



Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire

POUR LE BIEN-ÊTRE
ET LA RÉUSSITE DE TOUS

Sous la direction de
Nadia Rousseau



Presses
de l'Université
du Québec



Presses de l'Université du Québec

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

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

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

Diffusion/Distribution:

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

Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864

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

Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

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

Tél. : 02 7366847

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

Tél. : 022 960.95.32



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

La réalisation du changement

DÉLIBÉRER, PRENDRE DES RISQUES RÉFLÉCHIS ET S'AJUSTER

Luc Prud'homme et Caroline Vézina

Ce chapitre vise à décrire concrètement les deux étapes qui composent la phase de réalisation du changement accompagné tel qu'illustré dans le Modèle dynamique de changement présenté au chapitre 5, soit la planification et la réalisation des actions. Ces étapes peuvent faciliter l'accompagnement d'une équipe d'acteurs scolaires dans un processus de changement collectif plus durable. Au terme de ce chapitre, nous aurons mis en évidence que la phase de réalisation peut se vivre selon des scénarios bien différents, ce qui semble avoir une incidence sur la nature cohésive du projet de changement.

Une action concrète et planifiée

La deuxième phase du *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire pour le bien-être et la réussite de tous* s'appuie sur la volonté d'agir dans une situation concrète et planifiée. Sollicités de toutes parts, les intervenants en milieu scolaire sont souvent reconnus pour faire preuve d'une rationalité pratique (Savoie-Zajc, 2004). Ils ont une connaissance de l'environnement scolaire et sont dépositaires d'une multitude de rôles qui les interpellent dans l'action (Bordeleau et Morency, 1999). D'une part, ils doivent et veulent agir concrètement pour réagir aux différentes situations qu'ils rencontrent. Tel que nous l'avons mis en évidence à la phase de préparation au changement, certains participants éprouvent un malaise à prendre, voire à « perdre » autant de temps à délibérer alors qu'ils sont habituellement en train d'agir dans leur quotidien.

Moi je trouve que c'est [...] que c'est long avant que ça démarre, qui se passe un petit quelque chose. Ils veulent être en action pis là on fait du bla bla pis la réalité c'est tout autre. Nous, notre but à nous [est] de faire autrement [et là] est-ce qu'on est vraiment dedans ? Je me pose une question. Je trouve que c'est long la démarche. Trop long !

D'autre part, toute la réflexion issue de la phase de préparation amène les participants à envisager de nouveaux gestes à poser. Les discussions, les négociations et le travail de rapprochement des uns et des autres vers une représentation de plus en plus partagée d'une situation désirée conduit les individus à vouloir mettre en œuvre des gestes différents de ceux auxquels ils ont habituellement recours. À la fois impatients d'agir et inquiets par rapport à l'inconnu, ils entreprennent l'expérience du changement avec une certaine fébrilité. Dit autrement, selon les expériences antérieures de chacun des participants, le passage à l'action comporte une certaine part de risque qui génère un inconfort plus ou moins important en fonction de l'histoire personnelle de chacun. C'est dans ce contexte que le passage des intentions à l'action a tout avantage à s'accompagner d'un travail de réflexion avant, pendant et sur l'action ; ce travail peut minimiser les inconforts liés au caractère inédit du changement envisagé et du même coup, favoriser une compréhension en profondeur de la nature, des fondements et des fonctions du changement planifié et expérimenté. D'ailleurs, plusieurs écrits sur l'accompagnement dans un processus de construction de sens et en apprentissage expérientiel traitent de ces allers-retours action-réflexion

pour travailler l'appropriation et un ancrage en profondeur du changement (Dolbec et Prud'homme, 2009 ; Guay et Prud'homme, 2011 ; Kolb, 1984 ; McNiff et Whitehead, 2011).

2

Particularité des milieux scolaires : deux grands scénarios

Les équipes-écoles rencontrées n'entretiennent pas toutes le même rapport au changement et à la collaboration dans leur milieu professionnel. À titre d'exemple, certaines réunissent des acteurs qui se côtoient uniquement sur le lieu de travail (des collègues), alors que d'autres réunissent des acteurs qui se fréquentent à l'extérieur de l'école (des amis, des voisins, etc.). Il s'agit d'un exemple qui se traduit par des différences observées dans les discussions et les négociations de sens impliquées tout au long du processus. Cet exemple cherche strictement à illustrer le sens d'une culture de l'école qui se définit à partir d'une multitude de variables qui méritent d'être prises en considération pour bien comprendre le vécu d'une équipe-école en changement. Dans de telles circonstances, nous comprenons mieux que les équipes utilisent des moyens ou des voix différentes avant d'en arriver à une mise en œuvre concrète des actions planifiées.

Différents scénarios se révèlent pour concrétiser pleinement le projet de changement collectif, et certains peuvent paraître plus efficaces que d'autres. Globalement, nous pouvons abstraire deux grands scénarios types qui se manifestent dans la phase de réalisation. Un premier (scénario linéaire) désigne les milieux qui suivent le processus de changement de façon plus séquentielle, c'est-à-dire que la phase 2 (Modèle dynamique de changement – figure 5.1) ne débute que lorsque la phase 1 (soit la préparation au changement) a été effectuée en profondeur et de manière consensuelle. Dans ce cas, nous observons que la phase 2 se concrétise auprès de l'ensemble des participants dans une certaine structure commune répondant à la vision-mission élaborée en phase 1. Le deuxième scénario (scénario juxtaposé) désigne les milieux qui juxtaposent les phases 1 et 2, menant alors à des va-et-vient plus fréquents entre la réflexion sur la vision et la mission et le passage à l'action. Ce deuxième scénario se caractérise par la planification d'expérimentations effectuées selon les intérêts des participants en relation avec la mission provisoire que tous disent partager ou pensent vouloir partager. Ces expérimentations permettent aux enseignants d'approprier des éléments nouveaux, de vivre à la fois des succès tout en prenant conscience des obstacles qui peuvent surgir et de revenir sur

la vision et la mission en fonction des nouveaux enjeux découverts. Dans les lignes qui suivent, lorsque la situation s’y prête, des nuances seront apportées en fonction de ces deux scénarios-types rencontrés dans le projet École en changement.

2.1. La planification des actions : les délibérations avant ou dans l’action

Les défis des accompagnateurs au regard de ces deux scénarios deviennent une situation complexe où les équipes-écoles doivent à nouveau clarifier, apprendre et comprendre pour être en mesure de faire. Dit autrement, les participants se retrouvent dans une situation collective favorisant le développement de compétences professionnelles, et c’est là que la formation et l’accompagnement prennent tout leur sens. La planification ou l’aspect réfléchi d’une certaine prise de risque qu’apporte le projet de changement lui-même entraîne des délibérations, des décisions ou des indécisions, des collaborations et des implications, ou des non-collaborations et non-implications ; le tout guidé à différents degrés par une rencontre entre la théorie et la pratique.

2.1.1. LA FORMATION : DES APPRENTISSAGES AVANT D’AGIR

Les dimensions de cette planification se traduisent par l’apprentissage et l’intégration de nouvelles connaissances par l’équipe-école, de même que par l’acquisition de savoir-faire et le développement des compétences professionnelles. L’accompagnement par les chercheurs débute ainsi à la fois par de la formation plus ou moins formelle selon les besoins qui se précisent au cours des échanges, et ce, au regard des thématiques ressorties en phase 1.

Plusieurs de ces formations offertes par les accompagnateurs visent à améliorer la pratique des enseignants pour mieux répondre aux besoins multiples des élèves en fonction de ce qui a fait consensus à la première phase. Par exemple, les équipes-écoles se familiarisent à certains programmes d’intervention et aux fondements théoriques qui les soutiennent, dont un lié à la gestion du stress chez les adolescents, et l’autre en lien à la connaissance de soi des élèves ayant des troubles d’apprentissage, alors que d’autres activités de formation portent sur la nature et les fonctions d’une activité entrepreneuriale et des informations plus détaillées sur les fondements ou prémisses du Programme de formation de l’école québécoise (MEQ, 2004).

Les accompagnateurs jugent aussi nécessaire de revenir sur certaines définitions en fonction des besoins des différents milieux, dont les troubles d'apprentissage, les concepts d'intégration ou d'inclusion scolaire et les attitudes (notamment leur lien avec la réussite des élèves ayant des difficultés). L'une des équipes-écoles verbalise à plusieurs reprises, et ce, durant les trois années, le besoin d'être témoins ou de discuter de projets concrets déjà réalisés dans des milieux scolaires ou communautaires en lien avec leurs thématiques. En ce sens, les accompagnateurs invitent certains intervenants ayant vécu de tels projets à venir rencontrer les participants et à expliquer comment ils ont réalisé leur propre projet. Dans le même ordre d'idées, l'enseignement en tâche globale¹ est présenté à l'une des équipes avec la collaboration d'enseignants d'une autre école vivant ce mode non traditionnel de gestion des enseignements depuis plusieurs années. Notons que les directions d'école, parfois en cohérence avec le projet d'École en changement, proposent également des formations à leur équipe-école participant directement ou indirectement à l'avancement de la vision et de la mission retenues.

À la suite de ces formations ou ateliers, quelques débats d'idées ou discussions amènent les participants des équipes-écoles à faire des liens avec leur pratique. Ils discutent, entre autres, de leur attitude à l'égard des élèves de manière générale ou plus spécifiquement à l'égard de ceux ayant des difficultés, tout en décrivant quelques cas, voire certaines situations vécues. Ils expliquent aussi la façon dont ils considèrent la réussite des élèves. Les formations suscitent l'engagement des participants à différents niveaux et selon le sujet abordé. Pour certains, ces échanges permettent de clarifier à nouveau leur compréhension de la vision et de la mission afin d'envisager la façon dont les apprentissages réalisés pourraient être transférés concrètement à l'intérieur d'un projet de changement.

-
1. «La tâche globale est en fait un mode non traditionnel de gestion des enseignements où une équipe enseignante composée le plus souvent de trois personnes, a la responsabilité entière d'un groupe d'élèves, et ce, pour la totalité de leur formation [...] Il faut bien comprendre que ce mode de fonctionnement oblige au décroïsonnement des matières, puisque la petite équipe responsable du groupe d'élèves doit assurer l'enseignement de toutes les composantes du programme de formation. En fait, pendant qu'un enseignant anime une activité d'apprentissage, les autres enseignants présents dans la classe jouent le rôle d'aide pédagogique. Ils peuvent aussi intervenir auprès de l'enseignant-animateur pour demander des précisions lorsqu'ils observent que certains élèves ne suivent plus» (Rousseau, Vézina et Rhéaume, 2006, p. 1). Consulter aussi la capsule vidéo réalisée par le MELS à l'adresse suivante: <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=videos>>, consulté le 10 octobre 2012.

2.1.2. DES COLLABORATIONS ESPÉRÉES, ENVISAGÉES OU CONCRÈTES

La collaboration est un thème largement abordé, et ce, à différents moments durant les trois années du projet d'École en changement. Cette collaboration, tant à l'intérieur de l'équipe-école qu'avec les accompagnateurs ou d'autres agents extérieurs à l'école, est un facteur de réussite, voire un passage obligé, pour mettre en place un projet de changement planifié en milieu scolaire (annexe 7.1).

Les participants des différentes écoles verbalisent l'importance de cette collaboration entre eux et même parfois le désir d'une adhésion de l'ensemble de l'équipe-école dans le projet. Des résultats démontrent d'ailleurs qu'un manque de collaboration répété ou la présence répétitive de résistance au sein même de l'équipe retarde la planification du projet de changement (annexe 7.2). Il s'avère difficile d'avancer si certains membres freinent constamment les discussions, ou encore si certains n'arrivent pas à adhérer à une vision et à une mission communes. À titre d'exemple, nous avons observé une enseignante apparemment convaincue de la mission retenue à la phase 1, progressivement se détacher du projet à cause du manque d'engagement et d'une certaine « politique des petits pas » qui se manifestaient au sein du groupe. Dans cette équipe, il n'était pas rare que des décisions prises collectivement au cours d'une rencontre soient renversées à la rencontre suivante à la suite d'échanges ayant eu lieu entre quelques membres du groupe à l'extérieur du contexte d'accompagnement. Cet exemple est survenu dans le deuxième scénario-type (juxtaposé) et nous permet de comprendre qu'un engagement ferme autour de la vision et de la mission à la phase 1 peut potentiellement permettre d'éviter des revirements de situation en phase de réalisation.

Les équipes du premier scénario (linéaire) montrent une adhésion et une cohésion plus centrées autour d'une vision et d'une mission communes entérinées en phase 1 tel que le démontrent les résultats. En début de phase 2, c'est-à-dire à l'étape de la planification, un souci évident d'adhésion amène les membres d'une équipe-école à créer un guide présentant tant la vision et la mission que les choix effectués pour le projet de changement. Cette initiative veut soutenir une collaboration encore plus grande entre les participants et les autres membres de l'école qui ne sont pas impliqués dans le projet. Dans ce sens, la direction délègue la présentation du guide à l'ensemble de l'équipe-école et plus tard dans le processus, auprès des nouveaux enseignants, aux membres de son équipe :

Enseignant – *Bien non, non, mais c'est juste pour savoir pourquoi c'est nous qui présenterait l'information ? [...] Parce que ça passerait mieux ?*

Direction – *Non, mais non [...] Moi, c'est sûr que j'ai participé, mais je trouve que le principe vous appartient bien plus à vous autres qu'à moi ! C'est pour ça que j'aurais aimé ça, que vous le présentiez [...] C'est toujours moi qui présente tout. Ça serait le fun qu'on voit qu'il y a d'autres personnes qui collaborent à certaines affaires. Ça vous tente-tu ? Pensez-y !*

L'élaboration d'une vision et d'une mission communes ayant fait l'objet d'un consensus devient, en phase 2, une motivation et un guide pour les participants qui souhaitent que l'ensemble de l'école y adhère. Ce désir de collaboration de l'ensemble de l'équipe vise également à diminuer la lourdeur de la tâche pour chacun des participants.

L'adhésion au projet et la collaboration dans l'équipe se présentent différemment dans le deuxième scénario. Les résultats montrent que certains participants conçoivent les activités entrepreneuriales comme un outil pouvant contribuer à enrichir les activités parascolaires de l'école plutôt qu'un cadre de référence permettant d'apporter des changements dans l'école. Plusieurs des idées soumises lors des séances de remue-méninges ne reçoivent pas l'aval de tous et les participants montrent clairement et à quelques reprises qu'ils préfèrent planifier et réaliser un projet en petite équipe plutôt qu'un projet intégrateur pour l'ensemble de l'école. Malgré les efforts consentis par les accompagnateurs et certains participants pour trouver une idée ou un projet rassembleur, ces manifestations de centration sur les activités parascolaires ne favorisent nullement la planification d'un projet commun :

Moi, je ne me vois pas impliquée dans trois projets différents. C'est dire qu'on est au service de ces projets-là [...] En tout cas [...] Moi, j'ai quand même des choses dans ma tête qui s'en viennent [...] Des projets intéressants que j'ai pensés que je veux faire. Je ne veux pas juste être en attente de servir tel projet ou tel projet là...

Dans un tel contexte, l'adhésion et la collaboration de l'ensemble de l'équipe-école semblent plus difficiles dans la mesure où chacun s'investit selon des croyances très différentes par rapport à une mission qui cherchait à diversifier les stratégies d'enseignement pour mieux répondre à la diversité des besoins exprimés par les élèves. Par contre, des collaborations entre certains membres se réalisent et permettent, malgré tout, le développement d'un sentiment d'appartenance et d'esprit d'équipe.

Durant cette étape de planification, la participation ou l'implication des élèves est aussi envisagée, bien que cela se concrétise différemment dans les milieux accompagnés. Dans le premier scénario, la majeure partie de la planification s'élabore au sein de l'équipe-école en fonction des besoins des élèves tels qu'ils les perçoivent, et en fonction des intérêts et besoins du groupe d'enseignants ou d'intervenants. Pour les participants du deuxième scénario, l'assentiment et la recherche de l'intérêt des élèves les amènent à les consulter au moyen d'un sondage maison afin de mieux connaître leurs goûts au regard de certaines activités. Dans ce cas, des élèves sont aussi impliqués directement dans la planification et la réalisation des activités. Précisons toutefois que les enseignants ont montré, au départ, quelques réticences à donner ou à redonner du pouvoir décisionnel aux élèves. L'accompagnement des chercheurs a permis de défaire ces conceptions ou craintes pour que les élèves aient davantage de pouvoirs et de responsabilités.

L'implication parentale, parfois insuffisante au dire des membres des équipes-écoles, est un élément soulevé en phase 1 par quelques équipes. Elle fait d'ailleurs l'objet d'une planification en phase 2. Tout d'abord, on espère l'implication tangible des parents à titre de bénévoles dans les activités scolaires associées au projet de changement, ou encore leur plus grande participation dans les apprentissages et les réalisations de leur enfant. Par exemple, une équipe-école du premier scénario envisage différents moyens tels qu'une rencontre avec les parents en début d'année pour leur expliquer les orientations, outils ou programmes exploités dans l'école. Cette équipe-école prévoit également offrir divers ateliers aux parents en fonction de leurs besoins ou des difficultés des jeunes :

[Nous pourrions] faire des rencontres [pour les parents] de 5 à 7 [ou de] 6 à 8 [...] pour l'aide aux devoirs, [pour donner de] l'information sur le TDAH ou sur les préjugés envers les enfants en difficulté. Des gens peuvent venir parler de certains sujets pour [que les] parents [ne soient pas obligés d'aller] vers un CLSC ou autres organismes pour poser leurs questions et avoir des réponses [...] Comme ça peut-être que le lien avec le parent aussi va se créer, va se développer, parce qu'ils vont sentir qu'on est là pas juste pour l'enfant mais pour eux aussi donc [...] Ça va peut-être les sécuriser. Et puis leur fournir certaines ressources d'aide.

Cette équipe souhaite donc que les parents connaissent mieux les difficultés de leur enfant et soient mieux outillés pour répondre à leurs besoins.

D'autres possibilités de collaboration entre milieux scolaires sont aussi discutées durant l'étape de la planification. Ainsi, pour une équipe-école, on souhaite tisser des liens avec des milieux scolaires vivant des projets entrepreneuriaux ou offrant une formation professionnelle ou technique susceptible d'intéresser les jeunes. Une collaboration avec des écoles primaires est également envisagée pour susciter l'intérêt des élèves du troisième cycle et possiblement réduire les préjugés ou les craintes de la transition primaire/secondaire.

La collaboration avec des membres de la communauté est aussi explorée à l'étape de la planification, et ce, tant pour obtenir un soutien partenarial que pour trouver des ressources disponibles pouvant faciliter la réalisation du projet : *« Moi, je pense qu'une des choses qu'on devrait mettre en début d'année, c'est [...] d'aller chercher nos ressources [communautaires] avant de commencer. Peut-être ça aussi ça nous donnerait des idées. »* La collaboration avec la communauté permet également aux accompagnateurs de faire découvrir des exemples de création d'entreprises aux participants dans le cadre du deuxième scénario (juxtaposé). Les participants des équipes-écoles songent également à développer la conscience sociale des élèves en les amenant à faire du bénévolat auprès d'organismes de charité, en les impliquant dans des maisons pour personnes âgées ou au sein de la municipalité en lien avec leur projet de changement. Pour le premier scénario (linéaire), la collaboration avec la communauté s'articule entre autres autour de la participation des élèves aux activités de collecte et de distribution de denrées aux banques alimentaires de la région. Précisons que le mandat d'une des écoles en changement est justement de faire le pont entre l'école et la communauté.

2.2. Une planification différenciée ou propre à chacune des équipes

Bien que la planification se réalise différemment selon les deux scénarios, des inquiétudes ou craintes liées au temps, à l'horaire, au budget ou à la pédagogie se manifestent dans toutes les équipes de participants.

Choisir un moment dans l'horaire pour réaliser le ou les projets avec les élèves amène les participants à revoir leur planification pédagogique et à l'adapter selon les décisions prises. La fréquence des activités ou ateliers est ainsi discutée et fait l'objet de certaines négociations. Quelques inquiétudes ressortent quant à la lourdeur de la tâche ou à l'investissement que cela peut demander.

Participant 1 – *Si on détermine à peu près une heure par deux cycles de dix jours [...] On dit aujourd'hui à telle période...*

Participant 2 – *T'sais mais ça ne se fera pas l'année prochaine [...] Pis on dirait que c'est comme ça [...] On va [finir par] se tanner. On va se tanner [...] C'est nous autres les profs [qui devons] tout gérer ça [avec] les élèves [...] Ça je vous le dis on va abandonner le projet. T'sais c'est ça qui faut regarder...*

Participant 3 – *Bien c'est ça, il faut voir ce qu'on veut et à quoi s'attendre et c'est là qu'on peut partir de quelque chose [...] Parce que plus on est dans l'incertitude ou qu'on sait pas trop, [plus] c'est déstabilisant !*

Les participants accordent ainsi beaucoup de place à leur planification pédagogique semestrielle ou annuelle, ou encore la revoient en fonction du temps, des thèmes ou des projets envisagés ou à réaliser.

La planification des différentes équipes-écoles s'envisage différemment compte tenu des choix à faire pour réaliser les objectifs et la mission qui leur sont propres. Dans le premier scénario (linéaire), cette planification est structurée selon les programmes d'intervention qu'ils choisissent de mettre en place à la suite des formations, c'est-à-dire un programme de gestion du stress et un autre sur la connaissance de soi juxtaposée aux besoins prioritaires des élèves. Un tel choix les oblige à d'abord s'approprier les outils et le matériel de ces programmes, et ainsi, à suivre en quelque sorte une planification en partie déjà établie qu'ils doivent cependant adapter à leur contexte. Cette situation amène une certaine cohérence des actions et offre des avantages évidents à l'équipe-école, tel que le mentionne ce participant : « *Bien je trouve qu'on est chanceux. C'est un beau cadeau déjà tout monté d'avance. Donc [...] je trouve que c'est plus approprié pour nous [et pour nos] élèves en difficulté [...] J'ai très hâte de commencer ça.* » L'accompagnement hebdomadaire d'une professionnelle de recherche connaissant bien les programmes et leurs fondements théoriques leur permet aussi de surmonter les difficultés liées à la planification plus facilement, telles les inquiétudes concernant l'animation ou l'adaptation de certaines activités ou la préparation du matériel. Quelques participants considèrent que cette planification structurée leur permettra de se concentrer plus efficacement sur la réussite de leurs élèves : « *Justement le lien est déjà bon avec les élèves. Je suis certaine qu'ils vont être toujours contents à faire ces genres d'ateliers-là. On connaît notre clientèle et aussitôt qu'on leur demande de parler d'eux, ils veulent embarquer. Alors si on a un temps à nous pour ça, je pense que ça pourrait être très positif pour la réussite.* »

Toutes ces réflexions planifiées et obligées amènent l'équipe-école du premier scénario à développer un sentiment d'appartenance fort et perceptible tel que le rapportent les résultats. Sans oublier l'effet stimulant de ce début d'une planification collective et l'engagement de l'équipe dans la réflexion. Les participants expriment enfin une certaine fierté sur le plan collectif.

Quant au deuxième scénario (juxtaposé), on constate que l'étape de planification se présente plutôt en différentes planifications selon le caractère des activités entrepreneuriales proposées. En fait, cette équipe-école a choisi de passer à l'action en planifiant et en mettant en place des activités avant de penser intégrer l'entrepreneuriat dans son enseignement en classe. Le but recherché est d'apprendre et de découvrir directement dans l'action les possibilités envisageables pour un projet de changement touchant la culture entrepreneuriale. Ces activités se déroulent lors de périodes officiellement consacrées au décroïsonnement entrepreneurial par l'ensemble de l'école et tous les enseignants se retrouvent dans une équipe accueillant des élèves ayant fait le choix de suivre un thème précis pour vivre une activité entrepreneuriale.

Les résultats de ces premières expérimentations montrent que le niveau de rigueur exigé lors de la planification est intimement lié au degré d'originalité de l'expérimentation envisagée. En d'autres mots, si le thème abordé dans l'atelier n'a jamais été expérimenté par un ou des enseignants de l'équipe, les prises de risque sont plus grandes et le temps nécessaire à la planification est plus important. Un atelier plus complexe impose aussi une planification plus serrée.

Les retombées de ces premières expérimentations amènent les enseignants à vouloir les reprendre selon la même formule de décroïsonnement lors de l'étape de la réalisation. En fait, ces activités impliquent grandement les élèves et amènent certains à modifier leur perception de la différence. À l'inverse, la participation aux différentes étapes des activités semble un environnement propice pour que les élèves ayant davantage de difficultés puissent démontrer leurs forces jusque-là inconnues ou moins perceptibles par les autres élèves et par leurs enseignants. Il s'avère aussi que la plupart des élèves font preuve d'une grande autonomie, d'un engagement évident et éprouvent un sentiment de fierté. Dans un autre ordre d'idées, quelques enseignants commencent à percevoir que ces activités entrepreneuriales permettent aussi de faire des apprentissages disciplinaires; ces prises de conscience demeurent toutefois modestes et ne sont pas suffisantes pour aider l'équipe à voir la pertinence d'exploiter la culture entrepreneuriale pour enrichir leur enseignement disciplinaire. Soulignons enfin que ces découvertes

amènent malgré tout quelques enseignants à modifier leur perception des élèves, à changer d'attitude envers eux et à penser davantage leur planification pédagogique en fonction d'une différenciation.

À la suite de ces constats, les enseignants choisissent de reproduire certaines de ces activités l'année suivante, soit à l'étape de la réalisation du changement, et ce, au lieu de créer un projet intégrateur pour l'ensemble de l'équipe-école (un objectif visé lors des délibérations de l'an 1). Les participants ne se sentent pas prêts à exploiter collectivement la culture entrepreneuriale en classe pour ainsi offrir des situations d'apprentissage plus flexibles ayant le potentiel d'engager plus d'élèves dans les apprentissages disciplinaires. Ils préfèrent maintenir les activités entrepreneuriales en parallèle à l'enseignement, attribuant ainsi à ces activités une fonction de motivation suffisante pour encourager les jeunes à fréquenter l'école. Ils conviennent cependant qu'ils feront un effort pour intégrer davantage de contenus disciplinaires dans ces activités parallèles à l'enseignement.

Bien que la planification se vive différemment selon les deux scénarios-types présentés, il ressort qu'elle suscite des prises de décisions délibérées, diverses collaborations et implications tant des membres de l'équipe-école que de la direction d'école, de la communauté, des élèves ou encore d'autres milieux scolaires. Cette nécessité de réfléchir ensemble prépare les participants à la prochaine étape, soit la réalisation du projet de changement.

3 La réalisation de l'action : les délibérations au cours de l'action

À cette étape, l'accompagnement de l'équipe-école par les chercheurs accompagnateurs est modulé par les besoins manifestés ou observés par les participants afin de les mener vers des changements réels de leur milieu scolaire.

3.1. Le récit d'une première école : scénario linéaire (SL)

Le passage à l'action de cette équipe-école débute avec l'intégration de membres nouvellement arrivés dans l'école et donc, intégrés au projet de changement. Fidèles au scénario linéaire, les participants sont soucieux de conserver l'adhésion à la vision et à la mission et, conséquemment, informent le personnel nouvellement engagé des réflexions qui ont eu cours et des étapes réalisées l'année précédente. Ainsi, le nouveau personnel se voit pris en charge par leurs collègues.

Les actions de l'équipe-école s'appuient sur l'ensemble des activités réalisées dans la phase de planification. Ainsi, à la suite de l'intérêt manifesté par certains enseignants pour l'enseignement en tâche globale, une partie de l'école est réorganisée de façon à transformer deux salles de classe en une seule grande salle de classe, ce qui implique la destruction d'un mur et l'ajout d'un mur coulissant. Cette restructuration physique des lieux amorce les modifications pédagogiques par le travail en tâche globale pour les matières de base. Dans cet esprit, l'enseignant apprend à travailler en collaboration et évite l'isolement professionnel. Cette restructuration est également tributaire du dynamisme de la direction d'école, qui n'hésite pas à tout mettre en œuvre pour faciliter ce nouveau mode de fonctionnement.

Cette équipe-école a également choisi d'appliquer deux programmes d'intervention répondant aux besoins des élèves et à leur mission, soit de développer le sentiment de pouvoir agir chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Un premier programme (Funambule) porte sur la gestion du stress et le bien-être des adolescents (Dumont, en collaboration avec Massé, Potvin et Leclerc, 2012) et vise plus particulièrement les enseignants qui œuvrent auprès des élèves du présecondaire. Le deuxième programme vise le développement de la connaissance de soi et de ses troubles d'apprentissage (*Mieux se connaître pour mieux apprendre*, McMurchie, 2002), utilisé en parallèle avec *Le guide de survie des jeunes ayant des troubles d'apprentissage* (Fisher et Woods Cummings, 2002). Sans surprise, il s'adresse aux élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage au premier cycle du secondaire. Enfin, l'équipe-école envisage une planification pédagogique à long terme, c'est-à-dire sur trois années scolaires, centrée sur les besoins des élèves, et ce, en cohérence avec leur vision et leur mission.

Au total, cinq rencontres d'accompagnement ont été effectuées avec l'équipe-école alors qu'elle s'appropriait ces nouvelles actions qui outrepassent l'enseignement disciplinaire. Ces rencontres abordaient le déroulement des activités, le déroulement des animations, les adaptations à effectuer en fonction des contextes, les « bons coups » et le réajustement de certaines activités. L'équipe-école a aussi bénéficié du soutien hebdomadaire d'une professionnelle de recherche pour aider à la planification et à l'adaptation des activités pédagogiques et aux animations des programmes exploités.

3.1.1. LA GESTION DU STRESS

L'appropriation et la mise en œuvre du programme de gestion du stress destiné aux adolescents répond aux inquiétudes des membres de l'équipe-école relativement au niveau important de stress perçu chez leurs élèves. Le programme comprend trois volets. Le premier, qui est destiné aux intervenants scolaires, propose à la fois une meilleure compréhension du stress et de ses impacts, et des stratégies visant une meilleure gestion du stress. Le deuxième est destiné aux parents des élèves qui vivent en situation de stress afin de les sensibiliser à cette réalité et de les outiller en matière d'aide à la gestion du stress de leur enfant. Le troisième volet est destiné aux élèves en situation de stress et vise le développement d'une connaissance relativement aux stressseurs et aux stratégies efficaces de gestion du stress.

Pour faciliter l'appropriation du programme par les élèves, les accompagnateurs font vivre aux participants de l'équipe-école certains des ateliers du programme. Cette stratégie d'accompagnement fut appréciée, comme l'indique cette enseignante : *« Ça m'a permis de me remettre en question et de vivre l'instabilité qu'on peut faire vivre aux élèves. »*

Ironiquement, les premières expérimentations du programme suscitent un stress important chez les membres de l'équipe qui se retrouvent dans une situation d'animation loin de leur zone de confort, soit l'enseignement disciplinaire. Ainsi, c'est à travers le dialogue que trois mesures sont suggérées pour atténuer ces inquiétudes, soit 1) l'adaptation de certains ateliers afin qu'ils soient plus près de la réalité des jeunes, 2) la modification du déroulement des ateliers afin d'en faire des capsules ici et là dans la classe lorsqu'une situation de stress est perçue plutôt qu'à un moment déterminé de façon hebdomadaire, et 3) le soutien d'une professionnelle de recherche dans la planification et l'animation de quelques ateliers.

Les enseignantes titulaires ont animé les huit rencontres prévues au programme auprès de leur groupe respectif. Deux de ces enseignantes sont impliquées dans le projet École en changement depuis le tout début et une troisième s'est jointe à l'équipe lors de la deuxième année du projet. De façon sporadique, un nouvel enseignant a appliqué un des exercices figurant dans le programme avec un groupe dans lequel il est chargé d'enseigner certaines matières. De plus, quelques exercices ont été réalisés dans le gymnase par un enseignant en éducation physique.

Les enseignants ayant appliqué le programme de gestion du stress ont apprécié cette expérience. Ils sont d'avis que le programme est susceptible d'aider les élèves stressés. D'ailleurs, ils ont pu observer

les élèves réutiliser une ou des stratégies du programme dans les classes. Ils ont l'impression de contribuer au mieux-être des élèves lorsqu'ils voient ces derniers effectuer des prises de conscience. En outre, ils ont été à même de constater que certains élèves partageaient les stratégies de gestion du stress apprises avec leurs parents.

Après une année d'expérimentation, l'équipe-école s'est non seulement approprié efficacement le programme, mais ne nécessite plus de soutien de la part des accompagnateurs. Maintenant conscients de l'apport de la gestion du stress sur le bien-être et la réussite des jeunes, les membres de l'équipe-école offrent les ateliers à tous les élèves de l'école qui le désirent, et non plus uniquement aux élèves identifiés en difficulté par l'école.

3.1.2. LA CONNAISSANCE DE SOI

Le programme de développement de la connaissance de soi des élèves ayant des troubles d'apprentissage est aussi exploité auprès d'élèves du secondaire. Le programme s'articule autour d'une série d'activités qui visent tant le développement d'une connaissance spécifique du trouble d'apprentissage que sa prise en compte sur son sentiment de bien-être (sentiment de compétence ou d'incompétence, perception de soi, etc.) et ses comportements d'apprenant (engagé, passif ou réactif, capacité à demander de l'aide, etc.). Ainsi, au fil des ateliers, les jeunes apprennent à vivre au quotidien avec leurs difficultés scolaires tout en reconnaissant l'ensemble des autres forces qui les habitent et qu'ils peuvent mobiliser à l'école.

La mise en œuvre du programme semble avoir provoqué peu de déséquilibre chez les membres de l'équipe-école, outre la planification des activités par rapport à l'ensemble des autres tâches scolaires. Tout comme pour le programme de gestion du stress, les enseignants semblent surpris des bienfaits du programme sur leurs élèves, et plus spécifiquement de ses retombées sur l'engagement scolaire des élèves. Entre autres, ils estiment que : *« Ça change leur perception d'eux-mêmes pis leur façon de travailler [...] Ils connaissent leurs cibles sur lesquelles travailler. Ils participent beaucoup. »*

De plus, l'équipe-école constate que les apprentissages réalisés dans les ateliers de connaissance de soi s'observent tant à l'école qu'à la maison, du moins c'est ce qu'ils en comprennent à la suite d'échanges avec les parents. Concrètement, par le dialogue avec leurs élèves, l'équipe-école développe une meilleure connaissance de ces derniers, ce qui contribue à la mise en œuvre d'une pédagogie plus différenciée. Comme l'exprime cette participante : *« Comme enseignant, ça améliore*

le climat de la classe, le lien de confiance. Pis au plan personnel, des fois c'est là où il y a quelque chose qui vous allume pis qui est porteur dans cette construction-là. Donc je trouve que [...] Moi, je trouve que c'est une belle réussite. »

3.1.3. LA PLANIFICATION PÉDAGOGIQUE

Précisons enfin que l'équipe-école, sensibilisée à la réalité quotidienne des élèves qui vivent difficilement l'école et consciente des enjeux relatifs à l'obtention d'un premier diplôme chez ces jeunes, a eu à réfléchir sur une planification à long terme en fonction des apprentissages visés chez les jeunes et de leurs besoins. D'une part, comment s'assurer que l'ensemble des contenus d'apprentissage à être vus soit maîtrisé par les élèves pour ainsi assurer leur passage en 3^e secondaire au secteur ordinaire? D'autre part, comment articuler les programmes de connaissance de soi et de gestion du stress à cette planification afin d'en retirer tous les bienfaits? C'est dans ce contexte que l'équipe-école s'est dotée d'un plan triennal visant tant l'apprentissage et la maîtrise des contenus à apprendre que le développement personnel des jeunes en fonction de leurs besoins. La réalisation de ce plan aura permis d'assurer une cohérence d'action à l'intérieur même de l'école, d'élever les attentes relatives aux jeunes ayant des difficultés et d'augmenter le taux de réussite du 1^{er} cycle du secondaire. À titre indicatif, les statistiques de l'école révèlent que la proportion d'élèves ayant de grandes difficultés qui arrivent à compléter le 1^{er} cycle du secondaire s'est largement améliorée, passant de 36 % à 86 % au fil des ans dans le cadre du projet d'École en changement. L'engagement et la volonté de l'ensemble de l'équipe-école n'est pas sans lien avec cette importante remontée.

3.1.4. UN RETOUR SUR L'ACCOMPAGNEMENT

L'année de réalisation se clôt par un retour réflexif à l'aide d'un questionnaire présenté au chapitre 4. En plus d'améliorer les relations entre les membres de l'équipe-école, il ressort que les échanges lors des rencontres d'accompagnement furent très appréciés. Les participants rapportent que cela leur permet d'obtenir un soutien concret qui se manifeste tant par les suggestions que par le partage d'idées, d'expériences ou d'activités complémentaires aux programmes. Certains identifient ces échanges comme étant motivants : « *Le partage des idées : voir ce que les autres ont fait motive à appliquer, intégrer, créer...* » Par ailleurs, le soutien de la professionnelle de recherche semble avoir été un facteur de réussite.

Les membres de l'équipe-école mentionnent également l'incidence de l'application des programmes sur leur pédagogie comme la place qu'ils accordent maintenant aux expériences personnelles des élèves ou à l'expression de ces derniers. Ils se disent « *mieux outillés pour faire face à ce type de discussion* » et considèrent diverses possibilités de réinvestissement dans d'autres contextes. Une meilleure connaissance des élèves et des particularités de chacun permet aussi aux membres de l'équipe-école de mieux accompagner les élèves dans les différentes tâches scolaires ou de revoir leur pédagogie en fonction des besoins des élèves, et ce, en étant mieux outillés devant l'anxiété ou les troubles d'apprentissage.

3.2. Le récit d'une deuxième école : scénario juxtaposé (SJ)

Le passage à l'action de cette équipe-école, correspondant au deuxième scénario (juxtaposé), s'effectue dans un contexte assez mouvementé. Soulignons d'entrée de jeu que la phase de réalisation s'amorce avec un changement de direction d'école. L'année de réalisation s'entreprend donc sous le leadership d'un directeur provisoire qui quittera à son tour une fois le poste comblé par une direction permanente à la fin de l'année scolaire. Simultanément, trois membres de l'équipe s'absenteront en cours d'année pour différentes raisons.

Malgré ces bouleversements, l'équipe-école poursuit le projet École en changement en reconduisant, avec certains ajustements, les activités entrepreneuriales explorées à la phase 1. L'automne est donc consacré à la planification et au démarrage de ces activités qui se déroulent à raison de deux périodes par mois identifiées à l'horaire pour tous les acteurs du secondaire 1^{er} cycle comme des périodes d'activités entrepreneuriales. En somme, les élèves doivent faire le choix d'une activité à laquelle ils participeront tout au long de l'année au cours de ces périodes organisées par huit acteurs (enseignants, orthopédagogues et techniciens en éducation spécialisée). Deux équipes sont responsables d'activités entrepreneuriales visant la création de produits : la première prend en charge une cantine desservant tous les élèves de l'établissement scolaire, un établissement rappelons-le qui accueille des jeunes de la maternelle à la fin du secondaire 1^{er} cycle. L'autre équipe se lance dans la production de mouches à pêche, un produit particulièrement intéressant dans cette région. Deux autres équipes prévoient des activités visant la création d'événements. La première vise la planification et la réalisation d'activités faisant la promotion du conditionnement physique auprès de tous les élèves, tandis que la seconde a pour objectif de préparer un spectacle musical à la fin de l'année.

Indépendamment de l'activité entrepreneuriale qu'ils pilotent, tous les acteurs choisissent d'accorder une attention particulière au cours de ces périodes de travail à l'évaluation de la compétence méthodologique Développer des méthodes de travail efficaces, figurant au Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004).

À la suite de discussions téléphoniques avec la nouvelle direction, les chercheurs accompagnateurs conviennent que la poursuite du projet bénéficierait d'interventions plus dirigées susceptibles d'aider les membres de l'équipe-école à mieux saisir la pertinence de faire un certain travail de formation avant de se centrer sur l'évaluation d'une compétence, de soutenir une meilleure compréhension de la nature d'une compétence et de marcher progressivement vers une intégration de la culture entrepreneuriale dans l'enseignement disciplinaire, plutôt que de maintenir ces éléments pédagogiques en marge de leur classe : « *Il faut nous rapprocher de ce qu'ils peuvent concevoir : proposer des activités d'accompagnement plus dirigées pour les aider, les outiller à percevoir éventuellement beaucoup plus ce que nous tentons de faire.* » Dans cette optique, les modalités d'accompagnement de cette équipe-école par les chercheurs accompagnateurs prévoient trois sessions intensives de deux jours réparties durant l'année scolaire.

3.2.1. LA PREMIÈRE SESSION D'ACCOMPAGNEMENT : FAVORISER L'EXPRESSION

Lors de la première session d'accompagnement, les accompagnateurs favorisent l'expression des membres de l'équipe-école sur la mise en œuvre d'activités à caractère entrepreneurial pour répondre à la mission provisoire établie l'année précédente. Les membres expriment leur doute à l'arrivée des accompagnateurs :

Je me demande si on rend service aux jeunes en difficulté.

Le but premier était d'accrocher les jeunes en difficulté, mais le but n'est pas encore atteint.

L'entrepreneuriat, c'est quelque chose qu'on ajoute.

On ne leur laisse pas assez de responsabilités.

On centre possiblement trop d'énergies sur les plus faibles.

J'ai toujours peur de ne pas savoir quoi faire pour meubler deux heures avec des projets.

Globalement, ces membres rendent compte de la grande complexité de concevoir qu'il est possible de faire apprendre autrement que dans une perspective de transmission largement répandue dans nos

systèmes d'éducation (Pratt, 2005). Tel qu'en témoignent Prud'homme, Samson, Lacelle et Marion (2011), les acteurs en enseignement secondaire semblent éprouver de la difficulté à concevoir que les élèves peuvent apprendre dans un autre contexte que le cours magistral où l'enseignant dispense l'enseignement à tous les élèves dans une démarche plutôt déductive. Ils éprouvent donc un certain scepticisme à l'égard de la pertinence des investissements qu'ils consacrent aux activités entrepreneuriales ayant fait consensus au cours de la phase de préparation. Ainsi, il ressort que dans cette équipe, la vision et la mission provisoire élaborées initialement dans les rencontres formelles ne faisaient pas réellement consensus auprès de tous les membres. Les échanges révèlent que les enseignants sont centrés sur les obstacles principalement liés aux quelques cas d'élèves qui ne semblent pas arriver à s'engager dans les propositions d'activités entrepreneuriales. De plus, ils prennent conscience, au cours de la première session d'accompagnement, qu'ils occultent facilement la grande majorité d'élèves qui semblent y trouver une motivation. Cette période d'échange s'avère importante : elle permet l'expression des craintes, des inconforts et des incompréhensions autour de la mission retenue. Les accompagnateurs repèrent notamment que peu d'enseignants ont fait une lecture signifiante du domaine général de formation « orientation et entrepreneuriat » (MEQ, 2004), et que les façons de concevoir l'apprentissage demeurent limitées. De plus, une réflexion sur la perception de l'élève éprouvant des difficultés reste essentielle. L'ouverture à ce type de différence dans l'action semble particulièrement difficile. Dès lors, la situation particulière de cette école oblige la juxtaposition de la phase 1 et de la phase 2. Ainsi, les accompagnateurs ont recours à différentes activités de formation, plus expérientielles, pour tenter d'élargir les conceptions et d'amener le groupe à approfondir le sens de la vision et de la mission retenues. Ces activités sont liées aux différentes conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement (Pratt, 2005) et aux conditions de réussite d'élèves ayant des difficultés spécifiques d'apprentissage. Au terme de ces activités, les membres de l'équipe-école témoignent d'un engagement renouvelé dans la démarche :

*Si on apprend tous à mieux se connaître, à voir comment on est en classe, est-ce que ça ne peut pas nous amener à aller plus loin ?
Moi, mon besoin, c'est les stratégies d'apprentissage ! Ça c'est intéressant ! Moi je suis rendue là ! Peut-être pas vous autres, mais moi je trouve que c'est la base !*

Une enseignante suggère même qu'il faudrait repréciser la mission en formulant un but collectif plus clair à atteindre par l'entremise de différentes activités entrepreneuriales, une idée qui suscite

encore beaucoup de résistances ; plusieurs membres souhaitent qu'on améliore les activités telles qu'elles sont vécues en décloisonnement avant de penser à ajouter de nouveaux éléments. C'est ainsi que les chercheurs accompagnateurs et les membres de l'équipe-école travaillent à la planification des rencontres avec les élèves ; des pistes d'action sont envisagées pour diversifier les tâches au sein des différents projets pour offrir des contextes favorisant explicitement le développement des valeurs entrepreneuriales, pour exploiter davantage le questionnement pédagogique et pour aider les élèves à développer la compétence transversale ciblée. Au terme de cette première session d'accompagnement, les équipes possèdent des pistes d'action et se disent prêtes à reprendre les expérimentations.

3.2.2. LA DEUXIÈME SESSION D'ACCOMPAGNEMENT : UNE ÉQUIPE RENOUVELÉE

Alors que tout est prévu pour soutenir les participants dans la planification de leur intervention visant à développer des compétences au sein des activités entrepreneuriales, la deuxième session prend une tout autre tournure. Les accompagnateurs se retrouvent en présence d'une quinzaine de participants dont six font partie du groupe initial. Ainsi, deux suppléants s'intègrent à l'équipe jusqu'à la fin de l'année. De plus, des conseillers pédagogiques et des représentants du monde communautaire qui ont la vocation d'aider au développement régional et entrepreneurial sont présents sur invitation de la direction d'école. L'intention est judicieuse : mobiliser le plus d'acteurs possible autour d'une mission poursuivie dans l'établissement. Or, l'intégration de ces nouveaux membres réclame plusieurs retours en arrière afin d'assurer la compréhension de la démarche au sein d'une équipe renouvelée. Il s'avère toutefois qu'aucun de ces conseillers pédagogiques ne participera aux suites du projet, alors qu'un représentant du monde communautaire s'intégrera rapidement comme un acteur signifiant dans la démarche. Il se rendra disponible pour toutes les périodes de décloisonnement jusqu'à la fin de l'année scolaire. Sur demande, il accompagne les enseignants dans le pilotage des activités entrepreneuriales et manifeste de grandes habiletés dans le questionnement pédagogique impliqué par ce type d'activités. Il accepte de modéliser pour certains enseignants qui continuent d'éprouver des difficultés à redonner du pouvoir aux élèves.

Globalement, les membres de l'équipe-école sont centrés sur la planification des étapes à franchir vers la clôture de leur activité entrepreneuriale. Soucieux d'améliorer le développement de la compétence transversale ciblée, les accompagnateurs proposent une activité pour approfondir le sens d'une approche par compétences. Cette activité

permet notamment de réaffirmer la nécessité d'observer les élèves en action entrepreneuriale à partir de critères ciblés permettant de repérer la façon dont les élèves s'y prennent pour résoudre des problèmes d'ordre méthodologique dans leur démarche. Simultanément, certains membres constatent que leur activité est encore soit trop routinière ou trop dirigée pour pouvoir offrir un réel contexte de développement de compétences et de valeurs entrepreneuriales. Les rencontres en équipe de travail vont permettre d'explorer différents moyens pour surmonter ces difficultés et l'agent de développement communautaire accompagnera certains enseignants en classe. Il est convenu que la troisième visite des accompagnateurs permettra de faire le point sur la démarche et d'envisager la poursuite du projet de changement.

3.2.3. LA TROISIÈME SESSION D'ACCOMPAGNEMENT : FAVORISER LES PRISES DE CONSCIENCE

Le retour sur les expérimentations réalisées témoigne à nouveau d'un certain scepticisme chez les membres de l'équipe-école. Ces derniers ont l'impression que les activités mises en œuvre peuvent agir de manière très ponctuelle sur la motivation scolaire sans pour autant contribuer à la réussite des jeunes qui éprouvent des difficultés à l'école. De ce point de vue, les membres conviennent de rencontrer chacun des groupes du premier cycle du secondaire afin de mieux comprendre ce qu'ils retiennent de leur expérience dans les périodes entrepreneuriales. Les résultats de cette « enquête » sont assez clairs et unanimes : les élèves aiment l'idée d'avoir autre chose à l'horaire que les enseignements disciplinaires conventionnels. Or, ils déplorent le fait qu'au final, ils n'ont pas réellement de pouvoir décisionnel sur les activités et doivent accepter plusieurs limites imposées par les adultes responsables. Ils aimeraient enfin pouvoir s'inscrire non pas dans une activité annuelle, mais bien dans plusieurs activités par année.

Après avoir pris connaissance du caractère unanime des propos des élèves, les membres de l'équipe-école explorent différentes possibilités qui pourraient être envisagées pour poursuivre l'intégration de la culture entrepreneuriale à l'école dans la visée de favoriser une plus grande réussite scolaire de tous les élèves. À nouveau, l'idée d'un but collectif plus clair pouvant contribuer à l'intégration de la démarche entrepreneuriale dans les cours disciplinaires ressurgit et est accueillie positivement par l'ensemble du groupe. Il est donc convenu de se consacrer à la planification d'un échéancier pour exploiter la culture entrepreneuriale au cours de la prochaine année scolaire. Or, au retour du dîner, les participants reprennent la parole en annonçant qu'après réflexion, la grande majorité croit nécessaire de maintenir le même type d'activités

pour une troisième année. Ils en sont arrivés à la conclusion que trop de collègues ne sont pas prêts à vivre la culture entrepreneuriale dans l'enseignement disciplinaire qu'ils dispensent.

Ce revirement de situation provoque énormément d'émotions. Certains enseignants ont le désir d'avancer beaucoup plus rapidement et d'actualiser les projets de changement, tandis que d'autres, sans arriver à l'exprimer, semblent beaucoup moins porteurs de la vision et de la mission retenues jusqu'ici.

Le passage à l'action vécu par les équipes-écoles des deux scénarios reflète les décisions prises à la phase 1 et à la première étape de la phase 2. D'une part, un consensus autour de la vision et de la mission ainsi qu'une planification structurée à long terme semblent mener vers une mise en œuvre comportant moins d'embûches ou d'indécisions concernant le projet de changement, et ce, bien qu'un soutien constant soit nécessaire pour diminuer les craintes de certains membres nouveaux ou anciens (scénario linéaire). D'autre part, l'absence d'un consensus clair, de l'instabilité décisionnelle de quelques membres, jumelée à la mouvance du personnel et au changement de direction d'école semblent amener les participants à vouloir reprendre les activités déjà réalisées plutôt qu'à envisager la mise en œuvre d'un projet commun à l'ensemble de l'équipe-école. Cette situation amène des allers-retours constants entre les étapes de la phase 1 et celles de la phase 2 (scénario juxtaposé). Bien que la deuxième phase du Modèle se réalise différemment selon les deux scénarios, les résultats rendent compte de changements perçus au sein des équipes-écoles et des élèves.

4

Les effets perçus en cours d'action

On comprend, par les deux scénarios donnés en exemple, que le processus de changement est complexe. L'engagement de chaque personne impliquée dans le projet de changement favorise ou non la démarche et peut altérer les effets perçus en cours d'action. Ainsi, différentes retombées sont perceptibles au sein des équipes-écoles à la suite de la phase de réalisation. Ceci dit, l'ampleur de ces retombées varie d'un milieu à l'autre, voire d'un participant à l'autre, en fonction semble-t-il de son degré d'engagement dans le projet de changement. Ces retombées se traduisent de différentes façons et englobent donc tant l'émergence de nouvelles connaissances que l'appropriation de nouveaux moyens d'intervention ou d'organisation scolaires. Chose certaine, ce sont surtout les connaissances psychopédagogiques des membres de l'équipe-école qui tendent à favoriser le développement d'attitudes plus empathiques envers les élèves ayant des défis scolaires variés. Ces attitudes semblent

contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques, du moins à un certain renouvellement de ces dernières, et au développement continu de l'identité professionnelle.

À la suite de l'accompagnement, des activités réflexives, des formations reçues et des diverses expérimentations, les membres des équipes-écoles manifestent généralement une plus grande ouverture par rapport à la différence. En outre, les valeurs inclusives semblent plus présentes en salle de classe.

L'ouverture, elle fait en sorte que nous avons changé des choses dans nos pratiques au quotidien. Je crois que nous sommes plus sensibles aux différences de nos élèves et nous nous posons des questions sur le « comment faire » avec ceux avec qui nous avons l'impression que ça ne colle pas. Donc nous voulons faire autrement. Le désir est là.

Cette volonté de faire autrement pour aider les élèves est beaucoup plus omniprésente, devenue pour certains une réalité qu'ils ne veulent ou ne peuvent éviter. Les participants du projet École en changement se disent majoritairement plus conscients de l'importance de se centrer sur les élèves et d'agir en ce sens pour réussir leur travail d'enseignant. Ils révisent ainsi leurs propres attentes envers les élèves et choisissent de travailler différemment, comme l'illustre ce témoignage :

Avant, il me semble que justement j'avais des attentes [et que] je n'étais pas capable de les atteindre. Maintenant, je me suis dit [que] ce que je vais leur apporter sera peut-être juste affectif, [mais] je vais leur avoir apporté ça [...] [Il fallait] que ce soit ça pis tout le monde en même temps. [Maintenant,] je n'ai plus cette attente-là [et] je vis bien avec ça [...] Aussi, [avant,] j'étais frustrée. Je disais bon moi j'ai pas d'aide [et] j'arriverai pas [...] [Aujourd'hui,] je ne les ai plus ces attentes-là. Je vais l'apporter [là] où il va aller et regarde, ça va être ça.

Les membres de l'équipe-école reconnaissent maintenant avoir davantage de moyens pour aider les élèves et répondre à leurs différents besoins.

Les participants du projet École en changement ayant complété la phase 2 constatent qu'ils portent un regard différent sur les élèves. En fait, l'implication et la participation de ces derniers, dans les nouvelles activités proposées, les amènent à cheminer dans des contextes différents de ceux habituellement vécus en classe. Conséquemment, les élèves montrent ou développent des forces jusque-là inconnues par les enseignants telles que la débrouillardise, le leadership et la persévérance. Les élèves développent également un sentiment de fierté en accomplissant certaines tâches ou en assumant des responsabilités

nouvelles. Ils se découvrent des forces, ce qui semble avoir un effet observable, nous disent les participants, sur leur estime et leur perception de soi. Il est aussi intéressant de constater que ce n'est pas uniquement les participants qui modifient leur perception des élèves ayant des besoins particuliers, mais bien l'ensemble des acteurs (enfants et adultes) qui gravitent dans les murs de l'école. Certes, cette compréhension nouvelle des élèves ayant des besoins particuliers favorise le développement d'une relation maître-élèves plus positive. Somme toute, plusieurs membres des équipes-écoles affirment avoir une meilleure perception des élèves et leur laisser davantage d'autonomie tout en les guidant dans leurs actions.

Peu importe la nature des projets mis en place au sein des écoles, les participants y associent certains impacts sur le plan des apprentissages. Les activités ou les ateliers réalisés semblent motiver les élèves tout en contribuant à leur persévérance scolaire.

Les élèves étaient contents de travailler avec d'autres de d'autres groupes. Ils ont pu faire des connaissances aussi et il y en a une qui a dit : « Ça nous fait décrocher de nos cours, mais en même temps on décroche en apprenant. » J'ai trouvé ça comme cute. On décroche de nos cours, mais en même temps, on apprend d'autres choses [...] d'une façon positive, oui.

Le contexte moins conventionnel des milieux scolaires participants juxtaposé aux activités réalisées au sein de ces milieux semblent ainsi avoir eu des retombées non seulement chez les élèves, mais également chez les enseignants : « *Les enseignants aussi c'est à force de vivre des réussites et c'est de voir les élèves bien vivre ça. [Alors,] le prof vit une réussite ; ça donne quand même envie d'aller plus loin aussi là-dedans.* »

Enfin, le développement professionnel est également annoncé par certains participants comme retombée positive après la réalisation de la phase 2. Le prochain chapitre permettra d'aborder plus spécifiquement cette dimension, alors qu'un regard global est posé sur la phase 3 du Modèle, dont l'étape bilan.

- La phase de réalisation du changement engage les participants à agir de manière réfléchie dans une situation concrète et planifiée.
- Deux scénarios retiennent l'attention: le scénario linéaire et le scénario juxtaposé;
 - » le premier est caractérisé par un consensus fort au sein de l'équipe qui dicte l'ensemble des décisions de l'équipe-école et contribue à une cohérence d'action;
 - » le second est caractérisé par des allers-retours constants entre la phase 1 et la phase 2 à cause de l'absence d'un consensus clair sur la vision et la mission de l'école, ce qui semble expliquer la difficile cohésion d'action au sein du groupe.
- L'importance de réfléchir sur sa pratique professionnelle est omniprésente, et ce, que le projet de changement engage l'ensemble de l'équipe-école ou certains membres de l'équipe-école.

Annexe 7.1.

LES FACTEURS FAVORISANT LA PHASE « RÉALISATION »

Domaines	Facilitateurs
Les attitudes et les caractéristiques des participants	• L'importance de se mettre en action • L'attitude positive des participants • L'engagement de l'ensemble des participants • La connaissance de ses forces comme intervenant scolaire
La direction d'école	• L'engagement de la direction d'école (participation à l'ensemble du processus) • Le leadership de la direction d'école
Les relations équipe-école	• L'esprit de partage entre les participants • La collaboration des chercheurs universitaires • La collaboration de l'ensemble des participants
Les élèves	• L'accès au matériel nécessaire pour réaliser certains projets • L'intérêt des élèves pour les projets mis en place
L'organisation scolaire	• La stabilité du personnel scolaire • La flexibilité des horaires • L'ouverture du milieu à l'innovation pédagogique
Le processus de changement	• Le soutien de l'équipe de recherche • La planification