

L'innovation scolaire: deux expériences en milieu franco-ontarien

Diane Gérin-Lajoie

institut d'études pédagogiques de l'ontario de l'université de toronto

L'article qui suit examine la question de l'innovation scolaire et des facteurs qui vont en influencer le déroulement. Ce dernier varie, bien entendu, d'une innovation à l'autre, mais également d'une étape à l'autre à l'intérieur d'un même projet. Le processus par lequel un changement scolaire s'opère comporte en effet trois étapes qui sont la *mobilisation*, la *mise en oeuvre* et l'*institutionnalisation* et chacune d'entre elles possèdent ses propres caractéristiques.

Le présent article présente une analyse comparative de deux projets implantés dans des écoles de langue française de l'Ontario, durant les années de transition, soit en 7^e, 8^e et 9^e années. L'analyse comparative portera principalement sur les contextes particuliers dans lesquels se sont effectuées les étapes de mobilisation et de mise en oeuvre de ces projets et permettra ainsi de mieux comprendre le processus par lequel s'effectue toute tentative de changement dans le domaine scolaire.

The following article looks at innovation in schools and the factors that influence its evolution. This evolution varies from one innovation to another, and from one step to another within any individual project. The process for bringing about change in schools has three steps — *mobilization*, *implementation*, and *institutionalization*. Each step has its own characteristics.

The article presents a comparative analysis of two projects in Ontario French-language schools in the transition-year grades, 7, 8, and 9. The analysis focusses primarily on the particular contexts of the mobilization and implementation stages and clarifies the process necessary for introducing change into the schools.

INTRODUCTION¹

Tout changement dans le domaine de l'éducation se voit influencé par le contexte social et scolaire dans lequel il prend place. Des rapports de force particuliers s'y établissent et vont agir sur le processus de changement en cours. Dans les pages qui suivent, je discuterai des résultats d'une recherche effectuée en 1992 pour le compte du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MEFO), à laquelle j'ai participé à titre de co-chercheuse principale.² L'objectif de cette étude était de faire une analyse de l'élaboration et de la mise en oeuvre d'une innovation scolaire, mise de l'avant par le MEFO en 1990, dont le but était de restructurer les deux dernières années du cours élémentaire (7^e et 8^e années) et la première année du cours secondaire (9^e année) dans le but de mieux répondre aux besoins des élèves de ce groupe. Le MEFO avait mis à la disposition des

conseils scolaires des fonds spéciaux pour la création de projets pilotes d'une durée de deux ans s'adressant spécifiquement à la clientèle des *années de transition*, c'est-à-dire, les élèves de 7e, 8e et 9e années. On voulait tenter, par le biais de ces projets, de faciliter aux élèves la transition entre la culture de l'école élémentaire et celle de l'école secondaire, en tentant de minimiser certains problèmes liés à l'anxiété, à une adaptation parfois difficile des élèves à l'école secondaire et au manque de continuité entre les programmes d'études des deux paliers (Derricott, 1985; Hargreaves et Earl, 1990).

Dans le présent article, nous examinerons de près deux projets pilotes qui ont eu cours dans des écoles minoritaires de langue française en Ontario, en tentant d'illustrer le processus de changement intenté dans le cadre de ces deux projets, en mettant particulièrement l'accent sur la façon dont s'est déroulée l'expérience. Le processus sera ici décrit en termes de *mobilisation*, de *mise en oeuvre* et d'*institutionnalisation* (Berman, 1981; Corbett, Dawson et Firestone, 1984; Fullan, 1991; Miles, 1983). On entend par *mobilisation* le processus par lequel le système scolaire se prépare à effectuer un changement particulier, où la planification du projet constitue un volet important de la mobilisation. Diverses activités liées à cette première étape vont néanmoins continuer à se dérouler à divers moments de l'innovation, même pendant les étapes subséquentes de mise en oeuvre et d'institutionnalisation du projet. La *mise en oeuvre* représente le processus qui consiste à amorcer de façon concrète le changement. Des activités spécifiques sont alors mises en place pour faciliter le changement dans le but d'aider ceux et celles qui sont directement touchés par l'expérience en cours. Finalement, l'*institutionnalisation* fait référence, de son côté, au processus par lequel le système scolaire met en place des activités spécifiques qui facilitent l'établissement de nouvelles routines ayant ainsi pour effet de favoriser de nouvelles pratiques appelées à demeurer. Le changement mis en place atteint alors le degré de stabilité nécessaire pour en assurer la permanence.

En me référant ainsi à ces trois aspects du processus de changement planifié, mais en mettant spécifiquement l'accent sur les volets de la mobilisation et de la mise en oeuvre — les données recueillies ne permettent pas, en effet, de juger du degré d'institutionnalisation des changements effectués étant donné que les projets pilotes n'avaient pas encore complété leur deuxième année de fonctionnement au moment de l'étude — je brosserai un tableau comparatif des deux projets pilotes en portant une attention particulière à un certain nombre de facteurs qui en ont influencé le déroulement. Cette analyse permettra de mieux saisir les circonstances dans lesquelles les deux projets pilotes se sont déroulés et leur influence sur la réussite du processus de changement amorcé.

L'INNOVATION SCOLAIRE: UN PROCESSUS DE CHANGEMENT COMPLEXE

Les changements dans le domaine scolaire représentent un processus complexe et possèdent à la fois une dimension technique et une dimension sociale (Fullan,

1991). En effet, ils constituent d'une part une opération technique, puisqu'ils tentent de changer de façon concrète certains aspects de la vie scolaire. D'autre part, ces changements possèdent aussi une dimension sociale puisque la nouvelle initiative va affecter, à divers degrés, ceux et celles qui sont appelés à y participer, c'est-à-dire, la direction d'école, le personnel enseignant, les élèves et les parents. Divers facteurs viennent influencer la façon dont les étapes de mobilisation et de mise en oeuvre d'un projet vont se dérouler. Fullan (1991) les définit en termes de *facteurs-clés* et de *thèmes-clés*.

Les facteurs-clés représentent les éléments suivants: (a) le besoin de changement — la réussite d'une initiative quelconque dépend du degré de reconnaissance du besoin de changement par les divers intervenants et intervenantes affectés par celui-ci; (b) la clarté du projet — pour être réussie, toute tentative d'innovation doit présenter des objectifs clairs et faire preuve de précision en ce qui a trait aux moyens à prendre pour atteindre ces objectifs; (c) la complexité du projet — plus un projet s'avère complexe, plus les chances d'arriver à un changement véritable sont grandes. En effet, lorsque l'on tente d'effectuer plusieurs modifications en même temps, il n'est pas rare de constater que davantage s'en trouve ainsi accompli; (d) la qualité et la "praticabilité" du projet — pour être viable, toute nouvelle initiative doit être planifiée rigoureusement et répondre en pratique aux attentes de la population concernée; (e) le rôle joué par le conseil scolaire, les conseillers et conseillères scolaires et la communauté, la direction d'école et le personnel enseignant dans les diverses étapes du projet constitue le dernier facteur-clé. En effet, les divers intervenants et intervenantes se doivent de participer au processus de changement si l'on vise la réussite de l'initiative.

Les thèmes-clés font référence, de leur côté, aux éléments suivants: (a) la vision d'avenir — tout processus de changement doit partir d'une vision commune qui permet d'unifier les individus qui y participent, leur donnant ainsi l'occasion de s'approprier le projet; (b) la flexibilité dans la planification du projet — de façon générale, des changements de toutes sortes s'avèrent nécessaires lors de la mise en oeuvre d'une innovation. Il faut savoir faire preuve d'un certain degré d'adaptation; (c) l'initiative et le contrôle — pour assurer une mise en oeuvre réussie, il faut partager les responsabilités avec les divers intervenants et intervenantes afin de leur donner un certain pouvoir au sein du projet; (d) le perfectionnement professionnel et les ressources pour le personnel — on doit assurer une participation maximale du personnel, en lui fournissant les outils nécessaires pour y parvenir; (e) la réaction positive aux problèmes qui se présentent en cours de route — toute mise en oeuvre doit faire face à certains problèmes non anticipés. Un suivi constant de la part des promoteurs et promotrices facilite les ajustements nécessaires à faire au projet; (f) le phénomène de restructuration — toute mise en oeuvre a un impact direct sur l'organisation existante du milieu de travail. C'est pourquoi il faut prévoir certaines mesures pour adapter le milieu environnant au changement en cours.

Ces facteurs-clés et ces thèmes-clés se retrouvent, à quelques exceptions près et à divers degrés, dans les trois étapes du processus de changement décrites auparavant. Même si leur nombre et leur influence varient selon l'étape étudiée, leur présence demeure indispensable pour assurer la réussite d'une innovation scolaire. Il faut néanmoins reconnaître que la présence simultanée de toutes ces caractéristiques représente un idéal-type.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Grâce aux fonds spéciaux du Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MEFO), 64 projets pilotes — dont 11 dans les écoles de langue française — furent mis sur pied en Ontario en 1990. Les projets pilotes des années de transition devaient innover dans deux ou plusieurs des domaines suivants: (1) l'éducation à la carrière — améliorer les services à l'élève dans ce domaine; (2) la participation de la collectivité — amener les parents à participer davantage aux activités de l'école; (3) le programme de base — développer des programmes qui répondent plus adéquatement aux besoins des élèves des années de transition; (4) les transitions — développer des stratégies pour faciliter la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire; (5) l'équité entre les sexes — encourager l'équité entre les sexes dans tous les secteurs d'activités; (6) l'orientation et l'enfance en difficulté — procurer de meilleurs services aux élèves démontrant certaines difficultés d'apprentissage; (7) la formation en cours d'emploi — améliorer la formation continue chez le personnel enseignant; (8) le rattrapage et l'enrichissement — fournir aux élèves des appuis spécifiques dans ces domaines; (9) l'organisation scolaire — favoriser un meilleur encadrement des élèves; (10) les techniques d'évaluation — améliorer les façons de mesurer le rendement des élèves (MEO, 1990).

LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

Les projets pilotes des années de transition se sont tenus dans les secteurs scolaires anglophone et francophone de l'Ontario. L'analyse a donc porté sur tous les établissements scolaires qui y ont participé et a comporté un volet quantitatif et un volet qualitatif (Hargreaves, Leithwood, Gérin-Lajoie, Cousins et Thiessen, 1993).³ Le volet quantitatif a recueilli des données à l'aide de trois sondages: deux s'adressaient respectivement au personnel administratif et aux enseignants et enseignantes, le dernier étant envoyé aux élèves. Environ 325 des 396 établissements scolaires de langue anglaise et de langue française possédant des projets pilotes ont participé à l'enquête. Ce premier volet s'est donné comme objectif de présenter une vue générale des questions d'élaboration et de mise en oeuvre des projets au moyen d'un échantillon relativement important.

Pour le volet qualitatif, l'équipe de recherche a utilisé la méthode de l'étude de cas pour examiner plus en profondeur le contexte dans lequel les projets

pilotes ont été élaborés et par la suite, mis en oeuvre. Les données descriptives recueillies se sont avérées riches et ont permis d'examiner la signification que le personnel administratif, le personnel enseignant, les élèves et les parents attachaient à l'initiative en cours. L'analyse a également permis de mieux saisir toute la complexité des projets examinés. Ces derniers étaient répartis dans diverses régions géographiques de l'Ontario et représentaient des contextes urbains, ruraux et métropolitains, accueillant une clientèle diversifiée d'élèves de divers groupes ethniques, y compris des écoles ayant un grand nombre d'autochtones, des institutions différant selon la taille et la langue d'enseignement. Six études de cas ont été effectuées, quatre portant sur les projets dans les écoles de langue anglaise et deux prenant place dans les écoles de langue française de la province (Hargreaves, Gérin-Lajoie et Thiessen, 1993).

Ce sont les résultats des deux études de cas portant sur les écoles minoritaires de langue française qui sont utilisés dans le cadre de la présente analyse. Des techniques de cueillette de données similaires ont été utilisées dans les six études de cas. Il s'agit de l'entrevue semi-dirigée, de l'observation en salle de classe et de l'analyse documentaire. Les données ont été recueillies en février 1992 à l'École Secondaire du Sud-Ouest (ESSO) et à l'École Secondaire Pagé (ESP).⁴

(1) Des entrevues semi-dirigées individuelles d'une durée approximative de quarante-cinq minutes ont été effectuées à l'ESSO avec les personnes suivantes: l'adjoint au directeur de l'éducation de la section de langue française du conseil scolaire, les quatre directions d'école participant au projet pilote, la personne-ressource qui coordonnait le projet, le représentant des services consultatifs du conseil scolaire et quatorze membres du personnel enseignant. Des entrevues semi-dirigées de groupes ont eu lieu avec dix-huit élèves ainsi qu'avec cinq membres des associations de parents des écoles participant au projet. À l'ESP, nous avons interrogé les deux responsables du projet pilote à la section de langue française du conseil scolaire, le personnel de direction de l'école secondaire, la direction de l'école élémentaire, onze membres du personnel enseignant travaillant au palier des années de transition, dix-neuf élèves et finalement, cinq parents d'élèves du palier élémentaire. (2) En ce qui concerne l'observation en salle de classe, l'équipe de recherche a passé dix jours complets dans chacune des deux écoles secondaires où se tenaient les projets, afin de mieux comprendre le contexte global dans lequel ces expériences se déroulaient. De plus, dans le cas de l'ESSO, les classes de 7e et 8e années des trois écoles élémentaires de la région ont été aussi observées. (3) Finalement, l'analyse documentaire a consisté à prendre connaissance de certains documents pertinents aux écoles étudiées, comme par exemple les propositions soumis au MEFO ainsi que les rapports intérimaires sur la mise en oeuvre des projets dans ces deux conseils scolaires.

LE PROJET PILOTE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE DU SUD-OUEST (ESSO)

L'ESSO est une petite école secondaire catholique de milieu rural, située dans le sud-ouest de l'Ontario. Au moment de la cueillette des données, l'école

comptait un total de cent-cinquante-neuf élèves, de la 9^e année aux cours préuniversitaires (correspondant plus ou moins à une 13^e année— en effet, il arrive parfois que les élèves prennent plus d'une année scolaire pour compléter ces cours). En ce qui concerne le personnel enseignant, on y retrouvait seize enseignants et enseignantes, dont quelques-uns travaillaient aussi dans les trois écoles catholiques élémentaires de la région. Les membres du personnel enseignant étaient tous francophones, à l'exception du professeur d'anglais, de langue maternelle anglaise. Ils et elles étaient plutôt jeunes avec, dans la majorité des cas, moins de cinq années d'expérience dans le domaine de l'enseignement.

Le projet pilote de l'ESSO se donnait comme objectif principal d'améliorer la qualité du milieu scolaire pour les adolescents et les adolescentes terminant leur cours élémentaire et pour ceux et celles commençant leur cours secondaire. On voulait également susciter chez les élèves de 7^e et de 8^e années un intérêt renouvelé envers la langue française, de façon à ce que les jeunes poursuivent leurs études secondaires en français. Le projet pilote misait sur le renouveau francophone à l'école mais voulait également rejoindre la communauté francophone environnante. Parallèlement au projet pilote, le conseil scolaire avait amorcé des partenariats économiques dans la région afin d'améliorer les services offerts à la communauté francophone.

L'étape de mobilisation

C'est d'abord au niveau de l'administration du conseil scolaire et des directions d'école qu'ont eu lieu les discussions sur le bien-fondé d'une telle initiative. D'après l'adjoint au directeur de l'Éducation, c'était l'occasion idéale d'améliorer l'éducation de langue française dans le conseil.⁵

J'ai vu des possibilités tout de suite quand je regardais les projets pilotes qui s'annonçaient . . . Pour faire bâtir une école secondaire, il faut que tu retournes aux sources qui sont tes écoles nourricières, donc un projet qui s'annonce pour les 7^e, 8^e et 9^e années se prête très bien à cela. (Entrevue no 1a, p. 3)

Le conseil scolaire a, par la suite, consulté le personnel enseignant et chaque école a eu la responsabilité d'informer les parents des élèves de l'existence du projet pilote. Les enseignantes et les enseignants ont répondu favorablement au projet, comme en témoignent les deux extraits suivants:

On s'est assis (avec l'administration) pis on a structuré un horaire et pis on a été impliqué directement . . . On a pu mettre notre mot là-dedans . . . ça vraiment été un projet d'équipe . . . ça pas été imposé. (Entrevue no 7a, p. 6)

. . . je peux dire . . . que les personnes qui sont responsables du programme nous en ont souvent parlé, on sait que ça existe. (Entrevue no 9a, p. 5)

Au début du projet pilote et ce, avant même de savoir si le projet avait été accepté, un comité composé de parents et de membres du personnel enseignant a été formé pour assurer une meilleure communication entre l'école et la communauté, dans le but de mieux informer cette dernière du déroulement du projet.

L'étape de mise en oeuvre

Même s'il avait été entendu au début même des consultations que tous les domaines d'intervention suggérés par le Ministère seraient intégrés au projet pilote proposé, la mise en oeuvre a porté sur trois composantes en particulier: (1) la création d'un programme commun dans trois matières (en français, en anglais et en religion), ce qui signifiait l'abolition des niveaux de difficulté—fondamental, général et avancé—pour les élèves de 9e année dans ces trois matières; (2) la transition des élèves du palier élémentaire au palier secondaire et (3) le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. De ces trois domaines, c'est la transition des élèves de 7e et de 8e années qui a mérité le plus d'efforts de la part des intervenants et des intervenantes dans ce dossier. Concrètement, le projet pilote a donné les résultats suivants:

1. Au palier élémentaire, les élèves de 7e et de 8e années ont pu bénéficier des activités suivantes pendant la durée du projet pilote: (a) des visites régulières à l'école secondaire afin de les familiariser à la culture de l'école. Ces visites se sont traduites par des activités pédagogiques telles que des journées de science où élèves et membres du personnel enseignant de l'école secondaire ont travaillé avec les élèves du palier élémentaire; (b) les élèves de 7e et de 8e années ont pu utiliser, de façon régulière, les locaux de l'école secondaire (par exemple, la classe d'ordinateurs); (c) la directrice de l'école secondaire s'est rendue à plusieurs reprises dans les trois écoles élémentaires du conseil scolaire afin de faire la promotion de l'école secondaire et enfin (d) certains membres du personnel enseignant de l'école secondaire ont enseigné aux élèves du palier élémentaire.

2. De son côté, le palier secondaire a été témoin des changements suivants: (a) les niveaux de difficulté dans les matières autres que le français, l'anglais et la religion ont également été abolis au début du deuxième semestre de la première année du projet pilote à la demande expresse du personnel enseignant. Ce décroisement facilitait ainsi la transition à l'école secondaire; (b) de façon générale, le nombre de cours disponibles a augmenté; (c) le personnel enseignant, grâce au nombre accru d'élèves, a pu travailler en grande partie dans son propre domaine de spécialisation, ce qui n'était pas toujours le cas les années précédentes, quand certains membres devaient s'improviser spécialistes dans une matière qui leur était souvent inconnue et finalement, (d) plusieurs activités extracurriculaires ont été mises sur pied à l'école secondaire, permettant ainsi une vie sociale entièrement en français pour les élèves.

LE PROJET PILOTE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE PAGÉ (ESP)

L'ESP est une école secondaire non confessionnelle, située dans un centre urbain régional du nord de l'Ontario. En septembre 1991, l'école comptait cinq-cent-quinze élèves, incluant ceux et celles de 7^e et de 8^e années. Le personnel enseignant se composait de quarante-sept individus. Trois membres du personnel enseignaient à l'élémentaire, alors que treize enseignants et enseignantes du secondaire travaillaient aussi avec les élèves de l'élémentaire dans les matières suivantes: l'éducation physique, les sciences familiales, l'art dramatique, les arts industriels et l'orientation. Le projet pilote a porté sur deux domaines particuliers, celui de l'organisation scolaire et de la transition. Le projet a consisté à regrouper les élèves de 7^e et 8^e années d'une école élémentaire de langue française à l'école secondaire. En plus de résoudre le problème du manque d'espace ressenti à ce moment-là, le but de ce projet était de permettre à ces élèves de s'épanouir dans un milieu scolaire qui ressemble davantage à celui du palier secondaire, bien qu'adapté à leurs besoins. En ce qui concerne les élèves de 9^e année, l'initiative a consisté à offrir l'enseignement du français et des mathématiques selon le système non semestriel, c'est-à-dire que l'enseignement de ces deux matières s'est fait pendant toute l'année, à raison de quarante minutes par jour, plutôt que pendant quatre-vingts minutes, échelonnées sur un semestre seulement. De cette façon, les élèves ont eu l'occasion de passer plus de temps avec leur titulaire de classe, visant ainsi à faciliter leur transition de l'élémentaire au secondaire. D'après les données recueillies, le projet pilote a toutefois mis davantage l'accent sur l'organisation scolaire des élèves de 7^e et 8^e années.

L'étape de mobilisation

La décision de participer aux projets pilotes des années de transition a été prise par l'administration de la Section de langue française du conseil scolaire. C'est surtout un manque de locaux à l'école élémentaire qui a suscité la mise sur pied du projet. Comme l'a mentionné le surintendant de la Section de langue française:

... nous avons considéré les années de transition comme étant un projet qui pourrait nous mener au décloisonnement dans une réorganisation au niveau de la programmation. Mais il faut être honnête, on avait à l'époque un problème de locaux ... on s'est dit, on a un problème d'espace, on a un projet, pourquoi pas marier les deux situations. (Entrevue no 1b, p. 6)

Quand le représentant du conseil scolaire a rencontré les directions d'école appelées à participer au projet pilote, la réaction a d'abord été quelque peu négative de la part des enseignants et enseignantes de l'élémentaire. On craignait

des coupures budgétaires si l'effectif scolaire diminuait. Comme l'a souligné une direction d'école:

Qu'est-ce que ça veut dire pour moi qui avait la plus grosse école? Puis moi, j'avais une bibliothécaire à temps plein, puis moi j'avais une adjointe . . . Si vous sortez mes élèves de 7e et 8e, qu'est-ce qui nous arrive, nous autres? (Entrevue no 2b, p. 9)

Malgré certaines réticences, les directeurs et directrices d'école ont cependant accordé leur appui au conseil scolaire, tout en s'assurant de garder une certaine autonomie locale. La Section de langue française a ensuite informé les parents de son intention de transférer les élèves du palier élémentaire à l'école secondaire. La réaction a été très vive et les parents se sont opposés catégoriquement à ce projet. Selon eux, ils n'avaient pas été consultés et le projet pilote leur paraissait imposé. Comme un des parents interrogés a expliqué:

. . . il y a eu plusieurs réactions négatives parce qu'on avait pas trop de détails à ce moment-là, on n'a pas vraiment été impliqués dans la décision, c'était plus ou moins fait avant le temps qu'on a eu la réunion. [La décision] avait été prise à une réunion la veille de la réunion des parents, puis à ce moment-là, on nous a tout simplement informés qu'il y avait le projet des années de transition . . . (Entrevue no 3b, p. 1)

De son côté, le personnel enseignant fut informé du projet par le biais des directions d'école, après que la décision d'aller de l'avant avec le projet pilote ait déjà été prise. Une enseignante du palier secondaire appelée à travailler avec les élèves de 7e et 8e années s'est exprimée en ces termes:

Vraiment on n'a pas eu grand chose à dire au sujet des changements, on ne nous a pas consultés. On nous a dit que voilà on va entreprendre ce projet-là, on vous demande de vous embarquer. Puis, parce que c'est un personnel assez professionnel, les gens ont dit OK, on va le faire . . . (Entrevue no 6b, p. 7)

L'étape de mise en oeuvre

D'après les observations faites au cours de l'étude, la mise en oeuvre du projet pilote a surtout été associée par les divers intervenants et intervenantes au volet de l'organisation scolaire et très peu à celui de la transition de l'école élémentaire au palier secondaire pour les élèves de 9e années. En fait, il semblait exister plusieurs ambiguïtés, même pour certains participants et participantes, comme le démontre la réaction de cette enseignante à notre présence en salle de classe lors d'une séance d'observation:

Lorsque je [l'observatrice] suis arrivée dans la salle de classe, je suis allée au pupitre de l'enseignante pour me présenter. Elle m'a dit ne pas être au courant que j'allais faire de l'observation dans sa classe. Elle m'a dit que la seule chose qu'elle avait reçue était une

note expliquant que nous étions à l'école pour les "années de transition" et non pas pour les 9e années.

Mais malgré un départ difficile, la mise en oeuvre du projet pilote s'est effectuée, à peu de choses près, selon le plan préalablement établi. Des efforts marqués de la part de la direction de l'ESP pour mettre en place un système d'appui facilitant la mise en oeuvre du projet ont permis de calmer, en grande partie, les inquiétudes des parents. Suite à une demande officielle de leur part, la direction de l'école a accepté que les élèves de 7e et 8e années occupent un seul étage de l'école et qu'ils et qu'elles soient séparés du reste des élèves plus âgés. De plus, les élèves de l'école élémentaire ont continué à voyager dans des autobus scolaires séparés et ont obtenu un horaire différent des élèves du palier secondaire, évitant ainsi un contact trop étroit avec ces derniers et ces dernières. Le travail de la direction adjointe, en particulier, semble avoir été grandement apprécié par les enseignants et les enseignantes qui ont participé au projet pilote. Les témoignages recueillis indiquent que les efforts entrepris par la direction de l'école pour tenir compte des préoccupations de chacun des groupes d'intervenants et d'intervenantes ont été reconnus de part et d'autre. En rétrospective, les divers intervenants et intervenantes admettent que, dans son ensemble, le changement a été positif pour les élèves.

L'ANALYSE COMPARATIVE DES FACTEURS AYANT INFLUENCÉ LA MOBILISATION ET LA MISE EN OEUVRE DES DEUX PROJETS PILOTES ÉTUDIÉS

Dans le cas des deux projets pilotes étudiés, la mobilisation et la mise en oeuvre se sont réalisées dans des contextes tout à fait différents, même si dans les deux cas, on a voulu se servir du projet pilote des années de transition pour réaliser des objectifs spécifiques. D'après les données recueillies, les différences les plus marquées se situent au niveau des facteurs-clés et des thèmes-clés suivants: (a) le besoin de changement, (b) la clarté des objectifs, (c) la vision d'avenir, (d) la flexibilité et (e) la prise en charge du projet par les intervenants et les intervenantes.

(a) Le *besoin* d'une telle réorganisation scolaire a d'abord été ressenti par les fonctionnaires du Ministère de l'Éducation dans le cadre de la refonte du système éducatif en Ontario. Bien que les deux Sections de langue française aient accueilli d'un bon oeil une telle initiative, elles ont par ailleurs agi très différemment dans la façon de faire reconnaître ce besoin aux autres membres de la communauté éducative concernée. Dans le cas de l'ESSO, on a réussi à mobiliser les divers intervenants et intervenantes de façon à les faire participer activement au déroulement du projet pilote. Pour ce faire, la Section a d'abord travaillé de près avec la direction d'école, pour ensuite aller chercher des alliés parmi le personnel enseignant, les élèves et les parents. On est arrivé à convaincre les divers intervenants et intervenantes de la valeur d'un tel projet et du besoin d'améliorer

l'éducation de langue française dans cette région du sud-ouest ontarien, en les mobilisant par le biais de la création d'un comité spécial chargé de rédiger la demande de subvention. Par la suite, un système de communications bien organisé a permis de garder informés les divers intervenants et intervenantes tout au long du processus de mobilisation et de mise en oeuvre. Dans le cas de l'ESP, le projet pilote semble avoir été présenté plutôt comme un fait accompli, pour répondre certes à un besoin administratif, soit la pénurie de locaux, mais sans toutefois avoir réussi à amener la communauté éducative à reconnaître elle-même ce besoin particulier et les bénéfices qu'elle pourrait en tirer.

(b) Un autre élément de différenciation important entre les deux projets concerne la façon dont les objectifs ont été présentés et expliqués à la communauté éducative. À l'ESSO, on a fait preuve d'un souci constant de *clarifier* les objectifs du projet pilote. Le personnel enseignant en particulier a pris part à de nombreuses discussions lors de l'élaboration du projet. La situation s'est avérée différente à l'ESP. Comme il a été mentionné auparavant, il semble que les objectifs liés au domaine de la transition n'aient pas été aussi bien compris que ceux se rapportant à l'organisation scolaire. Les membres de la communauté éducative, dans bien des cas, ont retenu le transfert des élèves de l'école élémentaire à l'école secondaire comme étant l'élément unique du projet pilote. Plusieurs des individus interrogés, même parmi les membres du personnel enseignant, ignoraient la composante relative à la transition pour les élèves de 9e année, ou plutôt ne la considéraient pas comme faisant partie du projet pilote.

(c) Mais les données révèlent que c'est surtout en ce qui a trait à la *vision d'avenir* que les différences les plus profondes se sont fait sentir. La façon dont une initiative se déroule dans le contexte d'un changement planifié dépend en grande partie de la vision que partagent les intervenants et les intervenantes. Barth (1993) explique qu'une école qui possède une vision commune de son avenir possède plus de chance de réussir les changements qu'elle entreprend qu'une autre qui n'a pas cette qualité. Sans vision commune, une école arrivera difficilement à changer. La vision développée par la Section de langue française du conseil scolaire et partagée par la communauté éducative de l'ESSO est allée au-delà des années de transition. Le projet pilote ne représentait, en effet, qu'un volet du projet de renouveau francophone du conseil scolaire et a permis de susciter une réflexion plus profonde sur l'avenir de l'éducation de langue française dans cette région de la province, de même que sur l'avenir de la communauté francophone. Du côté de l'ESP, les données indiquent l'absence d'une vision commune en ce qui a trait aux années de transition et de façon générale, en ce qui a trait à l'éducation de langue française. En allant de l'avant pour régler un problème purement administratif, la Section de langue française du conseil scolaire n'a pas réussi à mettre en place de mécanisme concret pour amener la communauté éducative à développer une vision commune lors de l'étape de mobilisation du projet pilote.

(d) Des différences marquées sont aussi présentes dans les deux projets étudiés en ce qui concerne la notion de *flexibilité*. L'ESSO n'a pas hésité à modifier son plan d'action lorsque cela s'est avéré nécessaire. Par exemple, au début de l'élaboration du projet pilote, la Section de langue française a examiné la possibilité de regrouper les élèves de 7^e et 8^e années à l'école secondaire. Comme cette suggestion fut mal reçue par les parents, le conseil scolaire décida alors de réviser sa position et de ne pas effectuer le transfert des élèves. Une autre modification au plan d'action initial notée lors de la cueillette de données concerne la diminution du nombre d'activités organisées pour les élèves de 7^e et 8^e années à l'ESSO lors de la deuxième année de fonctionnement du projet pilote. À la demande du personnel enseignant du palier élémentaire, il y a eu moins de visites à l'école secondaire pendant la deuxième année de la tenue du projet. Certains aspects de la mise en oeuvre furent ainsi modifiés, sans toutefois changer la nature du projet. De son côté, l'ESP a suivi à la lettre son plan de mise en oeuvre et ce, malgré les protestations de divers intervenants et intervenantes, en particulier des parents qui s'étaient opposés vivement au transfert des élèves au moment de l'étape de mobilisation.

(e) Les mêmes différences marquées se retrouvent également lorsqu'on examine le degré d'*initiative* et de *contrôle* laissé aux divers intervenants et intervenantes lors de la mobilisation et de la mise en oeuvre du projet pilote. L'ESSO a donné la possibilité au personnel enseignant d'exercer une certaine initiative et un certain contrôle tout au long du projet pilote. D'après le personnel enseignant interrogé, l'excellente communication qui s'est établie entre le conseil scolaire et l'école a favorisé la participation. On a permis la participation à la prise de décision et dans les cas où cela n'était pas possible, la Section de langue française a porté une oreille attentive aux inquiétudes émises par le personnel. Le responsable du projet pilote et la direction d'école ont également réussi à créer un esprit d'équipe chez le personnel enseignant. À l'ESP, il semble que les choses se soient passées différemment. Comme la décision de créer le projet pilote a été purement administrative, le personnel enseignant semble avoir éprouvé de la difficulté à s'approprier le projet, étant donné qu'il n'avait pour ainsi dire pas contribué à son élaboration et qu'il suivait en fait des directives pré-établies de mise en oeuvre. Dans ce cas, la mobilisation a été en quelque sorte un échec et le personnel enseignant de l'ESP s'est retrouvé à la remorque de la direction d'école.

CONCLUSION

Dans les pages précédentes, nous avons tenté d'illustrer deux processus différents de mobilisation et de mise en oeuvre d'une même initiative gouvernementale. Dans le cas de l'ESSO, on semble avoir réussi à mettre en oeuvre un processus de changement qui a su tenir compte des besoins particuliers des divers

intervenants et intervenantes. Les activités mises en place semblent avoir facilité une plus grande intégration des élèves des années de transition au palier secondaire. De façon plus générale, le plan de renouveau francophone mis de l'avant par l'administration semble s'être réalisé, du moins en ce qui concerne le marketing de l'école, puisque le nombre d'élèves qui fréquentent l'école a augmenté de façon significative au cours de la durée du projet pilote (en 1987, l'école comptait 56 élèves; en 1992, ce nombre avait presque triplé). Dans le cas de l'ESP, le changement semble avoir été effectué dans une optique beaucoup plus restreinte, pour résoudre un problème particulier. L'administration du conseil scolaire donne l'impression d'avoir été peu sensible, au début du moins, aux inquiétudes soulevées par les divers groupes en présence. Même si un tel changement administratif est appelé à durer au niveau de l'organisation scolaire, l'esprit dans lequel les projets pilotes des années de transition ont été créés, qui était celui de faciliter la transition du palier élémentaire au palier secondaire pour les élèves de 7e, 8e et 9e années, n'est pas présent dans les changements organisationnels effectués à l'ESP. Les élèves de 7e et de 8e années demeurent en effet toujours coupés du reste de l'école, puisqu'ils et qu'elles n'ont pas de contact avec les autres élèves. Les élèves de 9e année, de leur côté, n'ont aucun échange avec leurs camarades de 7e et 8e années, ce qui s'avère être à l'opposé de l'esprit des projets pilotes qui mettaient l'accent sur le regroupement des élèves de ces trois niveaux. Les efforts pour assurer la transition à l'école secondaire des élèves de 9e année semblent avoir été plutôt minimes et difficilement compris par le personnel enseignant en général et par les enseignantes et les enseignantes oeuvrant en 9e année en particulier.

L'étape d'institutionnalisation dans les deux projets pilotes examinés

Il n'existe pas de formule magique pour assurer la réussite d'une innovation scolaire. Comme nous l'avons vu, certains éléments vont en influencer le déroulement, tant au niveau de la mobilisation qu'au niveau de la mise en oeuvre. Est-ce à dire que le projet de l'ESSO est promis à un succès assuré et que celui de l'ESP va automatiquement mener à l'échec? Il est encore trop tôt, dans les circonstances actuelles, pour répondre à cette question. Au moment de l'étude, l'étape d'institutionnalisation en était encore à ses débuts, rendant ainsi difficile la mesure de son impact sur l'école.

Ce qu'il faut remarquer cependant ce sont les différences relevées entre les deux projets pilotes étudiés au moment des étapes de mobilisation et de mise en oeuvre des projets. Certains éléments présents dans le projet pilote de l'ESSO laissent à penser que dans ce cas particulier l'amorce d'un changement véritable s'est peut-être produite, étant donné la présence de facteurs mentionnés ci-haut, favorables à sa réussite. En ce qui a trait à l'ESP, on peut certes imaginer que le transfert des élèves du palier élémentaire à l'école secondaire constitue un changement permanent. Néanmoins, le changement intenté en ce qui concerne

la transition des élèves du palier élémentaire au niveau secondaire ne semble pas s'être produit pour les élèves de 9^e année. Qu'en restera-t-il concrètement à la fin des deux années de fonctionnement des projets pilotes? Avec la fin de la subvention, comment les écoles assureront-elles l'institutionnalisation de ces changements?

Ces questions demeurent, pour l'instant, sans réponse. Mais comme l'explique Fullan (1991), il n'est pas rare que les innovations scolaires n'atteignent jamais la troisième et ultime étape d'institutionnalisation. Le manque d'intérêt et le manque de fonds de la part des instances administratives en ce qui a trait à un système d'appui et de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant constituent les raisons principales de l'abandon d'un projet. Dans le cas de l'ESSO, il se peut que l'intérêt se maintienne puisque le projet pilote des années de transition n'a constitué qu'une partie d'un plan de renouveau francophone plus élaboré mis de l'avant par le conseil scolaire. Il semble plus difficile d'en dire autant pour l'ESP. Le projet pilote semble avoir suscité des réactions plutôt négatives de la part de la communauté éducative. Par conséquent, les intervenants et les intervenantes ont éprouvé dès le départ certaines difficultés à reconnaître le besoin d'une telle réorganisation scolaire, à définir une vision commune et à s'approprier le projet pilote. Finalement, l'ESP semble avoir ignoré les fondements philosophiques sous-tendant la réorganisation scolaire au niveau des années de transition.

NOTES

- ¹ Je voudrais remercier Normand Labrie du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université du Toronto et Stephen Anderson du Département de sociologie de l'éducation de la même institution pour les excellents commentaires qu'ils m'ont fournis lors d'une première version de cet article.
- ² Les autres co-chercheurs principaux étaient Andy Hargreaves, Ken Leithwood, Brad Cousins et Dennis Thiessen. Je profite de l'occasion pour souligner l'excellent travail de mon adjointe principale de recherche, Laurette Lévy, qui a collaboré très étroitement à cette étude.
- ³ Pour une discussion plus élaborée concernant la méthodologie, voir le premier volume du rapport de Hargreaves et al., 1993.
- ⁴ Les noms des écoles et des individus qui ont participé à l'étude ont été changés afin de protéger l'anonymat.
- ⁵ Il est à noter que nous avons choisi de respecter le verbatim intégral des entrevues effectuées au cours de notre étude.

RÉFÉRENCES

- Barth, R. S. (1993). Coming to a vision. *Journal of Staff Development*, 14, 6–11.
- Berman, P. (1981). An implementation paradigm. In R. Lehming et M. Kane (dirs.), *Improving schools: Using what we know* (p. 253–286). Thousand Oaks, CA: Éditions Sage.
- Corbett, H., Dawson, J. et Firestone, W. (1984). *School context and school change: Implications for effective planning*. New York: Teachers College Press.

- Derricott, R. (1985). *Curriculum continuity: Primary to secondary*. Philadelphie: NFER-Nelson.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. et Earl, E. (1990). *Droits de passage: analyse de travaux de recherche choisis sur l'enseignement des années de transition*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Hargreaves, A., Gérin-Lajoie, D. et Thiessen, D. (1993). *Years of transition: Times for change. A review and analysis of pilot projects investigating issues in the transition years: Vol. 3. The realities of restructuring: Case studies of transition*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Hargreaves, A., Leithwood, K., Gérin-Lajoie, D., Cousins, B. et Thiessen, D. (1993). *Les années de transition: une époque de changement. Revue et analyse des projets pilotes sur les questions relatives aux années de transition: Vol. 1. Résumé*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Miles, M. B. (1983). Unraveling the mystery of institutionalization. *Educational Leadership*, 11(3), 14–19.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO]. (1990). *Les années de transition: projets pilotes (1ère étape: 1990–1991)*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario. (1989). *Étude sur les services collégiaux en français dans le centre et le sud-ouest de l'Ontario*. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.

Diane Gérin-Lajoie est professeure agrégée au Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, 252 Bloor Street Ouest, Toronto (Ontario) M5S 1V6.