

Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises
Elementary school learning cycles in the strategic plans of Québec school boards
Los ciclos de aprendizaje en primaria en los planes estratégicos de las comisiones escolares quebequenses

Jean Archambault, Pierre Lapointe et France Dumais

Volume 40, numéro 1, printemps 2012

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1010150ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1010150ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Archambault, J., Lapointe, P. & Dumais, F. (2012). Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises. *Éducation et francophonie*, 40(1), 138–159. <https://doi.org/10.7202/1010150ar>

Résumé de l'article

En 2007, nous avons mis sur pied un programme de recherche visant à étudier la gestion du changement en éducation par un examen de l'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage, un changement majeur de la réforme du curriculum au Québec (Gouvernement du Québec, 1997; 2001). Nos premiers travaux ont porté sur les écoles primaires de l'île de Montréal (Archambault et Dumais, 2010; Archambault, Dumais et St-Onge, 2009). Nous étudions ici le pilotage des cycles d'apprentissage dans les commissions scolaires francophones du Québec, par le biais de leurs plans stratégiques. Les commissions scolaires québécoises appliquent depuis 2002 une gestion axée sur les résultats; leurs planifications sont consignées dans un plan stratégique qui tient compte des objectifs et des indicateurs nationaux du plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Lapointe, Garon et Dombé, 2008). Nous cherchons à savoir si ces plans stratégiques servent d'outil de pilotage de la réforme du curriculum et si les cycles d'apprentissage, élément majeur de cette réforme, sont évoqués dans les plans stratégiques du Ministère et des commissions scolaires. Nos résultats montrent que les cycles d'apprentissage sont quasiment absents de ces plans stratégiques. Ou bien les cycles ne sont pas encore implantés, ou bien les plans stratégiques ne servent pas à piloter la réforme du curriculum.

Les cycles d'apprentissage du primaire dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises

Jean ARCHAMBAULT

Université de Montréal, Québec, Canada

Pierre LAPOINTE

Université de Montréal, Québec, Canada

France DUMAIS

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En 2007, nous avons mis sur pied un programme de recherche visant à étudier la gestion du changement en éducation par un examen de l'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage, un changement majeur de la réforme du curriculum au Québec (Gouvernement du Québec, 1997; 2001). Nos premiers travaux ont porté sur les écoles primaires de l'île de Montréal (Archambault et Dumais, 2010; Archambault, Dumais et St-Onge, 2009). Nous étudions ici le pilotage des cycles d'apprentissage dans les commissions scolaires francophones du Québec, par le biais de leurs plans stratégiques. Les commissions scolaires québécoises appliquent depuis 2002 une gestion axée sur les résultats; leurs planifications sont consignées dans un plan stratégique qui tient compte des objectifs et des indicateurs nationaux du plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Lapointe,

Garon et Dembélé, 2008). Nous cherchons à savoir si ces plans stratégiques servent d'outil de pilotage de la réforme du curriculum et si les cycles d'apprentissage, élément majeur de cette réforme, sont évoqués dans les plans stratégiques du Ministère et des commissions scolaires. Nos résultats montrent que les cycles d'apprentissage sont quasiment absents de ces plans stratégiques. Ou bien les cycles ne sont pas encore implantés, ou bien les plans stratégiques ne servent pas à piloter la réforme du curriculum.

ABSTRACT

Elementary school learning cycles in the strategic plans of Québec school boards

Jean ARCHAMBAULT, Pierre LAPOINTE and France DUMAIS
University of Montréal, Québec, Canada

In 2007, we set up a research program to investigate the management of change in education, studying the implementation of learning cycles in elementary schools, a major change included in Québec's curriculum reform (Government of Québec, 1997; 2001). Our initial work focused on elementary schools on the Island of Montréal (Archambault and Dumais, 2010; Archambault, Dumais and St-Onge, 2009). Here, we study how learning cycles were piloted in Québec's Francophone school boards through their strategic plans. Since 2002, Québec school boards have been applying results-based management, and their plans are contained in a strategic plan reflecting the objectives and national indicators of the strategic plan for the Minister of Education, Recreation and Sports (Lapointe, Garon and Dembélé, 2008). We want to find out if these strategic plans serve as a piloting instrument for the curriculum reform and whether these learning cycles, a major element of the reform, are discussed in the strategic plans of the Minister and the school boards. Our results show that learning cycles are largely absent from these strategic plans. Either the cycles are not yet implemented, or the strategic plans are not being used to pilot the curriculum reform.

RESUMEN

Los ciclos de aprendizaje en primaria en los planes estratégicos de las comisiones escolares quebequenses

Jean ARCHAMBAULT, Pierre LAPOINTE y France DUMAIS
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

En 2007 concebimos un programa de investigación con el fin de estudiar la gestión del cambio en educación teniendo en cuenta la instrumentación de los ciclos de aprendizaje en las escuelas primarias, un elemento fundamental de la reforma curricular en Quebec (Gouvernement du Québec, 1997 ; 2001). Nuestros primeros trabajos abordaron las escuelas primarias de Montreal (Archambault et Dumais, 2010; Archambault, Dumais et St-Onge, 2009). En este artículo estudiamos el piloteo de los ciclos de aprendizaje en las comisiones escolares francófonas de Quebec a través de sus planes estratégicos. Las comisiones escolares quebequenses aplican desde 2002 una gestión orientada por los resultados y la planificación se consigna en un plan estratégico que toma en consideración los objetivos y los indicadores nacionales del plan estratégico del Ministerio de Educación (Lapointe, Garon et Dembélé, 2008). Tratamos de saber si dichos planes estratégicos constituyen una herramienta para el piloteo de la reforma curricular y si los ciclos de aprendizaje, elemento fundamental de la reforma, aparecen en los planes estratégicos del Ministerio y de las comisiones escolares. Nuestros hallazgos revelan que los ciclos de aprendizaje están prácticamente ausentes en los planes estratégicos. Sea que los ciclos no se han aun implantado, o que los planes estratégicos no sirven para pilotear la reforma curricular.

Cette recherche porte sur l'utilisation d'un mode de gestion du changement, les plans stratégiques des commissions scolaires, dans le pilotage et la mise en place (appropriation) de la réforme de l'éducation et en particulier de la réforme du curriculum.

Introduction

Dans le cadre de ce numéro sur la gestion et l'appropriation du changement en éducation, cette recherche porte sur l'utilisation d'un mode de gestion du changement, les plans stratégiques des commissions scolaires, dans le pilotage et la mise en place (appropriation) de la réforme de l'éducation et en particulier de la réforme du curriculum. Les cycles d'apprentissage constituent un élément clé de la réforme du curriculum en ce qu'ils font référence aux changements organisationnels (organisation pluriannuelle, passage, etc.), pédagogiques (différenciation pédagogique, Programme de formation de l'école) et professionnels (équipes d'enseignants, collaboration) de cette réforme (Archambault, 2008; Gouvernement du Québec, 1997). C'est de cette mise en place des cycles dans les écoles depuis le début des années 2000, et de son pilotage, que nous voulons faire l'état sous l'angle des plans stratégiques.

On reconnaît maintenant l'importance des trois niveaux de gestion (*three level reform*: école, district, État) dans les réformes en éducation et du rôle particulier de la gestion intermédiaire (district scolaire, commission scolaire) dans la mise en œuvre des réformes (Bottoms et Schmidt-Davies, 2010; Fullan, 2010; Harris, 2010). Fullan (2010) décrit ce rôle en considérant les interactions entre les trois niveaux et la réforme qui est engagée dans tout le système, c'est-à-dire à la fois au niveau de l'école, du district ou de la commission scolaire et de l'État. Bottoms et Schmidt-Davies (2010) estiment que l'État doit être en mesure de développer les capacités des autres niveaux, que le district ou la commission scolaire doit avoir et promouvoir une vision du changement et que la direction d'école doit exercer un leadership si l'on veut améliorer l'école. Harris (2010) soutient que les réformes doivent être pensées pour le système au complet, étant donné les énergies requises pour le changer, et que les transformations du système ne pourront pas se faire si les actions sont fragmentées et les efforts morcelés. Au contraire, les efforts doivent être concertés et l'engagement à changer le système vers l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage doit se manifester à tous les niveaux du système (Harris, 2010).

La mise en œuvre au Québec de la réforme de l'éducation en ce qui a trait au curriculum (Gouvernement du Québec, 1997) ainsi que l'adoption par les commissions scolaires d'une gestion axée sur les résultats où les planifications sont consignées dans un plan stratégique qui tient compte des objectifs et des indicateurs nationaux du plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Lapointe, Garon et Dembélé, 2008) constituent le contexte de notre étude. Jusqu'ici, nos recherches nous portent à croire que les cycles sont très peu mis en place, du moins dans les écoles primaires de l'île de Montréal. En effet, c'est le portrait que tracent 85 directions d'écoles primaires: après huit ans d'implantation, 6 % des écoles ont mis en place les cycles d'apprentissage, 35 % sont en cours d'implantation et 59 % n'ont pas encore commencé (Archambault, Loyer et Dumais, soumis pour publication). L'examen de plans de réussite de 114 écoles d'écoles primaires montre aussi que les cycles y sont à peu près absents: 2 % des écoles évoquent abondamment les cycles dans leur plan de réussite, alors que 77 % d'entre elles n'en font pas état (Archambault et Dumais, 2011). Ces résultats nous ont incités à poursuivre nos recherches et à examiner la place des cycles d'apprentissage dans les plans stratégiques des commissions scolaires.

Nous étudions ici le pilotage et la mise en place des cycles d'apprentissage (réforme du curriculum) en fonction de la présence (ou de l'absence) de mention des cycles dans les plans stratégiques des commissions scolaires. Considérant le soutien et l'impulsion que les commissions scolaires doivent fournir à une réforme systémique (Fullan, 2010), et au vu d'indications concernant la réforme de l'éducation ou le renouveau pédagogique contenues dans les plans stratégiques du ministère de l'Éducation (Lapointe, Garon et Dembélé, 2008), on pourrait supposer que les cycles d'apprentissage apparaissent dans les plans stratégiques des commissions scolaires. Cela nous permettrait d'estimer à la fois la mise en place des cycles dans les commissions scolaires et l'utilisation de l'outil de planification stratégique pour piloter la mise en œuvre de ce dispositif de la réforme. Voyons d'abord en quoi consiste cet

aspect de la réforme de l'éducation ainsi que la recherche que nous avons menée pour en estimer le pilotage et la mise en place.

Les cycles d'apprentissage dans la réforme scolaire québécoise

Les cycles d'apprentissage constituent un mode d'organisation scolaire que plusieurs pays ont adopté dans le cadre des réformes de leur système d'éducation (Abrantes, 2004; Arsenault et Lenoir, 2005; Lessard, Archambault, Lalancette et Mainville, 2000; Perraudeau, 1999; Perrenoud, 2002; Pirard, 2000). Bien que les éléments de sa mise en place puissent différer d'un pays à l'autre, l'organisation par cycles d'apprentissage possède des caractéristiques sur lesquelles les chercheurs s'entendent, ce qui apparaît dans la définition qu'on en donne et dans les fondements sur lesquels ce type d'organisation s'appuie (Archambault, 2008). Elle se veut une organisation scolaire assouplie dans le but d'améliorer l'apprentissage (Desimone, 2002; Gather Thurler et Maulini, 2007; Lafortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007) et de favoriser la réussite de tous les élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Gouvernement du Québec, 2001).

Élément majeur de sa réforme du curriculum, le Québec a adopté l'organisation par cycles d'apprentissage comme mode d'organisation de ses écoles, et ce, dès la fin des années 1990. Un énoncé de politique gouvernementale (Gouvernement du Québec, 1997) décrivait pour l'école primaire les fonctions des trois cycles d'apprentissage, de deux ans chacun :

1. Faire en sorte que l'enseignement s'étende sur des étapes plus conformes à la psychologie de l'enfant et aux grandes périodes de son développement.
2. Permettre que l'évaluation et l'intervention pour aider l'élève s'effectuent plus tôt et soient plus continues; remplacer le redoublement qui fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant résoudre le problème.
3. Favoriser la prise en charge, par une équipe d'enseignantes et d'enseignants, de l'enseignement aux élèves d'un cycle, ceux-ci étant suivis par les mêmes enseignants toute la durée du cycle. (p. 20)

Les cycles doivent donc remplacer l'organisation scolaire précédente et l'enseignement annuel. En fait, les écoles y sont obligées par le Régime pédagogique (Québec, 2012). Si la volonté gouvernementale est de voir les cycles d'apprentissage mis en place dans les écoles du Québec, la tâche est immense et elle exige du temps et des efforts de la part des équipes-écoles. Pourtant, peu de précisions sont données aux écoles sur la teneur des cycles et sur la façon de les mettre en place. C'est d'ailleurs l'une des critiques exprimées par des enseignants et des directions à l'égard du soutien à la mise en place de la réforme québécoise (Brassard *et al.*, 2001; Deniger et Kamanzi, 2004). En outre, bien peu d'études ont vérifié l'état de la mise en place des cycles, et c'est ce que nous nous proposons de faire. L'intérêt vient du fait que les réformes ne donnent souvent pas les résultats escomptés étant donné les difficultés

Élément majeur de sa réforme du curriculum, le Québec a adopté l'organisation par cycles d'apprentissage comme mode d'organisation de ses écoles, et ce, dès la fin des années 1990.

de mise en place qu'elles ont connues (Draelants, 2007; Spillane, Reiser et Reimer, 2002; Vernez, Karam, Mariano et DeMartini, 2006). Il faut donc connaître l'état de la mise en place des cycles d'apprentissage avant d'en évaluer les effets.

Le manque de précision du concept rend toutefois difficile la mesure de cette mise en place. C'est pourquoi nous avons d'abord clarifié le concept de cycle d'apprentissage, à partir de la littérature scientifique et professionnelle sur le sujet.

Les cycles d'apprentissage : précisions conceptuelles et définitions opérationnelles

La littérature sur les cycles d'apprentissage est exclusivement francophone. Bien que des modèles apparentés existent dans les pays anglo-saxons (Ball, 2001; Goodlad, 1963), les cycles sont le fait de pays francophones (Lessard *et al.*, 2000).

L'examen de cette littérature scientifique et professionnelle nous a permis de faire ressortir trois composantes des cycles d'apprentissage, composantes déjà présentes dans les visées du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 1997, 2001; Conseil supérieur de l'Éducation, 2002) : la composante pédagogique, la composante organisationnelle et la composante professionnelle. D'abord, les chercheurs qui se sont penchés sur le cycle d'apprentissage (entre autres, Perraudau, 1998; Perrenoud, 2002; Tardif, 2000) insistent sur le fait que ce concept a nécessairement une composante pédagogique. Elle mise sur la reconnaissance des différences des élèves et de l'hétérogénéité des groupes d'élèves ainsi que sur la nécessité de différencier la pédagogie et les apprentissages. L'organisation par cycles a aussi une composante organisationnelle qui porte sur les modes de formation des groupes d'élèves (enseignement en années, bouclage, multiprogramme, décloisonnement), de même qu'une composante professionnelle faisant référence à la collaboration, au travail collectif des enseignants et à la prise en charge collégiale des élèves (Archambault, 2008).

La composante pédagogique comprend des éléments comme la centration des actions pédagogiques et didactiques sur l'apprentissage, la différenciation de la pédagogie et des apprentissages, l'évaluation formative, le développement de compétences et les objectifs de fin de cycle. La composante organisationnelle fait référence à l'assouplissement de l'organisation scolaire : l'année scolaire n'est plus la référence. Les éléments organisationnels portent sur les regroupements des élèves et les modes de formation des groupes, le redoublement, les modifications à l'horaire de l'école. La composante professionnelle fait référence au travail collectif des enseignants et à la collégialité dans la prise en charge d'un ensemble d'élèves sur l'ensemble d'un cycle. Elle porte sur l'organisation du travail enseignant, le faisant passer d'un travail individuel à un travail en équipe, exercé dans le contexte d'une responsabilité collective d'un grand groupe d'élèves (Archambault, 2008; Archambault et Dumais, 2010).

Ces précisions conceptuelles issues de la littérature permettent donc de dégager les composantes des cycles ainsi que leurs éléments. Dans son bilan sur la mise en application du Programme de formation de l'école québécoise à l'enseignement

primaire, le Ministère reconnaissait d'ailleurs l'importance de ces trois composantes. Faisant référence au Conseil supérieur de l'éducation (2002), on peut lire :

Le Conseil rappelle également que la mise en place des cycles d'apprentissage et la différenciation pédagogique sont les deux conditions essentielles pour une application réussie du PDF [Programme de formation]. Il précise aussi que la gestion du cycle d'apprentissage par une équipe cycle implique un changement majeur de la culture organisationnelle et de la culture professionnelle du personnel enseignant. Il estime que ce changement représente le plus grand défi du renouveau pédagogique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 2).

Ces éléments constituent en quelque sorte la description des cycles d'apprentissage, qui pourront ainsi être mesurés.

La présente recherche a pour but d'étudier les plans stratégiques des commissions scolaires du Québec de façon à y déceler la présence de mentions des cycles d'apprentissage au primaire. En effet, nous croyons que la présence d'énoncés concernant les cycles d'apprentissage dans les plans stratégiques permettrait de juger si les plans stratégiques sont utilisés par les commissions scolaires pour piloter un changement d'envergure. Afin d'atteindre ces buts, nous procéderons à une analyse systématique de contenu des plans stratégiques (Van der Maren, 1999).

Méthodologie

Les sources de données

Durant l'année 2009, nous avons eu à notre disposition les plans stratégiques (publiés entre 2003 et 2007) des 61 commissions scolaires québécoises francophones du territoire québécois.

Tous les plans stratégiques des commissions scolaires doivent comporter les parties suivantes en vertu de l'article 209.1 de la Loi sur l'instruction publique : le contexte dans lequel les établissements scolaires évoluent, les principaux enjeux à affronter, les orientations stratégiques et les objectifs fixés, les axes d'intervention retenus, les résultats visés ainsi que les modes d'évaluation de l'atteinte des objectifs (Lapointe, Garon, et Dembélé, 2008). Nous avons codé le matériel dans son ensemble.

Le dictionnaire des codes et le codage des plans stratégiques

Nous avons élaboré un dictionnaire de codes correspondant aux différents éléments des composantes organisationnelle, pédagogique et professionnelle des cycles d'apprentissage (Archambault, 2008; Archambault et Dumais, 2010) (tableau 1). Puis nous avons codé le contenu des plans stratégiques des commissions scolaires. Ainsi, nous avons apposé le code « mode de formation des groupes » au segment « La multiplication des classes multiâges est un autre phénomène qui interpelle les parents et les équipes-écoles » qui apparaît dans le plan stratégique de la commission scolaire n° 49¹. L'analyse systématique du contenu (Van der Maren, 1999) a reposé sur le logiciel

1. Nous avons désigné les commissions scolaires par un numéro afin de préserver leur anonymat.

QDAMiner (version 3.0.3, Provalis Research, 2004-2007). Les deux chercheurs ont effectué des codages communs et ont obtenu un accord inter-juges de 97 %.

Tableau 1. **Dictionnaire de codes correspondant aux éléments des trois composantes des cycles d'apprentissage**

Catégorie de code	Code
Cycles en général	Cycles Passage d'un cycle à un autre Arrimage d'un cycle à un autre
Composante organisationnelle	Niveaux scolaires Mode de formation des groupes Regroupements ponctuels/décloisonnement Grille horaire/calendrier modifiés
Composante pédagogique	Attentes/objectifs de fin de cycle Bilan de fin de cycle Solutions de rechange au redoublement Utilisation du Programme de formation de l'école québécoise Socioconstructivisme Développement des compétences Différenciation pédagogique Évaluation des apprentissages Apprentissage de l'élève Continuité entre les cycles Environnement pédagogique
Composante professionnelle	Équipes-cycles Rencontres de cycles Responsable d'équipe-cycle Collaboration Travail d'équipe Partage général Partage/interdépendance équipe Développement professionnel collectif

Procédure d'analyse

Nous avons effectué deux séries de calculs sur les codes des plans stratégiques des 61 commissions scolaires qui étaient à notre disposition. Dans une première série, nous avons calculé le nombre et le pourcentage de commissions scolaires pour chacun des 26 codes du dictionnaire afin de déterminer l'étendue de la présence au primaire de chacun des éléments des trois composantes des cycles dans les plans stratégiques des commissions scolaires francophones. Dans une deuxième série,

nous avons calculé le nombre et le pourcentage de commissions scolaires selon la présence ou l'absence de chacun des codes dans les plans stratégiques afin de déterminer le niveau d'avancement des commissions scolaires relatif aux trois composantes d'une organisation en cycles d'apprentissage au primaire, selon la mention qu'elles en font dans leurs plans stratégiques. Nous parlons d'avancement, puisque nous partons de l'hypothèse que le pilotage et la mise en place des cycles d'apprentissage par les commissions scolaires devraient transparaître dans leur plan stratégique. Donc, plus les commissions scolaires mentionnent d'éléments des cycles, plus elles sont avancées.

Comme la littérature scientifique sur le sujet est à peu près inexistante, il nous est impossible de déterminer le poids relatif de chacun des éléments dans la composante. Nous avons donc convenu que plus grand était le nombre d'éléments mentionnés dans le plan stratégique, plus grand était le niveau d'avancement de la commission scolaire dans l'expression des cycles dans son plan stratégique. Ainsi, la présence d'environ la moitié ou plus des éléments d'une composante correspond à un niveau d'avancement élevé. Nous avons classé l'avancement des commissions scolaires selon trois niveaux: très avancé, moyennement avancé et peu ou pas avancé. Ainsi, une commission scolaire se retrouve à un niveau très avancé de pilotage ou d'application des cycles au primaire quand elle présente trois éléments de la composante organisationnelle dans son plan stratégique, ou encore quand elle y présente cinq éléments ou plus de la composante pédagogique, ou encore quatre éléments ou plus de la composante professionnelle (voir les éléments des composantes au tableau 1). Une commission scolaire se retrouve plutôt à un niveau moyennement avancé quand son plan stratégique contient deux éléments de la composante organisationnelle ou trois ou quatre éléments de la composante pédagogique ou, encore, deux ou trois éléments de la composante professionnelle. Enfin, une commission scolaire se classe à un niveau peu ou pas avancé quand elle présente un ou aucun élément de la composante organisationnelle dans son plan stratégique ou deux éléments ou moins de la composante pédagogique ou, encore, un ou aucun élément de la composante professionnelle.

Présentation des résultats

Nous présentons d'abord les résultats portant sur la mention explicite des cycles dans les plans stratégiques, selon la présence de mentions des divers éléments des composantes des cycles et, enfin, selon le degré d'avancement des commissions scolaires dans la mention des cycles dans leur plan stratégique, pour chacune des composantes et pour l'ensemble des composantes, suivant la présence de ces mentions dans les plans stratégiques. Nous avons choisi de rapporter ici les résultats de façon exhaustive, en raison des développements méthodologiques que nous avons dû effectuer et des choix que nous avons dû faire quant au contenu des composantes des cycles. La discussion et la réplique des résultats devraient en être facilitées.

La mention explicite des cycles dans les plans stratégiques

L'examen du contenu des plans stratégiques révèle que, dans l'ensemble des 61 commissions scolaires, 36 (ou 59 %) traitent des cycles au primaire d'une façon générale, sans nécessairement mentionner leurs composantes ou leurs éléments. De fait, elles utilisent explicitement les mots « cycle », « cycles » ou les expressions « organisation par cycles », « organisation en cycles », « organisation des cycles », « organisation selon le cycle ».

De ces 36 commissions scolaires, huit (22,2 %) se prononcent plus particulièrement sur le « passage d'un cycle à l'autre » (ou d'un ordre d'enseignement à un autre) (« Prévoir l'articulation de données sur les élèves pour faciliter le passage d'un cycle à l'autre », n° 53) mais aucune ne s'exprime sur l'« arrimage d'un cycle à l'autre ».

Toujours parmi ces 36 commissions scolaires, huit (22,2 %) s'expriment également sur la mise en place de niveaux ou années d'enseignement au primaire, ce qui laisse paraître la coexistence de l'organisation par cycles avec l'organisation plus traditionnelle en années ou en niveaux. En outre, deux (3,3 %) commissions scolaires se prononcent sur la mise en place de classes « multiniveaux ». Ces dernières soutiennent que la baisse de clientèle ou la petite taille des écoles nuisent à la mise en place d'une organisation en cycles dans leurs écoles primaires. Voici des extraits de leur plan stratégique respectif qui illustrent de telles difficultés :

Sur le plan pédagogique, il est impossible, à court et à moyen terme, de prévoir une organisation pédagogique qui tienne compte des cycles. La diminution de la clientèle accroît le nombre de classes à deux niveaux ou plus regroupant parfois des élèves de plus d'un cycle d'apprentissage. (n° 3).

Les écoles de la Commission scolaire sont à l'image de chaque milieu [...] difficultés inhérentes aux écoles de petite taille ou à multiniveaux (n° 34).

Enfin, parmi les 61 commissions scolaires, 25 (41 %) ne font aucune mention explicite des cycles dans leur plan stratégique : l'une d'entre elles (4 %) décrit plutôt la mise en place de niveaux d'enseignement au primaire et les 24 autres (96 %) ne parlent ni des cycles ni des niveaux (ou années) d'enseignement du primaire. Nous verrons plus loin que les plans stratégiques de ces 25 commissions scolaires peuvent néanmoins inclure des mentions d'éléments de l'une ou l'autre des trois composantes des cycles, sans nommer directement les cycles.

Des mentions d'éléments des composantes des cycles

Regardons maintenant les résultats de l'ensemble des 61 commissions scolaires au regard de leur traitement de l'un ou l'autre des éléments des trois composantes des cycles. Nous verrons jusqu'à quel point elles sont avancées dans la mise en place de chacune des trois composantes des cycles, selon les mentions d'éléments dans les plans stratégiques. D'abord la composante organisationnelle, ensuite la composante pédagogique et enfin la composante professionnelle.

Les mentions d'éléments de la composante organisationnelle

En considérant un à la fois les éléments de la composante organisationnelle (voir le tableau 2), nous remarquons que la formation des groupes d'élèves fait l'objet de mentions dans le plan stratégique de seulement 4 des 61 commissions scolaires (6,6 %). Ces quatre commissions parlent tout spécialement des « classes multiâges », mais aucune (0 %) n'aborde le bouclage ou l'enseignement en boucle (*looping*) ni le coenseignement, ni la coresponsabilité de groupes d'élèves. De plus, une seule commission scolaire (1,6 %) s'exprime sur les regroupements ponctuels, les groupes de besoins en fait, mais aucune commission scolaire n'utilise l'expression « décroissement ». Enfin, huit commissions scolaires (13,1 %) parlent de modifications à la grille horaire ou au calendrier scolaire de leurs écoles primaires.

Tableau 2. **Nombre et pourcentage de commissions scolaires (n = 61) mentionnant les éléments de la composante organisationnelle dans les plans stratégiques**

Élément	Commissions scolaires (n et %)
Niveaux scolaires	9 (14,8)
Mode de formation des groupes	4 (6,6)
Regroupements ponctuels/décroissement	1 (1,6)
Grille horaire/calendrier modifiés	8 (13,1)

Les mentions d'éléments de la composante pédagogique

Quand nous considérons un à la fois les éléments de la composante pédagogique, nous constatons que cinq commissions scolaires (8,2 %) se prononcent sur les attentes des cycles ou les objectifs de fin de cycle au primaire (voir le tableau 3), deux commissions scolaires (3,3 %) proposent des bilans de fin de cycle, 26 (42,6 %) parlent de non-redoublement ou se prononcent plus précisément sur des solutions de remplacement au redoublement et 19 (31,2 %), de l'utilisation du Programme de formation de l'école québécoise. Aucune (0 %) commission scolaire ne s'exprime sur le socioconstructivisme à la base d'une organisation en cycles, mais 18 (29,5 %) abordent le développement des compétences, 32 (52,5 %) parlent de différenciation pédagogique ou de pédagogie différenciée, 22 (36,1 %) d'évaluation des apprentissages, 28 (45,9 %) d'apprentissage de l'élève, huit (13,1 %) de continuité des apprentissages entre les cycles du primaire ou entre les ordres d'enseignement du primaire et du secondaire, et, finalement, cinq (8,2 %) commissions scolaires se prononcent sur l'environnement pédagogique ou l'environnement éducatif dans leurs écoles primaires.

Tableau 3. **Nombre et pourcentage de commissions scolaires (n = 61) mentionnant les éléments de la composante pédagogique dans les plans stratégiques**

Élément	Commissions scolaires (n et %)
Attentes/objectifs de fin de cycle	5 (8,2)
Bilan de fin de cycle	2 (3,3)
Solutions de rechange au redoublement	26 (42,6)
Utilisation du Programme de formation de l'école québécoise	19 (31,2)
Socioconstructivisme	0 (0)
Développement des compétences	18 (29,5)
Différenciation pédagogique	32 (52,5)
Évaluation des apprentissages	22 (36,1)
Apprentissage de l'élève	28 (45,9)
Continuité entre les cycles	8 (13,1)
Environnement pédagogique	5 (8,2)

Voici des citations qui confirment la présence de différents éléments de la composante pédagogique en tant qu'orientations, objectifs ou axes d'intervention des plans stratégiques de certaines commissions scolaires :

À la fin du premier cycle du primaire, tous les élèves auront atteint les attentes de fin de cycle en lecture et en écriture prévues au Programme de formation de l'école québécoise ou au plan d'intervention de l'élève (n° 53).

Les établissements, ayant une responsabilité accrue en matière pédagogique, doivent [...] respecter les réalités différentes d'apprentissage des élèves et développer des approches pédagogiques diversifiées et différenciées [...] (n° 10).

Le changement d'enseignant en cours d'année déstabilise le climat affectif et impose une période d'adaptation qui peut affecter la continuité des apprentissages [...] Entre les enseignants, il cause un ralentissement dans l'appropriation de la réforme et rend difficile : la continuité de l'application du programme de formation dans un cycle et entre les cycles, la planification de projets communs et la cohésion des référentiels (n° 13).

Les mentions d'éléments de la composante professionnelle

Si nous considérons finalement chacun des éléments de la composante professionnelle des cycles (tableau 4), nous remarquons que, sur les 61 commissions scolaires, cinq (8,2 %) s'expriment sur les équipes-cycles au primaire, une (1,6 %) parle

plus précisément de la mise en place des rencontres de cycles dans le même ordre d'enseignement, mais aucune commission scolaire (0 %) n'évoque la présence d'une personne responsable des équipes-cycles; de plus, 15 commissions scolaires (24,6 %) parlent de collaboration (ou d'entraide) à l'interne, 17 (27,9 %) se prononcent sur le travail d'équipe (ou la collégialité), 37 (60,7 %) sur les formes de collaboration que constituent le partage général ou la mise en commun (de visions, de valeurs, de pouvoirs et de responsabilités, d'actions, de « langage », d'activités, d'informations, de ressources), 6 (9,8 %) sur le partage ou l'interdépendance d'une équipe, et, enfin, 55 (90,2 %) mentionnent la collaboration dans la formation continue ou le développement professionnel collectif (par exemple, formation, perfectionnement, plan de formation continue).

Tableau 4. **Nombre et pourcentage de commissions scolaires (n = 61) mentionnant les éléments de la composante professionnelle dans les plans stratégiques**

Élément	Commissions scolaires (n et %)
Équipes-cycles	5 (8,2)
Rencontres de cycles	1 (1,6)
Responsable d'équipe-cycle	0 (0)
Collaboration	15 (24,6)
Travail d'équipe	17 (27,9)
Partage général	37 (60,7)
Partage/interdépendance équipe	6 (9,8)
Développement professionnel collectif	55 (90,2)

Les citations suivantes confirment la présence de divers éléments de la composante professionnelle d'une organisation en cycles dans les commissions scolaires entre 2003 et 2007 :

Favoriser et soutenir la concertation et le travail de l'équipe-cycle (n° 56).

La Commission scolaire va donc s'engager à favoriser la compréhension et l'adhésion de tous les acteurs de l'organisation aux orientations qu'elle s'est données en implantant une culture de collaboration [...] (n° 19).

Nous avons présenté ici les données concernant la présence des éléments des composantes des cycles dans les plans stratégiques des commissions scolaires francophones du Québec. Suivent les données sur l'avancement des commissions scolaires dans le pilotage et la mise en place des cycles d'apprentissage, en fonction de la présence de ces éléments dans les plans stratégiques.

L'avancement dans le pilotage ou la mise en place des cycles d'apprentissage au primaire

Voyons d'abord comment nous avons transformé les données afin d'apprécier l'avancement des commissions scolaires dans la prise en compte de chacune des composantes dans leurs plans stratégiques.

L'avancement dans chacune des composantes des cycles

Rappelons que pour apprécier le degré d'avancement nous avons misé sur le nombre d'éléments d'une composante qui apparaissent dans un plan stratégique donné. Nous avons convenu que la présence de 50 % ou plus des éléments d'une composante dénotait un degré d'avancement élevé, ce qui produit cependant un ratio différent d'une composante à l'autre, puisque le nombre d'éléments varie d'une composante à l'autre. Par la suite, nous avons créé deux catégories, moyennement avancé et peu ou pas avancé, et découpé le nombre d'éléments des composantes de façon équivalente. Le tableau 5 indique, pour chaque composante, le nombre d'éléments de chacune des catégories.

Tableau 5. **Niveau d'avancement des commissions scolaires (n = 61) pour chacune des composantes d'une organisation par cycles, selon les plans stratégiques**

Niveau d'avancement de la composante	Organisationnelle (nombre d'éléments: 4)		Pédagogique (nombre d'éléments: 11)		Professionnelle (nombre d'éléments: 8)	
	C. S.	%	C. S.	%	C. S.	%
Très avancé	1	1,6	13	21,3	8	13,1
Moyennement avancé	0	0	19	31,2	36	59,0
Peu ou pas avancé	60	98,4	29	47,5	17	27,9

Le tableau 5 indique aussi et surtout le nombre de commissions scolaires se situant dans chacune de ces catégories, pour chaque composante. Ainsi, on y constate que le niveau d'avancement de la composante organisationnelle des cycles est très bas dans les commissions scolaires du Québec. De fait, la quasi-totalité des commissions scolaires (60/61 ou 98,4 %) montrent peu ou pas d'avancement dans la prise en compte de la composante organisationnelle des cycles dans leur plan stratégique, puisqu'elles ne présentent qu'un seul élément ou aucun élément de la composante organisationnelle. Une seule commission scolaire (1,6 %) montre un degré élevé d'avancement, prenant en compte les trois éléments de la composante dans son plan stratégique.

Si nous regardons les données du tableau 5 au sujet de l'avancement des commissions scolaires par rapport à la mention de la composante pédagogique des

cycles, nous constatons qu'environ une commission scolaire sur cinq (13 ou 21,3%) se situe à un niveau d'avancement très élevé de la composante pédagogique. Ces commissions scolaires inscrivent cinq éléments et plus de cette composante dans leur plan stratégique. Un autre tiers des commissions scolaires (19 ou 31,2%) se situe à un niveau moyen d'avancement de la composante pédagogique en présentant trois ou quatre éléments de la même composante. Enfin, près de la moitié des commissions scolaires (29 ou 47,5%) se situent à un niveau d'avancement plutôt bas de la composante pédagogique par la présence de deux éléments ou moins dans leur plan stratégique.

Finalement, en ce qui concerne le niveau d'avancement de la composante professionnelle, le tableau 5 permet de constater qu'une minorité des 61 commissions scolaires (8 ou 13,1%) sont parvenues à un niveau d'avancement élevé de la composante professionnelle en inscrivant quatre éléments et plus de cette composante dans leur plan stratégique respectif, que la moitié des commissions scolaires (36 ou 59,0%) se situent à un niveau d'avancement moyen de la composante professionnelle avec la mention de deux ou trois éléments de la même composante et qu'un peu plus du quart des commissions scolaires (17 ou 27,9%) se trouvent à un niveau d'avancement plutôt bas de la composante professionnelle étant donné la présence d'un seul ou d'aucun élément dans leur plan stratégique.

En examinant les données du tableau 5, nous pouvons comparer les niveaux d'avancement des trois composantes des cycles dans les commissions scolaires du Québec. Nous constatons que la composante organisationnelle ne fait pas du tout partie des stratégies des commissions scolaires, puisque 60 des 61 commissions scolaires (98,4%) sont peu ou pas avancées et qu'une seule commission scolaire (1,6%) est très avancée. Par comparaison, la composante pédagogique et la composante professionnelle sont plus prises en compte par les commissions scolaires. En ce qui concerne la composante pédagogique, un peu plus de 20% des commissions scolaires sont très avancées, 30% sont moyennement avancées et près de 50% sont peu ou pas avancées. Enfin, pour la composante professionnelle, près de 15% des commissions scolaires sont très avancées, près de 60% ont un avancement moyen et un peu plus de 25% des commissions scolaires sont peu ou pas avancées.

Nous venons de présenter le niveau d'avancement des commissions scolaires francophones du Québec en ce qui concerne l'inscription de l'une ou l'autre des trois composantes des cycles dans les orientations, objectifs ou axes d'intervention de leurs plans stratégiques. Examinons cette fois le niveau d'avancement des commissions scolaires dans leur application des trois composantes à la fois d'une organisation en cycles.

L'avancement des commissions scolaires pour l'ensemble des composantes des cycles

Dans la revue de littérature que nous avons effectuée, nous avons mis en évidence l'importance que les chercheurs accordent à l'interrelation entre les trois composantes et à la nécessité de les mettre en place en même temps dans les écoles (Archambault, 2008). En effet, modifier l'organisation (composante organisation-

nelle) sans changer les pratiques pédagogiques (composante pédagogique) risque-t-il d'être inutile? Les enseignants ont tout intérêt à collaborer (composante professionnelle) pour favoriser l'apprentissage des élèves (composante pédagogique). Enfin, peut-on modifier l'organisation du travail enseignant (composante professionnelle) sans assouplir l'organisation scolaire (composante organisationnelle)? Il importe donc maintenant de se demander dans quelle proportion les commissions scolaires francophones considèrent les trois composantes des cycles dans leur plan stratégique. Pour répondre à cette question, examinons le tableau 6. Encore une fois, pour comparer nos observations dans les plans stratégiques des commissions scolaires, nous avons établi une échelle d'avancement de chacune des trois composantes, en six degrés cette fois. Nous avons d'abord accordé aux commissions scolaires des cotes correspondant au niveau d'avancement de l'application de chacune des composantes : une composante à un niveau avancé reçoit la cote maximale de 2, à un niveau moyennement avancé, une cote de 1 et à un niveau peu ou pas avancé, une cote de 0. Nous avons ensuite calculé la cote totale de chaque commission scolaire et avons obtenu des cotes variant de 0 (pour une application pas du tout avancée dans les trois composantes) à 6 (pour une application très avancée dans les trois composantes). Le tableau 6 présente le nombre et le pourcentage de commissions scolaires pour chacune des cotes totales.

Tableau 6. **Cotes des niveaux d'avancement des commissions scolaires (n = 61) pour l'ensemble des composantes d'une organisation en cycles, selon les plans stratégiques**

Niveau d'avancement	Très avancé		Moyennement avancé		Peu ou pas avancé		
Cote	6	5	4	3	2	1	0
Commissions scolaires	1	0	2	13	12	22	11
% par cote	1,6	0	3,3	21,3	19,7	36,1	18
% par niveau d'avancement	1,6		24,6		73,8		

Le tableau 6 permet de voir que près des trois quarts des commissions scolaires (73,8 %) prennent peu ou pas en compte (cotes 0, 1 et 2) les composantes des cycles d'apprentissage dans leur plan stratégique, alors qu'un autre quart (24,6 %) les prend moyennement en compte (cotes 3 et 4). Dans l'ensemble des commissions scolaires, une seule (1,6 %) se retrouve très avancée dans la prise en compte des cycles (cote 6) et, à l'autre bout de l'échelle d'avancement, 33 commissions scolaires (54,1 %) n'ont pas du tout commencé à piloter ou à mettre en place les cycles au primaire (cotes 0 et 1).

Conclusions sur les résultats

En ce qui a trait à la présence des éléments des composantes dans les plans stratégiques des commissions scolaires francophones du Québec publiés entre les années 2003 et 2007, nous pouvons d'abord conclure qu'aucun des éléments de la composante organisationnelle des cycles (formation des groupes d'élèves, décloisonnement, modifications à l'horaire, etc.) n'est mentionné dans les plans stratégiques des commissions scolaires québécoises. Par ailleurs, certains éléments de la composante pédagogique sont cités plus fréquemment, comme la « différenciation pédagogique » inscrite dans le plan stratégique d'une majorité (53 %) de commissions scolaires, ainsi que « l'apprentissage de l'élève » et « les solutions de rechange au redoublement » qui se retrouvent respectivement dans les plans stratégiques de 46 % et 43 % des commissions scolaires. En comparaison, tous les autres éléments de la composante pédagogique des cycles sont peu présents, voire quasi absents de la planification stratégique des commissions scolaires. En effet, le tiers environ des commissions scolaires mentionnent l'utilisation du Programme de formation de l'école québécoise (en implantation et devant bénéficier de soutien à sa mise en œuvre : 31 %). Enfin, les différents éléments de la composante professionnelle des cycles (travail collectif des enseignants, collégialité dans la prise en charge d'un ensemble d'élèves, organisation du travail enseignant) ne sont pas très présents dans les plans stratégiques des commissions scolaires.

La composante organisationnelle des cycles n'est donc pas mentionnée dans les plans stratégiques des commissions scolaires étant donné que 98 % des commissions scolaires sont peu ou pas avancées et qu'une seule commission scolaire (2 %) est très avancée. En comparaison, la composante pédagogique et la composante professionnelle sont un peu plus présentes dans les plans stratégiques des commissions scolaires; par rapport à la composante pédagogique des cycles, 20 % des commissions scolaires sont très avancées et 50 % sont peu ou pas avancées; pour la composante professionnelle, 15 % des commissions scolaires sont très avancées et 25 % des commissions scolaires sont peu ou pas avancées.

Finalement, pour ce qui est de l'application des trois composantes à la fois, nous pouvons conclure que 75 % des commissions scolaires ne prennent pas en compte les éléments des composantes des cycles d'apprentissage dans leurs plans stratégiques, tandis que les autres 25 % sont moyennement avancées. Une seule commission scolaire ressort du lot, puisque les mentions des éléments des composantes des cycles apparaissent abondamment dans son plan stratégique, ce qui témoigne d'une préoccupation importante de la commission scolaire à l'égard de la mise en place des cycles. À l'opposé, 33 autres commissions scolaires, soit 54 % d'entre elles, ne font à peu près pas mention des cycles dans leur plan stratégique. On peut alors se demander si elles ont amorcé le pilotage ou la mise en place des cycles, du moins en ce qui concerne la mention des cycles dans leurs plans stratégiques.

Discussion

Nous avons examiné les plans stratégiques des 61 commissions scolaires francophones du Québec dans le but d'y déceler un discours portant sur les cycles d'apprentissage, aspect majeur de la réforme du curriculum. Nous y avons trouvé bien peu de mentions des composantes des cycles, ce qui nous porte à croire que les cycles d'apprentissage, avec leurs composantes organisationnelle, pédagogique et professionnelle, ne constituent pas un thème majeur des plans stratégiques, ce qui suggère que cela ne constitue pas une préoccupation centrale des commissions scolaires du Québec.

Ces résultats sont étonnants, compte tenu des efforts et des sommes investis dans la réforme de l'éducation par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et par les commissions scolaires elles-mêmes. Les cycles d'apprentissage font partie des injonctions de changement du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1997) et ils sont de tous les documents majeurs de la réforme de l'éducation au Québec : Programme de formation de l'école québécoise, politiques et cadres de référence ministériels, règlements pédagogiques, revue *Virage*, etc. Selon les règlements en vigueur et le Programme de formation, leur mise en application est obligatoire. On se serait attendu à ce qu'ils apparaissent dans les plans stratégiques des commissions scolaires, à tout le moins parce que celles-ci y auraient manifesté leur intention de piloter le changement et de soutenir les écoles dans la mise en place des cycles. Dans un processus de changement, ce soutien est primordial (Harris, 2010; Fullan, 2010; Muijs, Harris, Chapman, Stoll et Ross, 2004) et permet d'ajouter de la cohérence au processus en cours (Desimone, 2002). Toutefois, on peut se demander comment, dans les faits, les commissions scolaires reçoivent et interprètent cette injonction de changement. Sont-elles en mesure d'assurer le relais entre l'État et les écoles? Peuvent-elles transmettre l'injonction? Le font-elles? Et, ensuite, comment la mettent-elles en application? Il serait intéressant de trouver réponse à ces questions, par exemple en interviewant des cadres responsables de ce relais dans les commissions scolaires.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur le niveau de compréhension et d'adhésion aux concepts associés aux cycles. Archambault (2008) et Deniger et Kamanzi (2004) ont souligné le manque de précision des concepts liés aux cycles d'apprentissage et la difficulté corollaire de mettre ceux-ci en place. En effet, si les concepts sont imprécis, que demande-t-on aux commissions scolaires et aux écoles de changer? Il y a là matière à interprétation (Spillane, Reiser et Reimer, 2002) et l'on peut supposer que l'adhésion aux demandes de changement en souffre et que la capacité pour les commissions scolaires d'assurer le relais s'en trouve réduite.

Ces résultats portent sur la mention des cycles dans les plans stratégiques des commissions scolaires et ne concernent pas directement la mise en place des cycles dans les écoles. On peut supposer que, si l'implantation des cycles est prioritaire, elle apparaîtra dans les orientations des commissions scolaires et que celles-ci en assureront le pilotage. Il faudrait toutefois vérifier cette hypothèse en mettant en relation, par exemple, la mention explicite des cycles par les commissions scolaires dans leurs

On peut se demander comment, dans les faits, les commissions scolaires reçoivent et interprètent cette injonction de changement. Sont-elles en mesure d'assurer le relais entre l'État et les écoles? Peuvent-elles transmettre l'injonction? Le font-elles? Et, ensuite, comment la mettent-elles en application?

plans stratégiques et la mise en place effective des cycles dans les commissions scolaires. Constaté que la mise en place des cycles est plus avancée dans les écoles des commissions scolaires dont la mention des cycles est plus explicite servirait à confirmer cette hypothèse. Toutefois, constater que les commissions scolaires s'y prennent autrement que par leur planification stratégique pour piloter un changement de cette importance permettrait d'interroger la façon dont sont utilisés les plans stratégiques et d'explorer les autres moyens utilisés par les commissions scolaires.

Nos résultats sont partiels en ce qu'ils ne touchent que l'action des commissions scolaires par rapport au pilotage et à la mise en place des cycles d'apprentissage. Cependant, les conclusions de la présente étude recourent celles tirées d'analyses semblables effectuées dans des écoles. Ainsi, dans l'étude de 114 plans de réussite d'écoles primaires de Montréal, nous avons trouvé que, comparativement à l'ensemble des commissions scolaires étudiées ici, les mêmes proportions d'écoles mentionnent (ou ne mentionnent pas) les cycles d'apprentissage dans leurs plans de réussite (Archambault et Dumais, 2011). De même, nous avons interviewé 85 directions d'écoles primaires de Montréal: selon leurs réponses, les mêmes proportions d'écoles mettent en place les cycles (Archambault, St-Onge et Dumais, 2009).

Comment expliquer ces résultats? Certes, des changements d'une telle envergure sont difficiles et donnent rarement les résultats escomptés. Cela est souvent dû à des problèmes de planification et d'implantation (Desimone, 2002; Fullan, 2002). Des directions d'écoles et des enseignants ont d'ailleurs signalé ce manque de planification au Québec (Deniger et Kamanzi, 2004). Et l'on peut supposer que, ne faisant pas partie de leurs orientations, le pilotage et le soutien des commissions scolaires à l'implantation du changement dans les écoles se sont faits difficilement. Cependant, l'examen de la mise en place des trois composantes prises une à une et de certains éléments des composantes peut apporter un autre éclairage. Par exemple, les plans stratégiques font plus souvent mention de la composante professionnelle que des autres composantes, manifestant ainsi l'intérêt porté au travail collectif des enseignants. De même, plus de la moitié des commissions scolaires ont mentionné la différenciation pédagogique. Ce concept de la réforme du curriculum a donc trouvé son chemin dans plusieurs commissions scolaires. Par contre, les éléments de la composante organisationnelle des cycles (formation des groupes d'élèves, décloisonnement, modifications à l'horaire, etc.) sont probablement les plus difficiles à changer, puisqu'ils remettent directement en question des façons de faire (par exemple, l'enseignement en années) bien établies dans le réseau scolaire.

Notre recherche est parmi les premières à porter sur la mise en place de ce chantier de la réforme scolaire au Québec, la réforme du curriculum. Notre source de données est cependant limitée et ne permet pas de déterminer pourquoi les gestionnaires traitent plus ou moins des cycles d'apprentissage dans les plans stratégiques. Cependant, les résultats nous incitent à nous interroger sur la mise en place effective de la réforme, du moins dans ses aspects majeurs que sont les cycles d'apprentissage. Des recherches comme les nôtres, effectuées plus tôt dans le processus de changement, auraient probablement permis de mieux piloter celui-ci en l'inscrivant clairement dans les orientations des commissions scolaires.

Des recherches comme les nôtres, effectuées plus tôt dans le processus de changement, auraient probablement permis de mieux piloter celui-ci en l'inscrivant clairement dans les orientations des commissions scolaires.

Références bibliographiques

- ABRANTES, P. (2004). L'innovation curriculaire en éducation de base au Portugal. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.). *Constructivisme – Choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ARCHAMBAULT, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(1), 7-25.
- ARCHAMBAULT, J. et DUMAIS, F. (2010). La composante organisationnelle des cycles d'apprentissage au primaire : une définition opérationnelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), hiver, 115-128.
- ARCHAMBAULT, J. et DUMAIS, F. (2011). Les cycles d'apprentissage dans les plans de réussite d'écoles primaires de Montréal. *Revue pour la recherche en éducation*, 1, 70-89, <http://www.revue-recherche-education.com/Vol1/article4.pdf>.
- ARCHAMBAULT, J., DUMAIS, F. et ST-ONGE, P. (2009). *Directions d'écoles primaires et mise en œuvre des cycles d'apprentissage : état de la question sur l'île de Montréal*. Présentation dans le symposium 8.2, *Exploration du changement dans les écoles du Québec*, Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), Université Carleton, Ottawa, mai 2009.
- ARCHAMBAULT, J., LOYE, N., et DUMAIS, F. (soumis). L'état de la mise en œuvre des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires francophones de l'île de Montréal. *Revue de l'éducation de McGill*.
- ARSENAULT, J. et LENOIR, Y. (2005). Les cycles d'apprentissage à l'école québécoise : à quels modèles se référer? Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 221-244). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- BALL, T. (2000). How are children taught in multiage groups? Paradigms of classroom organisation for the multiage classroom. *Free to Learn. The Journal of the Multiage Association of Queensland*, 6(1).
- BOTTOMS, G., et SCHMIDT-DAVIS, J. (2010). *The Three Essentials. Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership*. Atlanta, GA : Southern Regional Education Board, 53 p.
- BRASSARD, A., CORRIVEAU, L., FORTIN, A., GÉLINAS, L., SAVOIE-ZAJC, L., HÉON, L. et DE SAEDELER, S. (2001). *Les directions d'écoles et les changements en éducation*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Groupe de recherche interuniversitaire sur les directeurs d'établissement scolaire.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage: une mise en œuvre à soutenir*. Avis au ministre de l'Éducation, sous la direction de Louise Lagacé, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement primaire.
- DENIGER, M. A. et KAMANZI, C. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise. La qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour*. Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE) et Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec: Université Laval.
- DESIMONE, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- DRAELANTS, H. (2007). Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques. Pour une prise en compte des obstacles institutionnels au changement. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- FULLAN, M. (2010). The role of the district in Tri Level Reform. Dans P. Peterson, E. Baker et B. McGaw (dir.), *International Encyclopedia of Education*, 6, 295-302. Oxford: Elsevier.
- GATHER THURLER, M. et MAULINI, O. (dir.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOODLAD, J. I. (1963). *The Nongraded Elementary School*. New York: Harcourt, Brace & World.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *L'école, tout un programme*. Énoncé de politique éducative. Québec: Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- HARRIS, A. (2010). *Leading system transformation. School Leadership and Management*, 30(3), 197-207.
- LAFORTUNE, L., ETTAYEBI, M. et JONNAERT, P. (dir.) (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LAPOINTE, P., GARON, R. et DEMBÉLÉ, M. (2008). *Analyse des plans stratégiques des commissions scolaires du Québec*. Rapport au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal: Gouvernement du Québec, 63 p.
- LESSARD, C., ARCHAMBAULT, J., LALANCETTE, L. et MAINVILLE, S. (2000). Les cycles d'apprentissage : quelques expériences étrangères. *Vie pédagogique*, 114, 22-26.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final*. Table de pilotage du renouveau pédagogique. Québec: Gouvernement du Québec.
- PERRAUDEAU, M. (1999). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris: Armand-Colin/Bordas.
- PERRENOUD, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PIRARD, A.-M. (2000). *L'organisation de l'école en cycles: un outil pour réussir l'école de la réussite*. Bruxelles: Ministère de la Communauté française de Belgique.
- QUÉBEC (2012). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec, http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R8.htm.
- SPILLANE, J. P., REISER, B. J. et REIMER, T. (2002). Policy implementation and cognition. Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- TARDIF, J. (2000). Les cycles d'apprentissage: une structure puissante, mais contraignante. *Vie pédagogique*, 114, 17-21.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- VERNEZ, G., KARAM, R., MARIANO, L. T. et DEMARTINI, C. (2006). *Evaluating Comprehensive School Reform Models at Scale. Focus on Implementation*. Santa Monica, CA: Rand Corporation, 271 p.