

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

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 avantage 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 Entretenir 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. Ultimement, 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.

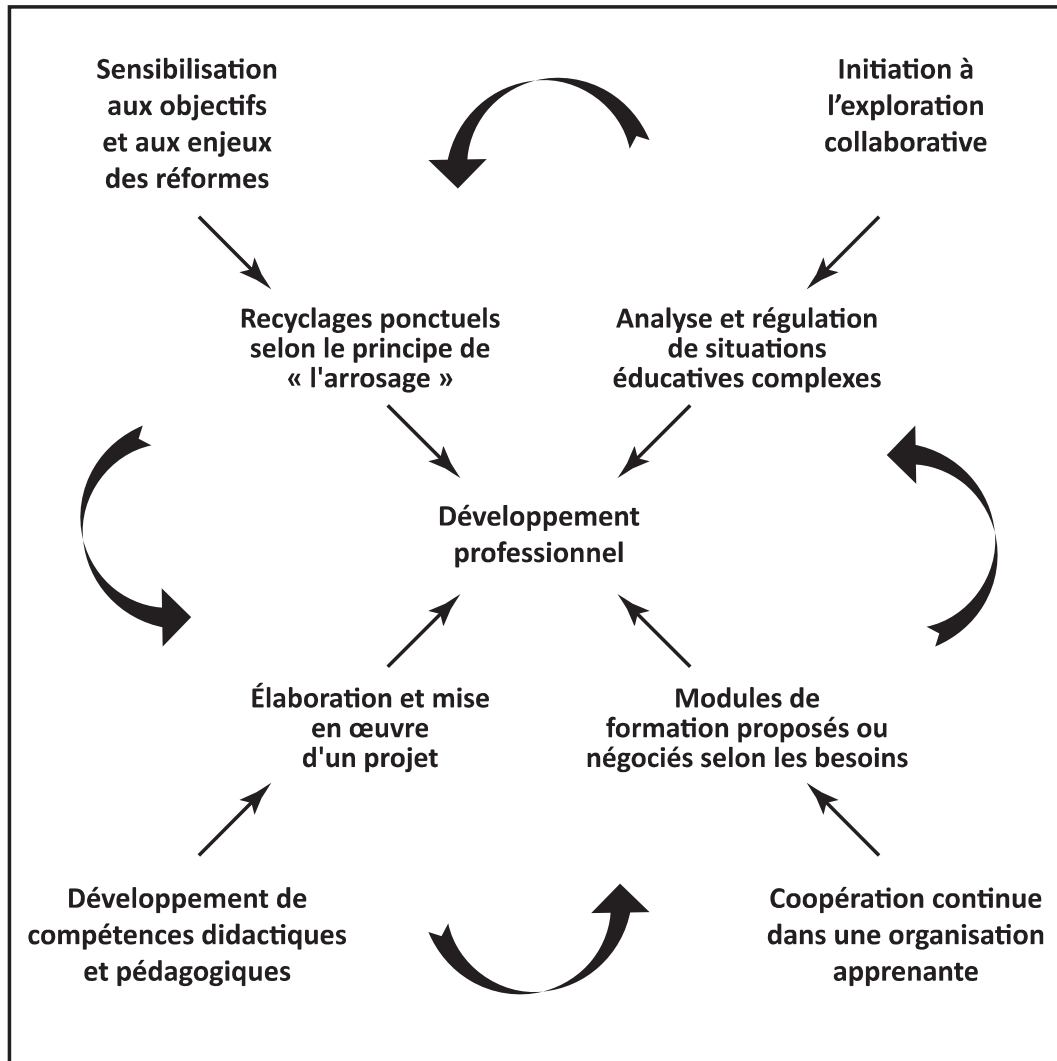


Figure 7. Quatre approches complémentaires du développement professionnel

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 [...] et] 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 habilité 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 avantage 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'apprivoisement, 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'apprivoisement 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.