

La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche

Lise-Anne St-Vincent, Andréanne Gélinas-Proulx,
Jean Labelle, Laurie Carlson Berg, Alain Huot,
Cynthia Laforme, Bianca B-Lamoureux



Presses de l'Université du Québec

**La gestion du changement
organisationnel pour le
bien-être et la réussite
en éducation**

Membre de
**L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES**

Presses de l'Université du Québec

Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6

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 Sofédis, 11, rue Soufflot, 75005 Paris, France – Tél. : 01 5310 25 25
ET BELGIQUE Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.25



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 ».

La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche

Lise-Anne St-Vincent, Andréanne Gélinas-Proulx,
Jean Labelle, Laurie Carlson Berg, Alain Huot,
Cynthia Laforme, Bianca B-Lamoureux



Presses de l'Université du Québec

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation :
ce qu'en dit la recherche / Lise-Anne St-Vincent [et six autres].

Noms : St-Vincent, Lise-Anne, 1963- auteur.

Collections : Collection Éducation-recherche.

Description : Mention de collection : Éducation-recherche | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 20220020752 | Canadiana (livre numérique) 20220020760 |
ISBN 9782760558083 | ISBN 9782760558090 (PDF)

Vedettes-matière : RVM : Enseignement—Réforme. | RVM : Changement organisationnel. |
RVM : Leadership en éducation. | RVM : Succès scolaire.

Classification : LCC LB2822.8.S78 2022 | CDD 371.2/07—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC
Québec 

Secrétariat aux
relations canadiennes
Québec 

 RÉVERBÈRE
Réseau de recherche et de valorisation de la
recherche sur le bien-être et la réussite

Révision

Odette Larouche

Conception graphique et mise en page

Jacques Rousseau

Dépôt légal : 4^e trimestre 2022

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2022 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

D5808-1 [01]

Remerciements

Cet ouvrage est le fruit d'un travail collaboratif mettant à profit l'expertise des chercheurs, chercheuses et assistantes de recherche du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) impliqués au sein de l'équipe thématique de gestion organisationnelle.

Nous tenons à remercier Nadia Rousseau, directrice du RÉVERBÈRE, qui a soutenu le travail de recherche de l'équipe par le soutien financier permettant l'embauche d'assistants de recherche. Nous soulignons également la collaboration de Jacques Touré, assistant de recherche, pour la collecte de données. Nous saluons le comité de révision de cet ouvrage et le remercions encore pour leurs judicieuses suggestions. Enfin, nous remercions également madame Odette Larouche pour son travail minutieux de révision linguistique.

Nous tenons à souligner la contribution financière du Secrétariat du Québec aux relations canadiennes, ainsi que tous les partenaires du RÉVERBÈRE, qui ont permis la réalisation de cet ouvrage.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des figures	13
Liste des tableaux.....	14
INTRODUCTION	15
PARTIE 1	19
LE CHANGEMENT ORGANISATIONNEL	19
<hr/>	
CHAPITRE 1	20
Le concept du changement organisationnel	20
1. <i>Qu'est-ce que le changement organisationnel?</i>	21
2. <i>Les différents types de changement organisationnel</i>	22
3. <i>Les distinctions entre certains concepts : changement, adaptation, développement, modification et transformation</i>	23
<i>En bref... sur le concept de changement organisationnel</i>	25
<hr/>	
CHAPITRE 2	26
Le changement organisationnel dans le domaine de l'éducation	26
1. <i>Le concept de changement dans le domaine de l'éducation d'un point de vue systémique</i>	27
2. <i>Différents modèles de changement organisationnel en éducation</i>	29
2.1. <i>Les changements descendants ou ascendants</i>	30
2.1.1. <i>Les changements hybrides ou « par le milieu »</i>	31
2.2. <i>Quatre autres modèles de changement proposés par Tilman et Ouali</i>	32
<i>En bref... sur le changement organisationnel dans le domaine de l'éducation</i>	34
PARTIE 2	35
LA GESTION DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION	35

CHAPITRE 3	36
Les processus de gestion d'un changement organisationnel.....	36
1. <i>Processus proposé par Colletterte, Lauzier et Schneider : démarche en cinq étapes non linéaires.....</i>	<i>39</i>
2. <i>Le processus proposé par Girard : cinq phases de planification de la démarche de changement en éducation.....</i>	<i>46</i>
3. <i>Le processus proposé par Rousseau : trois phases de changement dans un processus dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous.....</i>	<i>47</i>
<i>En bref... sur Les processus de gestion d'un changement organisationnel</i>	<i>49</i>
CHAPITRE 4	50
Les éléments favorisant le changement et les leviers incitant le changement de pratiques	50
1. <i>Des conditions favorables en vue d'assurer le succès d'un changement descendant.....</i>	<i>51</i>
2. <i>Des stratégies associées à différents obstacles au changement de pratique d'enseignement lors de changement imposé.....</i>	<i>52</i>
2.1. <i>Les leviers transférables à la gestion du changement imposé pour la réussite éducative et le bien-être de tous</i>	<i>54</i>
3. <i>Des mesures permettant de gérer des changements simultanés.....</i>	<i>55</i>
4. <i>Les facilitateurs du changement pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité</i>	<i>57</i>
<i>En bref... les connaissances issues de la recherche sur la gestion du changement en éducation</i>	<i>61</i>
PARTIE 3	63
LA GESTION DU CHANGEMENT POUR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE EN ÉDUCATION AUTOUR DE TROIS AXES : le CLIMAT, le LEADERSHIP ET L'ACCOMPAGNEMENT.....	63

CHAPITRE 5	64
Premier axe : Le climat de l'organisation	64
1. <i>La compréhension des obstacles au changement</i>	65
1.1. Les moteurs inefficaces	65
1.2. Les obstacles liés aux individus	66
1.3. Quelques solutions basées sur la compréhension des obstacles au changement	67
2. <i>La résistance au changement, l'un des obstacles les plus préoccupants</i> ..	68
2.1. Les formes et les types de résistance au changement	69
2.2. Les phases de préoccupations des destinataires du changement et les stratégies associées des gestionnaires	70
2.3. Stratégies en contexte de résistance au changement	75
3. <i>Recommandations pour entretenir un climat bienveillant et positif en faveur de la réussite éducative et du bien-être de tous en contexte de diversité en éducation</i>	77
<i>En bref... sur le climat de l'organisation lié à la gestion du changement pour le bien-être et la réussite en éducation</i>	79
CHAPITRE 6	80
Deuxième axe : Le leadership	80
1. <i>Le leadership en contexte de changement</i>	81
1.1. Leadership axé sur le changement	82
1.2. Les formes collectives de leadership	84
1.2.1. Le leaderships distribué et coopératif	85
1.2.2. Le leadership collaboratif	85
1.2.3. Les facteurs nuisibles pour déployer l'une des formes collectives du leadership	87
1.3. Le leadership transformationnel et le leadership transformatif au service du changement organisationnel et des transformations profondes	88

1.3.1. Le leadership transformationnel visant des changements organisationnels et l'efficacité	90
1.3.2. Le leadership transformatif visant des transformations individuelle, organisationnelle et sociétale.....	91
1.4. Le leadership inclusif au service de l'inclusion de la diversité en milieu scolaire.....	93
1.5. Les leaderships inclusif et transformatif en faveur de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative	95
1.6. Une synthèse des formes de leadership recensées en contexte de changement.....	99
2. <i>Le profil des leaders privilégiant le changement</i>	99
2.1. La vision et les valeurs des leaders soutenant le changement	100
2.2. La priorité au développement professionnel collectif	100
2.3. L'importance des relations interpersonnelles authentiques et de qualité.....	101
2.4. La cohérence et la régulation des actions.....	101
3. <i>Les recommandations quant au profil et aux formes de leadership des leaders soutenant le changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous</i>	102
<i>En bref... sur le leadership lié à la gestion du changement pour le bien-être et la réussite en éducation</i>	103
<hr/>	
CHAPITRE 7	105
Troisième axe : L'accompagnement	105
1. <i>La conception et la définition de l'accompagnement</i>	106
2. <i>Des stratégies globales d'accompagnement pour les leaders-accompagnateurs</i>	106
2.1. Miser sur la communication	107
2.1.1. Articuler soigneusement son discours	107
2.1.2. Dialoguer pour coélaborer le sens lié au changement à opérer.....	108

2.1.3. Assurer la mise en place des conditions pour une communication de qualité	109
2.2. Entretenir une démarche d'accompagnement de coréflexivité et de coconstruction	110
2.2.1. Consolider la transformation durable de pratiques par la réflexivité en dépassant la réflexion soutenant l'analyse et l'ajustement de pratique	112
2.2.2. Soutenir une construction interactive de l'apprentissage professionnel.....	114
2.2.3. Miser sur des approches complémentaires du développement professionnel qui orientent vers des organisations apprenantes	116
2.3. Reconnaître la diversité des personnes accompagnées	119
3. <i>La formation et l'accompagnement des leaders-accompagnateurs.....</i>	120
4. <i>Nos recommandations en lien avec l'accompagnement par et pour les leaders-accompagnateurs soutenant le changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous</i>	122
<i>En bref... sur la gestion du changement pour le bien-être et la réussite en éducation : l'accompagnement</i>	124
SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DE CET OUVRAGE.....	125
CONCLUSION	127
RÉFÉRENCES	130
<i>Annexe 1 : Schématisation détaillée des phases du processus et des étapes de la démarche du Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous.....</i>	137
<i>Annexe 2 : Les formes de leadership recensées en contexte de changement.....</i>	138

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Illustration des mots-clés utilisés dans les bases de données pour la recension des écrits	17
Figure 2.	Articulation des niveaux et des dimensions du changement selon ses unités	28
Figure 3.	Le Cadre de cohérence	82
Figure 4.	Traduction du modèle des dix clés du leadership collaboratif	86
Figure 5.	Adaptation française du leadership transformatif de Shields	91
Figure 6.	Conjugaison des formes de leaderships inclusif et transformatif favorisant l'équité et l'inclusion de la communauté éducative.....	96
Figure 7.	Quatre approches complémentaires du développement professionnel.....	117
Figure 8.	Schématisation du Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous	139
Figure 9.	Analyse des similitudes des styles de leaderships associés à la gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous inspiré de la Conjugaison des formes de leaderships inclusif et transformatif du leader favorisant l'équité et l'inclusion de la communauté éducative (figure 6)	141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Types de changement suivant leur envergure et leur fonction	24
Tableau 2.	Comparaison des processus de gestion d'un changement.....	39
Tableau 3.	Démarche de changement en cinq étapes non linéaires	40
Tableau 4.	Quelques écueils d'une opération de changement et les risques associés	44
Tableau 5.	Cinq phases de planification de la démarche de changement	46
Tableau 6.	Trois phases de changement pour le bien-être et la réussite de tous.....	47
Tableau 7.	Stratégies associées à différents obstacles au changement de pratique d'enseignement lors de changement imposé.	53
Tableau 8.	Extrait des exemples de mesures permettant de gérer des changements simultanés	56
Tableau 9.	Facilitateurs du Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous selon ses phases de changement et domaines.....	58
Tableau 10.	Associations des phases de préoccupations des destinataires, des stratégies et des comportements attendus et à éviter des gestionnaires	71
Tableau 11.	Adaptation française de la comparaison du leadership transformationnel et transformatif	89

INTRODUCTION

Le contexte actuel de diversité sociétale (p. ex., les langues, les religions et les ethnies) exige de revisiter nos pratiques antérieures (Shields, 2013). Étant donné que le changement est constant (Duclos, 2015), les établissements d'enseignement doivent préparer chaque apprenant à fonctionner dans un contexte pluriel en perpétuelle évolution. Le cadre de référence sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité du *Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité* (RÉVERBÈRE) représente la diversité « en tant que phénomène social, qui tend à concevoir la réussite des apprenants comme étant éducative et le bien-être comme étant holistique et s'appliquant à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative » (p. 14). Dans cette même perspective, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec ([CSE], 2020) a émis des recommandations qui visent à assurer le bien-être de l'enfant à l'école primaire en avançant qu'il dépend aussi du bien-être de tout le personnel scolaire. En ce sens, un milieu éducatif qui entretient un climat organisationnel positif, actualise des valeurs de justice sociale partagées et instaure un environnement sécuritaire, juste et équitable, qui favorise le sentiment d'appartenance et de confiance de tous les membres de l'établissement (CSE, 2020). Ces sentiments d'appartenance et de confiance de tous les membres de l'organisation entraînent un sentiment d'efficacité personnelle et collective (CSE, 2020) ainsi que l'engagement individuel et collectif dans un processus de changement (Rousseau, 2012a). Par conséquent, il est avantageux que les apprenants, le personnel enseignant et non enseignant ainsi que les acteurs externes soient partie prenante du processus décisionnel dans les milieux éducatifs afin que la réussite éducative et le bien-être de tous soient des priorités. L'engagement et le sentiment d'efficacité du personnel sont soutenus par le développement professionnel, un levier permettant de répondre à la fois à la complexité de la pratique professionnelle et ses priorités (Rousseau, 2012a). Ainsi, un processus de coconstruction pour l'entretien d'un environnement éducatif favorisant la réussite éducative et le bien-être de tous gagne à être géré consciencieusement par les gestionnaires des organisations éducatives en s'appuyant sur les connaissances issues de la recherche (CIR), notamment en gestion du changement et en accompagnement. Certaines questions et certaines préoccupations ont été exprimées par des partenaires (gestionnaires d'organisations éducatives) du RÉVERBÈRE concernés par la gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en

contexte de diversité lors du premier séminaire annuel du RÉVERBÈRE tenu en octobre 2018. Par exemple : Comment amener ce changement? Comment faire face à la résistance? Quel style de leadership adopter? Comment accompagner mon équipe?

Cet ouvrage vise à faire état des CIR quant à la gestion du changement organisationnel en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être afin de soutenir les gestionnaires des organisations éducatives (p. ex., les établissements éducatifs, les paliers intermédiaires et centraux des ministères, les services communautaires, etc.) et les chercheurs intéressés à la question. En utilisant les bases de données EBSCO, Wiley, Sage journals, ABI-Inform, Cairn, Scopus, Érudit et Google en octobre et novembre 2018, nous avons retenu 67 références de langues anglaises ou françaises. Notre plan de recherche recensait d'abord les mots-clés en français et en anglais liés à la *gestion du changement*, jumelé au concept de *diversité*, auquel nous avons conjugué les concepts de *bien-être*, puis de *réussite* dans le domaine de *l'éducation*. La figure 1 que nous proposons illustre notre plan de concepts allant de haut en bas.

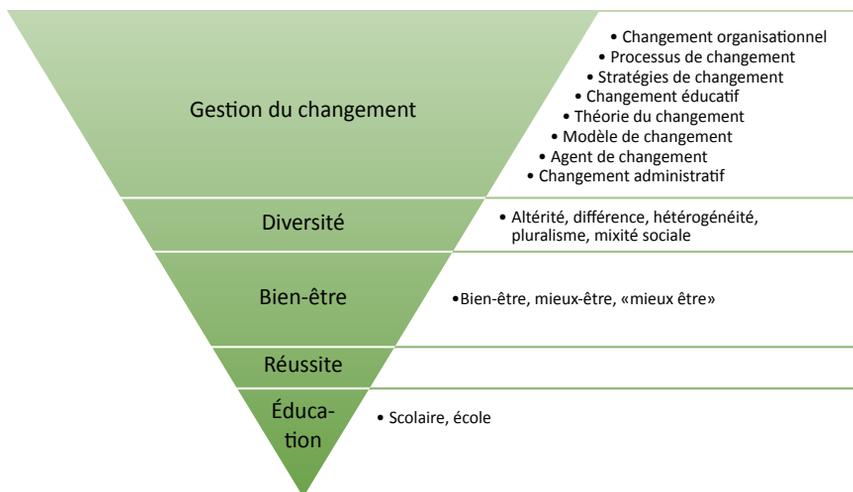


Figure 1. Illustration des mots-clés utilisés dans les bases de données pour la recension des écrits.

À gauche sont dressés les concepts clés que nous avons enrichis avec des mots-clés similaires détaillés en français (à droite). Il importe de rappeler que la recherche s’est également effectuée avec des mots-clés anglophones. Ces documents ont été analysés par l’équipe de recherche, et des fiches de lecture ont été réalisées afin de conserver seulement les informations jugées pertinentes dans le cadre de notre ouvrage. À la lumière de cette recension d’écrits, nous avons conclu que cette approche ne permettait pas de relever de manière satisfaisante la littérature pertinente en cohérence avec la gestion du changement organisationnel en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous. De surcroît, nous souhaitons porter un regard particulier à l’intérieur de ces écrits autour de trois axes ciblés à la suite d’échanges avec les partenaires lors des séminaires du RÉVERBÈRE en 2018 et en 2019, soit le climat de l’organisation, le leadership, et l’accompagnement dans la gestion du changement organisationnel. Par conséquent, nous avons complété notre recension jusqu’à l’été 2020 à partir des références primaires des sources retenues et des sources utilisées dans les cadres théoriques des travaux connexes des auteurs de cet ouvrage. Malgré ces ajouts, nous n’avons

pas trouvé de références quant à la prise en compte du bien-être lié aux parents ou aux partenaires internes (p. ex., les gestionnaires et personnels de soutien ou professionnels des milieux éducatifs) ou externes (p. ex., les personnes formatrices ou chercheuses ou personnes des centres de santé et de services sociaux ou partenaires communautaires) circulant au sein des établissements d'enseignement. Aussi, bien que le thème de la *gestion du changement* ait amorcé la recension des écrits de manière générale, nous n'avons relevé ensuite qu'une faible quantité d'écrits pertinents traitant précisément du contexte éducatif en raffinant la recherche. Par conséquent, nous avons retenu plusieurs références relevant de la gestion du changement organisationnel en général pour l'analyse. Par ailleurs, en ce qui a trait au concept de *réussite*, plusieurs écrits ont été relevés relativement à la réussite scolaire, mais pas nécessairement en y incluant la réussite éducative. Ainsi, au fil de notre analyse, nous avons mis en évidence que **le paradigme de réussite scolaire et de reddition de comptes axé principalement sur la diplomation – qui est nommé dans les écrits – éclipse une grande partie du concept de réussite éducative, tel que défini par le RÉVERBÈRE.**

L'ouvrage se divise en trois parties, soit : 1) le changement organisationnel, 2) la gestion du changement organisationnel en éducation, et 3) la gestion du changement pour le bien-être et la réussite en éducation autour de 3 axes ciblés par les partenaires du RÉVERBÈRE : le climat, le leadership et l'accompagnement. Finalement, une synthèse des recommandations liées à la gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation conclut cet ouvrage.

PARTIE 1

LE CHANGEMENT ORGANISATIONNEL

L'une des intentions de notre ouvrage est de dégager des connaissances issues de la recherche sur le concept du changement organisationnel et sur la gestion du changement organisationnel en éducation. À ce propos, cette partie comprend deux chapitres : les connaissances issues de la recherche sur le concept du changement organisationnel abordant ce concept de manière plus globale (chapitre 1) et les connaissances issues de la recherche sur la gestion du changement dans le domaine de l'éducation (chapitre 2).

CHAPITRE 1

Le concept du changement organisationnel

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord une définition du changement organisationnel, nous proposons ensuite une conceptualisation des types de changement organisationnel, et terminons avec des distinctions du concept de changement organisationnel et d'autres termes associés.

1. Qu'est-ce que le changement organisationnel?

Sous la thématique du changement organisationnel et institutionnel¹, Barbaroux et Gautier (2017) ainsi que Draelants (2018) associent le changement à un processus par étapes. Ce changement peut donc être le résultat de deux mouvements opposés et interreliés : le travail de légitimation sur les plans cognitif, moral et pragmatique des nouvelles institutions, et la délégitimation des anciennes institutions lors de changement intentionnel. Draelants (2018) relate aussi la perspective dialectique du changement organisationnel, où :

toute institution contiendrait en elle-même ses limites, ses contradictions internes, qui sont des sous-produits du processus d'institutionnalisation. [Ces limites et contradictions internes] constituent les forces fondamentales qui, à long terme et sous certaines conditions de mobilisation ou d'action collective, conduisent au changement institutionnel (p. 124).

Ces constats de Draelants (2018) relèvent la singularité des processus de changement selon la réalité des milieux dans lesquels ils s'opèrent. Par ailleurs, l'étude de cas de Barbaroux et Gautier (2017), explorant la gestion du changement organisationnel en tant que processus de légitimation, réaffirme que **les organisations doivent se transformer si elles veulent « survivre et se développer dans un environnement économique dynamique et changeant »** (p. 48). Le changement organisationnel peut être soit continu, soit radical, selon la grosseur, la rapidité et l'envergure des transformations qu'il engage, induisant donc « une transformation des caractéristiques de l'organisation (Soparnot, 2013), en particulier ses capacités, sa stratégie, ainsi que les normes sociales et les valeurs culturelles partagées par ses membres (Cumings et O'Connell, 1978; Daft, 1978) » (Barbaroux et Gautier, 2017, p. 48).

¹Le terme *institutionnel* relève du terme *institutions*, se définissant comme étant un « ensemble des structures politiques et sociales fondamentales d'une collectivité donnée, établies par la loi ou la coutume » (Office québécois de la langue française, 2002), tandis que le terme *organisationnel* se réfère au terme *organisation*, soit une « entité juridiquement constituée, à but lucratif ou non, à caractère privé ou public, visant la réalisation d'objectifs déterminés » (Bureau de normalisation du Québec [BNQ], 2018). Certains auteurs nomment sans distinction les termes organisationnel et institutionnel. Nous considérons que ces termes sont polysémiques et qu'ils s'apparentent. Pour les fins de notre rapport, nous utilisons le terme *organisationnel*.

2. Les différents types de changement organisationnel

Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) considèrent, pour leur part, qu'un « changement, pour être pertinent, doit agir sur [la] construction de la réalité, c'est-à-dire sur la perception qu'un individu a de la réalité » (p. 4). Les auteurs s'appuient sur les postulats de la relativité des pensées des acteurs du changement s'opérant par contrastes et par comparaisons pour identifier deux types de changement.

Le premier type de changement, *le changement de type 1*, repose généralement sur un sens logique et ne donne pas toujours le résultat anticipé puisqu'il maintient un certain statu quo, un équilibre. Il prend place à l'intérieur du cadre et s'obtient par l'application d'une opposition à la réalité actuelle, ce qui ne modifie pas la structure (Watzlawick et al., 1975). Par exemple, certaines pratiques éducatives traditionnelles punitives visent à maintenir « l'ordre et l'autorité » par des interventions du personnel scolaire auprès d'apprenants présentant des difficultés de comportement. Cependant, plus les comportements réactifs des apprenants au système punitif augmentent, plus le système punitif devient coercitif. S'enchaîne une escalade d'interactions humaines préjudiciables au bien-être des apprenants ciblés et du personnel scolaire appliquant les sanctions puisque le climat est miné. L'intention initiale de « maintenir l'ordre », en mettant en action des pratiques « habituelles », favorise un certain équilibre quant aux pratiques professionnelles.

Le second type de changement, *le changement de type 2*, peut sembler moins logique, inaccoutumé et absurde dans la mesure où il consiste à modifier la norme elle-même en créant un nouveau cadre qui remet en question et modifie en profondeur la structure (Watzlawick et al., 1975). En reprenant l'exemple des pratiques traditionnelles punitives du personnel scolaire pour la gestion des écarts de conduite et des comportements dérangeants des apprenants, un changement de type 2 incite à un changement de paradigme éducatif. En effet, les comportements des apprenants pourraient, dans ce cas, être interprétés comme la manifestation d'une problématique et d'une réaction à l'environnement. Ainsi, il se révélerait nécessaire de mieux comprendre les besoins de l'apprenant qui

manifeste un comportement inapproprié, et d'intervenir de façon cohérente en réponse à ces derniers. Cette compréhension de la part du personnel scolaire mènerait à un changement de l'environnement pour assurer le bien-être et la motivation à adopter un nouveau comportement chez l'apprenant. Dans cette foulée, le climat du groupe d'apprenants et celui se prévalant au sein de l'équipe-école présenteraient moins de situations de tensions interpersonnelles au profit de l'apprentissage d'un vivre-ensemble. Selon notre interprétation, en contexte de diversité, les changements qui visent la réussite éducative et le bien-être pour tous incitent un changement complexe et profond s'apparentant à un changement de type 2.

3. Les distinctions entre certains concepts : changement, adaptation, développement, modification et transformation

Brassard (2018) distingue les concepts de changement, d'adaptation, de développement, de modification et de transformation à l'intérieur d'un changement organisationnel. L'auteur explique que le changement, de grande ou petite envergures, est « une réponse d'adaptation d'une organisation à des exigences internes ou externes [... ou] une démarche de développement » (p. 270). L'envergure du changement est observée en fonction de l'importance des éléments changés et du foisonnement, grand ou réduit, des modifications exigées, ainsi que selon la fonction du changement, soit l'adaptation ou le développement. Le tableau 1 résume brièvement les distinctions entre les concepts.

Tableau 1. *Types de changement suivant leur envergure et leur fonction*

Envergure du changement		La fonction du changement	
		Adaptation	Développement
Envergure du changement	Réduite	Modification mineure en vue de l'adaptation de l'organisation	Modification mineure en vue du développement de l'organisation
	Grande	Transformation en vue de l'adaptation de l'organisation	Transformation en vue du développement de l'organisation

Source : Brassard, 2018, p. 258.

L'adaptation, qu'elle soit réduite (modifications mineures) ou grande (transformation), s'observe lors d'un changement organisationnel induit par « l'apparition constatée ou anticipée de nouvelles conditions internes ou externes à l'organisation [...] qui tend à rétablir la cohérence interne ou à rendre l'organisation capable de satisfaire aux attentes qui s'imposent de l'environnement et cohérente avec les caractéristiques de celui-ci » (Brassard, 2018, p. 256-257). Il s'agit d'une réponse de l'organisation.

Le développement « vise l'amélioration soit quantitative, soit qualitative d'une organisation » (Brassard, 2018, p. 257). Si le changement est d'envergure réduite, il est plutôt question de modifications mineures. Tandis qu'un développement de grande envergure appelle à la transformation. Il s'agit d'un élan de l'organisation.

La transformation inhérente aux changements de grande envergure s'observe par l'entremise de trois référents : « le domaine sur lequel elle porte, l'espace sociophysique de sa réalisation et son cadre temporel » (Brassard, 2018, p. 271). Le concept de transformation mène à celui de l'innovation « généralement associée à l'idée de changement planifié [...] l'innovation se définit] comme un changement intentionnel, voulu par un ou plusieurs acteurs qui auront travaillé, avec plus ou moins de succès, à le faire advenir » (Gather Thurler, 2004, p. 101). De manière plus spécifique, les établissements éducatifs comprennent différentes organisations ayant une réalité particulière où le changement peut être complexe. Selon notre interprétation, en contexte de diversité, les

changements qui visent la réussite éducative et le bien-être pour tous incitent un changement de grande envergure incitant la transformation des organisations.

EN BREF... SUR LE CONCEPT DE CHANGEMENT ORGANISATIONNEL

- La réflexion quant à la notion du changement organisationnel occupe une place significative dans les écrits depuis les dernières décennies et constitue un objet de recherche central pour plusieurs chercheurs.
- La gestion du changement apparaît invariablement en filigrane lorsqu'il est question de revoir les pratiques en vue de s'adapter ou de se transformer comme organisation, particulièrement dans un contexte où la transformation et l'innovation des pratiques doivent être au service de la diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous.
- Un changement de grande envergure (de type 2) incite à un changement de paradigme éducatif, soit un changement plus complexe et plus profond.

CHAPITRE 2

Le changement organisationnel dans le domaine de l'éducation

1. Le concept de changement dans le domaine de l'éducation d'un point de vue systémique

Selon Baby (2012), Correnti et Rowan (2007), Dupriez et Cornet (2005), Gravelle (2012) et Lafortune (2006), le changement en éducation est influencé par l'évolution politique, économique, sociale, technologique et culturelle de la société. Pour Gravelle (2012), « les changements profonds auxquels on assiste dans le monde de l'éducation sont [...] tributaires des modifications du contexte social en général » (p. 79). Dans le même sens, Baby (2012) évoque que le changement peut provenir autant de l'extérieur (société) que de l'intérieur de l'école; les deux sphères s'influençant mutuellement. Ainsi, les changements sont susceptibles d'avoir une incidence dans plusieurs couches du système éducatif. Par ailleurs, Savoie-Zajc (1993) précise que le changement dans l'environnement inclut les valeurs, les attitudes et les comportements des individus. **Les changements de paradigmes éducatif et pédagogique s'inscrivent donc dans un processus dynamique et organique plutôt que dans un évènement isolé, dans lequel l'apprentissage, le partage et la diffusion continue de l'expertise sont essentiels** (Fullan et Quinn, 2018). Savoie-Zajc (1993) définit le changement comme étant :

le processus par lequel une modification, une altération profonde et durable se produit dans un système spécifique. La dimension observable du changement coïncide avec une modification des fonctions accomplies par ce système ou une nouvelle orientation de ce système dans l'environnement avec lequel il est en interaction. On retrouve sous-jacentes les attitudes ainsi que les valeurs qui accompagnent ces comportements (p. 31).

Dans le même sens, Girard (2015) s'appuie sur la définition du changement de Legendre (2005) pour le définir comme étant un processus modifiant une réalité, soit une transformation entre deux situations. Il précise que le changement peut se traduire par une mutation des traditions incitant une redéfinition des référents en faveur du renouvellement des schèmes de pensées. Dans cette perspective systémique, nous avons créé la figure 2 articulant les dimensions (Tilman et Ouali, 2001) et les niveaux (Chin, 1976, cité dans Savoie-Zajc, 1993) du changement selon ses unités (Savoie-Zajc, 1993).

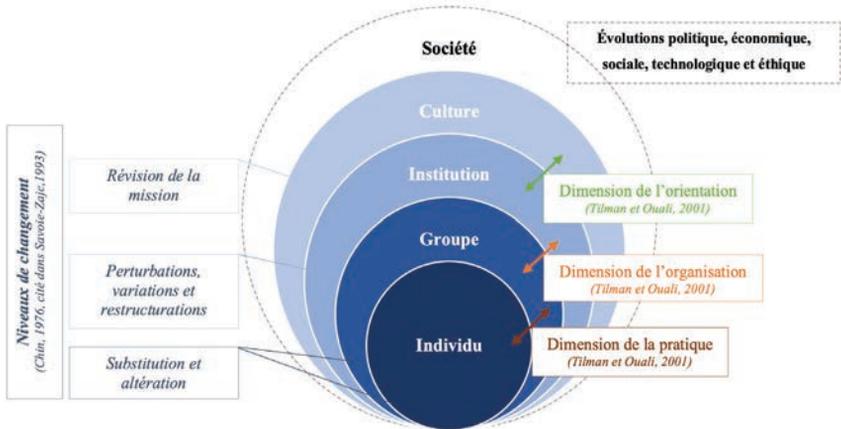


Figure 2. Articulation des niveaux et des dimensions du changement selon ses unités

Chin (1976, cité dans Savoie-Zajc, 1993) a observé cinq niveaux de changement, du plus simple au plus complexe : 1) par substitution (p. ex., une modification du matériel de travail ayant le même usage); 2) par altération (p. ex., un changement dans l'horaire de travail); 3) par perturbation et variation pour rétablir l'équilibre temporairement (p. ex., une pénurie de personnel); 4) par restructuration des structures habituelles qui sont devenues inadéquates; 5) par changement des valeurs, soit une révision de la mission. Selon Savoie-Zajc (1993), les changements attribuables par substitution et altération semblent se produire au niveau de l'individu et du groupe, tandis que les niveaux de changement attribuables aux perturbation, variation et restructuration semblent survenir au niveau de l'institution, tout comme les changements révisant la mission s'articulent à travers la culture de l'organisation. Tilman et Ouali (2001) s'appuient sur le modèle mutationnel d'Avanzini (1975) pour conceptualiser le changement comme étant « une transformation significative [et irréversible] des discours sur les orientations de l'école, des pratiques pédagogiques et de l'organisation de l'activité éducative » (p. 33). Les transformations liées à la dimension de la pratique, comme les pratiques pédagogiques, concernent davantage l'individu et le groupe. La dimension de l'organisation, comme l'organisation de l'activité éducative, s'observe au niveau du groupe et de l'ensemble de l'organisation, alors que la dimension de l'orientation, comme

l'orientation de l'école, se manifeste plutôt dans les unités de l'organisation et de sa culture. L'émergence des transformations et des innovations en éducation est complexe et multidimensionnelle, et certains modèles de changement ayant différentes portées ont été analysés et étudiés au fil du temps.

2. Les différents modèles de changement organisationnel en éducation

Savoie-Zajc (1993) a décrit une dizaine de modèles de changement organisationnels en éducation pour lesquels elle a validé leur éligibilité en s'appuyant sur un ensemble de critères permettant de distinguer les modèles offrant « le plus d'ouverture et de compatibilité avec le contexte et l'intention de changement » (p. 225). Selon Savoie-Zajc (1993), **aucun modèle ne satisfait parfaitement tous les critères d'évaluation déduits de la littérature pour réaliser un changement organisationnel de manière optimale. Il est donc pertinent de miser sur une vision holistique et systémique qui permettrait une utilisation plus souple d'un modèle concordant avec leur environnement.** Certains critères ciblent la flexibilité de la structure du modèle et de sa dynamique interne. À titre d'exemple, un modèle peut être relevé comment intéressant, car il « est ancré dans une théorie du changement et celle-ci est traduite en prescriptions qu'un utilisateur peut adapter à ses besoins » (p. 225).

Par ailleurs, d'autres critères ciblent plutôt les valeurs véhiculées par le modèle. À titre d'exemple, un modèle peut être relevé comment intéressant, car il « tient compte de l'émergence et de la mouvance des buts et des objectifs de changement » (Savoie-Zajc, 1993, p. 225). De plus, les changements prônent l'émergence de stratégies selon les besoins et la nature du milieu et ils ne sont pas figés dans une démarche logique et rationnelle. L'auteure explique que « tous les modèles possèdent donc, pour être valables et crédibles, une logique interne et une cohérence [...] L'alternative est donc de recourir à des modèles qui laissent à son utilisateur une certaine marge de manœuvre » (p. 231).

Il existe trois principaux modèles de changement organisationnel en éducation : les changements descendants ou ascendants, les changements hybrides ou « par le milieu », et d'autres modèles de changement n'étant pas soumis à l'une des logiques précédemment énoncées.

2.1. Les changements descendants ou ascendants

La littérature révèle que les changements organisationnels mis en place se réalisent souvent de façon descendante (*top down*) ou ascendante (*bottom up*) (Carpentier, 2012; Fullan, 2015b). Dans son article relevant les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives, **Carpentier (2012) relate que « diverses tentatives de changement, qui ont vu le jour au cours des années 1960, 1970 et 1980, [permettent] aux chercheurs de réaliser que ni les stratégies de centralisation ni les stratégies de décentralisation ne fonctionnent lorsqu’elles sont utilisées séparément » (p. 20), d’où la nécessité d’utiliser des modèles hybrides. L’approche descendante (*top down*)** se définit par un changement dirigé et exigé par les autorités qui conçoivent et formulent les politiques (Carpentier, 2010). Cette autorité centrale régit de façon hiérarchique et exige la mise en œuvre du changement de façon distincte et linéaire. Déterminées par des objets, des cibles, des objectifs, des indicateurs et des procédures de même que des programmes obligatoires, des sanctions peuvent être émises au regard des résultats attendus (Carpentier, 2010). L’auteure explique que « l’approche “bottom-up” a été, pour sa part, présentée comme une alternative à l’approche “top-down” » (Carpentier, 2010, p. 11). **L’approche ascendante (*bottom up*)** a comme point d’origine certains prestataires des services, donc du groupe cible parce qu’ils sont en proximité avec le « terrain », là où les changements sont réalisés. Il est à préciser que dans ce contexte, le « centre [soit les instances soumettant les directives] n’a ici pas besoin de savoir comment s’effectue la tâche ou même de savoir si la tâche est effectuée uniformément; en fait, la diversité dans l’exécution est une source importante de savoirs en vue de l’amélioration de l’action publique » (Carpentier, 2010, p. 12). Plus concrètement, Brabant et Caneva (2020) nuancent en stipulant qu’une « approche ascendante, mais pilotée par le sommet, est plus fréquente » (p. 46). Les auteures précisent qu’il est observé que « les acteurs gouvernementaux conçoivent une politique plutôt simple qui donne à tous les orientations visées, en laissant de la flexibilité aux acteurs locaux quant au choix de diverses stratégies de mise en œuvre à leur niveau » (p. 46). Pour dépasser les limites des approches descendante et ascendante, l’**approche hybride** combine leurs logiques :

La logique verticale [(instances soumettant les directives)] fait appel à la centralisation et suggère aux politiciens de tenter de fixer les règles du

jeu, de diriger, d'encadrer et de contrôler le pouvoir des autres acteurs. La logique horizontale [(terrain)], décentralisée, suggère de laisser une certaine autonomie aux acteurs sur le terrain et de leur déléguer certains pouvoirs, car ceux-ci tenteront, de leur côté, dans un processus de marchandage, de créer leur propre politique. La mise en œuvre « hybride » paraît effectivement caractérisée par une zone de pouvoir et de marchandage qui apparaît lors de la rencontre des deux logiques présentées. Les acteurs de ces deux pôles communiquent, négocient et débattent afin d'arriver à des compromis et à des ententes; la politique évoluant tout au long de ce processus [...] Il importe de souligner que les connaissances sur les stratégies gouvernementales « hybrides » ne sont encore que partielles (Carpentier, 2010, p. 13).

Selon Carpentier (2010), l'approche hybride comprend quatre dimensions centrales : « une bidirectionnalité composée d'un pôle centralisé (le gouvernement) et d'un pôle décentralisé (les acteurs sur le terrain), une zone de pouvoir et de marchandage, une évolution et une prise en compte du contexte, ainsi que les stratégies gouvernementales d'implantation associées » (p. 21).

2.1.1. Les changements hybrides ou « par le milieu »

Carpentier (2012) dresse un portrait de changement hybride (*entre le top down et le bottom up*), ce modèle s'apparentant à celui proposé par Fullan (2015b) – un expert du changement dans les systèmes d'éducation reconnu internationalement. Dans la perspective où les établissements éducatifs sont complexes et vivent de multiples changements, Fullan (2015b) propose le leadership par le milieu en guise de modèle multidimensionnel, originalement tiré d'Hargreaves et Braun (2012). Pour répondre aux enjeux du 21^e siècle impliquant une vaste, spontanée et imprévisible diffusion numérique des innovations (éprouvée ou non éprouvée), l'auteur propose le modèle traditionnel *Triple 1*, s'apparentant à un modèle hybride, qui permet de préciser les priorités et objectifs dans le cadre de politiques et initiatives particulières. Palliant la difficulté des établissements éducatifs à être pleinement autonomes (*bottom up*) et l'inefficacité des stratégies des changements descendants ordonnés par les strates supérieures de la hiérarchie (*top down*), le changement par le milieu

s'avère avisé (Fullan, 2015b). L'auteur stipule qu'il est préférable d'implanter les innovations dans la pratique à travers un processus itératif misant sur la création, les essais et le perfectionnement dans des situations réelles. Initialement, le *Triple 1* comprend trois composantes interactives : la vision bidirectionnelle, l'innovation ciblée et la mise en œuvre ou la consolidation (Fullan, 2015b). Cette forme de changement vise à « créer des groupes de conseils scolaires [ou centres de services scolaires] qui travailleront ensemble à trouver des solutions à leurs enjeux particuliers et en tireront des apprentissages communs, et qui s'affaireront à développer une plus grande cohérence » (Fullan et Quinn, 2018, p. 16). Quelques propositions de l'auteur à cet effet sont amenées dans le chapitre 6 de cet ouvrage.

La réalité dans les organisations éducatives hiérarchisées est complexe; des changements descendants sont souvent présents dans les organisations, et les gestionnaires doivent composer avec ceux-ci. Par ailleurs, des initiatives décentralisées ont également pris place dans certains milieux. Pour ces raisons, nous ne pouvons occulter qu'il existe parfois seulement des changements descendants ou ascendants, même si Carpentier (2012) souligne qu'il soit nécessaire que les changements soient hybrides pour que des transformations pérennes surviennent.

Enfin, dans la prochaine section, nous présentons les modèles de changement dans l'école proposés par Tilman et Ouali (2001) que nous avons jugés aussi intéressants, sans pouvoir les qualifier comme étant descendants, ascendants ou hybrides.

2.2. Quatre autres modèles de changement proposés par Tilman et Ouali

À la suite de leur recherche-action auprès de directions d'établissement d'enseignement en Belgique francophone, Tilman et Ouali (2001) ont proposé quatre modèles de changement dans une école : 1) le cheminement sans retour; 2) les transformations décisives ciblées; 3) le remplacement pur et simple; et 4) la contagion compagnonique.

Le *cheminement sans retour* constitue une multiplication des îlots de changements, soit une création et une multiplication des projets autonomes où l'école est perçue comme un ensemble de sous-systèmes relativement autonomes ayant des finalités propres, des règles spécifiques et des moyens particuliers. Le but de ce modèle est de créer, à terme, au sein de l'organisation, une culture de changement en atteignant un seuil critique de transformations ponctuelles; le mode de changement y est morcelé (petite école ou école de niveau secondaire). La gestion du changement y est alors souple dans l'intention de susciter des changements en encourageant un maximum de projets qui peuvent être très divers. Les pratiques novatrices sont pensées en fonction de problèmes spécifiques; elles ne sont donc pas aisément transférables. On compte plutôt sur l'effet d'entraînement pour qu'un changement se produise.

Les *transformations décisives* ciblées se réfèrent à un changement du fonctionnement général de l'école, soit à l'ensemble de l'institution. L'école est alors perçue dans sa totalité. Le changement global est la somme des transformations collectives cumulées, où l'atteinte d'un seuil irréversiblement décisif de transformation construit une vision collective du changement à travers des dimensions communes de l'organisation et non par l'accumulation d'initiatives diversifiées et éclatées. Ce type de transformation nécessite l'obtention de l'adhésion de tous, ou du moins d'une majorité dans la mesure où les transformations recherchées apparaissent comme des conditions à la réalisation de l'action éducative, ou comme des facteurs nécessaires à la réalisation de projets.

Le remplacement pur et simple fait référence au remplacement complet du modèle, dans toutes les dimensions du dispositif (finalités, pratiques pédagogiques, organisation du temps et de l'espace). Proche de la création d'un établissement alternatif, il peut s'agir de l'adoption ou de la construction d'une nouvelle école. Il s'agit généralement d'une approche radicale et globale incitant une mise en application soudaine.

Enfin, la *contagion compagnonique* se caractérise par une transformation globale et progressive, comme un remplacement progressif des pratiques en place par de nouvelles jugées meilleures en fonction d'un idéal éducatif commun. Le but de ce modèle est de s'inspirer d'un idéal commun pour choisir les projets à créer, et transformer l'ensemble des pratiques de l'établissement par l'entremise

de l'apprentissage par modélisation et le mentorat par des experts en vue de la création de nouvelles pratiques.

Ces quatre modèles de changement dans une école, proposés par Tilman et Ouali (2001), permettent de décrire succinctement la transformation et quelques impondérables ayant lieu dans l'établissement, bien qu'ils ne soient pas situés comme étant descendants, ascendants ou hybrides.

EN BREF... SUR LE CHANGEMENT ORGANISATIONNEL DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

- Les changements sont susceptibles d'avoir une incidence sur plusieurs couches du système éducatif, dont les valeurs, les attitudes et les comportements des individus, raison pour laquelle il est préférable d'implanter les innovations dans la pratique à travers un processus itératif misant sur la création, les essais et le perfectionnement dans des situations réelles.
- La littérature révèle que les changements mis en place en éducation se réalisent principalement de façon descendante (*top down*) ou ascendante (*bottom up*) et parfois hybride (« par le milieu »).
- Dans un milieu éducatif, sans référence à une logique descendante, ascendante ou hybride, quatre modèles de changement ont aussi été proposés : 1) le cheminement sans retour; 2) les transformations décisives ciblées; 3) le remplacement pur et simple; et 4) la contagion compagnonnique.

PARTIE 2

LA GESTION DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION

L'une des intentions de notre ouvrage est de dégager des connaissances issues de la recherche sur la gestion du changement en éducation. À cet effet, cette partie comprend deux chapitres : Les processus de gestion d'un changement organisationnel (chapitre 3) et les éléments favorisant le changement et les leviers incitant le changement de pratique (chapitre 4).

CHAPITRE 3

Les processus de gestion d'un changement organisationnel

Nous abordons une présentation de certains processus portant sur la gestion d'un changement de manière globale, et poursuivons de façon plus détaillée avec les éléments favorisant le changement et les leviers incitant le changement de pratiques.

D'emblée, Savoie-Zajc (1993) stipule que l'une des clés du changement planifié est l'utilisation de stratégies de gestion du changement se divisant en deux aspects : « 1) un ensemble de procédures et de techniques; 2) une série de principes à la base d'actions spécifiques » (p. 81). Selon les auteurs cités par Savoie-Zajc (1993), l'ensemble de procédures et de techniques concerne, entre autres, des stratégies de communications interpersonnelles telles que « raconter, montrer, aider, associer, former, intervenir au sein d'une relation de formateur-formé, le formateur étant ici nommé agent de changement alors que le formé est le client du changement » (p. 81). La série de principes à la base d'actions spécifiques pourrait, quant à elle, se classer selon trois familles de stratégies (Savoie-Zajc, 1993) : les stratégies empirico-rationnelles, qui soutiennent une argumentation rationnelle en démontrant la nécessité du changement; les stratégies normatives-rééducatives, qui visent la rééducation des perceptions des normes d'usage, la compréhension de la culture du milieu et des modalités utilisées pour encadrer; ainsi que les stratégies impliquant une imposition du pouvoir.

Plusieurs auteurs ont étudié les démarches de gestion du changement. Au regard des modèles de ce type de gestion, il faut mentionner Lewin (1947), qui a ouvert ce champ de recherche. Son modèle a la particularité d'expliquer la gestion du changement d'un grand nombre de phénomènes. L'auteur conçoit le changement comme la modification des forces qui maintiennent les éléments d'un système dans un état d'équilibre. Ces forces sont antagonistes; il y a celles qui tendent à maintenir le statu quo et celles qui incitent à changer. Selon l'auteur, il existe trois étapes au processus de changement : 1) le dégel (ouverture pour le changement); 2) la transition (transformation et formation de nouvelles formes ou de nouveaux éléments); et 3) la recongélation (consolidation des éléments). À la suite des travaux de Lewin (1947), d'autres chercheurs ont développé différents modèles de gestion du changement.

Dans le cadre de notre ouvrage, trois modèles de gestion du changement ont retenu particulièrement notre attention, principalement parce qu'ils sont récents, souvent adoptés comme référence dans le domaine de l'éducation et contextualisés aux organisations franco-canadiennes. De façon plus générale, dans leur ouvrage destiné aux professionnels et aux gestionnaires œuvrant dans les organisations publiques, Colletette, Lauzier et Schneider (2013), auteurs spécialisés en psychologie industrielle, proposent une démarche de changement descendante (centralisée; *top down*) répartie en cinq étapes. Pour sa part, Girard (2015) aborde le changement en contexte de milieu scolaire québécois et suggère cinq phases de planification de la démarche de changement s'apparentant également à une démarche descendante (centralisée; *top down*). Plus spécifiquement en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous, Rousseau (2012b) propose un modèle dynamique de changement accompagné – réalisé dans le cadre d'une recherche-action – dans lequel se présentent trois phases de processus de changement décentralisés (ascendante; *bottom up*). Le tableau 2 propose une mise en comparaison de ces trois processus de gestion du changement ayant retenu notre attention.

Tableau 2. Comparaison des processus de gestion d'un changement

	Processus de gestion du changement		
	Démarche de changement en cinq étapes non linéaires (Collerette <i>et al.</i> , 2013, p. 5)	Cinq phases de planification de la démarche de changement (Girard, 2015, p. 85)	Trois phases de changement pour le bien-être et la réussite de tous (Rousseau, 2012b)
La préparation	<ol style="list-style-type: none"> 1. La mise en place du changement 2. L'analyse stratégique de l'organisation 3. Le bilan de la disposition au changement 	<p>Phase 1 – La préparation</p> <p>Phase 2 – La problématisation et le diagnostic</p>	<p>Phase 1 – La préparation au changement</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>L'identification des défis perçus</i> • <i>L'élaboration de la vision</i> • <i>L'articulation de la mission</i>
La planification	<ol style="list-style-type: none"> 4. La préparation au changement 	Phase 3 – La planification	<p>Phase 2 – La réalisation du changement</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La planification des actions</i>
La réalisation	<ol style="list-style-type: none"> 5. La gestion du changement 	Phase 4 – L'implantation	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La mise en œuvre des actions</i>
L'évaluation et l'intégration		Phase 5 – L'évaluation et la rétroaction	Phase 3 – L'intégration du changement

Comme le tableau le démontre, ces auteurs exposent différentes phases ou étapes dans le processus de changement. Notre interprétation de ces dernières nous laisse croire qu'ils comprennent différents sous-éléments importants à considérer, soit dans la situation de changements mis en place de manière descendante – soit centralisée – donc *top down* (Collerette *et al.*, 2013; Girard, 2015) ou de manière ascendante – soit décentralisée – donc *bottom up* (Rousseau, 2012b). Globalement, la comparaison des processus de gestion du changement permet d'observer que ces derniers comprennent des étapes ou phases similaires, tant dans un contexte organisationnel général qu'en éducation ou spécifiquement pour le bien-être et la réussite pour tous. De plus, **il est possible d'observer que la préparation et la planification comprennent la majorité des étapes ou phases du processus**, et ce, principalement dans le cas des changements descendants. **Ces moments apparaissent importants et généralement centrés sur des enjeux humains ainsi que sur la considération des forces et défis de l'organisation.** Les prochaines sections détaillent davantage chacun des processus.

1. Le processus proposé par Collerette, Lauzier et Schneider : démarche en cinq étapes non linéaires

Afin « de conserver leur équilibre, les organisations doivent s'inscrire dans un processus d'ajustement continu en réponse aux diverses pressions (internes et externes) qu'elles subissent » (Collerette, Lauzier et Schneider, 2013, p. 5). Pour ce faire, les auteurs proposent une démarche de changement en cinq étapes non linéaires présentées au tableau 3 : 1) la mise en place du changement; 2) l'analyse stratégique de l'organisation; 3) le bilan de la disposition au changement; 4) la préparation au changement; 5) la gestion du changement.

Tableau 3. Démarche de changement en cinq étapes non linéaires

Démarche de changement en cinq étapes non linéaires	
1)	La mise en place du changement
a)	Les préalables à une opération de changement
b)	L'analyse préliminaire
2)	L'analyse stratégique de l'organisation
a)	L'analyse de la conjoncture et les profils organisationnels
b)	Les stratégies associées aux profils organisationnels
3)	Le bilan de la disposition au changement
a)	Les enjeux du changement chez l'être humain
b)	Les leviers et les obstacles au changement
c)	La prévention des résistances au changement
4)	La préparation au changement
a)	Les acteurs en présence
b)	Le choix d'une approche de gestion
c)	Le plan d'action
5)	La gestion du changement
a)	La gestion de la transition
b)	Le monitoring d'un changement
c)	La communication à l'occasion d'un changement
d)	L'intervention en situation de crise
e)	L'évaluation des résultats

Source : Colletterte et al., 2013, p. 5.

Lors des deux premières étapes, l'analyse de l'organisation est au cœur de la démarche, pour ensuite passer à la préparation du changement avec les étapes 3 et 4, puis à la gestion du changement à l'étape 5. La mise en place du changement (étape 1) vise à mettre en place 1a) les préalables à l'opération de changement tels que les conditions de base de réussite et l'anticipation des écueils et risques associés. Par la suite, l'analyse de l'organisation se poursuit avec 1b) l'analyse préliminaire déterminant les personnes à associer dans la mise en oeuvre, puis l'analyse du contexte et l'analyse de la situation à l'aide de grilles, d'indicateurs et de questions. Subséquemment, l'analyse stratégique de l'organisation (étape 2) se décline en 2a) l'analyse de la conjoncture et les profils organisationnels établissant les caractéristiques internes de l'organisation et les pressions externes, la performance, la qualité des ressources et le profil organisationnel. Après quoi, 2b) le choix des stratégies associées aux profils organisationnels visant à adopter une stratégie selon l'évolution du profil complète l'analyse stratégique de l'organisation. Afin de se préparer au changement, le bilan de la disposition au changement (étape 3) vise à cerner 3a) les enjeux du changement au niveau humain en s'appuyant sur le processus général en trois phases (éveil, transition et ritualisation) de réaction au changement. De plus, 3b) les leviers et les obstacles du changement sont déterminés, et 3c) la prévention des résistances au changement, en se basant sur les phases de préoccupations et les facteurs pouvant influencer l'apparition de résistance, est mise en place. S'ensuit la préparation au changement (étape 4), où 4a) les acteurs en présence sont stratégiquement ciblés dans le souhait de favoriser l'adhésion des membres – principalement des leaders d'opinion ayant de l'influence – et de former les coalitions pour atteindre une masse critique de supporteurs. Dans un continuum cohérent, 4b) le choix d'une approche de gestion optimale vient en amont du 4c) plan d'action scénarisant la démarche de changement selon une séquence préétablie pour aboutir à 4d) la réalisation d'une carte des acteurs. La carte des acteurs vise à déterminer les types d'acteurs impliqués dans un changement précis : agents de changement (initiateur, concepteurs, planificateurs, exécutants ou évaluateurs), destinataires relais (collaborateurs ou commanditaires) ou destinataires terminaux. La gestion du changement (étape 5) peut finalement se vivre par l'intermédiaire de 5a) la gestion de la transition s'appuyant sur des pratiques facilitant la progression du changement.

Les réactions organisationnelles (plans cognitif, fonctionnel, psychosomatique et idéologique) sont 5b) monitorées, et les approches de gestion possibles associées sont mises en place. En tout temps, 5c) la communication au cours du changement assure un « processus continu d'ajustement entre des personnes qui interagissent » (Collerette *et al.*, 2013, p. 240). Il est donc avantageux de porter une attention particulière aux enjeux de la communication. Pour ce faire, l'établissement d'un plan de communication définissant les objectifs, les valeurs à privilégier et les publics cibles est profitable. Lorsqu'il y a des risques importants et immédiats à l'intégrité ou à la survie de l'organisation et que cette dernière n'a pas ce qu'il faut pour réagir adéquatement à la situation imminente, il est impératif que 5d) l'intervention en situation de crise soit structurée selon le degré de gravité de la situation (état d'alerte, d'urgence ou de crise), selon différents paramètres déterminants tels que le niveau de risque, l'intensité de la pression, le degré d'incertitude, la marge de manœuvre et l'état des alliances internes et externes possibles. En dernier lieu, différentes stratégies et paramètres permettent 5e) d'évaluer les résultats, donc d'évaluer le changement.

Par ailleurs, les auteurs proposent aux gestionnaires entamant un changement une liste d'écueils fréquents et de risques associés, comme en fait foi le tableau 4.

Tableau 4. *Quelques écueils d'une opération de changement et les risques associés*

Écueils	Risques associés
<ul style="list-style-type: none"> Lancer une opération à partir d'informations peu précises ou d'impressions non vérifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> Manquer d'arguments pour convaincre les destinataires et perdre en crédibilité et en légitimité.
<ul style="list-style-type: none"> Amorcer un chantier de changement sans avoir au préalable circonscrit les dysfonctionnements que l'on souhaite corriger. 	<ul style="list-style-type: none"> Les destinataires ne saisiront pas le sens du changement proposé et chercheront des moyens de l'éviter.
<ul style="list-style-type: none"> Lancer une opération de changement avant d'avoir une image claire du résultat que l'on veut atteindre. 	<ul style="list-style-type: none"> Les destinataires auront de la difficulté à savoir quoi faire concrètement et ils éviteront de s'engager.
<ul style="list-style-type: none"> Lancer une opération de changement avant d'avoir créé une certaine réceptivité chez les destinataires. 	<ul style="list-style-type: none"> Dépenser beaucoup d'énergie à surmonter les résistances plutôt qu'à corriger les problèmes.
<ul style="list-style-type: none"> Présumer qu'il existe « une bonne façon » d'implanter un changement et y recourir de façon systématique. 	<ul style="list-style-type: none"> Une approche que l'on affectionne peut ne pas être adaptée à la situation.
<ul style="list-style-type: none"> Espérer voir des résultats concluants à court terme. 	<ul style="list-style-type: none"> Être déçu, car le changement entraîne souvent du désordre et ce n'est qu'après un certain temps que les effets réels apparaissent.
<ul style="list-style-type: none"> Déléguer l'implantation à d'autres personnes et se consacrer à d'autres priorités. 	<ul style="list-style-type: none"> Si les personnes ne bénéficient pas d'un encadrement soutenu, le risque d'essoufflement ou de dérive sera élevé.
<ul style="list-style-type: none"> Présumer que les gens adopteront le changement d'eux-mêmes et feront le nécessaire pour s'y adapter. 	<ul style="list-style-type: none"> L'être humain opte habituellement pour la formule la plus économique pour lui sur le plan cognitif et psychologique, et elle consiste souvent à éviter les nouvelles exigences ou à faire semblant de s'y conformer.
<ul style="list-style-type: none"> Compter sur le temps pour que les difficultés s'aplanissent d'elles-mêmes. 	<ul style="list-style-type: none"> Avec le temps, les forces d'inertie pourraient bien l'emporter.

Source : Colletterte et al., 2013, p. 11.

La présentation de ces écueils d'une opération de changement et les risques associés permet de mettre de l'avant l'importance de s'appuyer sur les données du portrait réel de l'organisation et d'expliquer le sens des changements souhaités afin de gagner en crédibilité et en légitimité auprès des destinataires du changement. **Il est donc indispensable d'anticiper et d'annoncer les résultats concrets souhaités afin de favoriser la réceptivité des destinataires, et ce, tout en soutenant une implantation du changement adaptée à la réalité de l'organisation.** Cela favorisera une meilleure adhésion et une réelle intégration du changement chez les destinataires qui sera observable à long terme.

2. Le processus proposé par Girard : cinq phases de planification de la démarche de changement en éducation

En éducation, Girard (2015) suggère cinq phases de planification de la démarche de changement présentées au tableau 5.

Tableau 5. *Cinq phases de planification de la démarche de changement*

Cinq phases de planification de la démarche de changement
Phase 1 – La préparation
Phase 2 – La problématisation et le diagnostic
<ul style="list-style-type: none"> • L'analyse logique • L'analyse des impacts • L'analyse stratégique • L'analyse des champs de force
Phase 3 – La planification
<ul style="list-style-type: none"> • Le plan d'action
Phase 4 – L'implantation
<ul style="list-style-type: none"> • La régulation du changement • Le calibrage des réactionPhase
Phase 5 – L'évaluation et la rétroaction

Source : Girard, 2015, p. 85.

La première phase éveille une prise de conscience devant une insatisfaction. Cet éveil constitue une préparation visant à établir et expliquer la nécessité du changement. Ensuite, la deuxième phase vise à réaliser une problématisation et un diagnostic de la situation générant de l'insatisfaction. Quatre analyses visent différents objectifs. L'analyse logique vise à faire l'historique et déterminer les besoins actuels, il s'agit d'un volet métacognitif. L'analyse des impacts vise à cerner les répercussions chez les acteurs à court, moyen et long terme. Puis, l'analyse stratégique vise à déterminer les fondements, anticiper les implications ainsi qu'établir le cadre normatif et les gains. Cette phase se termine avec l'analyse des champs de force, qui vise à définir les alliés et les leviers face aux défis. S'ensuit alors la troisième phase, soit un plan d'action permettant de planifier le changement à venir. L'implantation du changement à la quatrième phase implique la régulation et le calibrage des réactions en cours du processus de

changement. Pour conclure le changement, une cinquième phase vise à réaliser l'évaluation et obtenir la rétroaction dans le cadre d'un bilan de l'expérience, et ce, en consultant les différents acteurs concernés. Le modèle de Girard propose une démarche plus linéaire et générale, tout en incluant des actions de réajustement à travers les différentes étapes.

3. Le processus proposé par Rousseau : trois phases de changement dans un processus dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous

L'ouvrage collectif dirigé par Rousseau (2012b) relève trois phases du processus de changement issues de ses données présentées dans le tableau 6. Les auteurs, ayant participé à la recherche-action et ayant rédigé les chapitres de l'ouvrage, s'appuient sur différentes sources pour décliner trois phases principales : la décrystallisation, l'instauration du changement et la recristallisation (Prud'homme et Vézina, 2012; Rousseau, 2012a; Rousseau, Dumont et Vézina, 2012). La schématisation des phases du processus et des étapes de la démarche des auteurs est disponible à l'annexe 1.

Tableau 6. Trois phases de changement pour le bien-être et la réussite de tous

Trois phases de changement pour le bien-être et la réussite de tous
Phase 1 : La préparation au changement <ul style="list-style-type: none"> • L'identification des défis perçus • L'élaboration de la vision • L'articulation de la mission
Phase 2 : La réalisation du changement <ul style="list-style-type: none"> • La planification des actions • La mise en œuvre des actions
Phase 3 : L'intégration du changement <ul style="list-style-type: none"> • L'atteinte des objectifs collectifs et individuels • L'évaluation de l'efficacité • La révision et le réajustement • La remise en question

Source : Rousseau et al., 2012b.

Rousseau *et al.* (2012) soutiennent qu'initialement, il y a la préparation au changement où trois sous-phases se réalisent : 1) l'identification des défis perçus (dévoilement des perceptions, questionnement en lien avec la mission de l'école, accès aux ressources financières et humaines, portrait de la collaboration); 2) l'élaboration de la vision (potentiel individuel et collectif, erreurs de perceptions, compréhension empathique), puis 3) l'articulation de la mission (objectifs communs et compréhension commune). Ensuite, Prud'homme et Vézina (2012) mettent en évidence que la réalisation du changement s'articule chronologiquement par 1) la planification des actions (« apprendre que », intégration de nouvelles connaissances, « apprendre à », acquisition de savoir-faire, développement d'habileté ou exercice de compétence) et 2) la mise en œuvre des actions (passage à l'action : apprendre). Subséquemment, l'intégration du changement survient par l'entremise d'un bilan de l'ensemble du processus comprenant l'atteinte des objectifs collectifs et individuels, l'identification de nouveaux défis et la relance du processus en entier vers un nouveau changement avisé pour répondre à ces défis (Rousseau, 2012a).

Le processus dynamique de changement accompagné de Rousseau (2012b) semble s'avérer le plus près de la gestion du changement organisationnel en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous, et ce, parce qu'il a été éprouvé avec des intentions similaires, c'est-à-dire dans une visée de changement vers des pratiques plus inclusives.

Considérant que le contexte de gestion en éducation est complexe et que les gestionnaires n'ont pas toujours de pouvoir quant à l'origine du changement (descendant ou ascendant), il est donc pertinent d'avoir accès à différents modèles afin de s'ajuster au contexte. Dans cette perspective, afin de mieux comprendre la dynamique qui s'instaure lors de transformations dans un milieu, des éléments dégagés dans les CIR qui favorisent le changement ainsi que des leviers incitant le changement de pratiques sont présentés dans la prochaine section.

EN BREF... SUR LES PROCESSUS DE GESTION D'UN CHANGEMENT ORGANISATIONNEL

- Trois modèles de processus de gestion du changement organisationnel utilisés en éducation sont relevés dans les connaissances issues de la recherche :
 - La démarche de changement en cinq étapes non linéaires (Collerette et al., 2013)
 - Les cinq phases de planification de la démarche de changement (Girard, 2015)
 - Les trois phases de changement pour le bien-être et la réussite de tous (Rousseau, 2012b)

- La comparaison de ces modèles de processus de changement relève quatre phases se couplant à différents endroits:
 - 1) la préparation (incluant l'éveil)
 - 2) la planification
 - 3) la réalisation
 - 4) l'évaluation/intégration

- Le processus dynamique de changement accompagné de Rousseau (2012b) semble se révéler le plus près de la gestion du changement organisationnel en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous.

CHAPITRE 4

Les éléments favorisant le changement et les leviers incitant le changement de pratiques

Ce chapitre présente : 1) des conditions favorables en vue d'assurer le succès d'un changement descendant; 2) des stratégies associées à différents obstacles au changement de pratique d'enseignement lors de changement imposé; 3) des mesures permettant de gérer des changements simultanés; et 4) des facilitateurs du changement pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité.

1. Des conditions favorables en vue d'assurer le succès d'un changement descendant

Collerette *et al.* (2013) expliquent que les changements affectant plusieurs sphères de la vie des destinataires ou certains éléments cristallisés dans la culture de l'organisation sont ardues à réaliser pour les gestionnaires. Ce faisant, selon les sources consultées par les auteurs, l'instauration d'une multitude de conditions favorables en vue d'assurer le succès du changement est souhaitée. À cet effet, les auteurs proposent de miser sur des personnes favorables au changement en s'appuyant sur ces conditions :

- Les problèmes à corriger ou les pratiques à améliorer ont été clairement définis et expliqués;
- La présence d'une vision globale des résultats attendus, qui permet d'orienter et de guider les efforts du personnel concerné, est assurée;
- Les mécanismes ou pratiques que l'on veut introduire ont fait leurs preuves dans un milieu comparable;
- Les gestionnaires et les autres responsables sont engagés activement dans la démarche et ils suscitent l'engagement des troupes à l'égard du changement;
- Des outils concrets de communication sont retenus afin de partager au sein de l'organisation la problématique, les nouvelles stratégies et les résultats attendus de la démarche de changement;
- Des mécanismes de gestion et de suivi du changement projeté seront mis en place et maintenus jusqu'à la fin de son intégration;
- Les gains escomptés pour l'organisation et pour les personnes touchées sont perçus comme étant supérieurs aux coûts engendrés par le changement.

Mis à part ces conditions, d'autres stratégies à différents obstacles au changement de pratique d'enseignement lors de changement imposé sont relevées par différents auteurs.

2. Des stratégies associées à différents obstacles au changement de pratique d'enseignement lors de changement imposé

Les résultats de l'étude de Correnti et Rowan (2007) démontrent que les réformes doivent être « clairement ciblées et délimitées [...], construites autour de conceptions claires et spécifiques pour la pratique pédagogique, et soutenues par des gestionnaires qui travaillent assidument dans les milieux locaux pour promouvoir la fidélité à la mise en œuvre » (Traduction libre, p. 328). À cet égard, une étude analysant les effets de la mise en œuvre de trois changements pédagogiques organisationnels états-uniens dans des contextes de diversité a retenu notre attention puisqu'elle propose de considérer des obstacles fréquents et d'y associer des stratégies. Dans leur étude empirique analysant les effets de la mise en œuvre de ces changements, Rowan et Miller (2007) ont étudié la motivation du personnel scolaire à mettre en place les réformes pédagogiques et leur perception par rapport au degré de cohérence entre les réformes et les politiques locales. Ils ont aussi étudié les différences quant aux pratiques pédagogiques entre les écoles mettant en place les réformes pédagogiques, et les pratiques pédagogiques des écoles (groupe contrôle) ne participant pas à un processus de réforme pédagogique. Il est à noter que les trois changements pédagogiques en question étaient des changements imposés par l'état, dont les modes organisationnels de mise en œuvre des programmes étaient divergents; l'un axé sur des orientations culturelles (*Accelerated Schools Project*), l'autre sur des orientations professionnelles (*America's Choice program*), et le dernier sur des orientations (contrôles) procédurales (*Success for All program*) réalisées par les directions d'école auprès du personnel scolaire. Les auteurs de l'étude révèlent quatre obstacles liés à la mise en place des réformes en leur associant des stratégies visant le changement des pratiques d'enseignement, stratégies que nous avons synthétisées dans le tableau 7.

Tableau 7. *Stratégies associées à différents obstacles au changement de pratique d'enseignement lors de changement imposé*

Obstacles au changement de pratique d'enseignement		Stratégies associées
Manque d'adhésion : écarts ou divergences de valeurs entre les directions d'école et le personnel scolaire	→	Souligner les valeurs clés.
Aversion pour le risque qu'implique le changement, de la part du personnel scolaire	→	Miser sur l'autonomie professionnelle ainsi que sur le choix discrétionnaire du personnel scolaire d'innover quant aux pratiques d'enseignement à mettre en place selon les particularités locales.
Intersubjectivité : biais d'interprétation quant au changement à mettre en œuvre	→	Détailler les procédures structurant le travail du personnel scolaire.
Asymétrie informationnelle : incongruence entre les intentions des directions d'école et les actions du personnel scolaire	→	Se doter d'une communauté professionnelle (culture collaborative) solide supervisée étroitement par les directions d'école en vue d'orienter le changement.

Source : Adaptation de *Comprehensive school reform implementation framework* de Rowan et Miller, 2007, p. 256.

Le manque d'adhésion des participants quant aux valeurs liées au changement de pratiques à mettre en œuvre peut survenir et s'expliquer par un sentiment de manque de compétences, un manque d'énergie ou de temps ou une incapacité à s'adapter de la part du personnel scolaire. Ces obstacles au changement de pratiques peuvent être résolus par le renforcement de la mission du changement en mettant en lumière les valeurs clés de la réforme, permettant ainsi d'engager le personnel scolaire vers des actions en cohérence avec ces valeurs promues par la direction d'école. Dans le même sens, miser sur une culture organisationnelle privilégiant l'autonomie professionnelle ainsi que le choix discrétionnaire du personnel scolaire d'innover quant aux pratiques d'enseignement à mettre en place semble prometteur pour limiter l'aversion envers le risque qu'implique le changement, se présentant chez le personnel scolaire. L'intersubjectivité fait référence aux biais d'interprétation quant au changement à mettre en œuvre lorsque le personnel scolaire n'arrive pas à cerner les intentions de la direction

d'école ou ne comprend pas comment mettre en place le changement pédagogique prescrit. Pour limiter ce biais, Rowan et Miller (2007) suggèrent d'encadrer de façon détaillée les procédures de travail par de la formation (accompagnement) auprès du personnel scolaire. Cela permet d'implémenter le changement le plus fidèlement possible à ses orientations. À cet effet, le mentorat et le coaching sont notamment avancés pour assurer la formation, la modélisation et le suivi des pratiques pédagogiques des programmes (unités d'enseignement) à mettre en place. L'asymétrie informationnelle soulève l'importance d'un leadership fort et un suivi direct par la direction d'école pour promouvoir et soutenir les progrès vers l'atteinte des changements prescrits afin d'éviter un manque d'adéquation entre les intentions de la direction d'école et les actions du personnel scolaire. À cette fin, toujours selon les auteurs, le développement d'une culture collaborative pour orienter le changement agrémenté de la supervision directe de la direction d'école au moyen des communautés d'apprentissage professionnel est prometteur. Selon leur recherche, Rowan et Miller affirment que le personnel scolaire est plus porté à s'engager dans le processus de changement lorsqu'il reçoit de la formation sur les attentes professionnelles (p. ex., « *evidence-based practice* »), bénéficie de la guidance (coaching) de la part d'experts ainsi que de l'encadrement de leurs pratiques par la direction d'école.

Ainsi, lors d'un changement imposé, **souligner les valeurs clés, miser sur l'autonomie professionnelle, respecter le choix discrétionnaire des personnes accompagnées quant aux pratiques d'enseignement innovantes à mettre en place est à favoriser** (Rowan et Miller, 2007). Par ailleurs, les facilitateurs au changement se révèlent concordants avec les recommandations du CSE (2020) en faveur de valeurs partagées, de démarche réflexive, de collaboration et concertation de tous les acteurs, favorisant le sentiment d'efficacité personnelle et collective du personnel scolaire.

2.1 Les leviers transférables à la gestion du changement imposé pour la réussite éducative et le bien-être de tous

Collerette *et al.* (2013) proposent différents leviers transférables aux organisations qui visent la réussite éducative et le bien-être en contexte de diversité. Par exemple, les « disponibilités financières qui permettent d'assumer les coûts de transition » (p. 123) pour de la formation et de l'accompagnement

au changement de croyances et de pratiques visant la réussite éducative et le bien-être représentent un levier important. D'autres leviers consistent dans le « soutien visible du supérieur immédiat », le « degré de priorité élevé accordé au projet » par le gestionnaire et la « charge de travail permettant [au personnel] de consacrer son énergie au changement » (Collerette *et al.*, 2013, p. 123). À titre d'exemple, l'allègement temporaire et le réaménagement de la tâche de travail du personnel pour dégager un temps significatif d'accompagnement peuvent aider de manière significative la mise en œuvre du changement. Obtenir l'appui favorable « des leaders naturels ou des instances syndicales », disposer d'une « expertise appropriée pour élaborer les solutions requises » et assurer une « crédibilité élevée du promoteur du changement » sont aussi des leviers sur lesquels porter une attention particulière (Collerette *et al.*, 2013, p. 123). Selon Rowan et Miller (2007), détailler les procédures structurant le travail du personnel par le canal d'une communauté professionnelle ou d'une communauté de pratique solide monitorée étroitement par le gestionnaire-accompagnateur semble limiter les obstacles fréquents au changement, tels que le manque d'adhésion, l'aversion au risque, l'intersubjectivité et l'asymétrie informationnelle. Il est important de mentionner que la gestion du changement, bien qu'abordée antérieurement dans la perspective d'une seule modification à la fois, n'est pas représentative de la réalité des milieux d'enseignement où plusieurs changements surviennent en même temps. D'ailleurs, un des modèles de Tilman et Ouali (2001) évoque des changements multiples survenant tous en même temps (*cheminement sans retour*). Pour ces raisons, il apparaît nécessaire d'identifier quelques mesures permettant de gérer des changements simultanés.

3. Des mesures permettant de gérer des changements simultanés

Dans un contexte de changements simultanés, par exemple, dans l'instauration d'une communauté d'apprentissage professionnelle pour la réussite scolaire en même temps qu'un remaniement en profondeur des pratiques éducatives de gestion des comportements des apprenants, Collerette *et al.* (2013) stipulent qu'il y a cinq zones de vulnérabilité. Pour chacune de ces zones, les auteurs proposent un tableau recensant des mesures permettant de gérer ce type de changement (Tableau 8).

Tableau 8. *Extrait des exemples de mesures permettant de gérer des changements simultanés*

Zones de vulnérabilité	Mesures
Tendance à l'éclatement dans l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Intensifier les mécanismes de communication formels et informels ainsi que les occasions d'échange entre niveaux hiérarchiques et entre services; • Adopter une approche relativement directive et rapide dans la définition des priorités et le règlement des litiges; • Tenir plusieurs rencontres « brèves » pour coordonner les actions et ajuster le fonctionnement.
Concurrence entre les différents changements en cours	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer les objets de changement qui rendent l'organisation plus vulnérable et concentrer les efforts sur eux. Donc, donner préséance à certains chantiers et en ralentir ou en suspendre (temporairement) d'autres; • Regrouper les actions qui peuvent être convergentes en vue d'agir sur plusieurs aspects en même temps; • Accepter que certains chantiers tournent au ralenti ou soient temporairement suspendus, et faire connaître ces décisions dans l'organisation.
Confusion dans le fonctionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Diffuser régulièrement des informations sur l'état de la situation et sur les ajustements introduits pour s'adapter à l'évolution; • Agir rapidement sur les sources d'ambiguïté, notamment en ce qui concerne les priorités et les responsabilités; • Rappeler régulièrement les chantiers placés en priorité et leurs objectifs; • Réviser régulièrement les responsabilités de chacun pour s'assurer de la cohérence du fonctionnement.
Essoufflement des membres de l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Souligner régulièrement les succès; • S'assurer que le nombre de chantiers en marche correspond à la capacité de gestion des cadres; • S'assurer que le nombre de chantiers en marche correspond à la capacité du personnel de les réaliser; • Corriger les principaux irritants; • Offrir des activités de ressourcement de courte durée; • Assurer une présence régulière auprès des destinataires et avoir des échanges directs avec eux.
Pression des destinataires et des partenaires	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter des rencontres brèves pour échanger avec eux sur l'état de la situation et sur les ajustements à faire pour réduire les désagréments occasionnés.

Source : Colletette et al., 2013, p. 213.

Ces exemples de mesures de Colletterte *et al.* (2013) permettant de gérer des changements simultanés démontrent l'importance de favoriser une communication proximale, claire et fluide dans l'organisation, et ce, tout au long du processus de changement ainsi que selon les besoins émergeant des situations et acteurs. Les auteurs suggèrent de considérer la réalité de l'organisation lors de l'encadrement et la régulation des changements ainsi que de clarifier les rôles et responsabilités des acteurs en fonction de leur charge de travail.

La prochaine partie met en évidence les facilitateurs du changement ayant une visée spécifique de réussite éducative et de bien-être pour tous dans un contexte de diversité.

4. Les facilitateurs du changement pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité

Dans l'ouvrage collectif de Rousseau (2012b), les résultats de la mise en place d'un *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous* sont exposés. Les différents auteurs font état des facilitateurs lors des trois phases de changement du modèle soutenant, auprès de quatre écoles, un changement profond quant à leurs pratiques pédagogiques, didactiques ou organisationnelles. Le tableau 9 présente chacun des facilitateurs observés selon les domaines et les phases du changement du modèle.

Tableau 9. *Facilitateurs du Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous selon ses phases de changement et domaines*

Domaines	Facilitateurs du Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous selon ses phases de changement (Rousseau, 2012b)		
	Préparation (Rousseau <i>et al.</i> , 2012, p. 149)	Réalisation (Prud'homme et Vézi- na, 2012, p. 179)	Intégration (Rousseau, 2012a, p. 194)
Attitudes et caractéristiques des participants	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude positive des participants • Ouverture au changement • Confiance en soi des participants • Engagement de l'ensemble des participants • Identification des qualités nécessaires à l'amorce d'un projet de changement • Identification des rôles nécessaires de chacun des participants à l'amorce d'un projet de changement 	<ul style="list-style-type: none"> • Importance de se mettre en action • Attitude positive des participants • Engagement de l'ensemble des participants • Connaissance de ses forces comme intervenant scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement de l'ensemble des participants
Direction d'école	<ul style="list-style-type: none"> • Leadership de la direction d'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement de la direction d'école (participation à l'ensemble du processus) • Leadership de la direction d'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement de la direction d'école (participation à l'ensemble du processus)
Relation équipe-école	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration de l'ensemble des participants • Ouverture aux idées entre collègues participants • Capacité de communiquer ses idées ouvertement • Identification d'une personne du milieu scolaire qui joue le rôle d'agent de liaison entre le milieu universitaire et le milieu scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Esprit de partage entre les participants • Collaboration des chercheurs universitaires • Collaboration de l'ensemble des participants 	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration des chercheurs universitaires • Collaboration de l'ensemble des participants

Élèves	<ul style="list-style-type: none"> Démonstration d'un intérêt pour la situation de l'élève (et non uniquement la situation de l'enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> Accès au matériel nécessaire pour réaliser certains projets Intérêt des élèves pour les projets mis en place 	<ul style="list-style-type: none"> Accès au matériel nécessaire pour réaliser certains projets
Organisation du projet de changement	<ul style="list-style-type: none"> Planification judicieuse des rencontres de suivi (planification annuelle et ponctuelle au besoin) 	<ul style="list-style-type: none"> Stabilité du personnel scolaire Flexibilité des horaires Ouverture du milieu à l'innovation pédagogique 	
Structure de l'école	<ul style="list-style-type: none"> Ouverture à la réflexion sur les structures et services scolaires en place 		
Administration et organisation scolaire	<ul style="list-style-type: none"> Stabilité du personnel scolaire 		<ul style="list-style-type: none"> Stabilité du personnel scolaire
Processus de changement		<ul style="list-style-type: none"> Soutien de l'équipe de recherche Planification 	

Source : Rousseau, 2012b.

Le tableau permet d'observer qu'il y a des facilitateurs qui appartiennent à différents acteurs (personnel enseignant et non enseignant, direction d'école et élèves), à l'ensemble de l'organisation (relation équipe-école, structure de l'école, administration et organisation scolaire) ou à des processus (organisation du projet de changement et processus de changement). **La phase de préparation au changement implique de porter une attention particulière aux ressources humaines, notamment sur les attitudes manifestées, l'écoute à développer, la communication à optimiser et la collaboration à mettre en place.**

Dans le même sens, Jean (2000) explique que la gestion de la diversité, dans une visée de développement et de performance optimale de l'organisation, nécessite un soutien aux changements qu'elle engendre, que ce soit au niveau de la culture de l'organisation, des politiques, des structures, des comportements ou des pratiques. En vue de l'implantation d'un processus de gestion de la diversité, l'auteure propose certaines conditions. D'abord, promouvoir la diversité par l'entremise d'une culture inclusive *pour* et *par* tous s'appuyant sur la psychologie sociale (p. ex., un environnement réceptif aux différences, la création de réseaux sociaux, la favorisation de relations sociales saines). Ensuite, s'assurer d'une ouverture à la diversité à la fois systémique et communiquée au sein de l'organisation afin que les membres participant au processus aient une responsabilité partagée soutenue par un gestionnaire engagé. Finalement, considérant ses enjeux stratégique et économique, assurer les investissements nécessaires (temps, argent, ressources humaines) et la mise en place d'un comité veillant au processus de gestion de la diversité dans l'organisation. Bruna et Chauvet (2013) vont dans le même sens en considérant la diversité comme une richesse à exploiter, un levier pour l'innovation et la créativité permettant de répondre à la réalité complexe de notre société.

EN BREF... LES CONNAISSANCES ISSUES DE LA RECHERCHE SUR LA GESTION DU CHANGEMENT EN ÉDUCATION

- Les principaux processus de gestion d'un changement sont exposés à travers deux modèles descendants et un autre ascendant, soit :
 - la démarche de changement en cinq étapes non linéaires de Collerette *et al.* (2015);
 - les cinq phases de planification de la démarche de changement de Girard (2015);
 - les trois phases de changement dans un processus dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous de Rousseau (2012b).
- De ces trois modèles de processus de gestion du changement (Tableau 2) se dégagent quatre phases se couplant à différents endroits : 1) la préparation (incluant l'éveil); 2) la planification; 3) la réalisation; et 4) l'évaluation/intégration. La préparation et la planification comprennent la majorité des étapes du processus et elles sont centrées sur des enjeux humains en plus de la considération des forces et des défis de l'organisation. Le Modèle dynamique de changement accompagné proposé par Rousseau (2012b) s'avère celui le plus près du contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous.
- Lors de changement **imposé**, la mise en évidence des valeurs clés liées au changement, l'autonomie professionnelle ainsi qu'une culture collaborative structurée et supervisée sont recommandées. Miser sur des personnes favorables au changement ayant une vision globale des résultats attendus, sur des gestionnaires et responsables engagés activement dans la démarche, et utiliser des outils concrets de communication ainsi que des mécanismes de gestion et de suivi du changement jusqu'à la fin de l'intégration du changement constituent des éléments bénéfiques.

- Les mesures permettant de gérer des changements **simultanés** mettent de l'avant :
 - 1) une communication proximale (besoins actuels et émergeant des situations/acteurs), claire et fluide dans l'organisation;
 - 2) la priorisation des changements selon les capacités de l'organisation;
 - 3) l'encadrement (rôles et responsabilités) et la régulation des changements (charge de travail).

- L'implantation d'un processus de gestion de la diversité des individus nécessite la promotion systémique de l'altérité par l'entremise de stratégies de communication inspirées de la psychologie sociale ainsi que des ressources matérielles et financières en cohérence avec les besoins de l'organisation.

PARTIE 3

LA GESTION DU CHANGEMENT POUR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE EN ÉDUCATION AUTOUR DE TROIS AXES : LE CLIMAT, LE LEADERSHIP ET L'ACCOMPAGNEMENT

Cette deuxième partie de l'ouvrage présente des connaissances issues de la recherche sur la gestion du changement organisationnel autour de trois axes spécifiques : le climat de l'organisation (chapitre 5); le leadership (chapitre 6) et l'accompagnement (chapitre 7). Les éléments liés à la gestion des ressources matérielles, humaines et financières se retrouvent à travers ces trois axes. Ces axes avaient été identifiés initialement à la suite d'échanges avec des partenaires du RÉVERBÈRE qui souhaitaient approfondir ces aspects relatifs à la gestion du changement.

CHAPITRE 5

Premier axe : Le climat de l'organisation

Fullan et Quinn (2018) mentionnent que le climat de l'organisation en contexte de changement se définit par le « degré auquel une culture est propice au changement du fait qu'elle favorise la confiance, une attitude exempte de jugement de valeur, le leadership, l'innovation et la collaboration » (p. 18). Afin d'évaluer la qualité des processus de changement, les auteurs associent ce degré de climat de changement au niveau d'explication nécessaire auprès des destinataires concernant le changement, tels les détails en lien avec les objectifs, la stratégie, l'utilisation des données, les mesures de soutien, etc. En ce sens, selon les auteurs, « la cohérence devient une fonction de l'interaction entre l'explication des idées et la culture de changement » (p. 34). Leur raisonnement est le suivant :

- Un faible climat de changement et un faible degré d'explication sont associés à un processus de changement inerte;
- Un faible climat de changement et un degré élevé d'explication sont associés à un processus de changement rencontrant de la résistance;
- Un climat de changement élevé et un faible degré d'explication sont associés à un processus de changement superficiel;
- Un climat de changement élevé et un degré élevé d'explication sont associés à un processus de changement profond.

Le climat du changement et le degré de soutien apporté par les investigateurs du changement ont une incidence sur l'intégration du changement, donc sur sa réussite. Pour cette raison, ce premier axe portant sur le climat de l'organisation en contexte de changement 1) dresse les obstacles au changement en éducation; 2) aborde la résistance au changement; et 3) présente des recommandations visant à entretenir un climat bienveillant et positif en faveur de la réussite éducative et du bien-être de tous en contexte de diversité en éducation.

1. La compréhension des obstacles au changement

Certains obstacles au changement, indépendamment de sa nature (centralisé, décentralisé ou hybride), semblent influencer de manière plus significative sur le climat de l'organisation d'un milieu d'éducation. Ils sont relevés comme des moteurs inefficaces et des obstacles liés aux individus. Cela a souvent pour effet d'aller à l'encontre du bien-être pour tous et de la réussite éducative en contexte de diversité. Nous traiterons, dans les lignes qui suivent, des moteurs inefficaces, des obstacles liés aux individus ainsi que de quelques solutions basées sur la compréhension des obstacles au changement.

1.1 Les moteurs inefficaces

Selon Fullan et Quinn (2018), il existe des moteurs inefficaces qui nuisent aux changements systémiques, dont : la reddition de compte punitive, l'individualisme, la technologie et les politiques ponctuelles. La reddition de compte punitive est associée à « l'approche "du bâton et de la carotte" [qui] peut fonctionner pour les tâches plus mécaniques, dans le meilleur des cas, mais pas pour ce qui requiert de l'ingéniosité et de l'engagement » (p. 11). En lien avec le changement en éducation pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité, la reddition de compte punitive semble généralement associée à la réussite scolaire, alors qu'elle ne constitue qu'un seul élément de la réussite éducative. **Dans les milieux scolaires, beaucoup de temps et d'énergie sont déployés pour atteindre des objectifs et assurer une reddition de compte liés seulement à cette forme de réussite, écartant parfois une grande partie de la réussite éducative.** L'individualisme est associé aux stratégies de recrutement et de récompense des « meilleures » personnes de l'organisation au détriment de l'établissement d'une saine culture organisationnelle. À cet effet, les auteurs ajoutent qu'il faut « se centrer sur la culture du milieu aussi bien que sur les individus » (Fullan et Quinn, 2018, p. 11). En lien avec le changement en éducation pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité, cette forme d'individualisme apparaît comme étant contraire au vivre-ensemble préconisé par la reconnaissance de la diversité. En effet, le contexte de diversité est complexe et nécessite des interconnexions, des échanges, de la coopération et de la collaboration par l'entremise d'une communication fluide où le bien-être individuel et collectif est mis de l'avant. Le recadrement de la technologie suggéré

par les auteurs s'appuie sur la confusion et la surcharge émanant de l'achat de masse d'appareils numériques. En lien avec le changement en éducation pour le bien-être et la réussite éducative en contexte de diversité, l'envahissement des technologies de l'information submerge les milieux et décentre leur attention des connaissances issues de la recherche en vue de la réussite éducative. De plus, l'afflux d'informations engendré par les technologies peut être énergivore et chronophage au même titre que l'excédent des politiques ministérielles ponctuelles, alors que les systèmes sont déjà surchargés par divers changements internes et externes, ne serait-ce que pour s'adapter au contexte de diversité. Les auteurs associent ces politiques ponctuelles comme un moteur inefficace, car elles incitent au cloisonnement, en simultané ou de façon individuelle. Les politiques des décideurs qui arrivent au compte-goutte ou par flots ininterrompus accentuent la confusion dans les milieux éducatifs (Fullan et Quinn, 2018). Ce phénomène peut compromettre le bien-être des acteurs scolaires et, en contrecoup, celui des apprenants.

1.2. Les obstacles liés aux individus

Barbaroux et Gautier (2017) avancent certains motifs justifiant les problèmes rencontrés lors de la gestion du changement, tels que « l'absence de soutien de la part de la hiérarchie, [la] déresponsabilisation des individus et des cadres intermédiaires, [les] formations inefficaces, [les] compétences insuffisantes ou inadaptées, [l']absence de prise en compte des besoins opérationnels [et la] communication interne dysfonctionnelle » (p. 48). Dans la même lignée, Tang, Lu et Hallinger (2014) révèlent différents obstacles auprès du personnel face au changement : des attitudes réfractaires par rapport aux changements, un manque d'information et de compétences pour les mettre en place, un manque d'expérience et de disponibilité pour soutenir les collègues, et le manque d'intérêt et de compréhension des changements sont observés. De plus, l'impatience à constater des manifestations des changements réalisés, par exemple dans la progression des réalisations des apprenants, des tâches conflictuelles et des distractions, empêche de se concentrer sur la mise en œuvre (Tang *et al.*, 2014). Par ailleurs, selon les auteurs, un manque de ressources pour soutenir la mise en œuvre (p. ex., des ressources financières) et un manque de compréhension des parents pour soutenir les changements sont relevés comme étant d'autres obstacles nommés par le personnel. Les relations interpersonnelles

deviennent alors tendues, et par conséquent, les orientations et les cibles peuvent alors être décentrées des réels besoins de l'organisation. Cette décentration crée un effet de décalage et d'incohérence ou de perte de sens dans l'organisation et cela affecte le climat ainsi que le bien-être de plusieurs.

1.3. Quelques solutions basées sur la compréhension des obstacles au changement

Les gestionnaires régulateurs du climat créent les conditions organisationnelles du changement en étant des références en matière d'interprétation des règles administratives. Entre autres, ils analysent les solutions avec les acteurs de l'organisation, et influencent le contenu des projets par des suggestions organisationnelles (Tilman et Ouali, 2001). Les bons gestionnaires régulateurs du climat sont habiles pour établir des réseaux et partenariats externes (Fullan et Quinn, 2018) et ils servent d'interface entre les ressources externes et les besoins liés au projet (Tilman et Ouali, 2001). Ils recherchent du soutien extérieur (Tang *et al.*, 2014) en puisant dans leur réseau pour trouver des personnes-ressources : ils sortent de l'établissement pour s'informer, mobilisent leurs savoirs pédagogiques et encadrent la présence des parents (Tilman et Ouali, 2001). De plus, selon ces derniers auteurs, ils servent d'intermédiaires entre le personnel scolaire, les connaissances expertisées (experts, lectures, formation) et les ressources financière, humaine et matérielle complémentaires. Dans cette perspective, le chapitre 7 abordant l'accompagnement documente de manière plus détaillée certaines actions du gestionnaire dans son rôle de régulateur de climat, ce qui soulève implicitement l'importance d'accorder une attention particulière aux destinataires du changement pour comprendre la résistance des acteurs au changement.

2. La résistance au changement, l'un des obstacles les plus préoccupants

La résistance au changement apparaît comme étant l'un des obstacles les plus préoccupants des organisations, raison pour laquelle nous l'abordons dans cette section en relevant 1) les formes et les types de résistance au changement; 2) les phases de préoccupations des destinataires et les stratégies associées des gestionnaires; pour terminer avec 3) les stratégies en contexte de résistance aux changements.

Girard (2015) met l'accent sur le fait que le changement amène une démarche émotive complexe, car il influe sur l'organisation et les habitudes de travail en remettant en question les fondements liés à l'identité de la personne, soit ses valeurs, sa connaissance de soi et ses conceptions de ses capacités ainsi que ses croyances (perceptions). Par conséquent, l'auteur soulève que tout changement fait émerger de la résistance de la part des acteurs, phénomène qui est expliqué par des inquiétudes et des préoccupations légitimes (Girard, 2015). Selon St-Vincent (2012), les résistances au début d'un projet de changement vers des pratiques plus inclusives sont parfois habitées par des dilemmes moraux vécus par les différents intervenants. Certains dilemmes naissent souvent d'incompréhensions, d'idées préconçues ou d'expériences antérieures insatisfaisantes. Dans le même sens, en s'appuyant sur différents auteurs, Rousseau (2012b) présente la résistance au changement comme « 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 » (p. 119). Parfois associée à des freins et des obstacles à combattre (Kourilsky, 2014) ou interprétée comme de la fermeture, la résistance soulève le besoin d'un accompagnement adéquat (Girard, 2015). Parallèlement, Tilman et Ouali (2001) avancent que l'innovation peut transformer les rapports de pouvoir liés aux fonctions, à l'organisation ou au contenu nécessitant des expertises singulières dans l'organisation éducative. Ce faisant, des préoccupations – exprimées ou non – quant à un déséquilibre entre le niveau d'autonomie de certaines personnes et le niveau de pouvoir d'autres individus, peuvent toucher les acteurs parce que les expertises singulières pourraient amener des modifications à l'équilibre initial. Par exemple, un membre du personnel pourrait mener un projet innovant favorable à l'organisation, impliquant par le fait même une perte de pouvoir pour son gestionnaire; ces deux personnes peuvent être préoccupées par cette transformation des rôles et pouvoirs.

2.1. Les formes et les types de résistance au changement

Dans le cadre d'un changement prescrit, Lafortune (2006) souligne trois types de personnes réagissant au changement. Le premier type de personnes vit bien le changement parce qu'il répond à leurs croyances, donc le changement de leurs pratiques se vit naturellement. Pour le deuxième type de personnes, « le changement préconisé bouscule certaines de leurs croyances et pratiques, mais n'est pas nécessairement refusé » (p. 188). Pour le troisième type de personnes, le changement est pénible et peu engageant, même impossible, parce qu'il « va à l'encontre de leurs convictions » (p. 189). Brassard et Brunet (1997) stipulent que **l'accueil et la réaction au changement sont liés à la mémoire collective et individuelle de l'organisation teintant les actions, les interactions et les situations**. Cependant, Barbaroux et Gautier (2017) avancent qu'il existe diverses formes (individuelles ou collectives) de résistance au changement se manifestant par « [du] déni, [de l'] indifférence, [de l'] opposition active et passive [et du] soutien passif » (p. 48). Ces auteurs expliquent que la résistance relève d'une « dissonance entre les perceptions des agents responsables de la conception, de la planification et de la conduite du changement [ainsi que] les perceptions des agents concernés par sa mise en œuvre » (p. 48-49). Ces constats concordent avec les deux types de résistance au changement de Brassard et Brunet (1997), soit la résistance relationnelle et la résistance socioaffective. La résistance relationnelle survient lorsque la nouvelle réalité proposée par le changement semble, pour les destinataires, inappropriée ou lorsque le processus est inadapté. De plus, le changement peut également être interprété comme allant à l'encontre de leurs objectifs et intérêts ou représenter une entrave à leurs désirs, tout comme l'analyse de l'investissement par rapport aux avantages incités par le changement semble défavorable. La résistance socioaffective est présente lorsque le changement proposé est interprété comme une menace à l'intégrité (stabilité socioémotive ou estime de soi) des destinataires ou se traduit par trop d'inconnu (Brassard et Brunet, 1997).

2.2. Les phases de préoccupations des destinataires du changement et les stratégies associées des gestionnaires

Bareil (2004) détaille les préoccupations évolutives des destinataires vivant le changement qu'elle considère comme étant les causes, internes (liées à l'individu) ou externes (liées à la légitimité et la qualité du changement), des résistances. L'auteure propose de remettre les résistances dans le contexte de l'individu et de dégager leurs causes – soit leurs préoccupations –, qu'elle détaille en sept phases : 1) aucune préoccupation envers le changement organisationnel; 2) préoccupations centrées sur le destinataire; 3) préoccupations centrées sur l'organisation; 4) préoccupations centrées sur le changement; 5) préoccupations centrées sur l'expérimentation; 6) préoccupations centrées sur la collaboration; et 7) préoccupations centrées sur l'amélioration. Pour chacune des phases, Bareil (2004) fait ressortir certaines préoccupations des destinataires du changement. Pour chaque type de préoccupation, l'auteure associe des expressions courantes, propose des stratégies, des comportements attendus et des comportements à éviter de la part du gestionnaire régulateur du climat. De plus, elle propose des comportements attendus de la personne qui dirige le projet, si celle-ci n'est pas le gestionnaire de l'établissement. Le tableau 10 présente l'association des extraits de chacun des éléments précédemment mentionnés.

Tableau 10. Associations des phases de préoccupations des destinataires, des stratégies et des comportements attendus et à éviter des gestionnaires

Phases de préoccupations	Définition des phases de préoccupations (Bareil, 2004, p. 83-84)	Stratégies, comportements attendus et à éviter des gestionnaires (p. 138-141; 176)
1. Aucune préoccupation	Le destinataire ne se sent pas concerné par le changement, il poursuit ses activités et il fait « comme si de rien n'était ». Il demeure indifférent au changement organisationnel. Il n'a aucune préoccupation par rapport au changement.	<p>Stratégie : Déstabiliser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer comment le changement sera utile dans le travail quotidien du destinataire. • Parler fréquemment du changement à venir. <p>À éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Former prématurément. • Postuler que les destinataires sont prêts. <p>Comportements attendus du directeur de projet – si différents du gestionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer les limites du mode de fonctionnement organisationnel actuel. • Faire participer les destinataires aux discussions relatives à la mise en œuvre du changement. • Encourager les employés les plus motivés par le changement à en parler aux autres destinataires.
2. Préoccupations centrées sur le destinataire	Le destinataire est inquiet des incidences du changement sur lui-même, sur son poste et sur ses collègues. Il s'interroge sur les impacts du changement sur son travail. Il s'interroge aussi sur les conséquences du changement sur son rôle, ses responsabilités, son statut, son degré d'autonomie, son pouvoir décisionnel, etc. Les préoccupations sont centrées sur le destinataire et sur les impacts individuels du changement.	<p>Stratégie : Rassurer ou tenir informé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informer le destinataire de ses nouvelles conditions de travail (salaire, compétences, évaluation du rendement, carrière). • Informer le destinataire des impacts du changement sur ses tâches et responsabilités. • Discuter de son nouvel environnement de travail (lieu, réseau social). <p>À éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Essayer de faire comme si rien ne se passait et exiger un bon rendement. • Éviter de parler des départs, tourner la page trop vite. • Trop parler et ne pas écouter suffisamment.

<p style="text-align: center;">3. Préoccupations centrées sur l'organisation</p>	<p>Le destinataire est inquiet des conséquences du changement sur l'organisation. Il veut que son investissement en temps et en énergie en vaille la peine. Il se demande entre autres jusqu'à quel point l'organisation est sérieuse dans le maintien du changement à plus long terme et si le changement est rentable pour l'organisation. La légitimité du changement et la capacité de l'organisation à rendre le changement à terme le préoccupent, de même que l'engagement de la direction.</p>	<p>Stratégie : Clarifier les choix</p> <ul style="list-style-type: none"> • Légitimer le changement en clarifiant les enjeux organisationnels et les raisons qui ont conduit à ce choix. • Faire intervenir d'autres acteurs du changement crédibles, comme des membres de la direction, un directeur de projet, etc. <p>À éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne parler que des avantages du changement. • Affirmer que le changement sera facile ou trop difficile. <p>Comportements attendus du directeur de projet – si différents du gestionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer les avantages et les inconvénients du changement avec beaucoup de transparence. • Livrer un message clair et direct, mais surtout réaliste en ce qui concerne les difficultés d'implantation.
<p style="text-align: center;">4. Préoccupations centrées sur le changement</p>	<p>Le destinataire se préoccupe des caractéristiques du changement. Il s'interroge sur la nature exacte du changement. Il cherche des réponses à sa méconnaissance du changement. Attentif, il veut obtenir davantage de précisions sur la mise en œuvre et sur les processus du changement. Il peut remettre en question le scénario de mise en œuvre de même que son implication dans le changement.</p>	<p>Stratégie : Informer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire participer le destinataire à l'élaboration du plan de mise en œuvre du changement dans son service (échéanciers, étapes d'implantation, etc.). <p>À éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuter du plan avant cette phase; auparavant, les employés sont préoccupés par ce qui va leur arriver. <p>Comportements attendus du directeur de projet – si différents du gestionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner de l'information sur l'avancement du projet de changement et sur les gains réalisés jusqu'à présent. • Réagir aux informations erronées à propos du changement pour faire taire les rumeurs.

<p>5. Préoccupations centrées sur l'expérimentation</p>	<p>Le destinataire se montre disposé à se conformer au changement et à en faire l'essai. Cependant, il éprouve un sentiment d'incompétence par rapport à ses nouvelles fonctions, habiletés et attitudes. Il doute de sa capacité individuelle à réussir tout ce que le changement exige de lui. Dans certains cas, il peut douter de la capacité collective (de ses collègues). C'est pourquoi il s'interroge sur le temps, les conditions et le soutien qui lui sont offerts et qui faciliteront son appropriation du changement. Il veut que tout soit propice à sa réussite.</p>	<p>Stratégie : Apaiser le sentiment d'incompétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte de la période d'adaptation au changement du destinataire au moment de l'évaluation de sa performance (en faire un objectif de rendement). • Allouer du temps au destinataire pour qu'il assimile les nouvelles habiletés et aptitudes que lui impose le changement. • Effectuer un suivi de ses succès et de ses difficultés. <p>À éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Répéter aux destinataires qu'ils sont capables de s'adapter sans les écouter ni leur offrir un soutien particulier. • Exiger des modifications rapides. <p>Comportements attendus du directeur de projet – si différents du gestionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer certains employés plus habiles avec le changement, ressources que les destinataires pourront consulter en cas de problème.
<p>6. Préoccupations centrées sur la collaboration</p>	<p>Le destinataire est préoccupé par le transfert des apprentissages dans les autres services. Il se montre intéressé à collaborer et à coopérer avec ses collègues. Au sein de l'organisation, il veut favoriser le partage de son expérience et des diverses façons de faire.</p>	<p>Stratégie : Partager</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager le destinataire à partager les trucs qui l'ont aidé à s'adapter au changement. • Lui demander d'agir comme coach auprès de ses collègues pour faciliter leur adaptation. • Lui offrir la possibilité de transmettre son expertise à d'autres groupes internes. <p>À éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considérer l'entraide comme une perte de temps. <p>Comportements attendus du directeur de projet – si différents du gestionnaire</p> <p>Mettre en place des mécanismes de communication (intranet comités, réunions, cercles de qualité, etc.) pour faciliter les échanges d'information entre les destinataires collègues.</p>

<p style="text-align: center;">7. Préoccupations centrées sur l'amélioration du changement</p>	<p>Le destinataire se préoccupe de l'amélioration de ce qui est en place, soit en modifiant de façon significative son travail ou ses responsabilités, soit en proposant de nouvelles applications ou soit en innovant. Il est inquiet par rapport à la pérennité et à l'amélioration continue du changement.</p>	<p>Stratégie : Valoriser l'expertise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager le destinataire à soumettre des propositions d'amélioration du changement. <p>À éviter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Restreindre l'essai de nouvelles pistes d'amélioration du changement. • Confier à des spécialistes le mandat de faire des améliorations. <p>Comportements attendus du directeur de projet – si différents du gestionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faciliter l'accès à des ressources qui permettent aux destinataires de tester leurs propositions d'amélioration du changement. • Faire participer les destinataires à l'examen critique des réussites et des difficultés de l'implantation du changement en vue d'améliorer les prochaines mises en œuvre. • Assurer un suivi aux propositions d'amélioration du changement.
---	---	---

Source : Bareil, 2004, p. 83-84, 138-141, 176.

Ces associations des phases de préoccupations des destinataires, des stratégies et des comportements attendus et à éviter des gestionnaires régulateurs du climat de Bareil (2004) démontrent l'importance de prendre en considération la dimension humaine du changement. Les gestionnaires régulateurs du climat ayant des pouvoirs formels tout comme les leaders accompagnant le changement sans avoir de pouvoirs formels ont des rôles importants à jouer dans l'intégration du changement par les destinataires. Cette appropriation du changement passe par l'écoute. **Des actions sensibles et adaptées en réponse aux préoccupations des individus face au changement permettent de créer un sens commun, gage de réussite de l'acceptation du changement par les membres des organisations.**

2.3. Les stratégies en contexte de résistance au changement

Tilman et Ouali (2001) suggèrent également quelques stratégies pour contrer la résistance au changement. D'abord, selon eux, lorsque certaines règles administratives entravent la bonne marche des projets, les auteurs proposent d'expliquer les contraintes et les obligations auxquelles l'établissement est confronté. Il est suggéré d'étudier des pistes de solution, soit de rechercher des moyens éventuels *avec* et *par* l'initiative des membres de l'organisation. De plus, **lorsque l'essoufflement et l'usure des équipes se font ressentir, Tilman et Ouali (2001) suggèrent de s'efforcer de transformer les pratiques nouvelles en routines et en habitudes, tout comme les modifications organisationnelles en nouvelles normes.** Enfin, toujours selon les mêmes auteurs, lorsque la résistance concerne le rapport que les membres entretiennent avec l'organisation de leur travail et champ de compétence, il est proposé d'organiser une analyse des problèmes afin qu'ils prennent conscience des problèmes et de veiller à ce que des modèles opérationnels alternatifs soient rapidement disponibles (par invention ou emprunt). Il se révèle judicieux de s'assurer d'une adhésion de tous par la reconstruction d'une nouvelle identité professionnelle par rapport à cette nouvelle pratique² (Tilman et Ouali, 2001).

En contexte de changement descendant (centralisé; *top down*), la légitimation des changements en vue de l'adhésion du personnel est nécessaire. Dans leur ouvrage visant à comprendre les enjeux du changement pédagogique, Dupriez et Cornet (2005) relatent des limites de la mise en place des réformes pédagogiques en mettant l'accent sur le fait qu'il n'est pas possible de les imposer ni de mettre de la pression sur les destinataires afin qu'ils les adoptent en vue de changer leurs pratiques pédagogiques. En effet, les auteurs soulèvent l'impérativité de la recherche de l'adhésion du personnel scolaire aux réformes en passant par la légitimation des changements à mettre en œuvre (Dupriez et Cornet, 2005). Considérée comme étant une ressource cruciale pour les organisations engagées dans un processus de changement organisationnel, la légitimité se définit comme étant « un processus social de convergence des perceptions individuelles et collectives; à propos d'une entité et de ses actes, conduisant à un alignement des représentations partagées à propos de cette entité avec un système de

²Le chapitre 5 de cet ouvrage détaille davantage le développement professionnel.

normes et de valeurs sociales » (Suchman, 1995, cité par Barbaroux *et al.*, 2017, p. 49). Par conséquent, afin de favoriser l'engagement des acteurs en faveur d'un climat positif, la légitimation du changement à mettre en œuvre est nécessaire et implique certaines actions mobilisatrices (Dupriez et Cornet, 2005).

Dans le cadre des réformes pédagogiques favorisant l'égalité des chances et l'égalité des acquis, Dupriez et Cornet (2005) suggèrent, premièrement, une prise de conscience de la dualité entre l'hétérogénéité et l'égalité ainsi que de la réalité du système scolaire en reconnaissant les difficultés, les limites et les contraintes qu'elle engendre auprès des destinataires, ce qui constitue un premier pas en vue de leur adhésion. Deuxièmement, considérant que ces réformes touchent le processus de travail professionnel des destinataires, il est indispensable de leur permettre de comprendre le sens et d'intégrer les objectifs des réformes demandés (Dupriez et Cornet, 2005; Fullan, 2015b). Cette étape est cruciale puisque l'avis d'experts externes légitimant ces changements n'assure pas l'adhésion du personnel. Psychologiquement, en raison de dissonance cognitive, l'expérience vécue des destinataires prime généralement sur l'expertise imposée, raison pour laquelle il est avantageux de leur permettre de se réapproprier les prescriptions en vue de modifier leurs représentations (Dupriez et Cornet, 2005). Troisièmement, afin de comprendre le sens et d'intégrer les objectifs des réformes demandés, Dupriez et Cornet (2005) proposent d'allier information, communication, formation et recherche afin d'informer le personnel quant au « résultat collectif de leur action collective, et [...] sur le résultat spécifique de leur action locale » (p. 202). Plus précisément, selon les auteurs, il est avantageux de communiquer largement le souhait partagé par tous – « décideurs, chercheurs, cadres pédagogiques, pouvoirs locaux et enseignants » – , soit, dans le cadre de leur étude, « l'égalité des acquis et l'égalisation des chances comme un objectif mobilisateur et commun à tous les acteurs » (p. 202). Cette proposition d'explicitation du changement à mettre en œuvre concorde avec la définition de la légitimité comme étant « une condition reflétant l'alignement culturel, le soutien normatif, ou la consonance avec des règles ou des lois » (Barbaroux et Gautier, 2017, p. 49).

Il en va de même pour Savoie-Zajc (1993) relevant les propos de Crozier et Friedberg (1977) : ce « n'est que par [l'] adhésion à des discussions ouvertes sur la nature même du changement envisagé qu'il sera possible de penser pouvoir atteindre l'objectif visé » (p. 62). En concomitance, St-Vincent (2012)

avance que l'identification des défis perçus par chacun des individus impliqués représente la première étape menant à l'élaboration de la mission de l'école et à l'articulation des actions à mettre en œuvre pour des changements de pratiques. Selon les résultats de l'analyse des données recueillies dans la recherche-action présentée dans l'ouvrage collectif de Rousseau (2012b), les dilemmes exprimés par les individus se présentent comme des indicateurs d'une ouverture au dialogue dans un processus de changement des pratiques. Il a été constaté que certains dilemmes naissent parfois d'incompréhensions, d'idées préconçues ou d'expériences antérieures insatisfaisantes. **En dialoguant, il est possible de dégager certaines questions cachées qui peuvent influencer sur le processus de construction d'une mission collective. Amener des réponses à ces questions cachées peut également désamorcer les résistances** (St-Vincent, 2012). Il s'avère donc indispensable, pour contrer les résistances au changement, de les légitimer pour assurer une meilleure adhésion du personnel, de porter une attention particulière à leurs préoccupations.

3. Quelques recommandations pour entretenir un climat bienveillant et positif en faveur de la réussite éducative et du bien-être de tous en contexte de diversité en éducation

Fournier et Fréchette (2012) exposent différents exemples d'actions pour contrer les obstacles au changement en général dans une organisation. Ces obstacles sont aisément transposables au contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous. Ainsi, une organisation peut promouvoir ouvertement et avec conviction le bien-être du personnel scolaire et des apprenants par le soutien de projets axés sur la coconstruction où tous contribuent selon leurs forces. Par ailleurs, différentes actions concrètes peuvent être promues en lien avec le bien-être à l'école dans un contexte de diversité comme des activités ludiques ou sociales axées sur la santé, tout comme des activités réflexives axées sur la recherche de solutions collectives en cohérence avec la réussite éducative et le respect des droits des personnes de groupes minorisés (apprenants et collègues membres du personnel scolaire) permettant au personnel de consolider leur identité personnelle et sociale au sein de l'organisation. Fournier et Fréchette (2012) s'inspirent d'autres auteurs

pour souligner que les idées divergentes favorisent la discussion visant à faire progresser un projet de changement et à bâtir la collaboration entre les acteurs s'enrichissant de l'expertise et l'expérience de chacun. Ces auteures avancent que « des ressources allouées aux établissements leur permettant de soutenir leurs choix (Moisset et Couture, 2001) [ainsi que] des subventions destinées à libérer des enseignants et à leur offrir des formations (Krakow, 2006; Levin, 2006) comptent parmi les formules pouvant aider le changement » (p. 56).

Le CSE (2020) indique qu'il « se dégage un consensus autant chez les acteurs sur le terrain et chez les personnes expertes que dans la littérature, qui indique que le bien-être des enfants à l'école passe par le bien-être du personnel scolaire » (p. 76-77). D'ailleurs, Allen et McCarthy (2016) proposent de modifier le climat en s'attardant au bien-être subjectif des employés, soit au bonheur (ressentir moins d'insatisfaction et plus de satisfaction). Selon leur recension des écrits, qui s'inscrit dans le courant de la psychologie positive, le bonheur des employés aurait un impact sur leur satisfaction au travail :

En particulier, en ce qui concerne le rendement au travail, la synthèse de la recherche a révélé que les personnes qui déclarent des niveaux élevés de bien-être subjectif sont plus susceptibles [...] de faire preuve d'un rendement et d'une productivité supérieurs et de mieux gérer leurs rôles de gestion. Ils étaient également moins susceptibles de montrer un comportement contre-productif en milieu de travail et un épuisement professionnel. Fait important, les données longitudinales pointées vers une relation bidirectionnelle – être heureux – ont conduit au succès dans le travail, et les caractéristiques positives de travail ont mené à l'augmentation du bonheur (p. 60-61).

Les auteurs avancent que la mise en œuvre des changements de petites envergures de la vie augmentant les niveaux de bonheur a été étudiée, mais que les techniques psychologiques favorisant l'émergence des émotions positives dans le contexte du travail sont peu abordées (Allen et McCarthy, 2016). Ainsi, les auteurs proposent des techniques pour développer le bonheur dans les organisations telles que la visualisation positive, la pensée hypothétique, la réévaluation cognitive, l'activité physique et les interventions basées sur l'écriture. Dans un dossier traitant d'un milieu de travail sain pour les enseignants de la maternelle à la fin du secondaire, le Réseau ÉdCan conclut que « bien

que de nombreux facteurs puissent influencer le sentiment de bien-être du personnel, la recherche en psychologie positive a cerné trois caractéristiques clés d'un milieu de travail sain : 1) le sentiment d'appartenance; 2) le sentiment de compétence et 3) le soutien à l'autonomie » (Le Réseau ÉdCan, s. d.). Ces recommandations vont dans le sens de celles du CSE (2020) suggérant qu'un environnement professionnel favorisant le bien-être du personnel scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle favorise également le bien-être des apprenants. Ce dernier propose aussi un environnement scolaire teinté par un climat scolaire positif favorisant le sentiment d'appartenance pour les apprenants et le personnel scolaire (CSE, 2020).

EN BREF... SUR LE CLIMAT DE L'ORGANISATION LIÉ À LA GESTION DU CHANGEMENT POUR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE EN ÉDUCATION

1. Différents obstacles au changement, tels que la reddition de compte punitive, l'individualisme, la technologie et les politiques ponctuelles, semblent influencer sur le climat de l'organisation.
2. Tout changement organisationnel fait émerger de la résistance de la part des acteurs, phénomène qui est expliqué par des inquiétudes et des préoccupations légitimes. Certains dilemmes naissent souvent d'incompréhensions, d'idées préconçues ou d'expériences antérieures insatisfaisantes.
3. Les gestionnaires régulateurs du climat ayant des pouvoirs formels, tout comme les leaders accompagnant le changement, ont des rôles importants dans l'intégration du changement par les destinataires.
4. L'adhésion au changement des apprenants et le personnel scolaire en faveur du bien-être et de la réussite en éducation passent, entre autres, par la gestion du climat de l'organisation où les causes des résistances du personnel et leurs préoccupations sont exprimées, écoutées et traitées au sein de réels dialogues.
5. Les gestionnaires régulateurs du climat gagnent à entretenir un climat bienveillant et positif en analysant les problèmes et en réfléchissant aux solutions avec les acteurs de l'organisation afin de favoriser leur adhésion aux changements.
6. Les idées divergentes favorisent la discussion visant à faire progresser le projet de changement et à bâtir la collaboration entre les acteurs, s'enrichissant de l'expertise et de l'expérience de chacun.
7. Le bien-être des apprenants passe par le bien-être subjectif du personnel

CHAPITRE 6

Deuxième axe : Le leadership

Dans leur synthèse de publications en lien avec la prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire québécois, Fournier et Fréchette (2012) s'appuient sur différents auteurs pour stipuler que l'exercice d'un leadership dans un contexte de changement peut être complexe et multidimensionnel, puisque les gestionnaires doivent présenter « le changement comme une opportunité et non comme une obligation » (p. 57). Le CSE (2020) enrichit la compréhension de l'influence du leadership sur le bien-être à l'école en affirmant qu'il est « une condition incontournable pour mobiliser les ressources, amorcer des changements, développer et maintenir des pratiques innovantes, soutenir le personnel dans leur développement professionnel, établir des partenariats, etc. » (p. 81). Dans ce chapitre, nous présentons notre analyse des écrits par rapport à l'axe du leadership en contexte de changement, plus précisément : 1) le leadership en contexte de changement (en proposant une synthèse des écrits en lien avec notre contexte); 2) le profil des leaders privilégiant le changement. Nous terminons la section par nos recommandations quant au profil et aux formes de leadership des leaders soutenant le changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous.

1. Le leadership en contexte de changement

Dans la littérature recensée, certains auteurs précisent qu'en référence aux directions d'établissement d'enseignement, le leadership est conceptualisé et opérationnalisé différemment dans la recherche (Lapointe et Brassard, 2018). Dans plusieurs cas, la définition normative fréquemment utilisée est celle stipulant que le leadership est « une influence exercée en vue de l'atteinte des buts organisationnels » (Lapointe et Brassard, 2018, p. 24). Similairement, Thibodeau *et al.* (2016) présentent une recension des écrits sur le leadership en contexte de diversité pour promouvoir la réussite des apprenants par leur inclusion scolaire et dans laquelle ils précisent que le leadership est un « processus par lequel un individu influence (par ses attitudes, ses comportements, etc.) un groupe d'individus pour atteindre un but particulier (Collerette, 2002; Northouse, 2007; Spillane, Halverson et Diamond, 2008) » (p. 58). De leur côté, Tilman et Quali (2001), présentant onze démarches associées à plusieurs comportements retrouvés chez tous les leaders novateurs, précisent qu'« au cœur du processus de changement, le leadership prend diverses formes, s'exerce selon diverses modalités et s'alimente à diverses sources possibles » (p. 197).

En raison de nos recherches axées sur la gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de bien-être et de réussite éducative, différents types de leadership sont relevés dans cet ouvrage. Nous nous attardons sur les cinq types ressortis lors de nos recherches dans les bases de données : 1) le leadership axé sur le changement; 2) les formes collectives de leadership; 3) le leadership transformationnel et le leadership transformatif au service du changement organisationnel et des transformations profondes; 4) le leadership inclusif au service de l'inclusion de la diversité scolaire; et 5) le leadership inclusif et transformatif en faveur de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative. Pour terminer, nous présentons une synthèse des formes de leadership recensées en contexte de changement.

1.1 Le leadership axé sur le changement

Dans leur ouvrage, Fullan et Quinn (2018) avancent que de miser sur la cohérence par le milieu (conseils scolaires, centres de services scolaires) au sein des différents paliers des systèmes d'éducation nécessite un leadership axé sur le changement crucial dans le contexte d'innovation et de complexité de notre ère éducative. Selon ces auteurs, la cohérence par le milieu n'est pas une stratégie, une finalité ou une structure, elle « consiste en une profonde compréhension commune du but et de la nature du travail à accomplir [...] sous-tend donc ce que les gens pensent et font individuellement et [...] collectivement » (Fullan et Quinn, 2018, p. 8) au fil de l'évolution et de l'innovation. Comme le présente la figure 3, le développement de la cohérence en lien avec le changement est un processus continu façonné par la culture du milieu et des individus qui le composent (Fullan et Quinn, 2018).

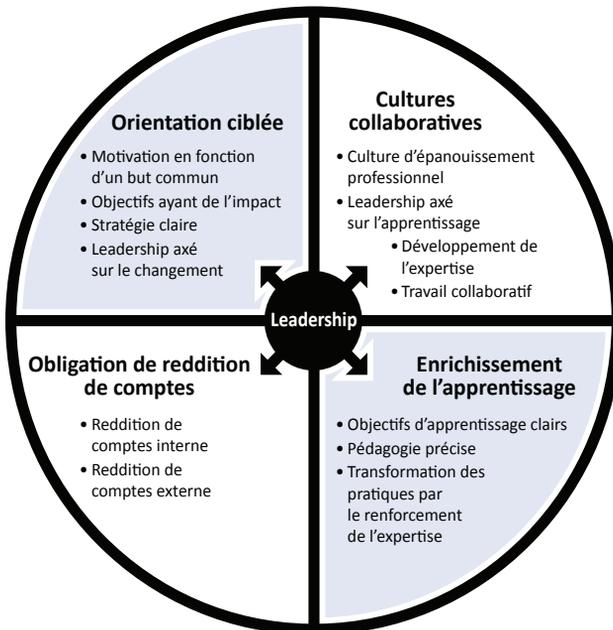


Figure 3. Cadre de cohérence
Source : Fullan et Quinn, 2018, p. 19.

Fullan et Quinn (2018) placent le leadership axé sur le changement au cœur de quatre composantes visant un changement focalisé et cohérent de même que durable et efficace. Les composantes sont toutes interreliées : l'orientation ciblée constituant l'intégration d'une posture systémique (composante 1) dirigeant les cultures collaboratives, soit des stratégies vécues en groupe (composante 2). Ces dernières permettent l'enrichissement de l'apprentissage favorisé par le partenariat pédagogique visant l'amélioration des résultats (composante 3) et renforcent l'expertise, donc le développement d'habiletés et de compétences, assurant la responsabilisation au regard des résultats en passant par l'obligation de reddition de comptes (composante 4).

Les leaders doivent créer une vision, établir des conditions favorables et façonner le changement en gérant « la transition entre le présent et l'avenir » (Fullan et Quinn, 2018, p. 36). Dans ce contexte, les leaders favorisent le changement de pratique auprès des individus en clarifiant l'objectif et la spécificité de l'orientation, en soutenant une réflexion par rapport à leurs actions, en encourageant la prise de risque dans la culture de collaboration créée et en offrant de la rétroaction positive au cours du processus de changement. Ces auteurs dressent trois constats chez les leaders déployant un leadership axé sur le changement : 1) ils « utilisent la nouvelle dynamique de changement pour faire progresser leurs organisations et s'impliquent en tant qu'apprenants »; 2) ils « utilisent de façon équilibrée et intégrée les stratégies de pression et d'attraction »; et 3) ils « développent l'expertise et l'intégration verticalement et horizontalement » (Fullan et Quinn, 2018, p. 38-39). Selon les auteurs, les leaders misent sur la fluidité dans la dynamique de changement en orientant globalement et en établissant les conditions favorables à l'innovation. Donc en assurant une vision bidirectionnelle se développant par l'entremise d'un processus collaboratif continu de construction du savoir (dans lequel ils s'impliquent eux aussi), d'attentes et de langage communs dans une visée d'éclaircissement, d'harmonisation et d'édification de la nouvelle orientation (Fullan et Quinn, 2018). Ainsi, ils favorisent les cycles d'innovation ciblée en permettant l'expérimentation et en instaurant des mécanismes assurant la rétroaction collective tout en fournissant des moyens permettant la diffusion, horizontale et verticale, de ces nouvelles pratiques. Leur forme de leadership axé sur le changement se déploie en favorisant une culture d'exploration (en prenant des risques, en commettant des erreurs et en tirant des apprentissages), de confiance, de synthétisation des apprentissages innovants et de communication organisationnelle. De plus, les

stratégies de pression et d'attraction sont déterminées de façon équilibrée selon l'acuité des leaders à décoder les contextes, les personnes et leur rétroaction (Fullan et Quinn, 2018). Par exemple, après avoir pris le temps de tisser des liens avec les acteurs scolaires et de s'appuyer sur les données liées à la réussite des apprenants pour mettre en place des comités de travail (pression), le leader incite le personnel à passer à l'action dans les comités en les nommant responsables de la détermination des buts et en les invitant à y participer (attraction). Grâce à ces interactions, de façon collective, une vision, une compréhension des apprentissages et une reddition de compte se dépeignent. Dès lors, la motivation intrinsèque des acteurs, la profondeur de l'exploration des solutions et la clarification des buts communs s'intensifient. Fullan et Quinn (2018) mettent de l'avant qu'il est indispensable d'investir dans un cadre de développement du leadership axé sur le changement (p. ex., l'accompagnement, le mentorat, les stages, la formation dans d'autres domaines, la rétroaction) dans lequel les leaders développent leurs habiletés à gérer le processus de changement, et ce, à tous les échelons de l'organisation, dans une visée de déploiement du leadership auprès d'autres leaders. Ces auteurs mettent de l'avant une certaine forme de diffusion du leadership axé sur le changement qui s'apparente en quelque sorte aux différentes formes collectives de leadership recensées.

1.2 Les formes collectives de leadership

Différentes formes collectives de leadership ont émergé de notre recension d'écrits, telles que le leadership distribué (Poirel et Yvon, 2012), le leadership collaboratif (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017; Hallinger et Heck, 2010) et le leadership coopératif (Tilman et Ouali, 2001). En réalisant la synthèse de ces formes de leadership, nous constatons, comme d'autres auteurs (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017; Rocque, 2017), qu'ils sont souvent associés les uns aux autres parce qu'ils mettent de l'avant une influence exercée par un leader ayant une autorité formelle auprès d'autres acteurs scolaires se partageant le pouvoir afin de définir et de réaliser des objectifs communs (Hallinger et Heck, 2010). Une traduction libre de Poirel et Yvon (2012) propose de reconceptualiser le leadership comme un processus social, donc de l'analyser sous l'angle systémique et collectif.

1.2.1 *Le leadership distribué et coopératif*

Les définitions des formes collectives de leadership sont assez similaires. En effet, le leadership distribué (Poirel et Yvon, 2012) signifie que le pouvoir est partagé entre les membres d'une organisation éducative influençant et contribuant aux missions communes de celle-ci. Ce type de leadership transcende une division élémentaire des tâches pour s'actualiser dans une interaction entre les membres et les situations selon les contextes de l'organisation (Poirel et Yvon, 2012). Les leaders novateurs assumant un leadership coopératif travaillent en collaboration dans une perspective de coresponsabilité collective; ainsi, ils déploient une forme de leadership coopératif en passant de la délégation de pouvoir à l'autonomisation (Tilman et Ouali, 2001).

1.2.2 *Le leadership collaboratif*

Hallinger et Heck (2010) soulignent que le leadership collaboratif est façonné par le milieu dans lequel il s'exerce et a un impact sur l'amélioration de celui-ci. Gélinas-Proulx et Jäppinen (2017) vont dans le même sens en stipulant que les acteurs de l'organisation éducative définissent et travaillent ensemble vers un but commun. Cela exige que les leaders assurent la promotion et le soutien de la formation continue des membres afin d'influer sur les idéologies professionnelles en contexte de changement (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017). Cette conception, soutenue par différents auteurs, voit le leadership comme étant situé, dynamique et composé de « leaders multiples dans des situations diverses autour de trois axes principaux (les situations, les leaders, les affiliés) » (Poirel et Yvon, 2012, p. 101). Gélinas-Proulx et Jäppinen (2017) exposent les mêmes nécessités en avançant des conditions telles que : 1) la synergie entre les acteurs; 2) le partage du pouvoir et des responsabilités au regard des devoirs et rôles de chacun; et 3) les « mentalités, les attitudes et les activités nouvelles et innovatrices » venant des acteurs se manifestant « simultanément et [s'inscrivent] dans une approche par processus » (p. 210). Ces auteures mettent de l'avant le modèle TenKeys® de Jäppinen et Ciusi (2016) comme étant un ensemble idéal d'attributs du leadership collaboratif : « la polyphonie, l'interaction, l'expertise, la flexibilité, l'engagement, les responsabilités, la négociation, la prise de décisions, le contrôle basé sur la confiance et l'évaluation » (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017, p. 210). En outre, ces attributs comprennent plusieurs nuances présentées à la figure 4.

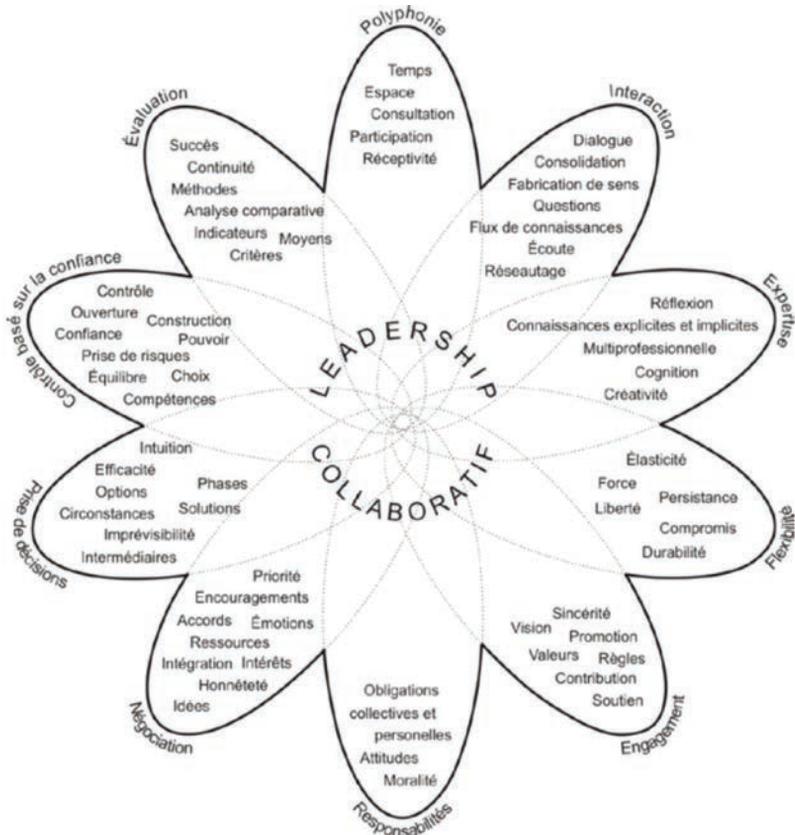


Figure 4. Traduction du modèle des dix clés du leadership collaboratif³ (version anglaise tirée de Jäppinen et Ciussi, 2016, dans Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017, p. 211)

Source : Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017, p. 211.

³ « Afin de construire ce modèle, la professeure Jäppinen a recensé les travaux de différents chercheurs, dont une gamme complète de théories et d'études où le leadership est qualifié de flexible, relationnel, distribué, partagé, intégratif, dispersé ou génératif (Jäppinen et Ciussi, 2016). De plus, afin de développer son modèle, elle a utilisé les résultats de deux études finlandaises, réalisées à l'échelle nationale, ayant pour sujet le leadership collaboratif. Par ailleurs, au cours du processus d'élaboration du modèle, les nouveaux attributs collaboratifs ou les nuances découlant des théories et des études existantes sur le leadership ont été classés et triangulés par des collègues de recherche jusqu'à l'obtention de la saturation. » (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017, p. 210)

1.2.3 Les facteurs nuisibles pour déployer l'une des formes collectives du leadership

Dans un contexte de réforme ministérielle, donc d'un changement « obligatoire », Poirel et Yvon (2012) relèvent des enjeux tels que les idéologies professionnelles et la décentralisation, qui peuvent être des freins à la distribution du leadership malgré la mise en place des conditions propices au changement. En effet, selon les auteurs, dans un contexte de changement « forcé », il peut y avoir des divergences dans la perception des rôles et des responsabilités ainsi que des tensions d'idéologies professionnelles entre les membres du personnel. Une posture d'opposition et de confrontation de la part de ces acteurs entretient un contre-pouvoir forçant le gestionnaire à assumer seul le processus d'implantation du changement, le limitant à un rôle d'autorité formelle minant les possibilités d'influence distribuée (Poirel et Yvon, 2012). Dans cette lignée, lorsque le changement est mis en place sans soutien à l'intégration de ces fondements, une résistance collective s'installe auprès du personnel et limite l'actualisation d'un leadership distribué entre les membres de l'organisation. Ce phénomène est bien expliqué par Tardif et Lessard (1999, cités dans Poirel et Yvon, 2012), qui stipulent que « les enseignants attendent de la direction qu'elle résolve leurs problèmes, qu'elle les soutient, mais surtout qu'elle ne s'ingère pas dans leur travail » (Poirel et Yvon, 2012, p. 109).

Ainsi, une forme de scepticisme est relevée chez le personnel lorsque le leader tente de miser sur l'engagement à la recherche de solutions collectives (Poirel et Yvon, 2012); il s'agit ici également de « l'antithèse » de l'autonomisation avancée par Tilman et Ouali (2001), parce que les acteurs doivent être intéressés, motivés, et ils doivent ressentir l'élan de s'impliquer dans le changement à opérer. **Pour ce faire, il faut se défaire de la « vision hiérarchique, doctrinaire et unilatérale » (Tilman et Ouali, 2001, p. 203) du pouvoir pour être dans un paradigme d'apprentissage, d'intériorisation et d'appropriation active du processus de changement sous des valeurs d'ouverture, de participation, de flexibilité et de concertation.** Par ailleurs, le rôle du leader en contexte de décentralisation est contrasté; devant assumer davantage d'autonomie, il se voit également imposer plus de procédures et des objectifs encadrant un changement comme une réforme pédagogique (Poirel et Yvon, 2012). Selon ces auteurs, la dichotomie entre ces rôles alimentée par la reddition de comptes, comprenant une régulation d'objectifs trop élevés, limite l'autonomie du leader

qui se retrouve avec plus de responsabilités et moins de pouvoir. Au moment où la culture bureaucratique semble omniprésente, il se révèle alors complexe de cultiver une responsabilité organisationnelle édifiante (Poirel et Yvon, 2012) ainsi que l'intelligence collective et le dialogue professionnel entre les acteurs (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017). D'autant plus que ces derniers nécessitent des conditions temporelles et spatiales d'échange, de collaboration et de partage des responsabilités empreintes de confiance, de respect et d'égalité (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017; Poirel et Yvon, 2012).

L'étude de Poirel et Yvon (2012) fait ressortir qu'il est d'autant plus difficile de déployer ce leadership quand le changement est imposé dans une approche descendante (*top down*). Les conseils de Fullan et Quinn (2018) misent sur la cohérence et sont utiles, principalement parce que le système éducatif est chargé d'interactions complexes qui influent sur les capacités d'apprentissage et les dispositions au changement des organisations du système (Hallinger et Heck, 2010). Somme toute, les formes collectives de leadership sont démocratiques et systémiques, à la fois socialement riches et complexes, surtout propulsées par le désir, la volonté et le souhait des acteurs concernés de le partager pour des buts communs (Gélinas-Proulx et Jäppinen, 2017; Hallinger et Heck, 2010; Poirel et Yvon, 2012; Rocque, 2017; Tilman et Ouali, 2001). Dans le même sens mobilisateur, certains auteurs proposent le leadership transformationnel qui vise une transformation globale de la culture organisationnelle (Tilman et Ouali, 2001) dans un processus graduel et efficace (Shields, 2013) se centrant sur l'engagement des enseignants (Poirel et Yvon, 2012).

1.3 Le leadership transformationnel et le leadership transformatif au service du changement organisationnel et des transformations profondes

Lors de notre recension sur la gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous, le leadership transformationnel et le leadership transformatif ont été relevés. Le leadership transformatif se distingue passablement du leadership transformationnel. Ainsi, nous les abordons dans deux sections distinctives. Afin d'aider le lecteur dans les distinctions des paradigmes de ces deux leaderships, le tableau 11 extrait une partie du tableau comparatif des trois théories majeures du leadership (transactionnel, transformationnel et transformatif) de Shields (2013).

Tableau 11. Adaptation française de la comparaison du leadership transformationnel et transformatif

Caractéristiques	Leadership transformationnel	Leadership transformatif
Point de départ	Besoin pour l'organisation de fonctionner doucement et efficacement	Disparité dans la distribution des biens et ressources qui entravent le succès des individus, des groupes et de l'organisation dans son ensemble
Processus	Compréhension de l'organisation, de la culture, de l'établissement des orientations, du développement des personnes, de la refonte de l'organisation et de la gestion du programme prescrit	<ul style="list-style-type: none"> • Déconstruction et reconstruction des cadres de références sociaux et culturels qui génèrent des iniquités, ainsi que reconnaissance des pouvoirs et des privilèges associés • Analyse et dépassement des contradictions et tensions entre individuel et collectivité
Valeurs clés	Liberté, justice, égalité	Libération, justice, équité, émancipation, démocratie
Leader	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche des arguments • Développe un but commun • Se concentre sur les objectifs organisationnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Vit avec les tensions et défis • Fait preuve de courage moral et d'activisme
Théories connexes	<ul style="list-style-type: none"> • Efficacité scolaire • Réforme de l'école • Amélioration de l'école • Leadership éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> • Théories critiques (race, sexe) • Reproduction culturelle et sociale • Leadership pour la justice sociale

Source : Adaptation de Shields (2010), cité dans Shields (2013), p. 22.

1.3.1 *Le leadership transformationnel visant des changements organisationnels et l'efficacité*

Le leadership transformationnel est basé sur des valeurs de justice, d'égalité et de liberté. Ce type de leadership tente de répondre aux besoins complexes et diversifiés des systèmes de l'organisation (Shields, 2013), et « repose sur quatre dimensions par lesquelles une direction peut influencer le comportement des membres de son équipe (l'influence idéalisée, la motivation par l'inspiration, la stimulation intellectuelle et la considération individuelle) » (Poirel et Yvon, 2012, p. 101). Les théories connexes à cette forme de leadership sont l'efficacité scolaire, la réforme de l'école, l'amélioration de l'école et le leadership éducatif ou pédagogique (Shields, 2013). Ainsi, ce leader charismatique et efficace tente de comprendre l'organisation, sa culture et ses orientations, en plus de viser le développement professionnel, la restructuration organisationnelle et l'établissement de buts communs en se centrant sur les objectifs organisationnels d'amélioration de l'école en vue de la réussite scolaire (Shields, 2013). Par conséquent, les membres (équipe pédagogique/groupe innovateur ou corps enseignant) influent sur la progression des apprenants et leurs conditions de travail en s'appropriant le pouvoir de façon démocratique par la collaboration et l'association de leurs compétences. Ils évaluent les effets de leurs actions et leur fonctionnement en choisissant des objectifs communs et des indicateurs qui leur permettent de décliner les tâches pédagogiques à accomplir, puis les attribuent en fonction des « compétences nécessaires pour les atteindre » (Tilman et Ouali, 2001, p. 206) en s'appuyant sur l'expertise interne, ou externe au besoin. Selon les auteurs, **ce leadership transformationnel sous-tend la considération et la valorisation des différences des acteurs scolaires, c'est-à-dire « [le] sexe, [le] parcours, [l']âge, [l']étape du cycle de vie, [les] intérêts, [les] projets, [les] compétences, [l']énergie, [le] capital culturel [et la] personnalité »** (p. 206) lors des réévaluations méticuleuses et des négociations fréquentes des rôles des membres en raison des évaluations systémiques des besoins, orientations et priorités de développement de l'établissement jusqu'à l'ensemble du système scolaire (Tilman et Ouali, 2001).

1.3.2 *Le leadership transformatif visant des transformations individuelle, organisationnelle et sociétale*

Dans un contexte de diversité, le leadership transformatif se base sur la justice et la démocratie ainsi que l'équité, la justice sociale et l'inclusion pour induire des changements profonds (voire irréversibles) et équitables de la condition sociale (Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Shields, 2010, 2013). Les théories connexes à cette forme de leadership sont les théories critiques face au racisme et au sexisme, la reproduction culturelle et sociale et le leadership pour la justice sociale. Le leadership transformatif vise la transformation individuelle, organisationnelle et sociétale (Shields, 2013) par l'interaction de huit principes présentés à la figure 5.

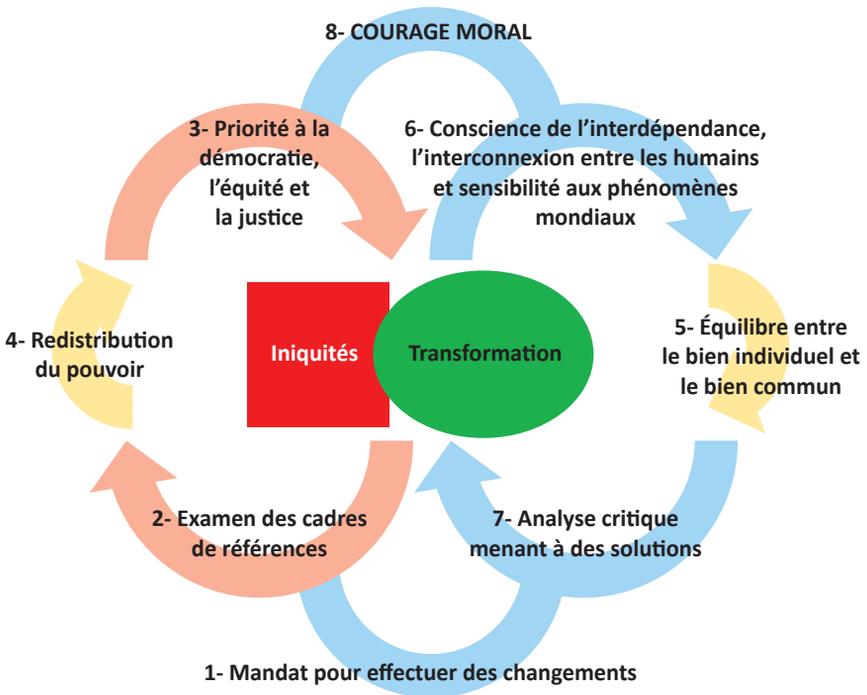


Figure 5. Adaptation française du leadership transformatif de Shields
 Source : Gélinas-Proulx et Shields, 2016, p. 7.

Gélinas-Proulx et Shields (2016) présentent ces huit principes interdépendants dans une visée ultime d'équité auprès des apprenants « marginalisés par la "race", leur classe sociale, leur orientation sexuelle, leur langue, leur religion ou leur pays d'origine » (Shields, 2013, p. 28). Les leaders transformatifs actualisent ces principes en exhortant des dialogues démocratiques et courageux contrant les croyances et connaissances erronées et encourageant l'élargissement du curriculum en vue de leur inclusion. Seuls les deux premiers principes sont préalables aux autres.

Le premier principe, « mandat pour effectuer des changements », met de l'avant qu'à la suite de l'analyse du contexte et des enjeux inhérents à celui-ci, le leader réagit devant les iniquités et se donne le mandat d'opérer des changements profonds et équitables.

Le deuxième principe, « examen des cadres de références », sous-tend que le leader examine et aborde les connaissances, les croyances et les pratiques injustes et inégalitaires en vue d'instaurer des cadres de références équitables auprès de l'ensemble des acteurs de l'organisation, dont lui-même.

Le troisième principe, « priorité à la démocratie, l'équité et la justice », propose que le leader oriente ses actions selon ses convictions et orientations inébranlables, relatives aux précédentes valeurs.

Le quatrième principe, la « redistribution du pouvoir », concerne la distribution équitable du pouvoir et des ressources entre les acteurs de l'organisation.

Le cinquième principe, l'« équilibre entre le bien individuel et le bien commun », étaye également le succès de chaque personne « (bien individuel : être scolarisé pour avoir un travail, un bon salaire, etc.) » et le succès de l'ensemble des personnes « (bien commun : une population scolarisée est en meilleure santé, moins criminalisée, etc.) » (Gélinas-Proulx et Shields, 2016, p. 7).

Le sixième principe, la « conscience de l'interdépendance, l'interconnexion entre les humains et la sensibilité aux phénomènes mondiaux », met de l'avant l'éducation à la citoyenneté relativement à la sensibilisation des acteurs aux « phénomènes mondiaux (changements climatiques, conflits politiques, distribution inéquitable des ressources, etc.) » (Gélinas-Proulx et Shields, 2016,

p. 7) ainsi que la dépendance et la connectivité de la collectivité humaine.

Le septième principe, l'« analyse critique menant à des solutions », concerne la proposition des solutions adaptées et équitables de la part du leader devant des pratiques préjudiciables et discriminatoires.

Le huitième et dernier principe, le « courage moral », est constamment imprégné par le leader qui s'appuie sur une bonne connaissance de soi et un fort sentiment d'efficacité, ainsi que la conviction inébranlable en l'équité pour réagir activement devant la résistance et les tentatives de maintien des privilèges et des pouvoirs inéquitables.

Les leaders actualisant quotidiennement le leadership transformatif, acceptent les tensions et les défis inhérents à l'activisme et au courage moral indispensable (Shields, 2013) pour critiquer les pratiques inéquitables et proposer des solutions visant à la fois le bien individuel et le bien commun dans leur organisation (Gélinas-Proulx et Shields, 2016). Le processus d'action de ce type de leadership s'articule dans la reconnaissance du pouvoir et des privilèges associés, les déconstructions et les reconstructions constantes des cadres de références culturels et sociaux engendrant des iniquités, ainsi que l'analyse et le dépassement des contradictions et tensions entre individuel et collectivité (Shields, 2013, p. 22, traduction libre). Pour ce faire, il fait émerger des changements de paradigmes idéologiques pour tendre vers l'équité et l'inclusion (Gélinas-Proulx et Shields, 2016; Shields, 2013). De façon plus focalisée quant à l'inclusion scolaire et toujours dans le paradigme de transformation idéologique, le leadership inclusif est aussi ressorti de notre recension d'écrits.

1.4 Le leadership inclusif au service de l'inclusion de la diversité en milieu scolaire

Parmi la vingtaine de leaderships recensés par Thibodeau *et al.* (2016) pour soutenir « l'inclusion de la diversité en milieu scolaire », trois catégories ressortent : 1) pour tous les apprenants (indépendamment de leurs caractéristiques et besoins), 2) pour « les élèves présentant une diversité ethnoculturelle/raciale, linguistique et religieuse » et 3) pour les « élèves ayant des besoins particuliers » (p. 58-59). En ce qui a trait à la recension actuelle

traitant de la gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous, nous relevons les leaderships de la première catégorie de Thibodeau *et al.* (2016) : le leadership d'équité, le leadership transformatif ou transformatif critique pour la justice sociale ou transformatif moral, le leadership pour la justice sociale, le leadership moral ou éthique, le leadership pour la défense des droits, le leadership distribué, le leadership relationnel, le leadership émancipatoire, le leadership authentique, le leadership démocratique, le leadership inclusif, le leadership dialogique et le leadership pour la diversité.

L'analyse des similitudes et des caractéristiques de ces leaderships mène à trois thèmes récurrents. Le premier thème est la vision et les valeurs inclusives du leader, qui prône ouvertement, vivement et de façon engagée la justice sociale, la diversité et l'équité (Thibodeau *et al.*, 2016). Le deuxième thème est les attitudes de sollicitude, de courage, d'activisme, de transparence et d'honnêteté, et les comportements d'imputabilité et de responsabilité du leader en cohérence avec la vision et les valeurs inclusives précédemment mentionnées. Le troisième thème traite des activités (« ensemble de gestes concrets ») à entreprendre par le leader en regard au changement mis en place « afin de s'assurer que le travail de tous les acteurs dans l'école soit orienté vers l'atteinte d'une même vision » (Thibodeau *et al.*, 2016, p. 61). Plus concrètement, selon les auteurs, c'est lorsqu'il « conscientise, convainc et mobilise les acteurs solaires [...] stimule la pratique réflexive, développe une pensée critique [...], propose] des solutions convenables aux situations d'exclusion et [... s'investit] dans la résolution de conflits et de problèmes » (p. 62) allant à l'encontre de la diversité, de l'équité et de la justice sociale. Le leader inclusif assure « d'aménager un environnement sécuritaire (Ross et Berger, 2009) et démocratique (Keys et al., 1999) » (Thibodeau *et al.*, 2016, p. 62) en partageant son pouvoir quant aux processus décisionnels par l'entremise des discussions courageuses et constructives soutenues par des relations interpersonnelles significatives et le développement de connaissances et compétences en cohérence avec un paradigme d'éducation inclusive. De plus, le leader assurant un leadership inclusif encourage la coréflexion et la coconstruction de structures et des programmes en fournissant les ressources nécessaires et en revisitant « les modes d'évaluation et de reddition de compte » afin de s'assurer que la réussite des apprenants ciblés est observée, évaluée et régulée par des données d'observation fiables dénuées de « biais culturels, linguistiques et de genre » (Thibodeau *et al.*, 2016, p. 62). Les mêmes auteurs

révèlent que les gestionnaires inclusifs ont avantage à cerner le type de leadership spécifique au contexte particulier de la culture de leur établissement. Globalement, ils ont des rôles essentiels à assumer, qui s'inscrivent de façon dynamique dans leur quotidien, afin d'appuyer les pratiques inclusives. Ces pratiques sont la formation et la promotion en regard à l'inclusion scolaire ainsi que la mise en œuvre des pratiques inclusives et la régulation des actions. Thibodeau *et al.* (2016) résumant que le contexte de changement de pratiques éducatives du personnel scolaire inhérent à l'inclusion scolaire, par ricochet visant la réussite de tous les apprenants, sous-tend un rôle pivot de la part des gestionnaires, qui sont pleinement impliqués en tant que coordonnateurs qui assurent la cohérence entre les demandes, les décisions et le respect des cadres légaux.

1.5 Les leaderships inclusif et transformatif en faveur de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative

À l'issue de différentes recensions d'écrits réalisées dans le cadre d'un essai de maîtrise et d'un projet doctoral, B-Lamoureux (2018, 2020) a dégagé une forme de leadership de la direction d'établissement d'enseignement favorisant le respect de l'équité et l'inclusion de toute la communauté éducative. L'auteure a créé une figure intégratrice et une figure synthèse en s'appuyant sur les travaux de Bauer (2011), Gélinas-Proulx et Shields (2016), Gosselin-Gagné (2018), Larochelle-Audet *et al.* (2018), Lyons (2016), Opiyo, (2019), Riehl (2000), Shields (2010, 2016) et Thibodeau *et al.* (2016). Plus précisément, en lien avec le bien-être des apprenants à l'école, ces figures concordent avec l'établissement d'un climat positif, dont des valeurs de justice sociale partagées et un environnement sécuritaire et équitable favorisant le sentiment d'appartenance et de confiance de tous les membres de l'établissement, comme recommandé par le CSE (2020). La figure 6 est une adaptation de la figure synthèse de B-Lamoureux (2020), qui comprend les fondements, l'actualisation et les effets de ces formes de leaderships favorisant l'équité et l'inclusion de la diversité des acteurs circulant à l'intérieur de l'établissement d'enseignement.

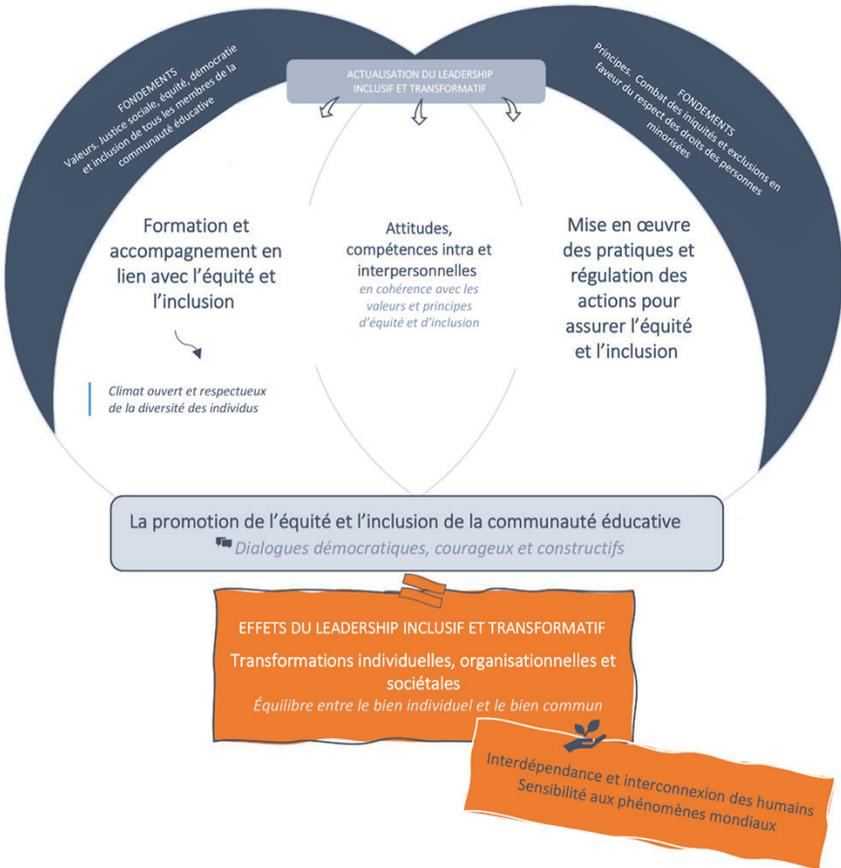


Figure 6. Conjugaison des formes de leaderships inclusif et transformatif favorisant l'équité et l'inclusion de la communauté éducative

Source : Adaptation de la Synthèse des leaderships inclusif et transformatif de la direction d'établissement scolaire en faveur de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative de B-Lamoureux (2020)

Le leader déployant des leaderships inclusif et transformatif est animé par des valeurs et des principes qui font office de fondements. Il s'agit de valeurs de justice sociale, d'équité, de démocratie et d'inclusion pour tous les membres de la communauté éducative (en haut à droite de la figure 6). Des principes découlant de ces valeurs régissent sa vie personnelle et professionnelle dont le combat des iniquités et des exclusions en faveur du respect des droits des personnes minorisées (en haut à gauche de la figure 6). Le leader a la conviction inébranlable que tous les apprenants peuvent apprendre. Ces valeurs s'observent par des attitudes de sensibilité, de bienveillance, d'honnêteté et d'authenticité (au centre de la figure 6). La transparence, le courage moral et l'activisme pour défendre ses principes directeurs sont aussi observables. Ce type de leader est empreint de respect, d'empathie et de sensibilité face aux préoccupations de la communauté éducative. Ces attitudes se situent à travers ses compétences interpersonnelles de médiateur, de négociateur et de diplomate dans des contextes de résolution des conflits ou du développement d'un climat de travail de confiance. Pour ce faire, le leader démontre des compétences intrapersonnelles telles que la connaissance de soi et un fort sentiment d'efficacité personnelle favorisant une saine gestion des tensions et des résistances. Ce noyau d'attitudes et de compétences inter et intra personnelles rayonne dans les deux autres sphères d'actions concrètes interconnectées du déploiement de son leadership en lien avec 1) la formation liée à l'équité et l'inclusion (à gauche de la figure 6) ainsi que 2) la mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions (à droite de la figure 6).

- La première sphère de déploiement des leaderships inclusif et transformatif du leader qu'est *la formation et l'accompagnement* (pour la direction et pour les membres de son équipe) *en lien avec l'équité et l'inclusion* se trouve à gauche de la figure 6. Elle se réalise d'abord dans des contextes de formation et d'accompagnements collectifs liés aux besoins diversifiés, aux lois et aux approches équitables et inclusives. Elle s'actualise ensuite par l'entremise d'activités de collaboration et de réflexivité en lien avec l'adoption et l'amélioration des pratiques en cohérence avec l'équité et l'inclusion de la diversité des individus. Ces contextes incitent à la déconstruction et à la reconstruction des cadres de références de même qu'au développement de la pensée critique pour lesquels un climat ouvert et respectueux au regard de la diversité des individus est indispensable.

- La deuxième sphère de déploiement des leaderships inclusif et transformatif du leader qu'est *la mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions pour assurer l'équité et l'inclusion* se trouve à droite de la figure 6 et se divise en trois volets. Le premier volet, macrosystémique, concerne la cohérence des décisions et des actions empreintes des valeurs et des principes équitables et inclusifs. Ces décisions et actions sont régies par un mécanisme collectif de régulation des actions ainsi que par le réaménagement des lieux ou la redistribution des ressources et du pouvoir. Le deuxième volet, microsystémique, s'observe par l'entretien d'une structure organisationnelle équitable et inclusive favorisant la collaboration et la confiance entre tous les acteurs de la communauté éducative. Pour ce faire, le partage des responsabilités et des pouvoirs au travers des relations équitables et authentiques est encouragé. De plus, la coordination des communications entre les membres de la communauté éducative par le leader se réalise avec le souci d'équité et d'inclusion. Le troisième volet, plus spécifique, concerne l'ouverture et l'attention particulière portée aux parents et apprenants afin qu'ils disposent de soutien et d'information dans le but de s'impliquer et de s'engager, pour ainsi être partie prenante des décisions.

Ces deux sphères de déploiement du leadership du leader s'actualisent par *la promotion de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative* (au centre inférieur de la figure). Cette promotion se véhicule parmi des dialogues démocratiques, courageux et constructifs, où le leader fait preuve de réceptivité aux volontés individuelles et collectives tout autant qu'aux manifestations de résistance et aux divergences de postures. Tel un ensemble unificateur incitant à des changements profonds et irréversibles, *la mise en œuvre des pratiques et la régulation des actions en cohérence avec la formation et la promotion en lien avec l'équité et l'inclusion de la communauté éducative* font émerger des transformations individuelles, organisationnelles et sociétales favorisant l'équilibre entre le bien individuel et le bien commun (en orange, au bas de la figure). Il en résulte la participation de tous les membres de la communauté éducative quant à la vie intérieure et extérieure de l'école et où sont véhiculées une compréhension partagée et une concertation au regard des principes d'équité et d'inclusion scolaire avec tous les membres de la communauté éducative. Ultiment, l'interdépendance et l'interconnexion des humains ainsi que la sensibilité aux phénomènes mondiaux sont visées.

1.6 Une synthèse des formes de leadership recensées en contexte de changement

À l'issue de l'analyse des formes de leadership relevées de la recension des écrits abordant la gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous, le leadership axé sur le changement, les leaderships de formes collectives, le leadership transformationnel, le leadership transformatif et le leadership inclusif semblent complémentaires et s'appliquent à différents contextes, dont le contexte éducatif. **Parmi ces leaderships liés à la gestion du changement organisationnel, deux semblent plus appropriés en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être, soit le leadership transformatif et le leadership inclusif.** En effet, notre analyse de ces leaderships semble rejoindre certains éléments fondamentaux et articulatoires visant un changement collectif et transformationnel. Nous présentons une analyse détaillée à l'annexe 2.

En parallèle aux formes de leaderships recensés, plusieurs qualités, caractéristiques, comportements, compétences et stratégies des leaders optimisant le changement sont ressortis dans la recension d'écrits sans être associés à une forme de leadership précis, bien que plusieurs de ces éléments se retrouvent de façon implicite ou explicite dans l'une ou plusieurs définitions de leadership ci-dessus. Nous expliquons ces éléments pour ensuite faire émerger des points communs entre les formes de leadership.

2. Le profil des leaders privilégiant le changement

À l'aide de la recension d'écrits, nous avons répertorié des qualités, des caractéristiques, des comportements, des compétences et des stratégies des leaders en contexte de changement identifiés par quelques auteurs (Bruna et Chauvet, 2013; Fournier et Fréchette, 2012; Fullan, 2015a; Fullan *et al.*, 2018; Lapointe et Brassard, 2018; Tang *et al.*, 2014; Tilman et Ouali, 2001). Notre analyse propose quatre regroupements: 1) la vision et les valeurs des leaders soutenant le changement; 2) la priorité au développement professionnel collectif; 3) l'importance des relations interpersonnelles authentiques et de qualité; et 4) la cohérence et la régulation des actions.

2.1 La vision et les valeurs des leaders soutenant le changement

D'entrée de jeu, le plaidoyer pour un management innovateur et créatif de Bruna et Chauvet (2013) stipule que « le leader se doit d'afficher une propension personnelle à la reconnaissance de la diversité ainsi qu'une crédibilité à promouvoir une appropriation collective de la diversité » (p. 80). Les auteurs mentionnent que « la gestion de la diversité doit être considérée comme une compétence à développer au sein des organisations [... et que] le leader est appelé à reconnaître et à valoriser la diversité des membres de ses équipes » (p. 80). Les leaders soutenant le changement semblent être des modèles de démocratie, d'intégrité, de sagesse et de justice dans leur pratique (Fullan, 2015a; Tang, Lu et Hallinger, 2014). Ils développent également la confiance (Fullan et Quinn, 2018) en communiquant clairement et fermement les attentes de la mission et des valeurs du changement (Lapointe et Brassard, 2018; Tang *et al.*, 2014). Par conséquent, **les leaders inclusifs et transformatifs gagnent à proposer une vision cohérente (Fournier et Fréchette, 2012) de respect, d'acceptation des différences, d'indulgence, de confiance en soi, d'humilité et d'authenticité (Fullan, 2015a).** Dans cette lignée, Tang *et al.* (2014) s'appuient sur différentes références pour exposer des stratégies réalisées par des directeurs d'école pour favoriser le changement. Ils stipulent que ces leaders axés sur le changement adoptent aussi une attitude d'influence plutôt que moralisatrice en promouvant une culture scolaire soutenant l'innovation et le changement des normes sociales ainsi que du contenu et des pratiques éducatives.

2.2 La priorité au développement professionnel collectif

Les leaders privilégiant le changement sont engagés vers l'amélioration continue (Fullan et Quinn, 2018). En effet, lors de la présentation des compétences particulières du leadership axé sur le changement par Fullan, Quinn et Adam (2018), il est exposé que les leaders qui impulsent le changement font de l'apprentissage une priorité en promouvant le développement du leadership à tous les échelons et en s'impliquant en tant qu'apprenants (Fullan *et al.*, 2018). Ils sont des modèles de développement professionnel (Tang *et al.*, 2014) qui se donnent des outils de réflexivité et de ressourcement par la lecture, la formation, la supervision et la participation à des groupes divers (Tilman et Ouali, 2001).

2.3 L'importance des relations interpersonnelles authentiques et de qualité

Selon les sources de Tang *et al.* (2014), les leaders appuyant le changement accordent une grande importance à la qualité et l'authenticité de leurs relations interpersonnelles. En effet, ils s'engagent avec vivacité et engouement dans des relations interpersonnelles de qualité et empreintes de sens moral (Fournier et Fréchette, 2012) en réfutation à leur position hiérarchique. Ils reconnaissent la dynamique affective qui induit les comportements, donc ils favorisent un environnement propice à la prise de risque, puis tentent d'éviter que des personnes soient victimes de la stratégie de changement en nommant et affrontant les problèmes tout en servant de modèle dans l'application des règles de conduite attendues (Fullan, 2015a). De plus, ils font preuve d'empathie lorsqu'ils composent fermement avec la résistance tout en étant dignes de confiance (Fullan, 2015a). Dans la même lignée, les leaders appuyant le changement remettent en question le *statu quo*, expriment la nécessité du changement à opérer en développant la confiance et la solidité des relations interpersonnelles, ainsi qu'en instaurant des structures et des processus propices au travail collaboratif exigé aux fins des cycles d'apprentissage et de mise en application (Fullan *et al.*, 2018; Lapointe et Brassard, 2018). Enfin, ils créent une équipe de leaders proactive (Tang *et al.*, 2014) qu'ils reconnaissent, symboliquement et institutionnellement (Tilman et Ouali, 2001), et pour laquelle ils prévoient des moments et des lieux de concertation en assumant les responsabilités en dernière instance. Pour ce faire, **ces leaders encouragent, stimulent, valorisent (Tilman et Ouali, 2001) et connaissent les mécanismes du processus du changement (Fournier et Fréchette, 2012). Pour cette raison, ils tiennent des propos valorisants, réagissent rapidement aux blocages et élargissent le champ des possibles devant les difficultés (Tilman et Ouali, 2001).**

2.4 La cohérence et la régulation des actions

Les leaders soutenant le changement sont responsables, conséquents et transparents par rapport aux actions entreprises; capables de faire état des résultats et d'expliquer les démarches choisies, sans compter qu'ils sont confiants, rassurants et engagés à accroître l'actualisation du potentiel des apprenants et du personnel (Fullan, 2015a). Conséquemment, ils organisent le travail des

différents acteurs autour de l'apprentissage des apprenants en monitorant l'impact sur l'apprentissage par le questionnement collaboratif, et ils établissent un petit nombre d'objectifs et une stratégie claire pour les atteindre (Fullan *et al.*, 2018; Lapointe et Brassard, 2018). Ils se montrent donc disponibles en étant à l'écoute et en jugeant le degré d'importance et d'urgence des requêtes, et ils planifient les suivis à assurer (Tilman et Ouali, 2001). Ainsi, ils façonnent la culture en incitant les acteurs à la résolution de problèmes complexes ainsi que l'exploration stratégique et conséquente des ressources (Fullan *et al.*, 2018).

Sommairement, les leaders favorisant le changement ne portent pas le projet; ils le stimulent (Tilman et Ouali, 2001). En effet, ils engagent les acteurs volontaires (Tilman et Ouali, 2001) dans un effort collectif et constructif vers le changement en étant des modèles ainsi qu'en usant d'influence et de persuasion morale plutôt qu'en usant de pouvoir hiérarchique (Tang *et al.*, 2014).

3. Les recommandations quant au profil et aux formes de leadership des leaders soutenant le changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous

À l'issue de l'analyse du profil et des formes de leadership des leaders soutenant le changement, il appert que plusieurs éléments sont utiles à la gestion du changement en contexte de diversité dans une visée de bien-être ainsi que de réussite éducative pour tous. Nous retenons que **les leaders inclusifs et transformatifs appuyant le changement** dans cette visée sont engagés et qu'ils défendent des convictions de démocratie, de justice sociale, d'équité et d'intégrité en lien avec le changement à mettre en œuvre. Ils usent de leur acuité intrapersonnelle et interpersonnelle se caractérisant par de l'empathie, de la sensibilité et de l'écoute ainsi que du respect, de l'acceptation et de la valorisation de la diversité. Ils **sont des leaders souhaitant et nourrissant la concertation, la collaboration, l'échange, les interactions et la confiance (en soi et aux autres). Ils y parviennent en entretenant des relations interpersonnelles de qualité, terreau fertile à la coresponsabilité, l'apprentissage, l'analyse réflexive collective et la coconstruction exigés dans le processus de changement.** Ces éléments représentent des prémisses concordant avec le constat que « le bien-être à l'école nécessite le développement de compétences sur le plan social et

affectif pour l'ensemble du personnel scolaire qui interagit avec les enfants » (CSE, 2020, p. 95). Ces leaders réussissent à réaliser des changements parce qu'ils s'appuient sur des données afin d'analyser, réguler et ajuster les pratiques. En agissant avec transparence et bienveillance, ces constats clarifient les buts à atteindre, déterminent les objectifs communs à réaliser et légitiment les moyens à mettre en place, la formation à promouvoir et les pratiques à modifier. Ces leaders se dépeignent comme étant conséquents parce qu'ils adoptent une posture d'apprentissage et incitent la régulation des actions. Ils tirent avantage à communiquer et à diffuser l'expertise; le bien-être collectif et la réussite éducative deviennent alors le résultat du fruit commun.

EN BREF... SUR LE LEADERSHIP LIÉ À LA GESTION DU CHANGEMENT POUR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE EN ÉDUCATION

- La littérature scientifique abordant la gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous met de l'avant le leadership axé sur le changement, les leaderships de formes collectives, le leadership transformationnel, le leadership transformatif et le leadership inclusif, qui semblent complémentaires et s'appliquent à différents contextes dont le contexte éducatif. Les deux derniers nous apparaissent plus près de la visée de réussite éducative et de bien-être pour tous.
 - Les leaders axés sur le changement favorisent le changement de pratique auprès des individus en clarifiant l'objectif et la spécificité de l'orientation, en soutenant une réflexion par rapport à leurs actions, en encourageant la prise de risque dans la culture de collaboration créée et en offrant de la rétroaction positive au cours du processus de changement.
 - Les leaders usant des formes collectives de leadership ont une approche démocratique et systémique et ils sont propulsés par le désir et la volonté de partager des buts communs.

- Les leaders transformatifs acceptent les tensions et les défis inhérents à l’activisme et au courage moral indispensable pour critiquer les pratiques inéquitables et proposer des solutions visant à la fois le bien individuel et le bien commun dans leur organisation.
- Les leaders inclusifs encouragent la coréflexion et la coconstruction de structures et des programmes en fournissant les ressources nécessaires et revisitant les mécanismes d’évaluation et de régulation afin de s’assurer que la réussite des apprenants ciblés est observée, évaluée et régulée par des données d’observations fiables et justes.
- Ces leaders ont une vision et des valeurs privilégiant le changement en accordant une priorité au développement professionnel collectif qui passe par des relations interpersonnelles authentiques et de qualité où la cohérence et la régulation des actions sont actualisées. Pour ce faire, la vision hiérarchique du pouvoir est délaissée pour un paradigme d’apprentissage et d’appropriation active du processus de changement.
- Les leaders transformatif et inclusif visant l’équité et l’inclusion de toute la communauté éducative ont une vision et des valeurs incitant le changement en vue d’une plus grande justice sociale, de plus d’équité et d’inclusion. Ces leaders accordent une priorité au développement professionnel collectif, entretiennent des relations interpersonnelles authentiques et de qualité où la cohérence et la régulation des actions en lien avec la réussite éducative et le bien-être de tous sont l’essence de leur quotidien.

CHAPITRE 7

Troisième axe : L'accompagnement

La gestion du changement en éducation en contexte de diversité comprend des enjeux importants sur le plan des croyances ou des pratiques inhérentes à la réussite éducative et au bien-être de tous.

Nous avons relevé que le leader soutenant le changement gagne à accompagner le personnel afin de réussir cette mission éducative. D'ailleurs, Correnti et Rowan (2007) mettent de l'avant que les difficultés de mise en œuvre des changements souhaités relèvent, entre autres, du manque de connaissances de la part des enseignants, qui doivent faire preuve d'innovation pédagogique, raison pour laquelle la formation par l'accompagnement semble nécessaire.

Nous abordons, dans la section qui suit, 1) la conception et la définition retenues de l'accompagnement, liées à la gestion du changement en contexte de diversité pour la réussite éducative et le bien-être de tous. Ensuite, nous expliquons 2) des stratégies globales d'accompagnement pour les leaders-accompagnateurs. Pour terminer, nous abordons 3) la question de la formation par l'accompagnement des leaders-accompagnateurs, et nous présentons 4) nos recommandations en ce qui a trait à l'accompagnement *par* et *pour* les leaders-accompagnateurs soutenant le changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous.

1. La conception et la définition de l'accompagnement

Dans le cadre d'un projet d'accompagnement-recherche-formation visant l'accompagnement de personnes-ressources pour la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation au Québec, Lafortune (2006) relève différents types de changements majeurs apparaissant en éducation, comme le passage de l'acquisition de connaissances au développement de compétences, ou encore les formations continues s'articulant par le moyen des réflexions-interactions. Selon l'auteure, ces changements confrontent les croyances et les pratiques et créent des conflits sociocognitifs, raisons pour lesquelles l'accompagnement socioconstructiviste devient essentiel. Elle considère de plus que l'accompagnement aborde les résistances et soutient un engagement par le biais des discussions collectives critiques permettant de « confronter et harmoniser les pratiques aux exigences » du changement à mettre en place (Lafortune, 2006, p. 189). En contexte d'éducation, l'auteure reprend la définition de Paul (2004) pour définir l'accompagnement en stipulant qu'**accompagner, au niveau sémantique, « c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui »** (Paul, 2004, p. 308). L'accompagnement sous-tend donc un processus synergique et dynamique entre le leader-accompagnateur et la personne accompagnée lors de la mise en œuvre du changement. Différentes pratiques, telles que le parrainage, la médiation, le compagnonnage, le mentorat, la consultance, le counseling, le tutorat ou encore le coaching, appartiennent au champ sémantique du terme accompagnement, sans pour autant le définir précisément; l'accompagnement est multiforme (Paul, 2009). La nature de l'accompagnement doit être malléable selon les éléments ciblés de la pratique de la personne accompagnée et selon le contexte, les besoins et les capacités d'autonomisation de cette dernière (Paul, 2009).

2. Des stratégies globales d'accompagnement pour les leaders-accompagnateurs

Dans cette section, nous expliquons certaines stratégies globales d'accompagnement relevées pour les leaders-accompagnateurs. Il s'agit de : 1) miser sur la communication; 2) entretenir une démarche d'accompagnement de coréflexivité et de coconstruction; 3) soutenir une construction itérative de l'apprentissage professionnel; 4) favoriser des approches complémentaires

du développement professionnel vers des organisations apprenantes; et 5) reconnaître la diversité des personnes accompagnées.

2.1 Miser sur la communication

Pour réaliser cet accompagnement, une attention particulière portée à la communication permet à la dyade accompagnateur-accompagné : 1) d'articuler soigneusement son discours; 2) de dialoguer pour coélaborer le sens lié au changement à opérer; et 3) d'assurer la mise en place des conditions pour une communication de qualité.

2.1.1 Articuler soigneusement son discours

Brassard et Brunet (1997) stipulent que le « discours est une action qui a pour effet d'amorcer et de produire le changement » (p. 46). Les auteurs expliquent que les acteurs s'engagent dans le processus de changement lorsqu'ils acceptent les règles et les procédures à respecter que suppose l'action (Brassard et Brunet, 1997). Ainsi, promouvoir un changement consiste d'abord à formuler un projet de changement – c'est-à-dire construire un discours pour proposer un projet à ceux qu'il concerne pour les amener à adhérer au projet – et à adopter ensuite les comportements facilitant la mise en œuvre du changement. Une proposition de changement comporte quatre sortes d'énoncés : 1) les prémisses; 2) les conditions et les effets; 3) le contexte; et 4) la proposition (Brassard et Brunet, 1997). Les prémisses font référence à la justification du changement ainsi que les valeurs et les idéaux promus par le changement à opérer (p. ex., la réussite éducative est explicitement prescrite dans la Politique de la réussite éducative du MEES⁴) auxquels les acteurs doivent adhérer afin d'être enclins à réaliser le changement. Les conditions et les effets font référence aux conditions de la prise de décision et de la mise en œuvre ainsi qu'à leurs effets (p. ex., il y aura de la formation et cela n'affectera pas les budgets).

⁴ Il s'agit d'une politique au Québec : « *La Politique de la réussite éducative s'inscrit dans une tendance internationale de révision et de transformation des systèmes d'éducation. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a recensé plus de 450 expériences de réformes mises en œuvre dans les pays membres entre 2008 et 2014. Ces réformes visaient une amélioration de la performance générale du système, un accroissement de l'équité et une reconnaissance de l'importance de la relation maître-élève* » (MEES, 2017, p. 11).

Le contexte est l'exposition des caractéristiques du contexte organisationnel (p. ex. : « En 2021, nous avons le devoir de favoriser la réussite éducative et le bien-être de tous nos apprenants »). Enfin, la proposition constitue la conclusion de l'argumentation (p. ex. : « Je propose que l'on procède à l'implantation cette année de... »).

2.1.2 Dialoguer pour coélaborer le sens lié au changement à opérer

Afin de soutenir la réflexion d'une manière plus objective dans l'accompagnement au changement, Rousseau (2012a) et Baby (2012) mettent en évidence l'avantage d'avoir des leaders-accompagnateurs externes et engagés, car la personne externe peut amener d'autres angles, d'autres enjeux et aider plus facilement à l'acceptation du changement. Exposant le processus de changement vers des pratiques plus inclusives dans un milieu éducatif, St-Vincent (2012) propose la coélaboration de sens telle que précisée par Patenaude (1998), soit par l'entremise du dialogue permettant de cerner les écarts entre les représentations des discours entre interlocuteurs. Afin de tendre vers un objectif commun en lien avec un changement donné, il est indispensable que tous les acteurs comprennent l'intention de départ et partent d'un point initial commun (Legault, 1999). En fait, chaque interlocuteur organise son propre construit mental, qu'il interrelie avec ses propres constructions (à l'aide de ses valeurs et ses principes) de ce que l'autre invoque (St-Vincent, 2012). De ces réflexions émergent différentes actions anticipées de part et d'autre qui peuvent faire surgir des dilemmes menant à des tensions entre les individus. Ainsi, le dialogue explicite entre les interlocuteurs est indispensable afin d'arriver à une entente ou un consensus quant à la compréhension (St-Vincent, 2012) ainsi qu'à une vision et une mission partagées (Rousseau, 2012). Dans le cadre d'un contexte d'accompagnement, **le leader-accompagnateur externe a avantage à établir un climat propice à la communication afin de clarifier les incertitudes ou les désaccords** (St-Vincent, 2012) : les croyances, les attitudes et les erreurs de perceptions (Rousseau, 2012a) exprimées par les acteurs. Un climat propice à la communication peut s'établir par l'entretien d'un lien de confiance et par l'entremise de stratégies de questionnement telles que « la reformulation, l'exploration, l'élucidation, la clarification, la confrontation et la relance » (Rousseau, 2012, p. 119). Cependant, selon les références de St-Vincent (2012), les décisions collectives émergentes du dialogue ne mènent

pas forcément à une prise d'action individuelle cohérente s'il y a divergence entre les valeurs et les actions ayant du sens pour les acteurs; il s'agit donc d'arriver à un compromis dans l'énonciation commune des désaccords du groupe. De plus, le fait de tenter de « dénouer » les dilemmes en groupe favorise l'agir éthique des individus, soit « de situer leurs décisions par rapport aux valeurs qu'ils désirent actualiser pour ensuite les mettre en action » (St-Vincent, 2012, p. 228). Le leader-accompagnateur externe assume alors un rôle important de soutien à la réflexion par rapport au bien-être et à la réussite éducative, éléments centraux de la visée du changement (Rousseau, 2012a).

2.1.3 Assurer la mise en place des conditions pour une communication de qualité

Dans le même sens que les auteurs précédents, Kourilsky (2014) explique que la communication réclame de cerner initialement les « attentes, les valeurs et les critères du destinataire, pour bâtir un contenu informationnel adapté à son cadre de référence » (p. 105). Cette auteure distingue la communication de l'information en évoquant que la communication induit directement la qualité des relations entre les personnes. Ainsi, selon elle, la circulation et l'intégration de l'information sont optimisées par le respect, l'estime, la valorisation et la confiance réciproque. Certaines stratégies favorisent la communication entre les individus :

- Accorder du crédit aux propos de l'interlocuteur;
- Observer et écouter totalement son interlocuteur sans être distrait par ses réflexions internes;
- Laisser l'interlocuteur exprimer sa pensée en l'aidant à clarifier ce qu'il explique;
- Contextualiser un objectif clair de façon systémique;
- Utiliser les objections comme des leviers menant à l'objectif ciblé;
- Laisser place à la réflexion plutôt que tenter de convaincre ou remettre en cause les propos de la personne accompagnée;
- Être attentif aux occasions livrées par l'interlocuteur;
- Recadrer les représentations pouvant empêcher l'atteinte de l'objectif;
- Se recentrer et recentrer les interlocuteurs sur l'objectif lors de dérives, de désaccords ou de blocages;
- Observer et décoder les signes non verbaux.

Le leader-accompagnateur a davantage à établir une relation de qualité avec les personnes accompagnées afin d'avoir une communication constructive au cours du changement à opérer. **Il ne s'agit pas d'orienter les personnes accompagnées vers le changement de façon arbitraire et directive en utilisant son ascendant. Concrètement, « accompagner le changement » demande une acuité à soi et à l'autre, il s'agit d'un cheminement sensible que la personne accompagnée choisit d'emprunter à son rythme selon son bagage, ses croyances, ses besoins et ses capacités** (Lafortune, 2006; Paul, 2004, 2009). À cet effet, une communication constructive est indispensable (Kourilsky, 2014). En outre, il est souhaitable que le discours amorçant le changement soit empreint d'authenticité, de respect, d'estime et de confiance réciproque (Brassard et Brunet, 1997). Aussi, le leader-accompagnateur doit entretenir un dialogue authentique et soutenir la réflexion pour favoriser l'agir éthique (St-Vincent, 2012). Il doit permettre que tous démarrent le projet de changement d'un même point d'origine en faisant en sorte que les incertitudes et les croyances erronées aient été élucidées (Rousseau, 2012b). Ces bases d'une communication saine constituent un terreau fertile pour de riches coréflexions dans le cadre d'une démarche d'accompagnement socioconstructiviste.

2.2 Entretien d'une démarche d'accompagnement de coréflexivité et de coconstruction

Comme mentionné précédemment, les travaux de Lafortune (2006) stipulent que la confrontation des pratiques et croyances implique des « conflits sociocognitifs » (p. 187). Ces derniers s'abordent de manière plus consciente et cohérente avec les changements préconisés dans le cadre de réflexions-interactions. Une démarche d'accompagnement socioconstructiviste où il est possible de verbaliser, partager et discuter, semble la voie à emprunter, selon l'auteure. Ainsi, l'accompagnement en groupe peut être plus bénéfique que l'accompagnement individuel lorsque la construction et le développement des connaissances en interaction-réflexion avec les pairs sont souhaités. L'intention de la personne chargée d'assurer la mise en œuvre du changement est de créer – par des interventions planifiées – et de permettre une prise de recul à l'égard des conflits sociocognitifs chez les personnes accompagnées afin de leur permettre de réaliser une prise de conscience (Lafortune, 2006). Pour ce faire, toujours selon l'auteure, la personne-ressource mettant en œuvre le changement souhaite

une coconstruction favorisée, entre autres, par les interactions, les réflexions collectives, l'analyse d'actions et la rétroaction collective. Dans ce contexte, le leader-accompagnateur « offre du soutien dans le processus d'apprentissage de la personne accompagnée, lequel passe par l'analyse réflexive critique (Aas, 2017) de[s] pratiques [constatées]⁵ de cette dernière » (B-Lamoureux, 2019, p. 21). À ces fins, les valeurs d'humilité, d'acceptation des différences et de mise en confiance de la part du leader (Fullan, 2015a), tout comme l'ouverture au changement, l'engagement et le respect mutuel, sont essentielles dans la relation entre les personnes accompagnées et le leader accompagnant le changement (Lafortune, 2008; Potvin, 2016). Lafortune (2006) explique que le développement de la pratique réflexive se réalise par : 1) des méthodes soutenant l'exposition de sa pratique (processus de verbalisation et d'écriture, questionnement, autoévaluation); 2) une assistance dans l'analyse des pratiques; 3) des exercices de modélisation; et 4) des moments de partage et « d'analyse des expériences d'accompagnement [...] et de coconstruction » (Lafortune et Deaudelin, 2001, cités dans Lafortune, 2006, p. 196). Par la pratique des discussions et réflexions-interactions et en fonction d'un milieu qui a ses habitudes et sa culture organisationnelles, il est envisageable de mesurer et valider la progression du cheminement et le développement des compétences professionnelles des personnes accompagnées (Lafortune *et al.*, 2008). En effet, ces auteurs expliquent qu'il est possible de favoriser une meilleure compréhension du changement visé ainsi que d'analyser l'évolution du changement et son degré de mise en œuvre auprès des personnes accompagnées en observant ses pratiques et celles des autres par différents processus et moyens tels que :

- les interactions : échanges, partages, discussions, confrontations;
- la coconstruction : alternance du travail individuel et collectif en concertation ou en coopération, mais aussi les allers et les retours entre la théorie et la pratique;
- le questionnement : moments de réflexion, entretiens d'accompagnement, questionnaire, etc.;

⁵ Les pratiques constatées font référence aux pratiques dites effectives qui laissent « penser que nous accéd[ons] à la "vérité" des pratiques ». Ainsi, dans une posture épistémologique plus constructiviste et mise en opposition aux pratiques déclarées, les pratiques constatées sont les « connaissance[s] que nous construisons à partir d'observations des pratiques ou d'activités en contextes, observations effectuées [...] à l'aide de protocoles et d'instruments clairement explicités » (Clanet et Talbot, 2012, p. 7).

- la synthèse : remue-méninges, mise en relation;
- la rétroaction : réflexive et interactive;
- le modelage : arrimage du discours de la personne accompagnatrice à sa manière d'intervenir pour le rendre visible en offrant un exemple concret de cette cohésion dans l'action;
- la pratique réflexive : moments de réflexion, métacognition, observation de ses pratiques, développement professionnel, etc. (Lafortune *et al.*, 2008, p. 149)

Les auteurs proposent d'utiliser, d'analyser et d'interpréter les données recueillies dans le cadre des discussions collectives en explicitant initialement les critères d'évaluation (auto, co, inter, observations, etc.) et la consignation de traces en utilisant des fiches, des synthèses, un journal, etc.

2.2.1 Consolider la transformation durable de pratiques par la réflexivité en dépassant la réflexion soutenant l'analyse et l'ajustement de pratique

Dans le cadre d'une démarche de recherche-action auprès de directeurs généraux des commissions scolaires, de directeurs de services éducatifs, de directeurs d'école et de conseillers pédagogiques, Guillemette et Monette (2019) exposent des résultats quant au questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à titre d'analyse et d'ajustement de sa pratique vers la réflexivité. Les auteurs concluent que **la coconstruction est impulsée par la façon de questionner pour soutenir le passage de la réflexion à une réelle réflexivité caractérisée par la capacité des personnes accompagnées de « réfléchir sur ce qui teinte leurs actions ou leurs réactions et pas exclusivement sur ce qui pose problème à titre de situation de départ » lors de l'analyse de leurs pratiques** (Guillemette et Monette, 2019, p. 42). Dans la démarche d'accompagnement, l'intention du questionnement est fine et la façon de formuler les questions est complexe :

Le passage [...] vers la réflexivité s'observe [...] par la façon dont la personne accompagnée choisit de se questionner justement sur ce qui sous-tend ses gestes ou ses actions. Les accompagnants s'exercent alors à poser des questions de compréhension ou d'analyse susceptibles

de soutenir [une] prise de recul menant la personne accompagnée vers cette réflexivité. [...] Les] questions fermées qui débutent par les locutions « est-ce que [...]? » ou encore « as-tu réfléchi à [...]? » sous-entendent le plus souvent des façons de faire, d'agir ou de résoudre la situation. Conséquemment, ces questions ne suscitent en rien la réflexion ou la réflexivité; au mieux, elles donnent des pistes de solution à court terme. De plus, le mot interrogatif « pourquoi » semble brusquer la personne accompagnée qui se place en mode défensif : la personne justifie ses actions plutôt que de se placer au-dessus de la situation. En contrepartie, les expressions « en quoi », « comment » et « quelles sont les raisons qui expliquent » favorisent une prise de recul, une réflexion sur la pratique et éventuellement une réelle réflexivité. [...] Ce n'est qu'alors que les participants parlent de transformation de leurs pratiques. (Guillemette et Monette, 2019, p. 41)

Ainsi, nous retenons qu'en contexte de changement de croyances et de pratiques, les réflexions-interactions par le moyen de la communication caractérisent un accompagnement socioconstructiviste intéressant (Lafortune, 2006). Les leaders-accompagnateurs misant sur la pratique réflexive auprès des personnes accompagnées et valorisant un climat de confiance, d'humilité, d'ouverture, d'acceptation et d'engagement ainsi que de respect mutuel sont garants d'un processus cohérent de changement (Fullan, 2015a; Lafortune, 2006, 2008; Potvin, 2016). Pour ce faire, différents moyens d'accompagnement sont porteurs de sens, soit le questionnement, la synthèse et la rétroaction ainsi que le modelage, sans oublier les interactions et la coconstruction itérative (Lafortune, Lepage et Persechino, 2008). En vue d'une transformation profonde des pratiques, il semble avisé de cibler la nature de questionnements modelés par le leader-accompagnateur auprès des personnes accompagnées afin de privilégier la réflexivité plutôt que la simple réflexion axée sur la résolution de problème et sur des solutions à court terme (Guillemette et Monette, 2019).

2.2.2 Soutenir une construction interactive de l'apprentissage professionnel

Dans une perspective plus globale d'apprentissage professionnel, les travaux sur le développement professionnel des enseignants en contexte d'innovation et de développement scolaire de Gather Thurler (2004) sont intéressants. En fait, l'auteure exprime que les dispositifs de formation des enseignants sont souvent inefficaces parce qu'ils offrent une « compréhension insuffisante des nouveaux concepts et [... n'offrent pas] d'analyse de leurs écarts avec la réalité du travail existante », et parce qu'ils sont « trop centrés sur la transmission, alors que la familiarisation des enseignants avec les nouvelles pratiques exigerait une reconstruction conceptuelle approfondie » (p. 99). Gather Thurler (2004) s'appuie sur différents auteurs pour expliquer que la reconstruction conceptuelle approfondie nécessite une prise de conscience des écarts quant aux enjeux émanant entre leurs pratiques actuelles et celles à changer, puis une exploration des transpositions possibles. Elle poursuit en suggérant qu'**une construction interactive des changements de pratiques à opérer, passant par la préparation à l'affrontement des conflits et incertitudes, favorise le développement de compétences collectives complétant et consolidant les compétences individuelles.**

La construction interactive du changement devient graduellement source de sens pour les personnes accompagnées, qui construisent une compréhension commune de la situation initiale ainsi que des changements à mettre en place et en cours de mise en place (Gather Thurler, 2004). L'auteure présente différentes stratégies pouvant être mises en place par le leader-accompagnateur:

- développer une organisation du travail souple et flexible;
- doser les défis en fonction des compétences individuelles et collectives;
- s'engager dans une exploration collaborative;
- connaître les moyens d'accéder aux outils et ressources nécessaires;
- développer une culture de l'évaluation visant à assurer le développement continu de la qualité;
- assumer collectivement la responsabilité tant des résultats que des transformations en cours;
- vérifier de manière permanente la cohérence entre les objectifs déclarés et les démarches entreprises (p. 106).

La construction interactive par la voie d'une exploration collaborative des transpositions possibles de changement de pratiques de Gather Thurler (2004) s'inscrit dans une perspective d'apprentissage professionnel appuyée par Correnti et Rowan (2007), qui stipulent qu'un changement des pratiques (réforme des pratiques d'enseignement) passe nécessairement par l'apprentissage professionnel des acteurs concernés. Les leaders-accompagnateurs doivent donc soutenir un contexte d'apprentissage professionnel en mettant en place des stratégies influençant le changement de pratiques :

- l'accompagnement est axé sur la modification de pratiques spécifiques;
- les objectifs spécifiques de changement sont clairement définis et les mesures à prendre sont explicitées;
- de la documentation en lien avec les objectifs ciblés est mise à la disposition des personnes accompagnées afin d'étoffer leurs connaissances;
- les attentes sont élevées en lien avec les changements de pratique innovante à mettre en œuvre;
- un accompagnateur externe expertisé dans les changements de pratiques innovantes à mettre en œuvre collabore étroitement avec les personnes accompagnées;
- toutes les instances du système éducatif agissent en cohérence quant à l'exigence des changements des pratiques innovantes à opérer.

En somme, l'apprentissage professionnel se construit collectivement et de façon interactive en vue d'un changement de pratiques individuelles vers le développement de compétences collectives en cohérence avec le changement visé (Gather Thurler, 2004). Différentes stratégies globales sont favorables au changement en ce qui a trait à l'apprentissage professionnel, telles que : 1) cibler des pratiques spécifiques à changer; 2) maintenir des attentes élevées; 3) doser les défis et 4) fournir des outils et ressources nécessaires au développement d'une coresponsabilité, d'une exploration collaborative et d'une culture de l'évaluation (Correnti et Rowan, 2007; Gather Thurler, 2004). Pour ce faire, selon ces auteurs, une organisation du travail adaptée, l'expertise d'un accompagnateur externe, la cohérence entre les instances du système, les objectifs et les transformations vers des pratiques innovantes semblent bénéfiques. Bien que l'apprentissage professionnel soit favorisé par la construction interactive et collective, certains obstacles au changement de pratiques semblent toutefois récurrents; des

stratégies telles que miser sur les valeurs clés liées au changement, à l'autonomie professionnelle ainsi qu'à une culture collaborative structurée et supervisée ont été validées empiriquement.

2.2.3 Miser sur des approches complémentaires du développement professionnel qui orientent vers des organisations apprenantes

Dans cette lignée de la culture collaborative, Gather Thurler (2004) avance que les « systèmes scolaires qui parviennent à se transformer et à transformer les établissements innovants en communautés apprenantes organisées en réseaux ont une meilleure chance d'instaurer et de maintenir une dynamique durable » parce que ces réseaux permettent le partage de pratiques et de compétences (revisitant « leurs croyances, idéaux, pratiques quotidiennes ») (p. 107) se dynamisant dans le façonnement d'une nouvelle identité professionnelle. Comme représenté à la figure 7, l'auteure propose un inventaire des modalités du développement professionnel dans une visée de changement de pratique selon quatre grands sous-ensembles : 1) sensibilisation aux objectifs et aux enjeux des réformes; 2) développement de compétences didactiques et pédagogiques; 3) initiation à l'exploration collaborative; et 4) coopération continue dans une organisation apprenante (p. 110).

L'auteure explique que les enseignants atteignent ces activités de développement professionnel selon deux paramètres, soit selon leur disponibilité à s'engager dans des formations exigeantes, soit selon le choix des autorités politiques et scolaires de diversifier, reconnaître et investir les ressources par le biais de diverses formes de développement professionnel (Gather Thurler, 2004). Elle poursuit en indiquant que la sensibilisation aux objectifs et enjeux des réformes a une visée strictement informative quant aux intentions, ressources et moyens déployés, tout en permettant aux enseignants de s'interroger et d'émettre leurs aspirations pour la suite des actions. Elle engage cependant peu la relation. Ultiment, il est anticipé que les enseignants en viennent, de façon autonome, à reconsidérer et réaménager leur pratique, et qu'ils se mobilisent pour s'engager dans une autre forme de développement professionnel leur permettant de perfectionner leurs compétences (Gather Thurler, 2004). L'auteure avance que le développement de compétences didactiques et pédagogiques est généralement composé « d'activités de formation ponctuelles ou compactes qui sont conçues en lien avec les nouveaux

programmes ou sur la base de référentiels de compétences » (p. 111) auxquelles les enseignants d'écoles innovantes accordent une très grande importance.

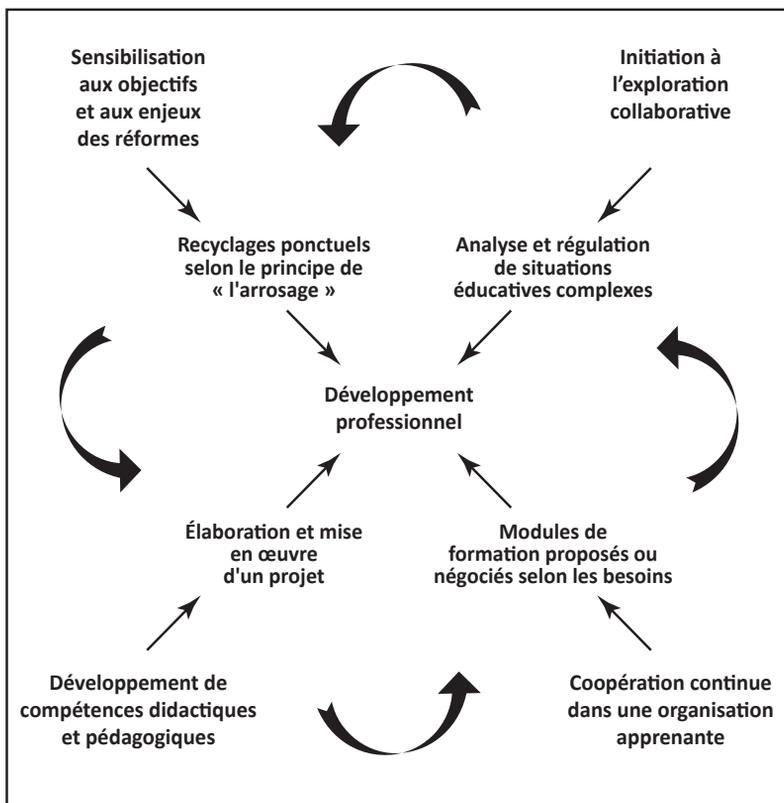


Figure 7. Quatre approches complémentaires du développement professionnel
Source : Gather Thurler, 2004, p. 110.

Les enjeux avec cette forme de développement professionnel se situent dans l'aspect puriste et décalé des besoins ou priorités des enseignants, figé dans le temps, sans support dans la salle de classe pour transférer et réguler les apprentissages ou pour s'engager dans une démarche réflexive avec des collègues et formateurs (Gather Thurler, 2004). Selon l'auteure, l'initiation à l'exploration collaborative semble alors être une solution aux limites des dernières formes de développement

professionnel parce qu'elle permet d'unir les efforts des enseignants dans « la recherche collective de solutions autour d'une problématique partagée » (p. 112). En effet, l'exploration collaborative favorise l'analyse et la régulation de situations éducatives complexes d'un groupe d'enseignants hétérogène assurant la gestion de leur démarche et sollicitant des intervenants externes spécialisés selon les besoins et modalités nécessaires aux objectifs ciblés (Gather Thurler, 2004). L'auteure précise que « lorsqu'elle se combine avec une collaboration régulière autour d'un projet d'établissement, elle se transforme en un redoutable outil de changement » (p. 114). Finalement, la coopération continue dans une organisation apprenante constitue un paradigme réflexif transformant les établissements d'enseignement et leurs réseaux en communautés apprenantes prenant en considération l'ensemble des acteurs concernés en vue d'une construction collective des représentations des changements à mettre en œuvre (Gather Thurler, 2004). Ainsi, selon l'auteure, de nouvelles conceptions de l'enseignement et une redéfinition des priorités des établissements mènent à des transformations de pratique durables.

Les étapes d'un processus de coopération continue dans une organisation apprenante pourraient être les suivantes :

- analyser les raisons d'entreprendre le changement en question (*les raisons sont-elles externes ou internes, quelle est l'urgence, quels sont les liens avec les pratiques existantes?*);
- décrire le fonctionnement actuel de l'établissement (*forces et faiblesses, satisfaction des partenaires concernés, etc.*);
- développer des scénarios (*visions communes d'un fonctionnement alternatif, permettant de prendre de la distance à l'égard des pratiques actuelles*);
- formuler des objectifs de développement à court, moyen et à long terme (*traduire les visions en objectifs réalisables et faisables*);
- définir un plan d'action (*définir des indicateurs intermédiaires, à partir desquels il sera possible de juger de l'impact et de la qualité des actions entreprises*);
- passer à l'action (*mise en œuvre*);
- évaluer l'impact des actions entreprises (*combinaison entre évaluation interne et externe*). (Gather Thurler, 2004, p. 115-116)

La mise en place et l'entretien d'un réseau d'apprenants représentent un levier attrayant lorsque vient le temps d'instaurer un changement pérenne de pratiques. Afin de bien articuler les apprentissages dans cette approche collaborative de développement professionnel, il semble ainsi avisé de considérer la diversité des membres des équipes collaboratives pour créer une cohésion.

2.3 Reconnaître la diversité des personnes accompagnées

La gestion du changement en contexte de diversité nécessite une mention particulière quant à l'accompagnement des équipes collaboratives. Celles-ci sont dépeintes par une diversité humaine représentant les différents membres du personnel scolaire les constituant, ce qui occasionne une « sorte d'altérité cognitive (Bruna, 2011) [...] favorisant un brassage de perspectives et d'opinions [...] stimulant la créativ[ité], la capacité prospective, la réactivité et l'adaptabilité » (Bruna et Chauvet, 2013, p. 75). Les leaders accompagnant le changement ont avantage à maximiser l'impact sur l'apprentissage (Fullan, Quinn et Adam, 2018) en mettant en place des équipes autonomes (Tilman et Ouali, 2001) et en créant un plan commun pour assurer la réussite où l'attention est focalisée sur l'équipe plutôt que sur l'individu (Fullan et Quinn, 2018) dans un horizon temporel limité (Tilman et Ouali, 2001). Pour y arriver, il est indispensable de reconnaître et miser sur le « climat de la diversité » au sein de l'établissement par l'entremise de ses multiples dimensions : « individuelle (structure d'identité des acteurs, type de personnalité, préjugés dominants), groupale (différenciation culturelle, dynamique psychosociologique de groupe et ethnocentrisme/altéro-phobie...), organisationnelle (culture d'entreprise, dynamiques intégratives structurelles vs informelles, processus d'acculturation professionnelle, "partialité institutionnelle") » (Cox, 1993 et Kossek *et al.*, 2006, cités par Bruna et Chauvet, 2013, p. 76). Il est donc également important que les leaders accompagnant le changement prennent aussi en charge le renforcement de l'expertise (Fullan *et al.*, 2018) en offrant des opportunités continues de développement professionnel (Tang *et al.*, 2014) et en adoptant un « mode de management transversal de la diversité et [en l'encadrant] dans une refonte globale des procédures [liées aux ressources humaines], destinée à [...un] modèle de leadership soucieux de la pluralité des profils et des parcours individuels » (Bruna et Chauvet, 2013, p. 77). À ces fins d'intégration, de coopération et de cohésion entre les membres des équipes collaboratives, Bruna et Chauvet (2013) stipulent que le mentoring et la formation sont cruciaux

parce qu'ils permettent « de tirer un profit supérieur des compétences et des potentialités des collaborateurs issus de la diversité » (p. 81). Les auteurs ajoutent que « le mentoring favorise à la fois l'intégration et l'acculturation organisationnelle des acteurs issus de la diversité et l'épanouissement des dynamiques de groupe » (p. 81), et proposent quatre mécanismes fondamentaux :

- le ralliement par la vision, en proposant aux individus une projection claire du futur;
- la transmission d'une vision partagée de manière à susciter l'adhésion de tous;
- la capacité à gagner la confiance en promouvant la stabilité, la sincérité et la fiabilité;
- l'autodéploiement, consistant pour le leader à promouvoir son « auto-image » positive, représentant l'adéquation entre ses points forts et les besoins de [l'école]. (Bennis et Nanus, 1985, cités par Bruna et Chauvet, 2013, p. 80)

La diversité individuelle, groupale et organisationnelle (Bruna et Chauvet, 2013) **au sein des établissements est une réalité que le leader-accompagnateur ne peut pas occulter dans ses relations interpersonnelles authentiques et constructives** (Tang *et al.*, 2014; Tilman et Ouali, 2001) **ainsi que lorsqu'il favorise la mise en place et l'actualisation d'équipes collaboratives autonomes et proactives** (Fullan et Quinn, 2018; Lapointe et Brassard, 2018). La démarche d'accompagnement collective profite du mentoring et d'un espace-temps réservé à aborder l'altérité cognitive et émotive des personnes accompagnées en vue d'assurer une cohérence au sein de l'équipe collaborative et la cohésion au regard du changement à mettre en œuvre (Bruna et Chauvet, 2013).

3. La formation et l'accompagnement des leaders-accompagnateurs

L'Avis du CSE (2020) pour le bien-être à l'école stipule que les « directions d'école (tout comme le personnel scolaire) ont besoin d'être soutenues, formées et accompagnées pour mettre en place les conditions qui permettent de veiller au bien-être des enfants et du personnel sous leur responsabilité » (p. 82). Dans le même sens, B-Lamoureux (2019) relève qu'en contexte de diversité, les établissements

d'enseignement se retrouvent devant un défi éducatif inclusif où tout le personnel scolaire, incluant les directions d'établissement, gagne à s'inscrire dans un développement professionnel continu soutenu par l'accompagnement. En effet, les résultats d'un rapport de lectures abordant des modèles d'accompagnement (coaching et pratiques collaboratives) favorisant le développement du leadership inclusif du leader révèlent qu'il est indispensable que ce dernier profite d'un accompagnement de la part d'un accompagnateur ayant des « savoirs, savoir-faire et savoir-être appuyés sur l'andragogie [...] sur des données issues des résultats rigoureux de la recherche » (B-Lamoureux, 2018, p. 58) en lien avec le changement à opérer. L'auteure ajoute qu'il « est préférable que cet accompagnant soit habileté à servir de modèle pour que [le leader] transpose l'accompagnement reçu dans sa propre pratique d'accompagnement auprès de la communauté éducative de son milieu » (p. 58).

Ainsi, dans un contexte où les leaders-accompagnateurs implantent un changement nécessitant, entre autres, d'aborder et de déconstruire les croyances de même que de transformer les valeurs en vue d'un transfert dans les pratiques du personnel scolaire, il est primordial que le processus introspectif et réflexif inhérent au changement à opérer soit réalisé auprès des leaders-accompagnateurs vivant eux aussi un développement professionnel grâce à cet accompagnement. En effet, lorsqu'il est question de gestion du changement, les enjeux de tensions et de résistances sont rapidement avancés. Par exemple, Loi Zedda, Thibodeau et Forget (2017) proposent de se pencher sur les caractéristiques personnelles (le pessimisme, l'affectivité, l'estime de soi) des directeurs d'école pouvant faire émerger une résistance au changement. En tant qu'agent de changement (Bareil, 2004), ils influencent leur personnel scolaire (Loi Zedda *et al.*, 2017). Leur propre résistance doit donc être explorée. La recension des écrits de ces auteurs suggère que « certains types de leadership et un haut sentiment d'auto-efficacité seraient liés à une résistance au changement moins importante, alors que la solitude serait corrélée avec une présence accrue de résistance au changement » (p. 15). Nous jugeons que cette piste a davantage à être explorée afin que les leaders disposent de toutes les connaissances, principalement des connaissances de soi dans ce cas précis, leur permettant d'user de tous les leviers soutenant le changement à opérer.

Pour sa part, Lafortune (2006) avance que « les personnes accompagnées et formées à l'accompagnement passent par quatre étapes dans le développement de leur autonomie : l'appropriation, l'approfondissement,

et l'autonomie » (p. 200). En ce sens, selon l'auteure, ces étapes sont liées à l'évolution de la communauté éducative concernée par le changement (« personnes accompagnatrices, aux personnes que ces dernières accompagnent jusqu'aux enseignants et enseignantes et aux apprenants – individus, groupes, commissions scolaires, régions » (p. 200) quant aux connaissances ainsi qu'à la compréhension et l'intégration du changement à mettre en œuvre, tant au niveau des connaissances théoriques qu'au niveau de l'accompagnement inhérent aux changements de pratiques pédagogiques. Ainsi, l'appivoisement et l'appropriation sont liés au cheminement des leaders-accompagnateurs eux-mêmes (développement des compétences du leader pour apprendre à accompagner), alors que l'approfondissement et l'autonomie sont liés aux actions réalisées du leader-accompagnateur en vue du cheminement des personnes accompagnées (Lafortune, 2006).

4. Nos recommandations en lien avec l'accompagnement par et pour les leaders-accompagnateurs soutenant le changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous

La gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous implique l'accompagnement du personnel et des leaders-accompagnateurs du changement à opérer. Dans cette logique, le changement à mettre en œuvre ne peut pas être forcé; il s'agit de joindre les personnes accompagnées là où elles sont et de cheminer avec elles jusqu'où elles veulent ou peuvent aller (Paul, 2004, 2009).

L'accompagnement favorise le changement de croyances et de pratiques lorsqu'il y a une reconnaissance des résistances et de l'engagement dans des discussions critiques collectives (Lafortune, 2006). Il est multiforme dans la mesure où il implique une relation centrée sur les besoins, les capacités et l'autonomisation des personnes accompagnées (Lafortune, 2006; Paul, 2004, 2009). L'implication relationnelle réciproque de qualité (Kourilsky-Belliard, 2008), empreinte d'authenticité, d'humilité et de respect (Tang *et al.*, 2014; Tilman et Ouali, 2001), demeure en toile de fond au fil des communications impliquées dans le processus de changement. Le leader-accompagnateur gagne à articuler soigneusement son discours pour amorcer et produire le changement (Brassard et Brunet, 1997), à

utiliser le dialogue pour construire le sens lié au changement (St-Vincent, 2012) ainsi qu'à privilégier la réflexion-interaction et la pratique réflexive dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste (Lafortune, 2006).

Afin d'atteindre une transformation profonde et durable des pratiques, le leader-accompagnateur s'efforce de dépasser la pratique réflexive en favorisant la réflexivité (Guillemette et Monette, 2019). La littérature recensée relève que l'accompagnateur assume différentes postures, soit celles de personne-ressource, de leader, de chercheur expert, de gestionnaire ou de coconstructeur avec les destinataires du changement. Cette approche de coconstruction prend forme au cœur des équipes collaboratives interactives et autonomes (Fullan, 2015a; Fullan et Quinn, 2018; Lafortune, 2006; Lafortune *et al.*, 2008) lorsqu'il est question de l'apprentissage professionnel des personnes accompagnées (Correnti et Rowan, 2007; Gather Thurler, 2004). Cette avenue se révèle particulièrement prometteuse dans le cadre de la gestion du changement organisationnel pour la réussite éducative et le bien-être pour tous. De plus, un changement cohérent sous-entend la promotion de l'autonomie professionnelle ainsi qu'une culture collaborative de coresponsabilité structurée et supervisée par un leader-accompagnateur (Correnti et Rowan, 2007; Gather Thurler, 2004). Le leader-accompagnateur gagne à considérer la diversité au sein du réseau d'apprenants et ainsi, à employer diverses stratégies d'accompagnement ciblées (Bruna et Chauvet, 2013; Correnti et Rowan, 2007; Gather Thurler, 2004; Lafortune *et al.*, 2008; Rowan et Miller, 2007). La littérature recensée relève également que les leaders-accompagnateurs tirent, eux aussi, profit à être formés par l'accompagnement afin de parfaire leurs connaissances de soi (Loi Zedda *et al.*, 2017) ainsi que de développer leurs connaissances et savoirs en lien avec l'accompagnement d'adultes et le changement à mettre en œuvre, puisqu'ils sont eux-mêmes en situation de développement de compétences professionnelles (Lafortune, 2006; B-Lamoureux, 2018, 2019).

EN BREF...

SUR LA GESTION DU CHANGEMENT POUR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE EN ÉDUCATION : L'ACCOMPAGNEMENT

- En contexte de diversité en éducation, la gestion du changement dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous implique des changements de croyances, de pratiques et un développement de connaissances soutenus par l'accompagnement en cohérence avec ce paradigme, et ce, pour tous les acteurs scolaires.
- Les leaders-accompagnateurs gagnent à :
 - miser sur la communication induisant directement la qualité des relations entre les personnes;
 - entretenir une démarche d'accompagnement de coréflexivité et de coconstruction;
 - soutenir une construction itérative de l'apprentissage professionnel;
 - favoriser des approches complémentaires du développement professionnel vers des organisations apprenantes pour reconnaître la diversité des personnes accompagnées.
- La gestion du changement en contexte de diversité nécessite une attention particulière quant à l'accompagnement des équipes collaboratives en vue d'un changement de pratiques individuelles vers le développement de compétences collectives en cohérence avec le changement visé.
- L'accompagnement du personnel qui favorise la réflexivité incite des transformations profondes et durables des pratiques en cohérence avec les changements de vision, de valeurs, de croyances et d'attitudes en faveur de la réussite éducative et du bien-être pour tous en contexte de diversité.
- Les leaders-accompagnateurs formés dans ce paradigme d'accompagnement développent leurs connaissances et leurs savoirs en lien avec l'accompagnement andragogique au profit d'une meilleure connaissance de soi et des savoirs liés aux enjeux inhérents au contexte de diversité dans une visée de réussite et de bien-être pour tous.

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DE CET OUVRAGE

Cet ouvrage met de l'avant qu'indépendamment du modèle de gestion du changement organisationnel choisi ou applicable, le climat de l'organisation, le leadership du gestionnaire et l'accompagnement sont des axes centraux en contexte de diversité en éducation pour la réussite éducative et le bien-être de tous. Un climat bienveillant et positif, où les solutions et les changements sont coanalysés et coréfléchis avec les acteurs scolaires, favorise l'adhésion au changement. La considération des préoccupations individuelles et collectives est essentielle dans le processus. Les gestionnaires régulateurs du climat gagnent à favoriser l'entretien d'émotions positives, à trouver des ressources et à rechercher des solutions lorsque des problèmes surgissent en faisant appel à leur réseau. D'ailleurs, le CSE (2020) préconise de favoriser des interactions positives, la collaboration et la concertation par le développement des compétences socioémotionnelles des apprenants, un environnement professionnel soutenant le bien-être du personnel et la bienveillance du personnel envers les apprenants. Dans cette perspective, les CIR liées au leadership mettent en lumière à quel point la cohérence est fondamentale lors de la promotion des buts et la précision des objectifs dans une visée de coresponsabilité collective. Ainsi, des changements clairs et appuyés sur des données proposés par les gestionnaires ne sont pas suffisants s'ils s'inscrivent strictement dans un processus de reddition de comptes ou de régulation des actions. En effet, **les gestionnaires régulateurs du climat doivent soutenir des changements et des orientations stratégiques dans une dynamique de collaboration bienveillante auprès et avec le personnel en assurant constamment la construction de sens quant aux changements à mettre en œuvre.**

Selon les écrits consultés, pour que la gestion du changement puisse s'opérer, **il est souhaitable que tous les acteurs – incluant les gestionnaires – aient une posture d'apprenant, principalement dans une démarche de coconstruction, d'analyse de pratique et de réflexivité.** Pour ce faire, le leader a besoin d'une acuité relationnelle et d'une souplesse de manœuvre, proximale avec la réalité du terrain, dans la gestion du processus de changement que les acteurs auront à opérer. À cette fin, l'entretien de relations interpersonnelles authentiques, bienveillantes, positives et riches constitue une ligne d'action importante. En effet, ces relations

favorisent une coconstruction, une communication, une collaboration et une concertation fluides, empreintes de confiance mutuelle entre tous les acteurs, et ce, tout au long du processus de changement afin d'assurer une transformation profonde et durable chez tous les acteurs concernés.

Par ailleurs, le leader transformatif et inclusif est un fervent défenseur de la justice sociale, promoteur de l'équité et activiste pour le respect de la diversité dans une visée de réussite éducative auprès des apprenants et de bien-être pour tous. L'accompagnement est au cœur de ses préoccupations. Pour cette raison, le leader mise sur une communication de qualité en articulant soigneusement son discours, et en dialoguant pour coélaborer le sens lié au contexte de changement de paradigme de la réussite éducative et du bien-être de tous en contexte de diversité. **La démarche d'accompagnement que le leader-accompagnateur transformatif et inclusif emploie pour son personnel et pour lui-même est basée sur la coréflexivité et la coconstruction.** Ainsi, l'apprentissage professionnel se construit de façon itérative et le développement d'organisations apprenantes reconnaissant la diversité des personnes accompagnées est promu.

CONCLUSION

Cet ouvrage vise à faire état des connaissances issues de la recherche (CIR) relatives à la gestion du changement organisationnel en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être afin de soutenir la réflexion des gestionnaires des organisations éducatives et des chercheurs intéressés à la question. Nous introduisons dans l'ouvrage cette visée en affirmant l'avantage d'inclure toutes les personnes oeuvrant au sein des milieux éducatifs dans le processus décisionnel, et ce, afin que la réussite éducative et le bien-être de tous deviennent des priorités. De plus, nous avons mis en lumière qu'un environnement éducatif faisant la promotion et la mise en œuvre des valeurs et des principes liés au bien-être et à la réussite passe par un processus de coconstruction, géré avec soin par les gestionnaires et leaders des organisations éducatives, et ce, en s'appuyant sur les CIR, notamment celles traitant de la gestion du changement organisationnel, de la régulation du climat, du leadership et de l'accompagnement.

Rappelons qu'afin de produire un état des CIR quant à la gestion du changement organisationnel en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous, nous nous sommes appuyés sur des références recensées entre l'automne 2018 et l'été 2020. Ces CIR, liées au contexte ciblé de diversité, ont été déclinées en trois grandes parties : 1) le changement organisationnel, 2) la gestion du changement organisationnel dans le domaine de l'éducation et 3) la gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation autour de trois axes ciblés par des partenaires du RÉVERBÈRE : le climat, le leadership et l'accompagnement.

Notre constat général est qu'à notre connaissance, la gestion du changement organisationnel n'a pas été étudiée directement avec le contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous. Nous avons donc lié ce contexte et nos préoccupations à des modèles plus généraux existant en gestion en éducation. Afin de couvrir une variété de perspectives, nous avons recensé des textes scientifiques et professionnels ainsi que certaines références en gestion organisationnelle hors du domaine de l'éducation. Cela nous a permis d'aborder le bien-être de certains membres de la communauté éducative, tels que les apprenants et le personnel scolaire. Indépendamment de certaines

limites énoncées dans l'introduction, cet ouvrage constitue une première assise permettant d'avoir accès aux constats issus de la recherche quant à la gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation, et il s'adresse aux gestionnaires, aux directions et leaders des milieux éducatifs, aux chercheurs, aux ressources professorales des universités, ainsi qu'aux personnes œuvrant au sein du ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur. L'analyse des écrits propose une vision systémique des obstacles et des leviers à la gestion organisationnelle pour assurer le bien-être et la réussite en éducation. Cet ouvrage offre des recommandations spécifiques liées au climat de l'organisation, au leadership et à l'accompagnement *par* et *pour* les leaders-accompagnateurs, ainsi que des recommandations générales permettant aux acteurs de se mobiliser dans les milieux éducatifs. Il permet également d'intégrer, dans les formations initiale et continue – notamment en ce qui concerne la direction d'établissement d'enseignement –, des connaissances permettant le développement de leurs compétences quant à la gestion du changement organisationnel favorisant le bien-être de toute la communauté éducative. Finalement, cet ouvrage s'inscrit en complémentarité et en spécificité à l'égard de la gestion organisationnelle concordant avec les différents avis émis au MEES (p. ex.: Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018; CSE, 2020).

La recherche dans le domaine de la gestion du changement organisationnel évolue rapidement et de nouvelles connaissances sont produites de manière continue. À titre d'exemple, la parution, au moment d'écrire ces lignes, d'un ouvrage à l'intention des cadres scolaires sur la gestion du changement (Brabant et Caneva, 2020), et celle – encore plus récente – d'un livre collectif juxtaposant le pilotage, la collaboration et l'accompagnement des équipes éducatives en changement (Progin *et al.*, 2021).

À la lumière de l'état des CIR présentées dans cet ouvrage, nous croyons qu'il est pertinent de **poursuivre les travaux de recherche** sur la **réussite éducative et le bien-être de tous en contexte de diversité** en explorant entre autres les CIR émanant de divers champs, tels que celui de la psychologie positive, de l'accompagnement, des organisations apprenantes, etc. Il nous apparaît aussi judicieux d'approfondir l'analyse des leaderships inclusif et transformatif (annexe 2) avec d'autres formes de leaderships concordant avec les champs précédents. La recherche foisonne actuellement à propos du leadership positif, authentique et postconventionnel (Gagnon, 2020; Gagnon et Guay, 2019). Par ailleurs, le

contexte pandémique depuis mars 2020 a amené son lot de questionnements et d'intérêts de recherche quant aux pratiques de gestion en temps de crise et quant au bien-être de toutes les personnes apprenantes et œuvrant au sein des milieux éducatifs. En outre, il y a lieu de développer de nouveaux outils destinés aux gestionnaires et leaders assurant ou soutenant la gestion et l'accompagnement lors d'un changement organisationnel en éducation en contexte de diversité, dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous. Dans le même sens, la conception d'un dispositif d'accompagnement favorisant le développement professionnel des leaders-accompagnateurs en formation continue, qu'ils soient gestionnaires ou fassent partie d'un autre corps d'emploi, semble une piste prometteuse afin de soutenir la réussite éducative et le bien-être pour tous en contexte de diversité. Dans cette perspective, le RÉVERBÈRE, notamment l'équipe de gestion organisationnelle, poursuit son travail de collaboration avec les partenaires pour développer des produits qui répondent au mieux à leurs besoins. Ces produits seront disponibles et accessibles sur le site du RÉVERBÈRE : <https://reverbereeducation.com>.

RÉFÉRENCES

- Allen, M.S. et P.J. McCarthy (2016). « Be Happy in your Work: The Role of Positive Psychology in Working with Change and Performance », *Journal of Change Management*, 16(1), p. 55-74.
- Avanzini, G. (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Paris, Privat.
- B-Lamoureux, B. (2018). *Rapport de lectures sur des modèles d'accompagnement favorisant le développement du leadership inclusif de la direction d'établissement scolaire*, Rapport, Université du Québec en Outaouais, <http://di.uqo.ca/id/eprint/1046/>, consulté le 19 octobre 2021.
- B-Lamoureux, B. (2019). « État de la situation sur l'accompagnement au développement du leadership inclusif des directions d'établissement scolaire », *Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation (ERAdE)*, 2(1), p. 18-25.
- B-Lamoureux, B. (2020). *Le leadership de la direction d'établissement scolaire au service d'un paradigme de reconnaissance de la diversité, de respect de l'équité et d'inclusion de la communauté éducative* [Document inédit]. Communication [par affiche, acceptée et reportée] présentée au 7^e Colloque international en éducation : enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Baby, A. (2012). « L'école et son rapport au changement », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-65.
- Barbaroux, P. et A. Gautier (2017). « En quête de légitimité : la gestion du changement organisationnel comme processus de légitimation », *Management International*, 21(4), p. 48-168.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*, Montréal, Les Éditions Transcontinental.
- Bauer, S. (2011). *Le rôle du chef d'établissement dans la gestion de la diversité culturelle : enjeux, débats et perspectives. Actes du Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation*, Centre de recherche en éducation de Nantes, <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1577>, consulté le 19 octobre 2021.

- Beaumont, C., D. Leclerc et E. Frenette (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*, Rapport du groupe de recherche SÉVEQ, Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, <https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf> consulté le 19 octobre 2021.
- Brabant, C. et C. Caneva (2020). « Des définitions et des typologies relatives à la gestion du changement », dans C. Brabant, J. Bernatchez et C. Caneva (dir.), *La gestion du changement à l'école. Petit manuel à l'intention des cadres scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 33-54.
- Brassard, A. (2018). « Adaptation, transformation et stratégie radicale de changement », *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), p. 253-276.
- Brassard, A. et J.-P. Brunet (1997). « La promotion d'un changement comme pratique du discours et le phénomène des résistances », dans J.J. Moisset et J.-P. Brunet (dir.), *Culture et transformation des organisations en éducation*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 45-69.
- Bruna, M. et M. Chauvet (2013). « La diversité, un levier de performance : plaidoyer pour un management innovateur et créatif », *Management international*, 17(hors-série), p. 70-84.
- Bureau de normalisation du Québec – BNQ (2018). *Organisation*, <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26505492>, consulté le 19 octobre 2021.
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4125/Carpentier_Anylene_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y>, consulté le 19 octobre 2021.
- Carpentier, A. (2012). « Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives », *Éducation et francophonie*, 40(1), p. 12-31, <doi.org/10.7202/1010144ar>.
- Clanet, J. et L. Talbot (2012). « Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques », *Phronesis*, 1(3), p. 4-18, <doi.org/10.7202/1012560ar>.

- Collerette, P., M. Lauzier et R. Schneider (2013). *Le pilotage du changement*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec, Gouvernement du Québec, <<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>>, consulté le 19 octobre 2021.
- Correnti, R. et B. Rowan (2007). « Opening Up the Black Box: Literacy Instruction in Schools Participating in Three Comprehensive School Reform Programs », *American Educational Research Journal*, 44(2), p. 298-338.
- Draelants, H. (2018). « Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone », *Sociologie et sociétés*, 40(1), p. 119-141.
- Duclos, A.-M. (2015). « La résistance au changement : un concept désuet et invalide en éducation », *Psychologie & Éducation*, p. 33-45.
- Dupriez, V. et J. Cornet (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, <<https://www.cairn.info/la-renovation-de-l-ecole-primaire--9782804148881.htm>>, consulté le 19 octobre 2021.
- Fournier, H. et S. Fréchette (2012). « Vers une prise en compte de la complexité du changement en contexte scolaire québécois », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-68.
- Fullan, M. (2015a). *Le leadership moteur. Comprendre les rouages du changement en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, <<https://www.puq.ca/catalogue/livres/leadership-moteur-3072.html>>, consulté le 19 octobre 2021.
- Fullan, M. (2015b). *The New Meaning of Educational Change*, 5^e éd., London, Routledge.
- Fullan, M. et J. Quinn (2018). *La cohérence : mettre en action les moteurs efficaces du changement en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Fullan, M., J. Quinn et E. Adam (2018). « L'orientation ciblée », dans M. Fullan, J. Quinn et E. Adam (dir.), *La cohérence. Guide pour passer à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 10-39.
- Gagnon, B. (2020). *Recherche-action sur le leadership authentique et postconventionnel et la prise en compte du bien-être du personnel scolaire en contexte de changement*, thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, <<http://hdl.handle.net/11143/16932>>, consulté le 19 octobre 2021.
- Gagnon, B. et M.-H. Guay (2019). « Le leadership authentique et postconventionnel et le bien-être du personnel scolaire. Une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être, *Éducation Canada*, <<https://www.edcan.ca/articles/equipe-de-leaders-authentiques/?lang=fr>>, consulté le 19 octobre 2021.
- Gather Thurler, M. (2004). « Stratégies d'innovation et place des acteurs », dans J.-P. Bronckart et M. Gather Thurler (dir.), *Transformer l'école*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 99-125.
- Gélinas-Proulx, A. et A.-K. Jäppinen (2017). « Focalisation sur le leadership collaboratif », *Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERADE)*, 1, p. 209-215.
- Gélinas-Proulx, A. et C.M. Shields (2016). « Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada », *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), p. 1-24.
- Girard, M.-A. (2015). *Le changement en milieu scolaire québécois : c'est possible*, Repentigny, Éditions Reynald Goulet Inc.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21215>>, consulté le 19 octobre 2021.
- Gravelle, F. (2012). « Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec? » *Éducation et francophonie*, 40(1), p. 76-93, <doi.org/10.7202/1010147ar>.

- Guillemette, S. et K. Monette (2019). « Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité », *Formation et profession*, 27(2), p. 32-44.
- Hallinger, P. et R.H. Heck (2010). « Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? », *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), p. 654-678, <doi.org/10.1177/1741143210379060>.
- Hargreaves, A. et H. Braun (2012). *Leading for all: A research report of the development, design, implementation and impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" initiative*, Toronto, Council of Directors of Education, <https://www.ontariodirectors.ca>, consulté le 19 octobre 2021.
- Jappinen, A.-K. et M. Ciussi (2016). « Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership », *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), p. 482-504.
- Jean, K. (2000). « La gestion de la diversité: caractéristiques et implantation », *Interactions*, 4(2), p. 233-261.
- Kourilsky, F. (2014). *Du désir au plaisir de changer. Le coaching du changement*, 5^e éd., Malakoff, Dunod, <http://www.numilog.com/bibliotheque/bnquebec/fiche_livre.asp?idprod=467400>, consulté le 19 octobre 2021.
- Kourilsky-Belliard, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer. Le coaching du changement*, 4^e éd., Malakoff, Dunod.
- Lafortune, L. (2006). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin: Formation et pratiques d'enseignement en question*, 5, p. 187-202.
- Lafortune, L. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., C. Lepage et F. Persechino (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement : un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Lapointe, P. et A. Brassard (2018). « La conciliation des pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats par des directions d'établissement d'enseignement, *Éducation et francophonie*, 46(1), p. 162-178.
- Larochelle-Audet, J., M. Potvin, et E. Doré (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf, consulté le 19 octobre 2021.
- Le Réseau ÉdCan. (s. d.). *Qu'est-ce qu'un milieu de travail sain pour les enseignants de la maternelle à la fin du secondaire?*, Le Réseau ÉdCan, <https://www.edcan.ca/well-at-work/what-healthy-workplace/?lang=fr>, consulté le 19 octobre 2021.
- Legault, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable* [Ressource électronique], Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lewin, K. (1947). « Frontiers in Group Dynamics II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research », *Human Relations*, 1(2), p. 143-153, <doi.org/10.1177/001872674700100201>.
- Loi Zedda, M., S. Thibodeau et P. Forget (2017). « Vers une meilleure compréhension de la résistance au changement des directeurs d'école », *Sens public*, <doi.org/10.7202/1048841ar>.
- Lyons, W. (2016). « Principal Preservice Education for Leadership in Inclusive Schools », *Canadian Journal of Action Research*, 17(1), p. 3650.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – MEES. (2017). *Politique de la réussite éducative* (n° 9782550788362), Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf>, consulté le 19 octobre 2021.
- Office québécois de la langue française – OQLF. (2002). *Institutions*, <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8362046>, consulté le 19 octobre 2021.

- Opiyo, R.A. (2019). « Inclusive Practice and Transformative Leadership Are Entwined », *Global Journal of Transformative Education*, 1(1), p. 5267, <<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/gjte/article/view/25981>>, consulté le 19 octobre 2021.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, (2), p. 11-63.
- Poirel, E. et F. Yvon (2012). « Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives », *Éducation et francophonie*, 40(1), p. 94-118, <doi.org/10.7202/1010148ar>.
- Potvin, P. (2016). *Rôles et responsabilités en accompagnement*, Groupe de travail sur les rôles, responsabilités et enjeux du transfert de connaissances en éducation, <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/02/Roles-Accompagnateur_2016-02-04.pdf>, consulté le 19 octobre 2021.
- Progin, L., C. Letor, R. Étienne et G. Pelletier (dir.). (2021). *Les directions d'établissement au coeur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L. et C. Vézina (2012). « La réalisation du changement : délibérer, prendre des risques réfléchis et s'ajuster », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 153-182.
- Riehl, C.J. (2000). « The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration », *Review of Educational Research*, 70(1), p. 5581, <doi.org/10.3102/00346543070001055>.
- Rocque, J. (2017). « L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et les pratiques professionnelles des directions d'école », *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), p. 153-189, <doi.org/10.7202/1043029ar>.

- Rousseau, N. (2012a). « L'intégration du changement : des pratiques transformées un peu, beaucoup, passionnément! », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 183-196.
- Rousseau, N. (2012b). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., M. Dumont et C. Vézina (2012). « La préparation au changement : se connaître, s'écouter et se comprendre », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 129-152.
- Rowan, B. et R.J. Miller (2007). « Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working with Comprehensive School Reform Providers », *American Educational Research Journal*, 44(2), p. 252-297.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*, Montréal, Éditions Logiques.
- Shields, C.M. (2010). « Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts », *Educational Administration Quarterly*, 46(4), p. 558-589, <doi.org/10.1177/0013161X10375609>.
- Shields, C.M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*, New York, Routledge.
- Shields, C.M. (2016). *Transformative Leadership Primer*, Berne, Peter Lang.
- St-Vincent, L.-A. (2012). « Les dilemmes vécus par les intervenants : une pierre d'assise de l'engagement dans le processus du changement », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 94-207.
- Tang, S., J. Lu et P. Hallinger (2014). « Leading school change in China: a review of related literature and preliminary investigation », *International Journal of Educational Management*, 28(6), p. 655-675.

- Thibodeau, S., A. Gélinas-Proulx, L.-A. St-Vincent, M. Leclerc, J. Labelle et S. Ramel (2016). « La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire », dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bovin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, p. 58-74.
- Tilman, F. et N. Ouali (2001). *Piloter un établissement scolaire : lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Watzlawick, P., J. Weakland et R. Fisch (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*, Paris, Éditions du Seuil.

Annexe 1 : Schématisation détaillée des phases du processus et des étapes de la démarche du Modèle de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous

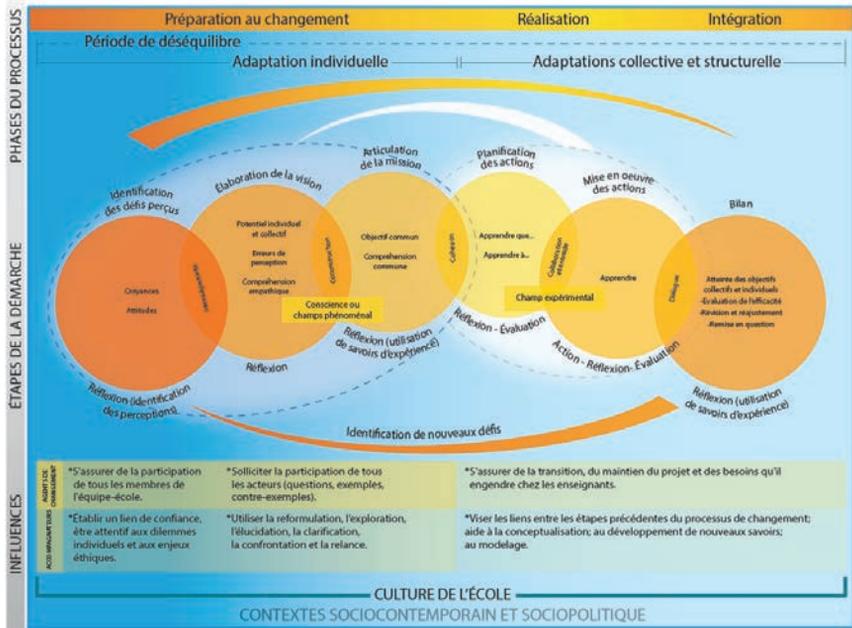


Figure 8. Schématisation du Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous (Rousseau, 2012b, p. 114)

Annexe 2 : Les formes de leadership recensées en contexte de changement

Différentes formes de leadership ont été relevées lors de la revue de la littérature abordant la gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous : le leadership axé sur le changement, les leaderships de formes collectives, le leadership transformationnel, le leadership transformatif et le leadership inclusif. Ces formes de leadership semblent complémentaires et elles s'appliquent à différents contextes – dont le contexte scolaire – quant au déploiement de l'influence des leaders auprès des acteurs en vue de l'aboutissement du changement à opérer. De ces leaderships pour la gestion du changement, deux semblent être plus appropriés en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être : le leadership transformatif et le leadership inclusif. Notre analyse de ces leaderships rejoint certains éléments fondamentaux et articulatoires des précédents leaderships abordés (axé sur le changement, collectif et transformationnel). Ainsi, nous nous appuyons sur l'adaptation de la figure intégratrice de B-Lamoureux (2020) des leaderships inclusif et transformatif en faveur de l'équité et l'inclusion de la communauté éducative (figure 6), auxquels nous greffons les éléments des leaderships axés sur le changement, de formes collectives et transformationnelles (figure 9).

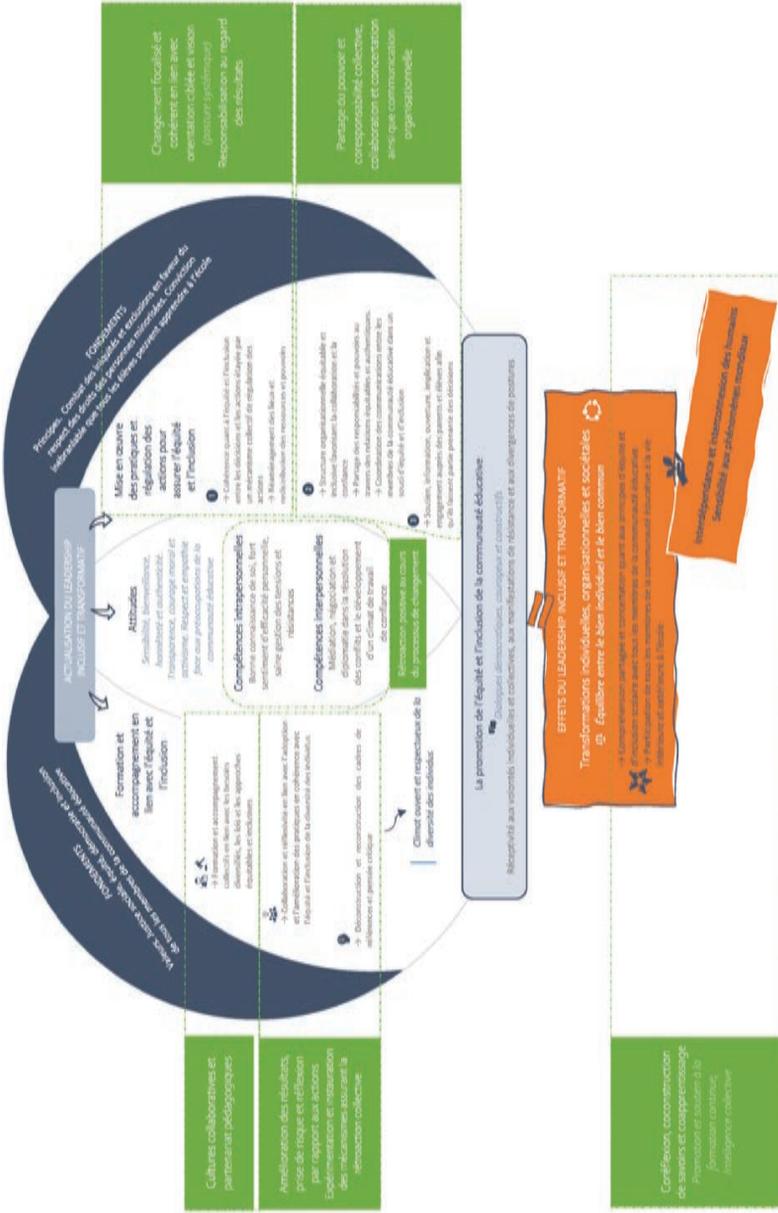


Figure 9. Analyse des similitudes des styles de leaderships associés à la gestion du changement en éducation en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être pour tous inspiré de la *Conjugaison des formes de leaderships inclusif et transformatif du leader favorisant l'équité et l'inclusion de la communauté éducative* (figure 6)

Dans la section de gauche de la figure 9 :

- Nous conjugons les *valeurs de justice sociale, d'équité, de démocratie et d'inclusion* du leader transformatif et inclusif aux *valeurs plus génériques de justice, d'égalité et de liberté* des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement et du leadership transformationnel. Il en va de même pour les *principes de combat des iniquités et exclusions nécessitant de la bienveillance, de l'honnêteté et de l'authenticité* de la part du leader transformatif et inclusif associés à la valorisation des différences, la confiance, l'ouverture et la flexibilité des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement du leadership transformationnel. Mis à part la valeur d'égalité qui se permute en valeur d'équité, il apparaît que ces derniers éléments (justice, égalité, liberté, valorisation des différences, confiance, ouverture et flexibilité) sont implicites dans les leaderships inclusif et transformatif.
- Nous combinons 1) *la formation et l'accompagnement collectifs de toute la communauté éducative* avec 2) les cultures collaboratives et le partenariat pédagogique en raison de leur associativité implicite. Le premier élément provient du leader transformatif et inclusif, alors que le second est tiré des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement et du leadership transformationnel.
- Nous jumelons *la collaboration et la réflexivité en lien avec l'adoption et l'amélioration des pratiques en cohérence avec la vision* de la part du leader transformatif et inclusif à l'amélioration des résultats, aux prises de risque et aux réflexions par rapport aux actions. Nous y greffons aussi l'expérimentation et l'instauration de mécanismes assurant la rétroaction collective des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement et du leadership transformationnel.
- Nous associons, dans l'ensemble de la 1) *formation et l'accompagnement en lien avec l'équité et l'inclusion* ainsi que de la 2) *promotion de l'équité et de l'inclusion* du leader transformatif et inclusif, à la coréflexion, la coconstruction de savoirs et le coapprentissage entretenus dans la promotion et le soutien à la formation continue des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement

et du leadership transformationnel. En effet, dans un souhait de développement d'une intelligence collective, les sous-items des deux éléments sont englobants.

Dans la section de droite de la figure 9 :

- Nous associons *la cohérence entre les décisions et les actions étayées par un mécanisme collectif de régulation des actions* de la part du leader transformatif et inclusif avec le changement focalisé et cohérent en lien avec l'orientation ciblée et la vision des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement et du leadership transformationnel. Ainsi, le réaménagement des lieux et la redistribution des ressources et pouvoirs découlent implicitement d'une posture systémique ainsi que d'une responsabilisation au regard des résultats.
- Nous combinons 1) *la structure organisationnelle favorisant la collaboration, le partage des responsabilités et pouvoirs au travers des relations équitables et authentiques* avec 2) le partage du pouvoir et la coresponsabilité collective, la collaboration et la concertation. De plus, nous associons 3) *la coordination des communications entre les membres de la communauté éducative et le soutien, l'information, l'ouverture, l'implication et l'engagement auprès des parents et apprenants afin qu'ils soient partie prenante des décisions* à 4) la communication organisationnelle. Les éléments impairs proviennent du leader transformatif et inclusif, alors que les éléments pairs sont tirés des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement et du leadership transformationnel.

Dans le centre de la figure 9 :

- Nous considérons que les *compétences inter et intrapersonnelles du leader transformatif et inclusif, principalement lorsqu'il est question de la médiation, de la diplomatie, du développement d'un climat de travail de confiance et de la saine gestion des tensions et résistances*, incluent implicitement une rétroaction positive au cours du processus de changement des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement et du leadership transformationnel.

Dans le bas de la figure 9 :

- Nous considérons que la *compréhension partagée et la concertation quant aux principes d'équité et d'inclusion scolaire avec toute la communauté éducative* sur une toile de fond d'*interdépendances et interconnexions des humains* du leader transformatif et inclusif, sont le résultat de l'apprentissage, l'intériorisation et l'appropriation active du processus de changement des leaderships de formes collectives, du leadership axé sur le changement et du leadership transformationnel.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Bianca B-Lamoureux, M. Ed. en administration scolaire

Bianca B-Lamoureux est doctorante en éducation, chargée de cours et assistante de recherche à l'Université de Sherbrooke. Elle est aussi auxiliaire de recherche au **Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE)** et au **Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²)**. Elle est membre étudiante de divers regroupements tels que le Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS), l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), le Réseau des établissements scolaires pour l'utilisation des connaissances issues de la recherche (RÉU-CIR) et le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent sur la formation et l'accompagnement, l'équité et l'inclusion de la communauté éducative, ainsi que la réussite éducative et le bien-être dans les établissements d'enseignement.

bianca.b.lamoureux@usherbrooke.ca

Laurie Carlson Berg, Ph. D.

Laurie Carlson Berg est professeure et responsable du pôle d'études et de recherches sur l'Enseignement et l'apprentissage de l'Université de l'Ontario. Elle est chercheuse au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) et au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS). Ses recherches et son enseignement ont pour point de mire l'inclusion scolaire, la diversité et la francophonie en milieu minoritaire. Ses travaux actuels portent sur le leadership scolaire axé vers le bien-être et la réussite scolaire dans un contexte de diversité.

laurie.carlsonberg@uontario.ca

Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D.

Andréanne Gélinas-Proulx est professeure-chercheuse en administration scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Elle est chercheuse régulière au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) ainsi qu'au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Elle est aussi membre du Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE) et collabore avec le groupe de travail sur les compétences interculturelles des directions à l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Ses travaux de recherche portent sur la compétence et la formation interculturelles des directions d'établissement d'enseignement de même que sur le leadership de la direction pour l'inclusion, l'équité et la justice sociale.

andreeanne.gelinas-proulx@uqo.ca

Alain Huot, Ph. D.

Alain Huot est professeur d'administration de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est chercheur au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), au Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec (GRIDE), ainsi qu'au Laboratoire d'efficacité et d'efficience en éducation et en culture (Lab e³c). Ses travaux de recherche portent sur les problématiques de santé des gestionnaires (scolaires), l'utilisation des TIC dans la gestion et les processus de gestion visités sous l'angle des rôles, de l'efficacité et de l'efficience stratégique et opérationnelle. Les rapports humains/organisationnels sont au cœur de ses travaux de recherche.

alain.huot@uqtr.ca

Jean Labelle, Ph. D.

Jean Labelle est professeur agrégé en administration éducationnelle à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Il agit à titre de cochercheur au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE). Ses travaux portent sur le leadership, la supervision de l'enseignement, les aspects légaux en éducation, les communautés d'apprentissage professionnelles et les méthodes quantitatives de gestion.
jean.labelle@umoncton.ca

Cynthia Laforme, M. Ed.

Cynthia Laforme est doctorante en éducation et chargée de cours au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est assistante de recherche au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), et assure la coordination du Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²). Ses intérêts de recherche portent sur les jeunes ayant des difficultés à l'école ainsi que sur les professionnels des services éducatifs complémentaires.

cynthia.laforme@uqtr.ca

Lise-Anne St-Vincent, Ph. D.

Lise-Anne St-Vincent est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est chercheuse au Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) ainsi qu'au Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²). Ses travaux de recherche portent sur l'agir éthique des directions d'établissement et du personnel enseignant ainsi que sur l'inclusion en éducation.

lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

La gestion du changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation : ce qu'en dit la recherche

En contexte de changement, comment accompagner l'équipe de l'organisation? Quelle forme de leadership adopter? Comment maintenir un climat bienveillant et positif?

Vivre un changement organisationnel pour le bien-être et la réussite en éducation peut susciter des questionnements chez le gestionnaire. Cet ouvrage vise à faire état des connaissances issues de la recherche quant à la gestion du changement organisationnel en contexte de diversité dans une visée de réussite éducative et de bien-être afin de soutenir les gestionnaires des organisations éducatives et les chercheurs intéressés à la question. Constitué de trois parties, cet ouvrage aborde le concept du changement organisationnel, la gestion du changement en éducation ainsi que le changement pour le bien-être et la réussite en éducation, et ce, autour de trois axes : le climat, le leadership et l'accompagnement.

Lise-Anne St-Vincent, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Andréanne Gélinas-Proulx, Ph. D., est professeure-chercheuse en administration scolaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Jean Labelle, Ph. D., est professeur agrégé en administration éducationnelle à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Laurie Carlson Berg, Ph. D., est professeure et responsable du pôle d'études et de recherches sur l'Enseignement et l'apprentissage de l'Université de l'Ontario.

Alain Huot, Ph. D., est professeur d'administration de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Cynthia Laforme, M. Ed., est doctorante en éducation et chargée de cours au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Bianca B-Lamoureux, M. Ed., est doctorante en éducation, assistante de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières, chargée de cours et assistante de recherche à l'Université de Sherbrooke.



RÉVERBÈRE



Presses de l'Université du Québec

Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boulevard des Forges (C.P. 500)
Local 2043 Pavillon Ringuet
Trois-Rivières (Québec) G8Z 4M3

Tél. : 819-376-5011 (poste 3649)
Courriel : info@reverbereeducation.com