

Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire

POUR LE BIEN-ÊTRE
ET LA RÉUSSITE DE TOUS

Sous la direction de
Nadia Rousseau



Presses
de l'Université
du Québec

Licence enq-7-81e-95a1ff014735a3a5864f33123a5-
1ff014735a3a5864f33123a5 accordée le 02 juillet 2024 à Veronique_Roy

**Modèle dynamique
de changement
accompagné
en contexte scolaire**

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418 657-4399 – Télécopieur: 418 657-2096

Courriel: puq@puq.ca – Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution:

Canada: Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec), J7H 1N7 –

Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864

France: Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France

Tél.: 01 60 07 82 99

Afrique: Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine

et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél.: 212 (0) 22-23-12-22

Belgique: Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique

Tél.: 02 7366847

Suisse: Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse

Tél.: 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Section

3

*LE MODÈLE DYNAMIQUE
DE CHANGEMENT
ACCOMPAGNÉ
EN CONTEXTE SCOLAIRE*

Le Modèle dynamique de changement

OUTILS DE DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL POUR FAVORISER
LA RÉUSSITE ET LE BIEN-ÊTRE
DE TOUS LES ÉLÈVES

Nadia Rousseau

Les chapitres précédents l'auront suggéré : l'école gagne à changer si elle souhaite favoriser la réussite et le bien-être de tous les élèves. Ceci dit, le changement est un processus complexe qui gagne à être exploré sous différents angles. C'est pourquoi le *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous* s'appuie tant sur les domaines de l'éducation (éducation inclusive, éthique en éducation, créativité et développement professionnel) que sur ceux de la sociologie et de la psychologie (psychologie, psychologie du travail et psychopédagogie). Ce chapitre vise à présenter le Modèle dans sa globalité. Ainsi, au terme du chapitre, nous aurons explicité les particularités du Modèle, ses principales phases et les étapes qu'elles contiennent, tout en portant une attention particulière aux liens qui unissent ces étapes et aux influences qui agissent sur le processus. Notons que l'analyse des résultats du projet d'École en changement, juxtaposée aux

nombreuses expériences de recherches-actions identifiées dans le chapitre 4 et aux importants exercices de réflexion d'équipe, nous convie à la présentation d'un modèle à la fois simple et complexe. Simple dans sa présentation et sa structure, mais complexe dans son articulation et son emprunt aux trois domaines des sciences sociales.

1 Le Modèle: outil d'analyse d'une démarche de changement

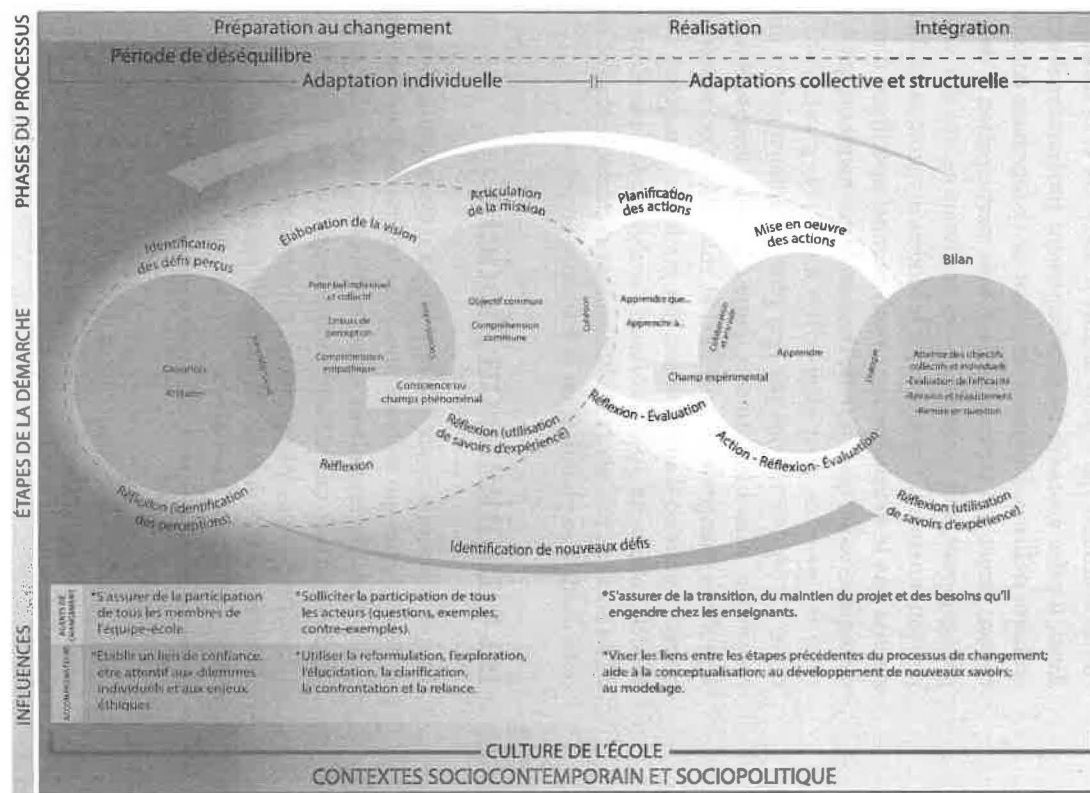
Ce Modèle aide à une meilleure compréhension du changement en contexte scolaire qui a pour finalité le bien-être et la réussite de tous. Ainsi, il offre un cadre de développement professionnel aux milieux scolaires désireux d'amorcer un projet de changement dans leur institution, projet qui outrepassa la simple participation à des journées pédagogiques, des congrès et des conférences, ou des journées de perfectionnement. Précisons que le Modèle dynamique de changement ne vise pas le développement professionnel spécifique d'un membre de l'équipe-école, mais bien de l'ensemble des membres qui composent cette équipe-école, pour ainsi arriver à une plus grande cohésion d'actions. Ce Modèle ne vise pas non plus le déploiement de pistes d'intervention, mais bien l'amorce d'une démarche longitudinale mettant à profit le changement individuel et collectif, et ce, en réponse à un objectif commun d'amélioration des pratiques. On gagne à utiliser le Modèle comme un outil favorisant l'analyse spécifique d'une phase ou d'une autre du processus de changement et conséquemment comme un outil d'aide à sa planification et à sa mise en œuvre.

2 La simplicité du Modèle

Tel que l'illustre la figure 5.1, le Modèle s'articule autour de trois phases et de six étapes qui peuvent ou non se répéter en fonction des besoins et des objectifs des milieux scolaires. Dès lors, il apparaît important de préciser que bien que le Modèle s'apparente à la démarche de recherche-action-formation, les lignes qui suivent portent sur le processus de changement et non sur la démarche de recherche. En somme, le Modèle offre une lunette permettant de poser un regard attentif sur chaque étape du changement et, plus globalement, sur chacune des phases qui le composent.

Les phases du processus de changement issues de nos données sont la **préparation** au changement, la **réalisation** du changement et l'**intégration** du changement. Les étapes associées à la préparation au changement sont l'**identification des défis perçus**, l'**élaboration de la vision** et l'**articulation de la mission**. Les étapes associées à la phase de réalisation du changement sont la **planification des actions**, la **mise en œuvre des actions** et le **bilan** de l'ensemble du processus. L'étape caractérisée par le bilan peut également donner lieu à l'identification de nouveaux défis, ce qui, indéniablement, relance le processus de changement. Ces phases, proches de celles de la

Figure 5.1. Schématisation du *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous*



Source : Chaire de recherche Normand-Maurice.

recherche-action, obligent tantôt à la réflexion sur les perceptions, tantôt à la réflexion et l'utilisation des savoirs d'expériences et à la chaîne action-réflexion-évaluation.

3 La complexité du Modèle dynamique de changement

La complexité du Modèle ne réside pas tant dans la formulation ou l'identification des phases et de leurs étapes proprement dites, mais bien dans le travail à effectuer à l'intérieur de chacune de celles-ci. C'est pourquoi le rôle de l'accompagnateur revêt une importance que nous n'avions pas anticipée. Ainsi, le travail à effectuer à l'intérieur de chacune des phases renvoie à plusieurs principes issus du domaine de la psychologie et nécessite chez les acteurs une motivation claire, et chez l'accompagnateur, un engagement important et continu.

3.1. La préparation au changement : trois étapes indissociables et interdépendantes

La préparation au changement, première phase du processus de changement en contexte scolaire induite de nos données, correspond à ce que Schermerhorn, Hunt et Osborn (2002) nomment la **décristallisation**. Elle comprend trois étapes.

3.1.1. IDENTIFICATION DES DÉFIS PERÇUS

La première étape correspond à l'identification des défis perçus par l'équipe-école et oblige une réflexion visant l'identification des perceptions et, conséquemment, l'identification des croyances et des attitudes des membres qui composent le groupe. Les croyances renvoient à : « ... l'attitude intellectuelle d'une personne qui tient pour vrai un énoncé ou un fait sans qu'il y ait nécessairement une démonstration objective et acceptable de son attitude » (Bloch *et al.*, 2002, cités dans Morin et Aubé, 2007, p. 60). Comme l'expliquent les auteurs, les croyances donnent lieu à des attitudes qui se traduisent par des réactions positives ou négatives à l'égard d'une situation donnée, et ce, en fonction des sentiments ou des idées que provoque cette situation. En fait, pour bien comprendre la place des attitudes dans les gestes pédagogiques quotidiens, nous réitérons la définition de Shapiro (1999) est tout particulièrement à propos : « Tendance d'un individu d'agir ou de réagir selon son mode de croyances, de valeurs et de paradigmes enracinés par ses expériences sociales passées. Cette tendance s'exprime sous deux aspects : ce que la personne dit, et ce qu'elle fait » (traduction libre, p. 8-9). Cette tendance

à agir ou à réagir s'articule autour de trois dimensions. La première, la dimension émotive, génère un sentiment positif ou négatif chez la personne. La seconde, la dimension cognitive, s'appuie sur les croyances de la personne. Enfin, la troisième, la dimension comportementale, se reflète par les agissements de la personne. La prise en compte de ces trois dimensions, dans un processus de changement, est tout à fait nécessaire.

Toutefois, il est clair qu'il s'agit là d'une étape difficile puisqu'elle incite les participants à se mettre à nu. Ainsi, le climat qui règne au sein de l'équipe-école vient faciliter ou complexifier la réalisation de cette étape. Il est clair qu'un milieu scolaire qui ne bénéficie pas d'un contexte favorable à la communication, ou d'une culture axée sur la communication, manifestera davantage de résistance dans l'identification de leurs croyances et, conséquemment, dans la prise de conscience de certaines attitudes à l'égard des élèves ayant des défis scolaires.

Pour illustrer le processus de réflexion qui a cours à l'intérieur de cette première étape, prenons le cas d'une école primaire où un nombre important d'élèves sont en situation d'échec scolaire. La discussion mène indéniablement au partage explicite de certaines croyances, par exemple que si l'école encourageait encore plus le redoublement, la situation se résorberait et les élèves ayant des difficultés vivraient davantage de réussites. Ainsi, on estime que tant les élèves que les enseignants de l'école vivraient mieux la situation. Dans ce contexte, le non-redoublement va à l'encontre des croyances de ce groupe et génère du découragement devant tant d'hétérogénéité dans la classe. Cette frustration se manifeste par un ensemble de comportements dont, par exemple, l'arrêt d'un investissement professionnel dans la recherche de solutions pour aider ces jeunes dans la classe, l'irritabilité, etc. Pourtant, les recherches menées sur le redoublement sont quasi unanimes sur l'inefficacité de cette mesure (Hong et Yu, 2007 ; Morrison et Jeong On No, 2007 ; Peretti, 2005). Dans ce cas-ci, la croyance qui anime le groupe de participants n'est en fait... qu'une croyance qui ne s'appuie pas sur une démonstration objective.

À cette étape, les croyances partagées, les attitudes qu'elles génèrent et les discussions qui en émergent permettent la création d'un espace d'intersubjectivité où tous sont invités à prendre conscience individuellement et collectivement de ce qui, inévitablement, colore leurs perceptions du problème. Il semble que les milieux qui se caractérisent par un contexte favorable à la communication viennent faciliter la création de cet espace d'intersubjectivité et, conséquemment, ouvre la porte à la deuxième étape de la phase de préparation au changement, soit l'élaboration de la vision. Toutefois, lorsque le climat freine ce travail

d'explicitation, il peut en résulter un espace d'intersubjectivité où des prises de conscience individuelles sont réalisées, mais où on sent peu le développement d'une conscience collective. L'étape d'élaboration de la vision devient alors plus laborieuse.

3.1.2. ÉLABORATION DE LA VISION

La deuxième étape de la phase de préparation au changement renvoie à une réflexion favorisant la reconnaissance des erreurs de perception, le développement d'une compréhension empathique des élèves qui composent les classes et l'école, et la prise de conscience du potentiel individuel et collectif perçu qui habite les murs de l'école (tant pour les membres de l'équipe-école que pour les élèves). Tout d'abord, qu'entendons-nous par erreurs de perception ? Ces dernières sont nombreuses et se présentent sous différentes formes. À titre d'exemple, les stéréotypes qui donnent naissance aux préjugés et à l'effet Pygmalion sont des erreurs de perception qui résultent de schèmes sociaux (Morin et Aubé, 2007). Tout comme les attitudes, « le **préjugé** est un mélange de *croyances* (souvent généralisées abusivement et appelées **stéréotypes**), d'émotions (hostilité, envie ou crainte) et de prédispositions à *agir* (discriminer) » (Myers, 2004, p. 714). Comme l'illustre si bien l'auteur : « Croire que les gens obèses sont gloutons, ressentir de l'antipathie envers un obèse ou hésiter à engager un obèse ou à sortir avec lui (elle), c'est avoir un préjugé » (p. 714). En contexte d'éducation, croire que les élèves issus de milieux défavorisés ne peuvent pas faire les mêmes apprentissages que leurs pairs de milieux favorisés, hésiter à leur confier une tâche complexe ou éprouver du mépris envers leurs parents, c'est avoir un préjugé. Des erreurs de perception peuvent également résulter des impressions que produisent les personnes ou les événements (Morin et Aubé, 2007). Par exemple, l'effet de halo peut se produire lorsque l'appréciation du travail ou du comportement d'un individu est teintée (positivement ou négativement) par un trait de personnalité de l'individu (Myers, 2004). En contexte d'enseignement primaire ou secondaire, l'élève ayant une personnalité joviale et engagée pourrait voir son travail de rédaction évalué à la hausse, alors que l'autre plus renfermé et manifestant moins ouvertement son engagement pourrait voir le même travail de rédaction évalué à la baisse. Quant à la compréhension empathique, elle émerge de la prise de conscience des erreurs de perception qui caractérisent certains gestes professionnels au sein de l'école. Ainsi, une fois les erreurs de perception identifiées ou du moins mieux comprises, il devient possible de travailler au développement d'une compréhension empathique.

Dans le domaine des troubles d'apprentissage, Rousseau (2004) explique que la compréhension empathique ramène à la capacité des intervenants scolaires à non seulement connaître le trouble d'apprentissage (savoirs), mais aussi à comprendre et à sentir comment ce trouble se vit au quotidien, jour après jour. Elle invite donc les intervenants à se placer « Dans les bottines de Benoît¹ ». Ainsi, la compréhension empathique suppose la capacité d'adopter le point de vue de l'autre, de se décentrer pour permettre de prendre un recul ou de la distance par rapport à son propre point de vue, « en mettant en suspens ses jugements pour un certain temps afin d'adopter un autre point de vue, un point de vue étranger, celui de l'autre » (Morin et Aubé, 2007, p. 93). Enfin, la réflexion entourant les erreurs de perception et la compréhension empathique facilite l'élaboration d'une vision commune que se donne l'école dans son projet de changement, vision qui tend à mobiliser le potentiel individuel et collectif de tous les acteurs de l'école. Cette étape en est vraiment une de coconstruction de sens qui oblige le dialogue, la prise de conscience de soi et des autres (collègues et élèves) et... une bonne dose d'humilité.

3.1.3. ARTICULATION DE LA MISSION

La troisième et dernière étape de la phase de préparation au changement met à profit tant la réflexion que les savoirs d'expérience pour ainsi contribuer à l'identification d'objectifs communs et d'une compréhension commune de la visée de ces objectifs. Tant la deuxième étape que la troisième reposent principalement sur un état de conscience de ce qui est maintenant et de ce qui pourrait être (le champ phénoménal). Toutefois, dans cette troisième étape, il faut parfois « retenir les troupes », car certains aspirent à mettre de côté la réflexion et les prises de conscience quelque peu difficiles pour sauter, à pieds joints, dans l'action ! Même dans un contexte de communication favorable, l'arrivée prochaine du passage à l'action crée une forme de fébrilité. Ceci dit, cette troisième étape, bien que brève, contribue au développement d'une cohésion au sein de l'équipe-école (projet d'école plutôt que projet individuel).

1. Il s'agit du nom d'une trousse de sensibilisation aux troubles d'apprentissage, destinée principalement aux acteurs scolaires.

3.1.4. CARACTÉRISTIQUES DE L'ACCOMPAGNEMENT DURANT LES TROIS ÉTAPES DE LA PRÉPARATION AU CHANGEMENT

La première phase du processus de changement nécessite un accompagnement continu par des personnes externes à l'institution scolaire mais tout aussi engagées que l'équipe-école participante. En effet, ces trois étapes sont caractérisées par le rôle de soutien à la réflexion qu'exerce l'accompagnateur externe. Durant ces étapes, l'accompagnateur gagne à établir un lien de confiance avec les membres de l'équipe-école. Il se doit également d'être attentif aux dilemmes individuels exprimés par les participants et les aborder explicitement à travers la discussion. Une fois de plus, le climat de communication qui régit le contexte scolaire viendra faciliter ou nuire à la réalisation de telles discussions. Ainsi, l'accompagnateur exploite une gamme de stratégies de questionnement (la reformulation, l'exploration, l'élucidation, la clarification, la confrontation et la relance) pour contribuer à l'identification des croyances, des attitudes, des erreurs de perception et ultimement, pour faciliter l'émergence d'une vision et d'une mission partagées qui répondent à la situation particulière de l'école tout en plaçant le bien-être et la réussite de tous au cœur de la visée de changement.

Sans surprise, la première phase du changement et les trois étapes qui la caractérisent représentent une période de déséquilibre, et ce, tant pour le groupe (l'équipe-école) que pour certains individus qui composent le groupe (direction, enseignant ou intervenant). Il va sans dire que ce déséquilibre résulte, en partie du moins, des actions posées par l'accompagnateur, alors qu'elles visent une réelle réflexion sur le pouvoir d'action des acteurs de l'école sur le bien-être et la réussite de tous. D'ailleurs, cette phase est caractérisée par le plus grand nombre d'occurrences de manifestation de résistance par les participants qui se traduisent par des attitudes ou des comportements témoignant d'un refus ou du moins d'un sérieux inconfort à réfléchir sur l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner (dans toutes leurs dimensions). La résistance au changement s'explique par la peur de l'inconnu, le manque d'information pertinente, la peur de perdre des acquis, l'inutilité réelle ou perçue du changement, la peur de perdre du pouvoir, le manque de ressources, le moment mal choisi et l'attachement aux anciennes habitudes (Schermerhorn, Hunt et Osborn, 2002). Ceci dit, il semble que cette phase joue un rôle crucial dans le processus de changement qu'amorce l'école. Ainsi, les milieux les plus résistants qui tentent par tous les moyens de passer à la deuxième phase sans avoir pleinement exploré la première se retrouvent, tout au long du projet de changement,

en situation d'hésitation ou d'allers-retours entre la deuxième phase (phase de réalisation) et la première phase (phase de préparation) et, nous le verrons plus loin, entre la troisième phase (phase d'intégration) et la première phase. Ainsi, on peut affirmer que la phase 1 est un incontournable au processus de changement visant le bien-être et la réussite de tous. La réalisation de cette phase, en alternance avec les deux autres, n'empêche pas le changement de prendre forme, bien que, comme nous le verrons au chapitre 8, cette phase contribue au changement collectif plutôt qu'individuel ou de sous-groupe. Force est de constater que si cette phase n'était pas au cœur du changement, les participants ayant tôt fait de passer à l'action n'y reviendraient pas sans cesse tout au long des trois années du projet d'École en changement.

3.2. La réalisation du changement : deux étapes complémentaires

La deuxième phase du Modèle correspond à ce que Schermerhorn, Hunt et Osborn (2002) nomment **l'instauration du changement**. Elle comprend deux étapes, soit la planification des actions et la mise en œuvre des actions.

3.2.1. PLANIFICATION DES ACTIONS

À cette étape, les participants sont invités à réfléchir sur les actions qui pourraient le mieux contribuer à la réalisation de leur projet commun qui s'inscrit dans leur vision et mission, et du même coup, évaluer la pertinence et l'efficacité connues des actions envisagées. Cette étape de validation de l'efficacité résulte à la fois des savoirs d'expériences (équipe-école) et des savoirs scientifiques (équipe d'accompagnateurs). Ce qui retient l'attention durant cette première étape, ce sont les apprentissages qui s'y construisent par l'équipe-école. Ces derniers ramènent à deux dimensions de l'acte d'apprendre.

La première dimension, « apprendre que », traduit l'intégration des nouvelles connaissances par l'équipe-école. Ainsi, les participants s'informent, se renseignent et acquièrent de nouvelles connaissances (Morin et Aubé, 2007) et donc, développent un nouveau savoir propre à un domaine donné (Legendre, 2005) déterminé par leur projet de changement. Certains des domaines explorés par les écoles participantes sont le bien-être, le stress et la détresse, les troubles d'apprentissage, l'entrepreneuriat, l'école communautaire et l'organisation des enseignements. L'ensemble de ce nouveau savoir spécifique contribue à mettre en doute certaines croyances, et s'ensuit un certain réajustement de ces dernières. Ce nouveau savoir est un levier à la deuxième dimension de l'acte d'apprendre.

La deuxième dimension, « apprendre à », se traduit par l'acquisition de savoir-faire, le développement d'une habileté ou l'exercice d'une compétence (Morin et Aubé, 2007). Les participants sont donc engagés dans un processus d'apprentissage de savoir-faire qui découle des informations nouvellement acquises. Comme le souligne Vienneau (2011), les savoir-faire sont des « habiletés intellectuelles ou dans tout autre domaine (moteur, social, etc.) ; en milieu scolaire, [elles] correspondent aux connaissances procédurales et conditionnelles » (p. 303). Pour Reboul (1980, cité dans Legendre, 2005) :

Savoir faire n'est pas savoir singer ; c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues ; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile ; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter (p. 1203).

Ainsi, c'est à travers le savoir-faire que les participants font leur entrée dans le champ expérimental du processus de changement, et ce, dans la plupart des cas, dans un contexte de collaboration et d'entraide.

3.2.2. MISE EN ŒUVRE DES ACTIONS

La deuxième étape de la phase de réalisation traduit, au grand soulagement de plusieurs participants, le passage à l'action. C'est à cette étape que les membres de l'équipe-école s'inscrivent dans la troisième dimension de l'acte d'apprendre, soit « apprendre » (Morin et Aubé, 2007). L'apprentissage, c'est un « changement relativement permanent dans le comportement d'un organisme, dû à l'expérience » (Myers, 2004, p. 310). Comme l'expriment si bien Morin et Aubé (2007, p. 195) : « Apprendre c'est changer ; c'est acquérir des connaissances et des compétences ; c'est modifier ses attitudes et ses comportements pour être plus efficace qu'avant ; c'est changer ses routines, ses habitudes et ses automatismes ; c'est s'adapter à une nouvelle situation... » Ainsi, l'apprentissage ne se limite pas à la seule dimension cognitive (comme le savoir et le savoir-faire), explique Vienneau (2011). En effet, « Apprendre, c'est également progresser dans la connaissance de soi et des autres [...] c'est enrichir son monde affectif et ses relations sociales [...] c'est apprendre à intégrer tous ces savoirs [...] au sein d'un projet de vie visant la pleine actualisation de soi » (Vienneau, 2011, p. 11).

Comme le chapitre 7 le démontrera, tant la planification des actions que leur mise en œuvre suscitent tantôt l'enthousiasme, tantôt certaines craintes chez les participants. Dès lors, le soutien des accompagnateurs prend une autre forme.

3.2.3. CARACTÉRISTIQUES DE L'ACCOMPAGNEMENT DURANT LES DEUX ÉTAPES DE LA RÉALISATION DU CHANGEMENT

Durant la phase de réalisation du changement, les accompagnateurs, toujours dans un climat de confiance, agissent à quatre niveaux : 1) Ils contribuent à la création de liens entre la phase 1 et la phase 2 du processus de changement en contexte scolaire, et ce, afin d'aider l'équipe à maintenir une cohésion d'action. Les enseignants ont l'habitude de travailler seuls. La cohésion au sein d'une école n'est pas un automatisme ! 2) Les accompagnateurs aident à la conceptualisation du projet de changement, étant à la fois les gardiens de la cohérence entre la vision, la mission et les actions, tout en étant une aide à l'organisation structurée des idées et des décisions de groupe issues des réflexions. 3) Les accompagnateurs contribuent également au développement de nouveaux savoirs en animant des rencontres sur un domaine d'intérêt du milieu scolaire participant, en rectifiant certaines croyances à l'aide de résultats de la recherche et en proposant une variété de ressources relatives aux préoccupations du groupe. 4) Les accompagnateurs jouent aussi un rôle dans le modelage des nouvelles actions à mettre en œuvre. Ainsi, dans une variété de contextes, ils contribuent à la pratique des nouvelles actions posées par l'équipe-école, et ce, en fonction des besoins des participants et des caractéristiques du milieu. Précisons toutefois que le rôle de modelage tenu par les accompagnateurs s'estompe au fil du temps, alors que les participants gagnent en confiance et en assurance dans leurs nouveaux rôles.

3.3. L'intégration du changement : une dernière étape ou l'amorce de nouveaux défis

La troisième et dernière phase du changement en contexte scolaire induite de nos données, correspond à ce que Schermerhorn, Hunt et Osborn (2002) nomment la **recristallisation**. Cette phase comprend une seule étape.

3.3.1. BILAN DU CHANGEMENT

L'étape du bilan traduit la fin d'un long parcours ou l'amorce de nouveaux défis où les participants auront vécu toutes sortes d'émotions (les accompagnateurs aussi !). Cette étape repose à la fois sur un exercice de réflexion portant sur tout le chemin parcouru de même que sur l'efficacité des actions déployées. Dès lors, il y a vérification des atteintes des objectifs, et ce, tant sur le plan individuel que collectif.

Objectifs personnels ou professionnels, il s'agit d'un moment fort qui mène vers l'évaluation de l'efficacité des nouvelles actions déployées et des apprentissages réalisés. Cette évaluation peut mener à une révision des actions prioritaires ou à un réajustement de certaines actions. Ce processus de réflexion peut même mener à une certaine remise en question relativement à son choix professionnel. Bien que cette situation touche peu de personnes au sein de l'équipe-école, elle ne demeure pas moins une dimension susceptible de se produire qui interpelle tant les accompagnateurs que les membres de l'équipe-école. Dans le cadre du projet d'École en changement, trois participants se sont réellement questionnés sur leur rôle et l'adéquation de ce rôle avec leurs caractéristiques personnelles. Une participante aura même choisi de réorienter son travail à l'intérieur du milieu scolaire. À l'issue du bilan, certains milieux optent pour la poursuite des actions déployées (dans leurs formes initiales ou modifiées), alors que d'autres optent pour le maintien des actions déployées et la poursuite de nouveaux défis qui relance indéniablement le processus de changement et l'émergence de croyances et d'attitudes susceptibles de compromettre à nouveau la cohésion de l'équipe. Ceci dit, le travail antérieur fait en sorte que le retour à la première phase du Modèle s'opère plus facilement, compte tenu de l'important travail de communication déjà réalisé au sein de l'équipe-école.

4

Les agents de changement : un incontournable

Le Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous s'inscrit dans un processus de changement planifié. Il mise sur l'apport d'accompagnateurs externes au milieu scolaire dont les spécialisations sont variées afin d'assurer une réelle contribution en fonction des situations spécifiques et des besoins de chaque milieu. Rapidement, à l'intérieur du processus de changement, des agents de changement internes au milieu participant émergent du groupe par leur degré d'engagement, leur détermination ou leur position de leader. Il serait faux de croire que seule la direction d'école peut exercer ce leadership, et ce, même si c'est ce qui est naturellement attendu au sein de l'institution. Ainsi, les agents de changement qui auront émergé dans le cadre du projet École en changement occupent des rôles variés, soit directeur de section, directeur d'école, enseignant et orthopédagogue. Chose certaine, ces agents contribuent à la réalisation du projet de changement de différentes façons. Dans la phase de préparation au changement, ils tendent à

assurer la participation de tous les membres de l'équipe-école, et ce, à toutes les étapes d'avancement du projet. Ainsi, certains vont même jusqu'à retrouver un participant qui s'était déclaré absent (résistance au changement) et le ramener au sein du groupe!

Toujours dans cette première phase où la réflexion sur soi est de mise, ces agents de changement solliciteront la participation de tous en posant des questions, en proposant des exemples ou des contre-exemples pour mieux comprendre les croyances des uns et des autres, et ce, sans jugement. Dans les phases de réalisation et d'intégration, ces agents de changement se soucient des périodes de transition inhérentes au monde scolaire (mouvance du personnel scolaire, remplacement) afin d'en assurer le maintien, même dans des moments de l'année plus exigeants (par exemple, la période des bulletins). Enfin, ces acteurs contribuent à l'identification des besoins des enseignants qui découlent du projet de changement. Une fois identifiés, ces besoins sont explorés et des solutions sont proposées, par exemple, besoin de réaménager un local, d'un temps de préparation additionnel, d'une réorganisation d'horaire, etc. L'apport indéniable du leadership en contexte scolaire n'est plus à débattre. Ceci dit, précisons que ce leadership, qu'il soit initié par la direction d'école ou par un autre acteur de l'équipe-école, contribue à la capacité de l'école de mieux répondre aux besoins des élèves qu'elle reçoit (Crowther, Kaagan, Ferguson et Hann, 2002).

5 D'autres impératifs à prendre en compte dans le projet de changement

Comme l'illustre la figure 5.1, la culture de l'école joue un rôle prépondérant dans le processus de changement, et ce, même s'il s'agit d'un changement planifié. Tout d'abord, précisons que nous retenons ici une définition sociologique de la culture :

Ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations qui distingue les membres d'une collectivité et qui cimente son unité à une époque donnée (Linton, 1977, cité dans Legendre, 1988, p. 133).

Ainsi, cet ensemble de comportements qui cimente l'école vient tantôt faciliter ou à l'inverse rendre plus difficile le projet de changement par les relations qui existent au sein du groupe. À titre d'exemple,

l'ensemble des manières de voir, de sentir, de percevoir... sont-elles partagées de tous? La culture d'une école où la pratique réflexive est partie prenante des valeurs de l'institution contribue à la réalisation du projet de changement. À l'inverse, la culture d'une école où les échanges pédagogiques ne sont pas habituels chez les membres de l'équipe-école viendra complexifier le processus de changement, et ce, de façon plus explicite durant la première phase du projet. Cette culture, propre à chaque institution, vient renforcer l'idée que chaque milieu est unique et que chaque projet de changement l'est aussi. Ceci dit, le développement d'une culture scolaire « ayant du caractère » est profitable aux écoles qui ont des attentes élevées pour leurs élèves (Crowther, Kaagan, Ferguson et Hann, 2002). Nous croyons que le processus de changement est influencé par la culture en place dans l'école. Toutefois, nous croyons également que la participation à un projet de changement planifié tel que le présente le Modèle contribue à altérer la culture d'une école.

Outre la culture de l'école, le contexte sociocontemporain et sociopolitique vient également influencer le processus de changement. Au rythme des changements de gouvernement, des remaniements ministériels au sein d'un même gouvernement, l'école s'insère dans un parcours sinueux caractérisé par une réforme ou une autre, l'ajout ou le retrait d'une politique quelconque, la préoccupation ou l'absence d'intérêt pour une situation sociale préoccupante, etc. Amorcer un changement dans un tel contexte n'est possible que lorsque l'on reconnaît que l'école n'est pas à l'abri du monde qui l'entoure. Dès lors, tant les membres de l'équipe-école que les élèves sont continuellement influencés par ce monde en mouvance qui amène certes de nouveaux défis (pauvreté, immigration, analphabétisme, etc.), mais aussi de nouvelles solutions à explorer (les technologies, l'accès rapide à l'information, etc.).

6 Le changement en contexte scolaire... un long parcours

Le Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous invite l'ensemble des acteurs qui gravitent dans l'école à être partie prenante d'un long processus qui agit tant sur l'individu (identité professionnelle, sentiment de compétence, etc.) que sur le groupe-école (cohésion, vision partagée, etc.). Comme en témoigne Lafortune (2008), l'accompagnateur au changement joue un rôle important et complexe qui vient influencer le processus de changement. Cet accompagnateur se doit de modeler une pratique réflexive tout en prenant en compte la dimension affective de l'accompagnement au changement. Élément non négligeable, le milieu scolaire vient

à son tour influencer l'accompagnateur en contribuant à une meilleure compréhension de la réalité scolaire quotidienne, en bonifiant sa compréhension des savoirs d'expériences et des liens qui existent entre ces savoirs et les savoirs scientifiques. Plus que tout, cette influence vient motiver l'accompagnateur à parfaire toujours plus ses interventions et ainsi, à orienter différemment certains travaux de recherche en fonction de ces nouvelles réalités dévoilées au cours de ces années de partage.

À l'issue du projet de recherche-action-formation École en changement, nous insistons sur le fait que le changement en milieu scolaire est unique à chaque milieu. Qu'il peut prendre différentes formes et qu'il peut donc englober des actions variées, grandes ou petites, et ce, sous différents angles (organisation scolaire, actions pédagogiques, participation communautaire, soutien psychologique, etc.). Néanmoins, le changement oblige la participation et la concertation de tous les acteurs scolaires et, dans le cas qui nous préoccupe, résulte d'une action planifiée et responsable. Il ne se mesure pas entre écoles, mais plutôt entre la situation initiale et la situation finale soutenue par le processus de changement. Certes, il contribue à une prise de conscience du pouvoir de ses actions sur la situation scolaire des élèves qui leur sont confiés.

Chacune des trois phases du Modèle dynamique de changement ainsi que les dilemmes identifiés dans le discours des participants sont explorés de façon plus spécifique dans les quatre prochains chapitres.

- Le *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire* s'appuie tant sur les domaines de l'éducation (éducation inclusive, éthique en éducation, créativité et développement professionnel) que sur les domaines de la sociologie et de la psychologie (psychologie, psychologie du travail et psychopédagogie).
- Il vise l'amorce d'une démarche longitudinale s'appuyant sur le changement individuel et collectif en réponse à un objectif commun d'amélioration des pratiques favorisant la réussite et le bien-être de tous les élèves qu'accueille l'école.
- Les phases du processus de changement sont :
 - » la préparation au changement: l'identification des défis perçus; l'élaboration d'une vision commune; l'articulation d'une mission;
 - » la réalisation du changement: la planification des actions; la mise en œuvre des actions;
 - » l'intégration du changement: le bilan de l'ensemble du processus.
- La complexité du Modèle réside à l'intérieur de chacune des étapes. Ce travail renvoie à plusieurs principes issus du domaine de la psychologie et nécessite chez les acteurs une motivation claire, et chez l'accompagnateur, un engagement important et continu.
- D'autres impératifs sont à prendre en compte dans le projet de changement, dont la culture de l'école et le contexte sociocontemporain et sociopolitique, puisqu'ils influencent le processus.

Références

- Crowther, F., S.S. Kaagan, M. Ferguson et L. Hann (2002). *Developing Teacher Leaders. How Teacher Leadership Enhances School Success*, Thousand Oaks, Sage.
- Hong, G. et B. Yu (2007). « Early grade retention and children's reading and math learning in elementary years », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), p. 239-261.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Larousse.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Morin, E.M. et C. Aubé (2007). *Psychologie et management*, 2^e éd., Montréal, Chenelière Éducation.

- Morrison, K. et A. Jeong On No (2007). « Does repeating a year improve performance? The case of teaching English », *Educational Studies*, 33(3), p. 353-371.
- Myers, D.G. (2004). *Psychologie*, Paris, Flammarion.
- Peretti, C. (2005). « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », *Les dossiers*, (166), Paris, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, <<http://www.media.education.gouv.fr/file/49/5/2495.pdf>>, consulté le 16 octobre 2012.
- Rousseau, N. (2004). *Dans les bottines de Benoît. Trousse de sensibilisation aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage*, Québec, Septembre éditeur.
- Schermerhorn, J.R., J.G. Hunt et R.N. Osborn (2002). *Comportement humain et organisation*, 2^e éd., Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique inc,
- Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs*, New York, Routledge Falmer.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.