre du programme *Éthique et culture religieuse*, certaines particularités sont à noter quant aux ressources humaines et financières. Par exemple, pas moins de 23 000 enseignants du primaire devaient être formés pour enseigner ce programme, et la plupart d'entre eux n'ont reçu que de 10 à 15 heures de formation en moyenne (Cherblanc et Lebuis, 2011). Sur ces 23 000 enseignants, il est difficile de savoir combien d'entre eux ont effectivement été formés en raison des congés de maternité, des temps partagés ou des absences au travail pendant la courte durée de la formation, par exemple. Il ne semble pas non plus possible de connaître le nombre d'heures de formation qui était initialement prévu par le ministère avant l'arrêt de son financement. De plus, cette formation des enseignants a été réalisée au moment même de son implantation, alors que pour maximiser les chances de réussite de l'adoption d'un changement, la diffusion d'une innovation doit être préalable à son implantation plutôt que simultanée (Rogers, 2003). Durand (2009) notait aussi un manque de ressources pédagogiques pour l'enseignement de l'ÉCR dû à une cessation précoce du financement par le ministère, ce qui a grandement hypothéqué la réussite de cette implantation (Cherblanc et Lebuis, 2011). Dans ces conditions, il semble opportun de s'intéresser à l'étape qui suit l'implantation d'un programme éducatif, soit sa mise en œuvre. Dans le but de mieux comprendre les enseignants par rapport au changement éducatif imposé, cette section de notre recherche vise à examiner les niveaux d'utilisation des enseignants du primaire dans le cadre de l'implantation du programme ÉCR. Plus précisément : À quel niveau les enseignants pensent-ils planter le programme *Éthique et culture religieuse*?

Cet article propose d'abord de présenter le modèle du Concerns-Based Adoption Model [CBAM] (Hall et Hord, 2014) que nous avons utilisé tant pour nos fondements théoriques que pour l'utilisation de l'un de ses outils diagnostics pour notre méthodologie. Les résultats montreront les niveaux d'utilisation obtenus à la suite de l'entrevue binaire du *Branching Interview*, toujours issue du CBAM. Suivra une discussion des résultats en lien avec le développement professionnel à travers le Modèle interconnecté de la croissance

professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002) avant d'offrir des pistes de recommandations dans le cadre d'implantation de programmes éducatifs ou autres innovations éducatives.

Cadre théorique

Le modèle CBAM

L'implantation d'une innovation éducative, telle qu'un nouveau programme de formation ou de nouvelles pratiques pédagogiques, représente une entreprise complexe qui nécessite des outils permettant la description et la mesure de ses différentes composantes. Le *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM), développé dans les années 70 au *Research and Development Center for Teacher Education* de l'Université du Texas (Hall, Wallace et Dossert, 1973) aide à évaluer et à rencontrer les standards prescrits en vue d'améliorer l'implantation et la mise en œuvre d'une innovation. Le modèle est basé en partie sur les travaux de Frances Fuller (1969). Les concepteurs du CBAM ont voulu étudier les impacts d'une innovation chez les agents chargés de la mettre en œuvre en considérant que le changement est un processus complexe qui commence avec les individus concernés. Les trois dimensions de ce modèle théorique et procédural permettent de mieux identifier les particularités et les besoins qui doivent être adressés dès le début, mais aussi en cours d'implantation. Les *Stades d'intérêts et de préoccupations*, les *Niveaux d'utilisation* ainsi que la *Configuration de l'innovation* sont les 3 outils constituant le CBAM. Pour cette partie de notre recherche, seuls les résultats issus de l'entrevue sur les niveaux d'utilisation sont présentés puisqu'ils correspondent spécifiquement à l'aspect comportemental.

Les Niveaux d'utilisation et le Branching Interview

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

l'entrevue dirigée à réponse binaire du Branching Interview qui permet de situer les niveaux d'utilisation des répondants.

Tableau 1

Niveaux d'utilisation d'une innovation (Poellhuber, Allen et Roy, 2009)

Niveaux d'utilisation	Descriptions
0. Non-utilisation	Niveau dans lequel l'utilisateur potentiel ne possède peu ou pas de connaissances sur l'innovation et ne manifeste aucun comportement d'utilisation.
1. Orientation	L'individu acquiert des informations à propos de l'innovation et/ou il explore la valeur de son orientation par des demandes auprès des autres utilisateurs.
2. Préparation	Niveau dans lequel l'utilisateur potentiel se prépare à sa première utilisation de l'innovation (cette utilisation peut être imposée ou non).
3. Utilisation mécanique	L'individu concentre ses efforts sur une utilisation au jour le jour de l'innovation. Il peut faire quelques modifications davantage pour répondre à ses besoins qu'à ceux correspondant aux objectifs externes.
4 A. Utilisation routinière	L'utilisation de l'innovation se stabilise. Peu de préparation est nécessaire pour améliorer l'utilisation de l'innovation.
4 B. Raffinement	Niveau dans lequel l'individu varie son utilisation de l'innovation en vue d'en améliorer les bénéfices chez les élèves.
5. Intégration	L'utilisateur combine ses propres efforts à ceux de ses collègues pour apporter des adaptations à l'innovation au bénéfice des élèves.
6. Renouvellement	L'individu réévalue la qualité de l'utilisation de l'innovation et cherche à y apporter des modifications, voire des alternatives. L'utilisateur explore de nouveaux développements et de nouveaux objectifs en lien avec l'innovation initiale.

Comme indiqué, les niveaux d'utilisation se divisent en deux catégories : la non-utilisation de l'innovation (niveaux 0, 1 et 2) et l'utilisation de l'innovation (niveaux 3, 4 A, 4 B, 5 et 6). Il importe de souligner que même si ces huit niveaux d'utilisation sont présentés dans une séquence logique, ils ne se présentent pas nécessairement dans cet ordre chez l'individu. Ce tableau présente le continuum d'utilisation vers une expertise de plus en plus développée.

Méthodologie

Description des participants

Par le biais des directions d'établissement d'une vingtaine d'écoles de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys choisies au hasard, dix enseignants ont répondu à notre invitation de participer à l'entrevue sur leur utilisation du programme *Éthique et culture religieuse*. Parmi les dix répondants, sept sont des femmes. Concernant les années d'expérience en enseignement, un répondant a moins de trois ans d'expérience, quatre possèdent entre trois et sept ans d'expérience, deux ont entre 14 et 25 ans d'expérience et trois, plus de 26 ans d'expérience. Les dix répondants sont composés de quatre qui n'ont reçu aucune formation en Éthique et culture religieuse, un a reçu cinq heures de formation et cinq, plus de 16 heures pour enseigner le programme ÉCR. Le Tableau 1 indique le genre, le nombre d'années d'expérience en enseignement et d'heures de formation en ÉCR.

Tableau 2

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

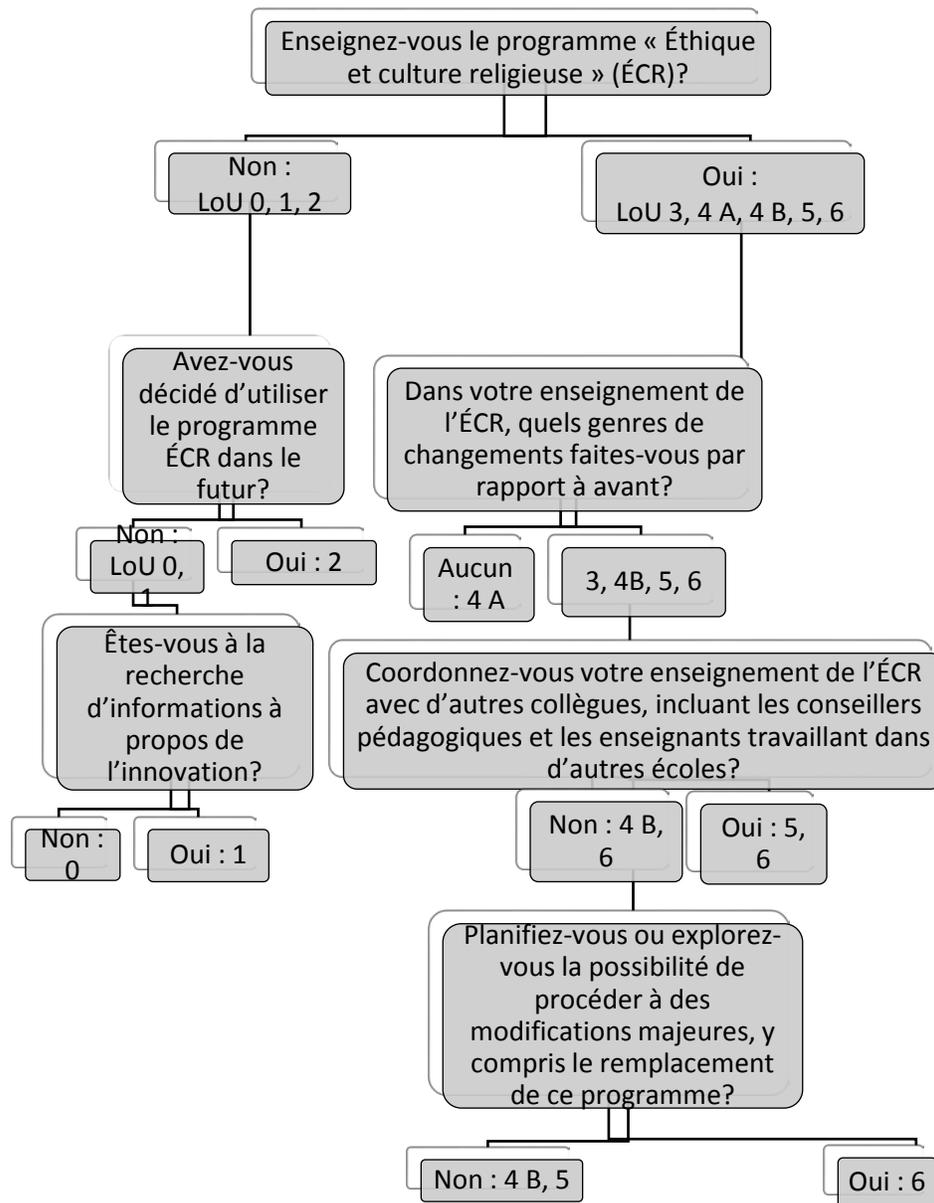
Cas	Genre	Années d'expérience	Nombre d'heures de formation en ÉCR
01	M	16	0
02	F	26	0
03	F	1	45
04	F	28	0
05	F	6	45
06	M	15	0
07	F	3	45
08	F	3	45
09	M	5	45 (ainsi qu'un baccalauréat en sciences des religions)
10	F	28	5

Description des instruments

Nous avons réalisé des entrevues inspirées du questionnaire Levels of Use (LoU), soit le *Branching Interview* (George et al., 2006), francisé et éprouvé par Poellhuber et al. (2009), d'une durée d'environ dix minutes. Cet instrument nous permet de situer le niveau d'utilisation du répondant en le questionnant sur sa recherche d'informations, ses collaborations ou ses modifications par rapport à l'innovation, notamment.

Le *Branching Interview* est un questionnaire structuré qui mesure les comportements des utilisateurs afin d'évaluer leur niveau d'utilisation de l'innovation. En fait, il permet d'évaluer les comportements d'utilisation du répondant à travers le filtre de sa propre perception. Le chercheur peut ensuite situer ces comportements à un niveau en particulier (de 0 à 6). Le *Branching Interview* a été utilisé dans différentes recherches corrélationnelles (Newhouse, 1999), longitudinales (Thornton et West, 1999) et descriptives (Graber, 2005 ;

Moldenhauer, 2004) pour examiner les degrés d'utilisation des agents d'implantation en lien avec une innovation éducative.



Inspiré de Hall et Hord (2014), p. 89.

Figure 1. LoU Branching Interview.

Analyse qualitative des données

Nous avons réalisé une cueillette de données par entrevue individuelle dirigée inspirée du *Branching Interview* (Figure 1) auprès de dix enseignants, ce qui nous a permis de mieux rendre compte de leurs comportements d'utilisation par rapport à l'implantation du

programme ÉCR. En effet, la grille d'entrevue permet d'analyser et de décrire les niveaux d'utilisation qu'adoptent les enseignants face à l'innovation. Les entrevues dirigées ont été enregistrées, retranscrites en verbatim et traitées selon la grille de codage descriptive produite par les auteurs et francisée par Poellhuber et *al.* (2009). Le codage binaire pour les questions fermées du *Branching Interview* a permis une hiérarchisation des données selon le niveau d'utilisation 0 à 6. Les répondants avaient la possibilité de préciser leur pensée et de justifier leurs réponses aux questions fermées de l'entrevue. Pour les dix entrevues, nous avons atteint un pourcentage d'accord inter juges de 80 %.

Résultats

Les données issues des entrevues dirigées du *Branching Interview* indiquent des niveaux d'utilisation des répondants partant de « non-utilisation » (niveau 0) à « renouvellement » (niveau 6). Parmi ces niveaux, aucun répondant ne se situe à l'orientation (1), à la préparation (2) ou à l'utilisation routinière (4 A). La recherche d'informations, les modifications apportées dans le présent et le futur ainsi que la collaboration entre collègues constituent les éléments qui ont été considérés dans ce processus de catégorisation.

Niveaux d'utilisation

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

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

Tableau 3

Niveaux d'utilisation du programme ÉCR chez les répondants

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

Niveau 0 : Non-utilisateur

Puisque l'enseignement du programme *Éthique et culture religieuse* est prescrit par le MELS, les enseignants se doivent de donner le cours et d'évaluer les élèves en ce qui a trait au contenu enseigné. En ce sens, une non-utilisation complète est plutôt impossible. C'est pourquoi, dans le contexte de cette innovation, le niveau de la non-utilisation correspond plutôt à une utilisation aussi minimale que possible afin de pouvoir évaluer les élèves et de rendre les notes officielles au ministère. C'est pourquoi nous avons situé l'enseignante 02, qui affirme faire l'équivalent « *de 4 à 6 activités durant l'année parce qu'on se doit de l'évaluer. Pas plus* », dans la non-utilisation du programme ÉCR. Les raisons qui la poussent à ne pas enseigner le cours chaque semaine sont : « *par manque de temps et par souci de professionnalisme parce qu'on ne se sent pas outillé, on ne se sent pas assez connaissant dans tout ce que ça implique* » (enseignante 02). De plus, cette répondante semble avoir assez peu de connaissances et de formation envers le programme et ne compte ni l'utiliser davantage dans le futur ni se renseigner par rapport au contenu. En ce qui concerne la fréquence d'utilisation, elle mentionne : « *Je l'ai ouvert pour la première fois la semaine passée. Puis, je me suis pas rendu bien loin* » (enseignante 02). Finalement, le non-utilisateur ne collabore pas non plus avec ses collègues et ne cherche pas à apporter de modifications au programme (George et al. 2006).

Niveau 3 : Utilisation mécanique

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

Niveau 4B : Raffinement

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

Je ne fais pas juste dire aux élèves "bon, ben lisez telle page pis après ça, faites tel exercice", c'est autre chose. On va faire des lectures de groupe. Je vais m'arrêter, parfois je fais exprès, pis c'est ça notre travail aussi, c'est des petites subtilités parfois [...] On va rechercher les mêmes valeurs, des fois je vais faire des liens, pis des fois y'a des petites différences, pis là on va souligner les petites différences, mais en gros, je pense que le programme les amène à s'ouvrir davantage. Je pense qu'il y a un bon objectif de ce point de vue là (enseignant 01).

À ce stade, la coordination avec les collègues est peu ou pas présente et les individus n'ont pas l'intention de modifier l'innovation dans le futur : « *Y'a des fois où on fait chacun nos choses de notre côté, d'autres fois, on va se consulter, on va partager des idées, des projets* » (enseignant 01). De plus, les individus commencent à parler plus concrètement des résultats ou des bénéfices du programme ÉCR sur leurs élèves : « *J'ai aussi la chance d'avoir dans ma classe un projet tablette informatique. Chaque élève a sa propre tablette et ça ouvre un gros paquet de possibilités entre autres quand vient le temps de dialoguer et d'argumenter sur des sujets* » (enseignant 01). Comme l'utilisation de l'innovation est stabilisée, le programme ÉCR est vu comme une trame de fond, un guide auquel se référer lors des évaluations, par exemple, mais il demeure un document peu consulté : « *Je me réfère à chaque fois que je veux partir un nouveau projet du manuel, juste au cas où pour vérifier si c'est là. Des fois, c'est juste tu sais, mettons le bouddhisme, est-ce que c'est vraiment 4^e année, vérifier, est-ce que je peux aller voir les vieux cultes, si c'est en 5, en 6 ou en 4, des trucs comme ça* » (enseignante 08) et « *Je fais de l'approfondissement étant donné que j'ai quand même un bagage un peu plus avancé dans les études des religions* » (enseignant 09). Ici, les enseignants recherchent de meilleurs résultats chez leurs élèves par le raffinement de leur utilisation du programme ÉCR.

Niveau 5 : Intégration

Les enseignants 05 et 06 se situent au niveau de l'intégration, c'est-à-dire que les changements apportés au programme ÉCR sont orientés vers les impacts sur les élèves, mais avec la coordination entre collègues : « *Sinon, j'aime beaucoup l'organisme "enfant entraide" ; ils viennent et font des conférences gratuites dans les écoles. L'année passée, ils sont venus, et l'autre année aussi* » (enseignante 05). À ce niveau, l'individu utilise déjà l'innovation depuis quelque temps et recherche l'amélioration de l'apprentissage des élèves à travers la collaboration. Cependant, il n'a pas l'intention d'apporter des modifications majeures dans le futur : « *À chaque année, on modifie tout le temps certains projets qu'on fait d'une année à l'autre pour différentes raisons, mais il n'y a pas de modifications majeures qui s'en viennent* » (enseignant 06). Au niveau d'utilisation du raffinement, l'individu développe des stratégies variées et flexibles pour favoriser l'apprentissage des élèves, incluant la recherche de la motivation : « *Moi, je dirais que l'objectif, c'est de rendre le programme intéressant pour les élèves. Si on veut que les élèves embarquent dans ça, il faut qu'ils apprennent, il faut que ça soit intéressant* » (enseignant 06). Un autre enseignant explique :

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

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

Niveau 6 : Renouvellement

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

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

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

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

En résumé, nos résultats indiquent que les dix répondants se situent à cinq niveaux d'utilisation parmi les huit du modèle de Hall et *al.* (2006), de la non-utilisation au renouvellement, en passant par l'utilisation mécanique, le raffinement et l'intégration. Comme notre étude a été réalisée sept ans après l'implantation du programme ÉCR en 2008, il est possible de penser que les niveaux d'utilisation des enseignants du primaire face au programme ÉCR auraient pu être plus élevés. En effet, des études estiment que le processus d'implantation d'une innovation prend entre trois et cinq ans : « *Change is a process through which people and organizations move as they gradually come to understand, and become skilled and competent in the use of new ways. Our research and that of others documents that most changes in education take three to five years to be implemented at a high level* » (Hall et Hord, 2014, p. 4). Pour d'autres chercheurs, lorsque l'innovation implique un changement important dans le rôle des enseignants, cette durée peut être encore plus longue : « *Large scale innovations which require changes in the rules, roles, and relationships of teachers, principals, and schools take five to eight years to implement* » (Van der Berg et Vandenberghe, 1986, dans Doughney, 2008, p. 29). En ce sens, bien que notre échantillon soit limité, il serait pertinent de mieux comprendre les conditions qui pourraient mener à une meilleure utilisation d'un nouveau programme éducatif et ainsi constater des niveaux d'utilisation plus élevés chez les enseignants.

Discussion

L'objectif de cette étude était de mesurer les niveaux d'utilisation de dix enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec le programme Éthique et culture religieuse. Nous avons réalisé une cueillette de données par entrevue individuelle inspirée du *Branching Interview* auprès de dix enseignants, ce qui nous a permis de mesurer leur niveau d'utilisation du programme ÉCR. Nos résultats montrent que les niveaux d'utilisation des répondants ne sont pas nécessairement liés à la formation reçue ou au nombre d'années d'expérience. Alors que les connaissances et l'expérience professionnelles auraient pu influencer les niveaux d'utilisation des répondants, des éléments plus poussés pourraient permettre de mieux comprendre ces niveaux d'utilisation.

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

À cet effet, la littérature scientifique sur les enseignants et l'implantation d'innovations en éducation présente souvent la notion de développement professionnelle comme facteur pouvant influencer la réussite éducative des élèves (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005). Le développement professionnel contribuerait également à la capacité à faire face aux changements professionnels (Runhaar, 2008). D'ailleurs, le développement professionnel constitue un élément révélateur dans tout changement éducatif et il devient crucial lorsque vient le temps d'assimiler le changement : « *Professional development and instruction contributed to implementation of the standards by understanding the goals of the standards, focusing the teaching, implementing difficult standards, completing missing disciplinary knowledge, and mutual fertilization between teachers* » (Klieger et Jakobovitch, 2012, p. 77). Nous suggérons donc d'analyser nos résultats avec le modèle interconnecté de la croissance professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002) pour plusieurs raisons. D'abord, ce modèle de développement professionnel offre une bonne flexibilité dans ses analyses tout en contribuant à une compréhension plus globale des comportements professionnels des enseignants. En effet, les conceptualisations simplistes du développement professionnel ne parviennent pas à décrire comment les enseignants transposent leurs apprentissages dans leur vie professionnelle et comment les conditions environnementales favorisent ce développement professionnel (Opfer et Pedder, 2011). Le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) propose une analyse particulièrement riche qui prend en compte les perspectives autant locales que systémiques du développement professionnel. De plus, ce modèle de développement professionnel pourrait amener à émettre des recommandations au niveau de l'implantation de programmes éducatifs en intervenant sur les éléments de l'environnement de changement proposé par les auteurs.

En effet, le changement comme développement de l'apprentissage constitue le présupposé central du modèle non linéaire de Clarke et Hollingsworth (2002). Se distinguant de la conception traditionnelle du développement professionnel, les enseignants sont perçus comme des apprenants actifs et les écoles, comme leur communauté d'apprentissage. En fait, de par leur milieu de travail, les enseignants construisent leur développement professionnel à travers des allers-retours entre la réflexion et l'action. Ce modèle de développement professionnel est constitué de quatre domaines d'exploration : 1) le

domaine externe (formations, personnes-ressources, matériel) ; 2) le domaine personnel (croyances, attitudes, connaissances) ; 3) le domaine de la pratique (expérimentations réalisées au travail) et ; 4) le domaine des conséquences sur les élèves (ou leurs résultats). Ce modèle pourrait apporter un éclairage particulièrement intéressant pour notre recherche puisqu'il offre une flexibilité dans les analyses en lien avec les niveaux d'utilisation présentés précédemment. Cette croissance professionnelle basée sur la réflexion et la pratique dans un environnement de changement pourrait mener à mieux comprendre les comportements d'utilisation des enseignants dans le cadre de l'implantation d'un nouveau programme éducatif. La Figure 2 présente ce modèle et ses domaines.

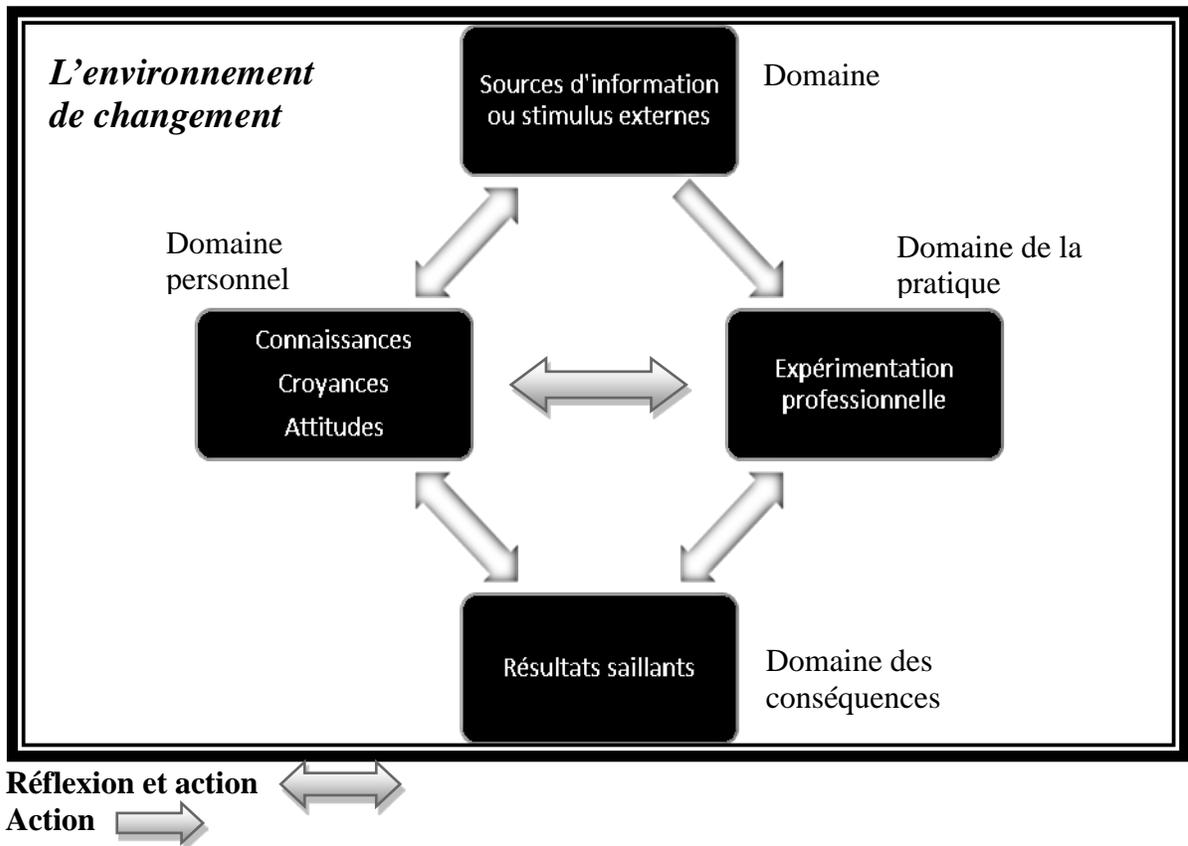


Figure 2. Modèle interconnecté de la croissance professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002, p. 951).

Par exemple, il serait propice de favoriser le développement professionnel des enseignants lors d'implantation d'innovations éducatives où les utilisateurs déploient un degré d'expertise toujours de plus en plus élevé afin de favoriser la mise en œuvre d'une innovation (Brown et Rogers, 2015 ; Krasner, 2000). Voyons quelles seraient les recommandations possibles pour chacun des niveaux d'utilisation des répondants en lien avec les différents domaines du modèle interconnecté de la croissance professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002).

- Non-utilisateur

Par exemple, l'enseignante qui ne sent pas suffisamment outillée est considérée comme une non-utilisatrice selon les niveaux d'utilisation de Hall et al. (2006) : « *Il faudrait nous-mêmes suivre un cours de chacune des religions pour bien comprendre ce qu'on veut transmettre aux enfants [...] C'est trop laborieux pour nous de le lire pour ensuite voir comment on l'applique. C'est un cours en soi pour nous les adultes* » (enseignante 02). Ce manque de formation pour enseigner adéquatement le programme ÉCR, rejoint le domaine externe du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002). Cette non-utilisatrice mentionne aussi : « *Je trouve que les valeurs religieuses font partie de l'éducation qu'on donne à nos enfants de par nos croyances. Je ne pense pas que c'est quelque chose qu'on doit faire à l'école* ». Elle ajoute : « *Je me dis, en quoi moi j'enseignerais toutes les religions quand je considère que c'est quelque chose qui est de l'ordre des parents* ». Ici, le domaine personnel incluant les connaissances, mais aussi les croyances à propos de son rôle professionnel et son attitude de désengagement face à l'utilisation de l'innovation, est relevé. Lors de l'implantation d'un nouveau programme éducatif, il s'agirait donc d'offrir plus de formation et de s'intéresser aux croyances et attitudes des enseignants envers l'innovation. L'accent sur le développement professionnel devrait être fait dans le but d'augmenter les croyances des enseignants quant au fait qu'ils peuvent mettre en œuvre une innovation avec succès dans leurs propres contextes (Abrami, Poulsen et Chambers, 2004). Des recherches suggèrent que les préoccupations, les croyances et les attitudes des enseignants pouvaient être influencées positivement lorsqu'ils recevaient du support de leurs administrations ainsi qu'une meilleure préparation à travers le processus de développement professionnel (Barrio et Combes, 2015 ; Spear Swerling, Spear-Swerling et Cheesman, 2012).

- Utilisation mécanique

L'enseignante 03 qui possède un an d'expérience se situe dans une utilisation mécanique « au jour le jour ». Elle parle de plusieurs difficultés dans son utilisation du programme ÉCR, ce qui nous laisse croire que le domaine de la pratique est particulièrement sollicité : « *C'est tellement vaste et puis un peu flou ce que l'on doit évaluer que c'est très difficile, même au cours d'une discussion [...]. Pour moi, l'évaluation, ça nuit en fait à l'enseignement du programme* ». Par la pratique professionnelle quotidienne, les enseignants développent leurs expertises, mais l'accompagnement de la part des collègues et directions d'établissements pourrait être favorable. Des services de personnes-ressources en lien avec l'évaluation des élèves (par exemple) pourraient être offerts aux enseignants débutants ou non, ce qui rejoint le domaine externe du modèle de développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002). Cela pourrait ainsi permettre aux enseignants de croître dans leurs expertises et leurs utilisations de l'innovation.

- Raffinement

Rappelons que le raffinement correspond au niveau d'utilisation où les individus cherchent à bonifier leurs utilisations de l'innovation en vue d'améliorer les résultats des élèves, mais qu'il n'y a pas encore de collaboration entre collègues. Les répondants 01, 08 et 09 se situent à ce niveau d'utilisation qui pourrait aussi être discuté sous le domaine de la pratique du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002). De nos résultats, il est à noter que les niveaux d'utilisation de la moitié des répondants se situent au niveau 4 B et ceux qui le précèdent

(niveaux 3 et 0), soit les stades avant ceux de la collaboration (niveaux 5 et 6). À cet effet, la collaboration est considérée par plusieurs comme un élément majeur dans le développement professionnel (Nariman et Chrispeels, 2016). L'organisation d'espaces de discussion pour que les enseignants puissent échanger entre eux de leurs expériences et faire face au changement (Zembylas, 2010) pourrait permettre une meilleure utilisation de l'innovation. Au niveau du raffinement, les enseignants collaborent peu ou pas du tout entre eux : « *Y'a des fois où on fait chacun nos choses de notre côté, d'autres fois on va se consulter, on va partager des idées, des projets* » (enseignant 01), « *Ici, on travaille plutôt individuellement, surtout en 4^e année. On a le même matériel par exemple* » (enseignante 08) et « *Ce n'est pas vraiment un sujet de discussion* » (enseignant 09). Donc, la création d'occasions d'échanges pourrait permettre d'enrichir le développement professionnel des enseignants dans le cadre d'implantation de programme éducatif.

- Intégration

Au niveau d'utilisation de l'intégration, les enseignants ont atteint un niveau d'expertise qui leur permet de s'attarder plus spécifiquement aux résultats de leurs élèves et à leur amélioration au moyen de leurs pratiques professionnelles collaboratives. À ce stade, les enseignants pourraient bénéficier d'outils et de ressources plus adaptés à leurs besoins, dans l'optique de favoriser les apprentissages des élèves. Par exemple, offrir du temps supplémentaire aux enseignants pour se perfectionner pourrait être considéré : « *Faut vraiment aller chercher des projets dans lesquels ils [les élèves] accrochent, avec leurs préoccupations. Donc, on cherche beaucoup par rapport à ça, pour les intéresser. [...] À un moment donné, j'aimerais connaître qu'est-ce qu'on pourrait utiliser d'autres aussi* » (enseignant 06). Les répondants 05 et 06 s'intéressaient particulièrement à rechercher la motivation chez leurs élèves. Des ajustements en ce qui concerne l'innovation et son utilisation pourraient alors être effectués en ce sens, en fonction des demandes, voire des critiques des enseignants : « *Ils sont en 6^e année et on est dans un milieu aussi où les enfants sont stimulés, alors c'est le fun d'aller plus loin, mais quand toi-même tu n'as pas les connaissances, c'est un petit peu difficile [...]. Si je pouvais avoir des formations, parce que ça m'intéresse vraiment [...]. Je pense que ça pourrait être une bonne chose* » (enseignante 05). Les sources d'informations et les stimuli externes du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002), tels que le temps, le matériel et la formation, pourraient favoriser le perfectionnement de leurs enseignements et les résultats des élèves, et ainsi maximiser leurs utilisations de l'innovation.

- Renouvellement

Le renouvellement représente le niveau d'utilisation où les individus travaillent en collaboration dans l'optique d'améliorer les résultats des élèves, et ce, en effectuant des changements majeurs à l'innovation. Par rapport au programme ÉCR, l'enseignante dix souligne : « *C'est le plaisir justement, c'est de pouvoir changer et plus que l'on s'approprie, plus on peut jouer avec. Donc, c'est ce qui est intéressant aussi* ». À ce niveau, les répondants 04, 07 et 10 se réapproprient l'innovation, ajoutent ou y retirent des éléments, jusqu'à vouloir le remplacer : « *Je veux m'éloigner de ce programme, mais il m'a beaucoup aidé [...]. Il m'a amené à voir les élèves dans ma classe différemment aussi. À partir vraiment de leur bagage. Ça m'a amené à vivre des moments vraiment intéressants, voir une évolution des élèves* » (enseignante 07). On note donc que ce modèle

de développement professionnel dépasse largement l'enseignement en classe pour englober la réflexion sur sa propre pratique et en lien avec l'utilisation de l'innovation au niveau plus large :

Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas peur de s'exprimer, ont des idées sur tout, n'ont pas peur de venir à l'avant et de dire leur opinion et ça, je souhaite que ça produise des citoyens impliqués. Éthique et culture religieuse, c'est un des moments de la journée où ils peuvent faire ça et moi j'aime ça, ça m'apporte beaucoup personnellement avec les enfants. C'est un côté que j'aime beaucoup (enseignante 04).

Bref, la réflexion dans l'action permet certaines transformations par lesquelles les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leurs utilisations de l'innovation et à se sentir à l'aise dans leurs pratiques.

Nos résultats sur les niveaux d'utilisation des enseignants du primaire face au programme ÉCR peuvent être interprétés à travers le modèle de croissance professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002). Ainsi, à l'aide de ces informations sur les comportements des enseignants, il est possible d'offrir des recommandations dans le but d'augmenter de maximiser la mise en œuvre d'un nouveau programme éducatif. D'abord, les enseignants doivent croire et faire l'expérience qu'ils peuvent mettre en œuvre une innovation avec succès, sans quoi ils ne prendront pas de risques pas plus qu'ils ne persévéreront en ce sens. Par exemple, une étude d'envergure sur les perceptions des enseignants du primaire en sciences indique que les enseignants qui considèrent ne pas avoir reçu le support et les outils nécessaires pour leur développement professionnel ont mis du temps à mettre en œuvre la réforme ou ne l'ont pas du tout mise en œuvre (Bantwini, 2012). De plus, afin que les enseignants puissent utiliser adéquatement l'innovation, les efforts doivent être mieux répartis et plus équitables entre les quatre phases d'une politique éducative (élaboration, implantation, mise en œuvre et évaluation).

Conclusion

L'objectif de notre étude était de mesurer les niveaux d'utilisation des enseignants du primaire de la région montréalaise en lien avec le programme Éthique et culture religieuse. La méthodologie des auteurs du *Levels of Use*, outil diagnostique issu du *Concerns-Based Adoption Model* (Hall et Hord, 1987, 2006, 2014), a permis de situer les niveaux d'utilisation de dix enseignants du primaire de l'innovation éducative. À la suite du traitement binaire des données qui proviennent de l'entrevue dirigée nommée *Branching Interview*, les résultats indiquent que les répondants se situent entre le niveau de la non-utilisation et celui du renouvellement. Plusieurs années après l'implantation du programme *Éthique et culture religieuse*, la majorité des enseignants interrogés ne sont pas des experts du programme ÉCR. Plusieurs recommandations ont été émises pour favoriser ces niveaux d'utilisation en lien avec le développement professionnel. Premièrement, les croyances, connaissances et perceptions des enseignants à qui l'on demande de mettre en œuvre une innovation doivent être prises en considération. Cela permettrait de les accompagner et de les soutenir plus adéquatement en vue de favoriser une transition vers un niveau d'utilisation plus élevé. La création de communautés de praticiens fournissant un support

mutuel, ainsi qu'un suivi de la formation et du perfectionnement professionnel peuvent également être essentiels pour une mise en œuvre soutenue. Quelques limites sont à noter dans le cadre de cette section de notre étude. D'abord, l'entrevue utilisée offre des informations importantes, mais demeure un outil de mesure critiquable pour plusieurs raisons. Effectivement, la prise d'informations limitées et figées dans le temps ne rend pas compte du processus aussi complexe et graduel que celui du changement éducatif. De plus, l'aspect qualitatif représente une composante largement négligée, mais qui peut être palliée par une seconde partie d'entrevue en profondeur, ce que nous proposons de réaliser dans une seconde partie de notre étude. Finalement, un possible biais positif qui nous semble important de mentionner est que les enseignants ayant accepté de participer à cette entrevue ont pu avoir un niveau d'utilisation relativement élevé, tandis que des enseignants utilisant peu ou pas le programme ÉCR aient pu s'abstenir de participer à la recherche. Il a d'ailleurs été plutôt difficile de recruter des enseignants volontaires, où seulement une dizaine parmi environ deux cents enseignants ont répondu à notre invitation par l'affirmative. D'autres recherches pourraient enrichir l'aspect comportemental par l'aspect affectif des enseignants en processus de changement, et ainsi décrire les liens qui unissent ces deux composantes. Notre étude souligne qu'une meilleure compréhension du processus de changement dans les écoles semble essentielle pour accompagner efficacement et adéquatement les agents d'implantation sur le terrain et ainsi réduire l'écart si souvent constaté entre les intentions des décideurs et leurs mises en œuvre.

Références

- Abrami, P. C., Poulsen, C. et Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology, 24* (2), 201–216.
- Anderson, S. (2010). Moving change: Evolutionary perspectives on educational change. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 65–84): Springer International Handbooks of Education.
- Bantwini, B. D. (2012). Primary School Science Teachers' Perspectives regarding Their Professional Development: Implications for School Districts in South Africa. *Professional development in education, 38* (4), 517–532.
- Barrio, B. L. et Combes, B. H. (2015). General Education Pre-Service Teachers' Levels of Concern on Response to Intervention (RTI) Implementation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 38* (2), 121–137.
- Bellah, K. A. et Dyer, J. E. (2009). Attitudes and Stages of Concern of Elementary Teachers toward Agriculture as a Context for Teaching across Grade Level Content Area Standards. *Journal of Agricultural Education, 50* (2), 12–26.
- Berman, P. et McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of Educational Innovation. *The Educational Forum, 40* (3), 345–370.
- Bouchard, N. et Pierre, J. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Brown, C. et Rogers, S. (2015). Knowledge creation as an approach to facilitating evidence informed practice: Examining ways to measure the success of using this method with early years practitioners in Camden (London). *Journal of Educational Change*, 16 (1), 79–99.
- Cherblanc, J. et Lebuis, P. (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible. *Télescope*, 17 (3), 79-99.
- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947–967.
- Claverie, B., Sallaberry, J.-C. et Trinquescoste, J.-F. (2009). *Management et cognition ; pilotage des organisations : questions de représentations* : Paris: L’Harmattan.
- Derzon, J. H., Sale, E., Springer, J. F. et Brounstein, P. (2005). Estimating intervention effectiveness: Synthetic projection of field evaluation results. *The Journal of Primary Prevention*, 26, 321–343.
- Doughney, J. F. (2008). *The relationship of teacher efficacy to teacher concerns and job-embedded professional development*. Dissertation. (University of North Texas).
- Durand, G. (2009). *Le cours d’ÉCR ; Au-delà des apparences*. Montréal: Guérin.
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, “Implementation research in early childhood education”. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (3), 348–357.
- Fullan, M. (2010). Positive Pressure. Dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (dir.), *Second International Handbook of educational change* (pp. 119–130). New York, Springer.
- Fullan, M. et Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207–226.
- George, A. A., Hall, G. E. et Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring implementation in schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Graber, N. M. (2005). *Evaluation report: Transforming classroom practices through coaching, a Pikes Peak Regional Sliver Grant Colorado Springs*. CO: Academy School District 20.
- Hall, G. E. et Hord, S. M. (2010). *Implementing change; Patterns, principles and Potholes*. (3^e éd.). Boston M.A.: Pearson College Division.
- Hall, G. E. et Hord, S. M. (2014). *Implementing change; Patterns, principles and Potholes*. (4^e éd.). Boston/London: Pearson.
- Hall, G. E., Dirksen, D. J. et George, A. A. (2006). *Measuring implementation in schools: Levels of Use*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hall, G. E., Wallace, R. C. et Dossert, W. A. (1973). *A Developmental Conceptualization of the Adoption Process Within Educational Institutions*. NA.
- Hall, G. et Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany: SUNY Press.

- Hall, G. et Loucks, S. (1977). A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 14 (3), 273–276.
- Klieger, A. et Yakobovitch, A. (2012). Contribution of Professional Development to Standards Implementation. *Teacher development*, 16 (1), 77–88.
- Krasner, D. (2000). *The delivery of pro-social skills curricula to learning-disabled and emotionally disturbed children and adolescents in a public school setting*. (Thesis), New York University, New York, États-Unis.
- Leithwood, K. A. et Montgomery, D. J. (1980). Evaluating Program Implementation. *Evaluation Review*, 4 (2), 193–214.
- Levin, B. (2007). The lessons of international education reform. Dans S. J. Ball, I. Goodson et M. Maguire (dir.), *Education, Globalisation and New Times* (p. 47-63): Abingdon: Routledge.
- Milot, M. (2012). Aperçu historique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec. Dans M. Estivalèzes et S. Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : l'exigeante conciliation entre soi, l'autre et le nous*. Québec: PUL.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moldenhauer, J. (2004). *Multisensory communication training*. CO: University School.
- Mulvihill, P. (2015). *Voices of change: A case study documenting the development of an organization and its culture*. (Dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania, États-Unis.
- Nariman, N. et Chrispeels, J. (2016). PBL in the Era of Reform Standards: Challenges and Benefits Perceived by Teachers in One Elementary School. *The interdisciplinary journal of problem-based learning*, 10 (1), NA.
- Newhouse, P. (1999). *Portable computers supporting secondary school learning*. Communication présentée WAIER Forum, Western Australian Institute for Educational Research, Australia.
- Opfer, V. D. et Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81 (3), 376–407.
- Poellhuber, B., Allen, C. et Roy, N. (2009). Cégeps en réseau. *Distance & Savoirs*, 7 (2), 287-312.
- Portelli, J. et Konecny, C. P. (2013). Neoliberalism, subversion, and democracy in education. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 87–97.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12 (1), 1–23.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. et Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417–458.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. (5^e éd.). New York: Free Press.
- Runhaar, P. (2008). *Promoting teachers' professional development*. (Dissertation), Universiteit Twente, Pays-Bas.

- Serow, P. et Callingham, R. (2011). Levels of use of Interactive Whiteboard technology in the primary mathematics classroom. *Pedagogy and Education*, 20 (2), 161–173.
- Simon, L. (2000). La transition : Ce mouvement intérieur et invisible du changement. *Le point en administration scolaire*, 2 (4), 23-27.
- Sirois, G. (2000). Le changement est un processus, non un événement. *Le point en administration scolaire*, 2 (4), 16-20.
- Skamp, K. (2009). Understanding teachers’ “levels of use” of learnscapes. *Environmental Education Research*, 15 (1), 93–110.
- Spear Swerling, L., Spear-Swerling, L. et Cheesman, E. (2012). Teachers’ knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing*, 25 (7), 1691–1723.
- Thornton, E. et West, C. E. (1999). Extent of teacher use of a mathematics curriculum innovation in one district: Years 1 and 2 Levels of Use (LoU). *Journal of Classroom Interaction*, 34 (1), 9–17.
- Weinbaum, E. et Supovitz, J. A. (2010). Planning Ahead: Make Program Implementation More Predictable. *Phi Delta Kappan*, 91 (7), 68–71.
- Zembylas, M. (2010). Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms. Dans A. Hargreaves (dir.), *Second International Handbook of Educational Change*: Springer International Handbooks of Education.

Notice biographique

Anne-Marie Duclos est doctorante en psychopédagogie et chargée de cours à la Faculté des sciences de l’éducation de l’Université de Montréal (Canada). Ses intérêts de recherches portent principalement sur les acteurs éducatifs (niveaux affectifs et comportementaux), ainsi que l’organisation de l’éducation (gestion d’implantation de programmes éducatifs, théories d’innovation et du changement). Les élèves, enseignants et futurs enseignants sont au cœur de ses recherches, ainsi que l’environnement systémique dans lequel ceux-ci doivent œuvrer. C’est pourquoi elle étudie également le rationalisme et le néolibéralisme qui s’intègrent au contexte politique et sociologique plus large.